

L'intégration des simulations de situations professionnelles dans l'enseignement des sciences et technologies de l'hôtellerie-restauration

Leslie Gueguen

▶ **To cite this version:**

Leslie Gueguen. L'intégration des simulations de situations professionnelles dans l'enseignement des sciences et technologies de l'hôtellerie-restauration. Education. 2019. dumas-02503874

HAL Id: dumas-02503874

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02503874

Submitted on 10 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention second degré	**Parcours 23 - Hôtellerie-restauration : sciences et technologie des services en hôtellerie-restauration (CAPET)**

MÉMOIRE

L'intégration des simulations de situations professionnelles dans l'enseignement des sciences et technologies de l'hôtellerie-restauration

Leslie GUÉGUEN

Directeur de mémoire
Yves CINOTTI
Membre du jury de soutenance
Yves CINOTTI & Paul GÉRONY
Soutenu le **29/05/2019**

Année universitaire 2018-2019

L'intégration des simulations de situations professionnelles dans l'enseignement des sciences et technologies de l'hôtellerie-restauration

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et prénom : GUÉGUEN Leslie **Date de la soutenance :** 29 mai 2019

Titre	L'intégration des simulations de situations professionnelles dans l'enseignement des sciences et technologies de l'hôtellerie-restauration.
Directeur de mémoire	Yves CINOTTI

ÉVALUATION DU DOSSIER /10

Revue de littérature : *Qualité, richesse, variété et intérêt des sources – mise en tension des sources – qualité de l'étude exploratoire éventuelle*	
Étude empirique : *Problématique et hypothèse(s) ou question de recherche claires et justifiées – Méthode(s) adaptée(s) – Analyse et discussion des résultats pertinentes*	
Préconisations : *Vécues, argumentées, réalistes, efficientes*	
Forme : *Respect des règles d'expression et des normes d'organisation et de mise en page du document*	

SOUTENANCE ORALE /10

Langages : *Élocution – regard – postures – aisance*	
Support informatique : *Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur*	
Structure : *Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité*	
Réponse aux questions : *Écoute – clarté – honnêteté – réactivité*	

Note : /20

MEMBRES DU JURY

Nom		
Signature		

« C'est la providence qui nous dirige, lorsqu'elle nous destine à jouer un rôle sur la scène du monde. »

François-René de Chateaubriand.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées pour la qualité de l'enseignement délivré et pour l'ensemble des moyens mis en œuvre dans la réussite des projets de ses étudiants.

Je remercie ensuite plus particulièrement M. Cinotti pour son appui et ses conseils avisés dans l'élaboration de ce mémoire. Débutante jusqu'alors dans ce type d'exercice, j'ai apprécié la pertinence de ses conseils qui se sont révélés d'une grande aide afin de mener à bien ce projet.

Je souhaite également remercier mes collègues de promotion pour leur soutien ainsi que les cinq enseignants qui ont accepté de participer à mes entretiens. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé.

J'adresse enfin mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à faire en sorte que ce mémoire aboutisse à un travail de qualité.

Sommaire

REMERCIEMENTS **5**

Sommaire 6

INTRODUCTION GÉNÉRALE **7**

PARTIE 1 - REVUE DE LITTÉRATURE **9**

Introduction 9
Chapitre 1 - Principe, intérêts et contraintes des SSP 9
Chapitre 2 - Méthode de mise en place d'une SSP 18
Chapitre 3 - La relation-client en hôtellerie-restauration 24
Conclusion 33

PARTIE 2 - ÉTUDE DE TERRAIN **35**

Introduction 35
Chapitre 1 - Conduite de la recherche 35
Chapitre 2 - Analyse des résultats 40
Chapitre 3 - Limites de la recherche 52
Conclusion 54

PARTIE 3 - PRÉCONISATIONS **55**

Introduction 55
Chapitre 1 - Avant la séance 55
Chapitre 2 - Avant la simulation 65
Chapitre 3 - Pendant la simulation 68
Chapitre 4 - Après la simulation 69
Chapitre 5 - Après la séance 71
Conclusion 72

CONCLUSION GÉNÉRALE **73**

Bibliographie 75
Table des annexes 77
Table des figures 111
Table des matières 112

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le système éducatif doit faire face à un enjeu actuel majeur, qui en réalité est double. Il faut amener un maximum d'élèves jusqu'à l'obtention d'un diplôme, car certaines études révèlent que l'insertion professionnelle est plus difficile sans diplôme (Le Rhun et Pollet, 2011) ; il faut donc lutter par tous les moyens contre le décrochage scolaire. Et, dans le même temps, pour faciliter l'insertion professionnelle de ces élèves, il faut veiller à les former de manière à ce qu'ils répondent aux attentes des professionnels.

La technique de l'enseignement magistral qui a longtemps été privilégiée pour transmettre le savoir ne se suffit plus à elle même. Les acteurs du système éducatif, et en première ligne les enseignants, redoublent d'ingéniosité pour « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* »[1] afin non seulement d'enrichir les connaissances et les compétences des étudiants, mais aussi de motiver ceux qui, sans ces méthodes diversifiées, seraient susceptibles d'abandonner leurs études.

Par ailleurs, plus que les savoirs théoriques, les entreprises attendent que leurs nouvelles recrues maîtrisent les savoir-faire et savoir-être qui incombent à leur métier (Douillach *et al.*, 2002, p. 84). D'ailleurs, le savoir-être entre en jeu dès l'entretien d'embauche et peut donc influencer la signature d'un contrat de travail. Certaines entreprises vont même jusqu'à recruter par le biais de mises en situation.

En y réfléchissant, lors de notre parcours de formation, nous avons nous-même expérimenté différentes méthodes d'enseignements et avons pu tester, lors de notre entrée dans le monde professionnel, leur efficacité en terme d'acquisition de compétences professionnelles. Afin d'accomplir une mission donnée, nous nous remémorions parfois certaines séances en lien avec notre activité, comme à la recherche de repères. En début de carrière, nous avons essentiellement exercé au service réception d'établissements hôteliers et les séances qui nous ont particulièrement

1 Ministère de l'Éducation nationale. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013, [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/p8wa283. (Consulté le 28-11-2017).

marquées et que nous nous sommes remémorées au besoin ont été celles qui nous ont invitées à nous entraîner à la simulation de situations professionnelles. Ces souvenirs se sont principalement manifestés en situation de relation-client.

C'est dans ce contexte qu'à travers ce mémoire, nous avons choisi de nous intéresser à l'outil de simulation de situations professionnelles (SSP). Nous avons voulu vérifier si l'intérêt que nous y avions trouvé en tant qu'apprenant est réel et sous quelles conditions. Nous avons en effet souhaité étudier l'utilisation de cet outil du point de vue de l'enseignant pour en appréhender tous les aspects. Ainsi, nous avons formulé cette question de départ : Y a-t-il un intérêt à l'utilisation des simulations de situations professionnelles ?

Pour mener à bien ce projet, nous avons engagé, dans un premier temps, la recherche et le traitement de sources académiques en lien avec notre étude. Nous avons, d'une part, étudié la SSP, et d'autre part, la relation-client, avec l'objectif de vérifier le lien qui les unit. Nous présentons cette recherche dans la première partie de ce mémoire.

Nous avons ensuite mené une étude de terrain. Le but ici était de cibler l'utilité de la SSP dans l'enseignement de l'accueil de la clientèle, à des élèves de baccalauréat STHR, et de mener cette étude auprès d'enseignants afin d'identifier des avis, des impressions issus directement de l'expérience pratique, autrement dit, du terrain. Cette étude est présentée dans la deuxième partie de notre mémoire.

Enfin, en nous appuyant sur la recherche bibliographique, sur l'étude de terrain et sur notre expérience, nous avons souhaité dresser un inventaire des préconisations à l'emploi des SSP afin d'offrir une source d'informations à ceux qui souhaiteraient utiliser cet outil dans leur enseignement. Ces préconisations sont présentées dans la troisième et dernière partie du mémoire.

PARTIE 1 - REVUE DE LITTÉRATURE

Introduction

L'objectif de cette première partie est de cadrer le thème du mémoire et de faire le point sur d'une part, l'usage des SSP et d'autre part, sur la place de la relation-client dans le secteur de l'hôtellerie-restauration.

Ce bilan s'appuie sur le recensement et l'articulation de différentes sources bibliographiques traitant des SSP et de la relation-client. Il nous a permis d'analyser clairement toutes les facettes du thème de ce mémoire et de nous constituer une base de réflexion pour le traitement ultérieur de l'étude de terrain. Dans un premier temps nous définirons le principe, les intérêts et les contraintes de la SSP, dans un second temps nous analyserons la méthode de mise en place de la SSP à des fins d'enseignement. Enfin, nous étudierons la relation-client en hôtellerie-restauration et son enseignement.

Chapitre 1 - Principe, intérêts et contraintes des SSP

Initialement appelée « *situation miniature* », la SSP a fait son apparition durant la Seconde Guerre mondiale, pour la formation des militaires (Patin, 2005). En 1946, Lewin l'utilise dans un programme de formation aux États-Unis visant à réduire les tensions raciales (*ibid.*).

1.1. Définition du principe de la SSP

Le principe de la SSP consiste à « *concevoir une situation didactique, plus ou moins proche de la situation professionnelle de référence, qui permet aux opérateurs d'entrer progressivement dans la complexité de la situation et d'accéder plus facilement à sa structure conceptuelle.* » (Weill-Fassina et Pastré, 2004) La SSP s'apparente à ce que l'on appelle le « *jeu de rôle* ». Elle s'en différencie cependant car dans un jeu de rôle « *on ne cherche pas à modéliser la réalité* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 71). Chamberland et Provost

(1996, p. 57) nomment la SSP la « *simulation humaine* » et nous disent qu' « *elle constitue un modèle de réalités sociales dans lequel interagissent des personnes* ».

Le contexte de la SSP à des fins d'enseignement est intimement lié à la notion d'un travail collectif (Béguin et Pastré, 2002). Selon Patin (2005), les SSP sont des « *exercices structurés en dynamique des groupes* ». Une autre caractéristique essentielle de la SSP est la création d'une situation fictive la plus réaliste possible. En effet, l'idée des SSP est de faire acquérir aux apprenants des compétences qu'ils seront capables de mobiliser lorsqu'ils seront en situation professionnelle car, lors des SSP, ils auront eu l'opportunité de tester préalablement la situation sans risque. C'est « *une technique qui substitue un environnement synthétique à un environnement réel, de telle sorte qu'il soit possible de travailler sous des conditions contrôlables* » (Sanders 1991[2]). Leblanc et Ria (2010) citent Schaeffer (1999) et nous expliquent : « *en formation, nous avons recours à des situations sollicitant un "processus fictionnel" qui permet de faire vivre d'une certaine façon ces expériences sans les réaliser réellement* ».

1.2. Intérêts pour une meilleure adhésion à la formation

1.2.1. Construction des savoirs

Pour apprendre, le formé doit être moteur et investi dans le processus d'apprentissage (Conjard, 2003). Il faut donner du sens, contextualiser les apprentissages et accroître la motivation de l'apprenant (*ibid.*).

La SSP favorise l'engagement de tous les élèves, tout d'abord car elle permet de varier les ressources pédagogiques (Even, 2006) ; ainsi, en évitant la routine, elle permet de « *susciter l'intérêt de l'apprenant et l'engager davantage dans le processus d'enseignement-apprentissage.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 1) Ensuite, car la SSP permet de construire la formation depuis la situation professionnelle et non pas seulement à partir de savoirs disciplinaires (Béguin et Pastré, 2002). Puis, avec la SSP, l'étudiant ne subit pas la formation : il en est acteur. Cet outil permet un engagement important de l'apprenant en « *suscitant la participation, l'implication, l'apprentissage par*

2 Cité par Béguin et Pastré, 2002.

l'action, et ainsi soutient l'attention des participants, les détend et favorise la concentration. » (Patin, 2005) Weill-Fassina et Pastré (2004) abondent eux aussi dans ce sens en affirmant que la construction de compétences se fait par l'action. Non seulement l'élève retient mieux les notions enseignées, mais en plus il s'en rappellera plus longtemps (Chamberland et Provost, 1996, p. 61).

Dans son étude, Carrier (2009) nous parle d'une expérience de simulation menée sur 72 étudiants. À l'issue de cette expérience, un questionnaire a permis de révéler que « *95 % des étudiants se sont dits très enthousiastes et ont jugé l'exercice fort stimulant.* »

Enfin, pour l'apprenant, c'est l'occasion de mesurer le taux d'intégration des apprentissages. La SSP est très complète à ce niveau, « *la séquence " intégration-renforcement-évaluation " ainsi obtenue est particulièrement fructueuse.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 61)

1.2.2. Travail en groupe

D'après Patin (2005), la SSP est adaptée à la situation de groupe, mais il nous dit surtout que le groupe est un de ses avantages. Pour lui, l'apprentissage s'appuie en partie sur le groupe « *dont l'apport n'est pas nouveau dans les formations aux relations humaines.* » (*ibid.*) En effet, Cauterman (1997) va même jusqu'à affirmer que le travail de groupe apporterait parfois une certaine paix sociale en classe.

Le travail en groupe comporte néanmoins des risques. Gestion du bruit, temps perdu, bavardages, constitution des groupes, l'imposition d'idées au lieu de la coopération... Cauterman (1997) évoque quelques-uns de ces risques et nous apporte des solutions.

Dans un premier temps, elle nous explique qu'il faut modifier les habitudes (*ibid.*), car comme le dit Vidal (2002) le travail de groupe est trop souvent subi, suite à des contraintes matérielles, au lieu d'être choisi. De manière générale, les contextes utilisés pour former doivent tous répondre à un même critère : être bénéfique à la formation (Barlow, 1993[3]). Cauterman (1997) pense que pour qu'un contexte de travail de groupe soit bénéfique à la formation, cela passe d'abord par

3 Cité par Vidal (2002).

l'émergence d'une nouvelle manière de communiquer en classe, par une disposition des tables telle que tous les élèves voient le tableau sans se retourner, et par un effort de l'enseignant de modifier son propre degré de tolérance au bruit. « *C'est normal que j'entende du bruit, mais je ne dois pas pouvoir reconnaître les voix.* » (*ibid.*) Vient ensuite la question de la composition des groupes. Pour Cauterman (1997), la constitution des groupes n'est pas le fruit du hasard. Elle préconise des groupes de trois ou quatre (*ibid.*). S'il y a moins de trois élèves il n'y a pas vraiment d'échanges et s'il y en a plus, certains ne s'expriment pas (*ibid.*). Il n'est pas question de constituer des groupes de niveau mais au contraire les élèves doivent coopérer avec leurs différences (*ibid.*). Cauterman (1997) nous dit aussi que pour définir quels individus composeront les groupes, on peut soit laisser le choix libre, soit utiliser des sociogrammes. Vidal (2002) rejoint Cauterman sur l'importance de la constitution des groupes. Il nous dit que pour enseigner en groupe, la méthode « *consiste communément à défaire la groupalité massive de la classe et à constituer, à la place, des groupes plus restreints et éphémères, centrés sur des objectifs limités et précis.* » (*ibid.*)

L'importance de la définition des objectifs est également abordée par Merieu (1993) qui nous dit qu'il ne faut pas confondre tâche et objectif au risque de rendre le travail de groupe inefficace. En effet, si les élèves visent la tâche, ils vont alors charger les plus compétents de l'accomplir et les autres n'auront donc rien appris (*ibid.*). Parmi ces objectifs, Merieu (1993) cite par exemple :

- la finalisation dont l'idée est de donner envie à l'élève de savoir ;
- la socialisation ;
- la confrontation qui vise la déstabilisation des préjugés ;
- l'apprentissage, correspondant à des objectifs cognitifs déterminés.

Pour Cauterman (1997), les objectifs du travail en groupe sont des objectifs didactiques, des objectifs d'acquisition de méthodologies de travail et des objectifs sociaux.

Concernant les risques de bavardages, Cauterman (1997) pense que ce qu'on peut souvent apparenter à des bavardages lors d'un travail de groupe sont en réalité des détours nécessaires pour atteindre le but visé. Elle dit également qu'on ne peut pas remettre en cause le travail de groupe sous prétexte d'un manque d'efficacité car il est impossible d'en mesurer l'efficience par l'écoute sporadique des échanges qui s'y déroulent (*ibid.*).

Pour Patin (2005), l'avantage que constitue le groupe dans une SSP se résume en trois points. Tout d'abord il cite Lewin qui nous dit « *que le sentiment d'appartenance à un groupe modifie les attitudes individuelles.* » (*ibid.*) Puis, il nous parle de l'effet positif du conflit socio-cognitif qui prend place au sein du groupe (*ibid.*). Enfin, le groupe rend possible la co-construction du savoir. L'apprenant va pouvoir illustrer ses prérequis et mieux comprendre le savoir enseigné par la confrontation (*ibid.*).

1.3. Intérêts pour une meilleure intégration professionnelle

1.3.1. Vecteur de différents savoirs

Comme nous l'avons vu précédemment, la SSP est un outil didactique, utilisé donc pour enseigner. Lajoie et Pallascio (2001) affirment d'ailleurs en citant Van Ments (1989, p. 16) que le jeu de rôle dans l'enseignement a pour but de faire en sorte que les individus apprennent quelque chose des personnages et de la situation. Nous nous sommes donc intéressés aux différents types de savoirs que les SSP permettent d'enseigner.

Girard *et al.* (2005) distinguent deux sortes de jeux de rôle. « *Le jeu de rôle procédural* » dont l'objectif est d'acquérir un savoir-faire, et « *le jeu de rôle d'exploration* » qui vise une meilleure maîtrise du savoir être (*ibid.*).

Pour Perrenoud (1995), une compétence correspond « *à un objectif, à une performance potentielle ou à un savoir-faire.* » Cependant, il distingue deux types de savoir-faire. Les savoir-faire spécifiques, « *savoir ouvrir une boîte de conserve* » et les savoir-faire composites, « *gagner une élection* » (*ibid.*). Il propose donc de parler de compétence uniquement en cas de savoir-faire nécessitant la

mobilisation de nombreuses connaissances afin de résoudre une situation complexe (*ibid.*). Il nous explique que dans les formations professionnelles, on considère un élève qualifié s'il est capable « *de faire face à des situations professionnelles classiques* » de façon pertinente afin de prendre rapidement une décision qui aboutira à un résultat acceptable voire optimal (*ibid.*).

Dans leur étude, Lajoie et Pallascio (2001) se sont demandé comment développer les compétences professionnelles des étudiants en didactique des mathématiques, et plus particulièrement en les contextualisant. Parmi les trois pistes retenues, on retrouve les SSP. Ils citent un document ministériel québécois qui stipule qu'

> « *une compétence professionnelle se déploie en contexte professionnel réel, elle se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, elle se fonde sur un ensemble de ressources, elle se situe dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, elle se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, récurrent, elle est liée à une pratique intentionnelle et elle est un projet, une finalité sans fin.* » (*ibid.*)

Perrenoud (1995) dit que les compétences nécessitent forcément des connaissances. Selon lui, de nombreux élèves n'arrivent pas à mobiliser leurs connaissances s'ils n'ont pas été formés ou entraînés à cette mobilisation (*ibid.*). Nous n'avons pas identifié d'auteurs qui affirment que les SSP enseigneraient les savoirs dits « *scientifiques* » ou appelés plus simplement « *connaissances* ». Cependant, ce que dit Perrenoud (1995) signifie que, pour asseoir les connaissances, il faut un entraînement à leur mobilisation, et nous l'avons vu, les SSP offrent un contexte adapté à cela en « *permettant d'exercer des habiletés de communication ou d'essayer différentes façons d'intervenir et d'en percevoir les effets, le tout dans un contexte protégé* » (Girard *et al.*, 2005).

L'enseignement traditionnel illustré par le cours magistral et l'apprentissage par cœur atteint ses limites en particulier dans certains domaines où le savoir-être est clairement le maître mot. Par exemple, dans le domaine de la vente et de l'accueil c'est bien la relation-client qui prime, et c'est donc vers la maîtrise des compétences liées à cet aspect du métier que l'enseignement doit être dirigé (Douillach *et al.*, 2002, p. 85). Nous nous sommes donc intéressés à la notion de

compétences professionnelles. Ainsi, Boudreault dénombre 24 attitudes professionnelles (2010[4]) et Cinotti (2015[5]), qui étudie les compétences professionnelles nécessaires à l'accueil de clientèle, insiste notamment sur trois savoir-être particulièrement utiles dans un tel contexte :

- « l'*autonomie, surtout pour les accueillants qui n'ont pas la possibilité de recourir à tout moment à un manager de proximité, les réceptionnistes de nuit par exemple ;*
- *la débrouillardise, pour faire face aux situations imprévues ;*
- *l'esprit d'équipe.* »

D'après Weill-Fassina et Pastré (2004), le développement des compétences se fait de trois façons : par l'action dans la formation, par l'analyse a posteriori de la séance de formation, et par l'acte didactique. La SSP qui répond à ces trois critères est donc un bon moyen de fortifier la construction des compétences (*ibid.*). Nous pouvons même ajouter qu'elle aide à la prise de conscience, laquelle permet aux apprenants d'acquérir plus de souplesse dans leur comportement (Patin, 2005). En effet, Patin (2005) affirme que la SSP permet de « *modifier les comportements en apprenant à s'affirmer, à développer sa spontanéité, à apprendre à écouter activement, à valider les propos et les sentiments d'autrui.* » Girard *et al.* (2005) le rejoignent et nous expliquent que de jouer alternativement le rôle du professionnel et le rôle du patient aide à la prise de conscience. L'idée de la prise de conscience grâce à la SSP est également abordée par Lajoie et Pallascio (2001).

Dans son étude, Carrier (2009) nous dit que les simulations donnent des résultats très intéressants en permettant aux formés de tester certains comportements et attitudes dans des contextes variés. Parmi les compétences observées on peut citer par exemple les habiletés telles que la négociation, la capacité à créer un réseau professionnel, à traduire des enjeux, à promouvoir des idées innovantes… Par ailleurs, plusieurs auteurs, tels que Chamberland et Provost, (1996, p. 61) et Girard *et al.* (2005), affirment que la SSP fait aussi appel aux habiletés liées à la communication.

4 BOUDREAULT Henri. *Attitudes professionnelles*, 2010, 1 p. [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/ycvotr84. (Consulté le 3-1-2018).
5 CINOTTI Yves. *Observatoire de l'accueil, Savoir-être des accueillants,* 2015, 1 p. [en ligne]. Disponible sur https://goo.gl/cQsswq. (Consulté le 3-1-2018).

Signalons tout de même que certains auteurs nuancent l'observation des résultats obtenus suite à l'utilisation de SSP. Par exemple, Even (2006) nous dit que les apprentissages développés sont difficilement appréciables. Pour Conjard (2003), la SSP ne garantit pas le développement des compétences qui a lieu de préférence sur le terrain.

1.3.2. Vecteur de compréhension

Véritablement, la SSP offre un intérêt à l'apprenant dans la mesure où elle lui permet de mieux comprendre les enjeux, les tenants et les aboutissants des situations qu'il expérimente. Mais comment ? Tout simplement, car les SSP « *sont construites essentiellement autour de processus de solution de problème, d'où le potentiel de cette formule pour l'acquisition d'heuristiques ou de stratégies cognitives.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 61)

Elle accorde au formé la possibilité de « *mettre une technique à l'épreuve de la réalité et ainsi d'acquérir des compétences pratiques en les mettant en application de manière plus ou moins réussie, mais en comprenant les effets produits* » (Patin, 2005). On nous dit que son utilisation convient bien pour l'acquisition de certaines notions subtiles ou complexes (Chamberland et Provost, 1996, p. 28). Patin (2005) affirme que cet outil favorise non seulement le transfert de la théorie à la pratique mais aussi la naissance d'éléments cognitifs ; enfin, il nous dit que la SSP autorise une meilleure compréhension du système relationnel. En effet, la succession de travail en groupe et de synthèses collectives permet à l'élève de découvrir les points clés ou les étapes d'une relation (Douillach *et al.*, 2002, p. 85). Grâce à la dimension factice de la SSP, l'élève

> « *peut apprendre beaucoup par essais et erreurs sans avoir à subir les conséquences de ses erreurs. La simulation confère une grande liberté à l'apprenant et stimule son jugement. Par la rétroaction immédiate que le modèle fournit, la simulation est une des seules façons d'illustrer de manière dynamique les relations de cause à effet.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 61)

1.4. Limites de l'outil de SSP

Comme tous les outils didactiques, la SSP comporte certes de nombreux intérêts mais elle comporte aussi ses propres limites. On peut d'abord citer le besoin spatial et matériel que génère la mise en place d'une SSP. Prenons l'exemple de l'enseignement de l'accueil dans un hôtel : il faut pouvoir disposer d'un poste de travail complet pour trois formés, c'est à dire quatre postes de travail pour douze formés (Douillach *et al.*, 2002, p. 86). Notons que ce besoin en matériel peut engendrer des frais qui constituent eux aussi un obstacle à la mise en œuvre d'une SSP (Chamberland et Provost, 1996, p. 62). Ensuite, c'est la contrainte du temps qui peut parfois être un frein à l'utilisation de cet outil didactique.

> « *C'est une formule pédagogique qui requiert un certain temps de préparation, et l'activité elle même est souvent assez longue à réaliser. Ce qui s'explique en quelques minutes dans un exposé magistral nécessitera parfois une heure ou plus dans l'esprit d'un apprentissage expérientiel comme celui réaliser à l'aide d'une simulation.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 62)

Enfin, la dernière limite évoquée par les auteurs concerne le risque de la nature factice de la SSP. Non naturelle, pour certains auteurs si la SSP n'est pas bien appréhendée elle peut se révéler sous les traits d'une pâle imitation du réel (Béguin et Pastré, 2002). « *Un certain niveau de réalisme est nécessaire pour garantir la valeur des apprentissages.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 59) Dans la création d'une SSP il faut trouver le juste équilibre entre simplicité et complexité afin d'offrir un exercice clair et crédible aux étudiants (Chamberland et Provost, 1996, p. 62).

ଔ

La SSP est un outil didactique axé sur la construction collective des savoirs et des compétences grâce à la création d'une situation imitant une situation professionnelle dans laquelle les apprenants interagissent. Cet outil offre d'intéressantes possibilités mais il faut aussi tenir compte qu'il nécessite une importante logistique.

Chapitre 2 - Méthode de mise en place d'une SSP

Au vu du principe de la SSP, de ses intérêts et de ses limites que nous venons d'étudier, il apparaît que son utilisation découle d'un choix mûrement réfléchi et nécessite une organisation minutieuse que nous allons développer dans ce chapitre.

2.1. Élaboration

2.1.1. Faire le choix de la SSP

Le choix de recourir à la SSP doit tenir compte d'un certain nombre de critères (Carrier, 2009). Tout d'abord, il faut tenir compte du potentiel de pertinence et de crédibilité du scénario envisagé (Carrier, 2009). Tout ne peut et ne doit pas être simulé car les SSP ne permettent pas d'atteindre tous les objectifs pédagogiques (Chamberland et Provost, 1996, p. 63). Ensuite, il faut s'assurer de la disponibilité et de l'adaptabilité du matériel de support technique (Carrier, 2009). Enfin, il faut avoir l'assurance d'un retour pédagogique sur investissement (Carrier, 2009). L'enseignant doit effectivement « *évaluer au départ si l'apport supplémentaire à la qualité des apprentissages justifie le surplus de temps à y investir.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 62) On parle de temps mais on parle aussi d'argent : il faut bien sûr s'assurer que les dépenses nécessaires sont engagées à juste titre et qu'elles sont la condition *sine qua non* de la réussite du projet (Chamberland et Provost, 1996, p. 63).

2.1.2. Organisation matérielle

Précédemment, nous évoquions la limite de l'efficacité de la SSP quand celle-ci manque de crédibilité. « *Pour tirer quelque bénéfice de la simulation, il faut qu'elle soit valide, c'est à dire qu'elle ne fausse pas la réalité. Pour augmenter la validité, il faut accroître le réalisme.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 59) Pour maximiser les chances de réussite de l'activité, l'organisation matérielle joue un rôle primordial afin de cadrer la simulation. Rendre la SSP réaliste passe par la création d'un décor et

d'une ambiance (Douillach *et al.*, 2002, p. 86). Il faut donc s'assurer de la disponibilité des espaces et des équipements nécessaires et prévoir un temps de mise en place antérieur à la séance.

2.1.3. Définition du scénario

Dans la SSP l'un des maîtres mots est « *situation* » ; il y a donc un enjeu important quant à la définition du scénario qui sera déroulé. Il doit être réfléchi et préparé de façon anticipée par les formateurs car il remplit plusieurs fonctions essentielles au bon déroulé de la SSP.

Premièrement, il permet d'atteindre les objectifs pédagogiques en faisant en sorte d'être construit autour des notions à appréhender et en tenant compte du niveau des formés, mais aussi en s'inscrivant éventuellement dans une progression à travers une succession de situations (Even, 2006). Attention : « *si le modèle est soit trop proche, soit trop éloigné des compétences du sujet, celui-ci n'apprend rien.* » (Béguin et Pastré, 2002) Il faut « *simuler un problème [...] qui suppose mobilisation et ajustement des compétences.* » (*ibid.*) C'est ainsi que le processus d'apprentissage opère : l'étudiant cherche et trouve les solutions pour remédier aux problèmes rencontrés (Chamberland et Provost, 1996, p. 131).

Ensuite, le scénario doit être écrit pour apporter un cadre qui rassure le formé et qui le protège. L'apprenant va s'impliquer personnellement et physiquement dans la SSP face à ses pairs et le scénario écrit lui évite tout risque de déstabilisation (Even, 2006).

Enfin, le scénario doit favoriser la participation de chacun des membres du groupe. Il est important de « *prévoir un rôle, une fonction pour chacun des individus du groupe.* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 131) Une fois le scénario défini, on organise son insertion dans la progression et on crée les liens nécessaires avec d'autres activités didactiques éventuelles, mais surtout l'enseignant doit jouer lui-même le scénario avant de le proposer aux étudiants pour déceler de possibles dysfonctionnements avant l'activité (Chamberland et Provost, 1996, p. 130).

2.1.4. Préparation des étudiants, explication et initiation

Comme la SSP implique que les apprenants agissent et parlent sous le regard de pairs, avant tout il est primordial d'instaurer un climat de confiance (Even, 2006). Pour ce faire, il faut expliquer en détail au groupe d'étudiants la technique employée lors d'un travail en SSP et les objectifs visés (*ibid.*).

L'élève ne doit pas se retrouver en situation d'échec, et donc, avant de l'inviter à prendre part dans une SSP, il faut l'initier et l'habituer à l'exercice. Cela permettra non seulement de dédramatiser l'idée de se produire devant ses pairs, mais aussi de faire prendre conscience à l'élève qu'il s'agit bien d'un travail et non pas d'un jeu (Douillach *et al.*, 2002, p. 85). Dans son étude de la relation médecin-malade Even (2006) préconise l'utilisation de courtes vignettes qui permettent à chacun des apprenants de prendre part à un premier exercice. « *Les étudiants vont successivement jouer cette situation deux à deux devant le groupe, l'un prenant la position du médecin, l'autre celle du malade. L'échange est limité à quelques répliques et l'on passe au doublet suivant.* » (Even, 2006) On peut aussi envisager de créer avec les élèves la grille d'observation qu'ils utiliseront (ou que l'enseignant utilisera) pendant la SSP afin d'évaluer les exercices. Cela favorise l'approche et la mesure des objectifs visés par la SSP (Douillach *et al.*, 2002, p. 85).

2.2. Activité

2.2.1. Poser le cadre

Dans une SSP, l'apprenant doit s'impliquer personnellement. Alors, pour éviter toutes déstabilisations incontrôlées de l'élève, il est indispensable de bien définir le cadre pédagogique (Even, 2006). « *Pour que l'autonomie ne conduise pas à des débordements, il convient que chacun situe son rôle et connaisse le contexte : type d'entreprise, heure de la journée, situation. L'évaluateur disposera d'une grille d'observation, le client d'un rôle à tenir, et l'employé d'informations sur la situation de l'entreprise.* » (Douillach *et al.*, 2002, p. 85)

Lors des SSP, il faut privilégier l'organisation du travail en triade. En attribuant un rôle à chacun des élèves, il leur est ainsi permis de mieux appréhender les phénomènes qui interviennent dans les situations relationnelles (Douillach *et al.*, 2002, p. 85). Il est préférable de « *faire participer les personnes à tour de rôle plutôt que toutes ensemble ; former des sous-groupes qui reproduiront le même scénario simultanément* » (Chamberland et Provost, 1996, p. 131).

Le cadre à poser s'applique aussi au temps. La scénette doit durer à peu près 10 à 15 minutes (Even, 2006). Pour s'assurer de ne pas dépasser le temps il même envisageable de le chronométrer. « *Les enseignants en BTS force de vente n'hésitent pas à fixer, avant de lancer le travail, le temps imparti et à utiliser un minuteur.* » (Douillach *et al.*, 2002, p. 85)

2.2.2. Rôle de l'enseignant

« *Le rôle du formateur est ici crucial pour éviter les risques d'un repli sur soi de la part des stagiaires.* » (Leblanc et Ria, 2010, p. 7) L'enseignant doit rester en alerte afin d'aider un élève en difficulté, mais aussi pour maintenir l'intérêt pédagogique grâce à des interventions ponctuelles qui permettent de relancer l'exercice (Even, 2006). Effectivement, l'enseignant peut même aller jusqu'à modifier des paramètres en cours de SSP pour « *faire évoluer la situation de manière à ce que les opérateurs soient toujours en situation de résolution de problème.* » (Béguin et Pastré citent Rogalski, 2002) Le but pour les enseignants est de tenir compte des compétences des élèves dans l'élaboration des SSP pour faire en sorte que la situation les fasse travailler « *dans leur zone de proche développement.* » (Béguin et Pastré citent Vygotski, 2002)

Enfin, l'importance du rôle de l'enseignant lors d'une SSP est telle que certains vont jusqu'à faire le choix de confier l'animation de la SSP à un binôme de formateurs pour garantir la réussite de la session de formation (Even, 2006).

2.3. Exploitation

2.3.1. Bilan

Le travail pédagogique perdure après la SSP. Il est indispensable de procéder à un bilan au cours duquel l'enseignant doit apporter des explications suite à ce que les élèves viennent de vivre. Ceux-ci vont pouvoir poser des questions et l'enseignant va les aider à identifier les notions à retenir (Chamberland et Provost, 1996, p. 62-63).

Béguin et Pastré (2002) citent Ricoeur qui nous dit qu'il est important d' « *expliquer plus pour comprendre mieux* ». C'est lors de ce bilan que les apprenants tirent les enseignements de la session de formation en SSP en analysant, avec les enseignants, les réactions survenues pendant l'exercice (Weill-Fassina et Pastré, 2004). Lors du bilan, libérés de la pression qu'ils ressentaient pendant l'exercice, les élèves prennent du recul sur la SSP et élaborent ce que Weill-Fassina et Pastré (2004) appellent « *une sémiotique de l'action.* », la sémiotique étant l'étude des signes et de leur signification. Indissociable de la SSP, le bilan permet « *à l'individu de comprendre ou d'approcher les éléments conscients et inconscients mis en œuvre dans sa communication et qui orientent ses comportements.* » (Patin, 2005)

Dans la pratique, l'enseignant interroge les élèves qui ont été acteurs sur leur ressenti et sur leur vécu, puis il donne la parole aux élèves qui détenaient les grilles d'observations afin d'entendre leur retour sur la situation (Even, 2006). Le processus d'apprentissage qui s'opère à ce moment là débute par le récit de l'expérience vécue par l'élève, puis, l'appui des points critiques et enfin la généralisation des enseignements (Béguin et Pastré, 2002). Nous retenons bien sûr que, comme à l'issue de toute leçon, à la fin d'une SSP l'enseignant doit remettre aux étudiants une synthèse regroupant l'ensemble des points clés abordés pendant la séance (Douillach *et al.*, 2002, p. 86).

2.3.2. Vidéo : évaluation individuelle et collective

Les différentes lectures nous permettent de dire que la vidéo est un outil très intéressant à utiliser dans le cadre d'une SSP. Filmer les étudiants pendant la SSP offre un support de qualité pour une analyse a posteriori. Chaque individu peut alors visionner sa propre prestation individuellement ou collectivement, et l'enseignant peut utiliser la vidéo pour une évaluation plus précise. En effet, dans l'action, l'enseignant ne voit pas tout, alors la vidéo lui permet de procéder à l'évaluation en différé de manière plus attentive (Douillach *et al.*, 2002, p. 86). Mais c'est surtout l'exploitation collective lors du bilan qui est mise en avant au travers des différents articles, on nous parle par exemple de « *co-évaluations formatives* » (Douillach *et al.*, 2002, p. 86) ou encore d' « *autoconfrontation individuelle à son expérience exploitable collectivement.* » (Leblanc et Ria, 2010, p. 6) L'« *" auto-confrontation ". Elle consiste à favoriser, chez un sujet (un " utilisateur "), un retour réflexif sur sa propre action à partir de l'enregistrement de traces observables de l'activité (enregistrement vidéo) et de la situation* » (Béguin et Pastré, 2002).

L'intérêt de l'utilisation de l'enregistrement vidéo réside dans le fait qu'elle favorise la généralisation, car les étudiants disposent de traces objectives comme base de réflexion (Béguin et Pastré, 2002). Par ailleurs, cela favorise aussi la prise de conscience « *en s'observant soi-même, de ses attitudes spontanées.* » (Even, 2006)

Dans la mise en place d'une SSP, chaque paramètre est à prendre en considération et rien ne doit être laissé au hasard. Il faut étudier la faisabilité et les conditions de réalisation avant, rester attentif, réactif et disponible pendant, et exploiter de façon avisée l'après, dernière étape à ne surtout pas négliger.

Chapitre 3 - La relation-client en hôtellerie-restauration

D'après Douillach *et al.* (2002, p. 84), dans tous les restaurants, on pratique les savoir-faire et les savoir-être liés à l'accueil et à la vente. Ils précisent alors que, en matière de vente et d'accueil, l'élément essentiel reste la relation-client (Douillach *et al.*, 2002, p. 85).

3.1. Importance de la relation-client

3.1.1. Définir la relation-client

Pour Anderson (2001) cité par Béjaoui et M'henna (2006), la relation-client est basée sur une succession d'échanges normalisés. Pour leur étude, Béjaoui et M'henna (2006) retiennent trois éléments qui composent la qualité relationnelle et qui sont : « *la satisfaction, la confiance et l'engagement.* » Pour Gouirand (1994, p. 31), concernant plus particulièrement l'accueil, les attentes sont : « *la reconnaissance, l'hospitalité, le maternage* ».

D'après McCort (1994) cité par Béjaoui et M'henna (2006) les composants de l'approche relationnelle varient en fonction du secteur d'activité. En effet Meyssonnier et Zakar (2016) précisent qu'il y a d'importantes différences entre les activités de services et les activités industrielles. Dans les entreprises de service, la relation qui existe entre le personnel en contact et les clients joue un rôle essentiel sur la satisfaction client et donc sur la performance de l'entreprise (*ibid.*).

Maud Dampérat (2006) indique que « *Nous sommes passés d'une vision traditionnelle focalisée sur le transfert de biens, à une approche plus large centrée sur l'interaction sociale, et plus récemment, à une perspective relationnelle privilégiant la notion de relation.* ». Gouirand (1994, p. 151) appuie cette idée et va jusqu'à affirmer que l'accueil serait devenu une marchandise. Gouirand (1994, p. 83) nous explique par exemple que dans un bar, le côté relationnel prend le pas sur l'aspect technique.

La relation-client serait donc une attente du client, mais également nécessaire à l'entreprise. En effet Dampérat (2006) cite tout d'abord Arndt (1979) et nous dit que pour garantir leur croissance, les entreprises ont misé sur les relations à long terme et ont donc développé l'approche relationnelle. Elle cite ensuite Boles *et al.* (2000) qui disent que « *la proximité sociale a une influence positive sur la confiance, la satisfaction et l'orientation à long terme des relations* ».

Ces derniers éléments nous amènent donc à nous demander : quels sont finalement les différents enjeux de la relation-client ?

3.1.2. Enjeux de la relation-client

La relation-client serait donc devenue incontournable. En tout cas c'est ce qu'affirme Gouirand (1994, p. 12) lorsqu'il nous dit que la technique ne solutionne pas tous les problèmes et qu'on ne peut remplacer l'intervention humaine laquelle aurait donc une grande valeur. Il traite plus particulièrement du secteur de l'hôtellerie restauration et nous explique que l'on a une grande exigence envers l'hôtelier quant à sa façon d'accueillir puisque c'est ce en quoi consiste son métier (1994, p. 15).

Soigner la relation-client c'est satisfaire les besoins sociaux de la clientèle. Effectivement, un client d'hôtel achète une chambre agréable mais il achète également le fait d'être bien accueilli et d'être traité en être humain (Gouirand, 1994, p. 14). Pour Dampérat (2006) la relation qui s'établit avec l'entreprise est centrale aux yeux du client. En plus de l'aspect économique, lors de l'achat le client cherche également à combler des besoins sociaux (*ibid.*). Elle cite Bergadaà (2004) qui dit que l'acheteur accorde plus de valeur à l'expérience d'achat qu'à l'objet acheté. Ces liens sociaux seraient alors la base de la relation-client (*ibid.*).

Pour Cinotti (2014, p. 31), « *Un accueil de qualité peut constituer un avantage concurrentiel* ». Dampérat (2006) partage le même point de vue et explique que la relation-client peut permettre de se différencier et d'offrir un avantage compétitif aux entreprises.

Pour étayer son propos, Cinotti (2014, p. 31) nous dit d'abord que certains clients achètent plus quand l'accueil est de qualité. Effectivement, Béjaoui et M'henna (2006) citent Chow et Holden (1997) qui affirment « *que la confiance vis à vis du personnel influence directement la stratégie d'achat et le comportement du client.* »

Cinotti (2014, p. 31) nous dit ensuite qu'un accueil de qualité permet de fidéliser le client. Il est rejoint sur ce point par Béjaoui et M'henna (2006) qui expliquent que le succès d'un hôtel dépend grandement du relationnel. Pour eux, l'expérience du client dépend de deux éléments complémentaires qui sont « *la qualité de service et la qualité relationnelle* » (*ibid.*). Ils explicitent leur propos en donnant l'exemple de la clientèle hôtelière qui renoncera à fréquenter un hôtel si elle n'y bénéficie pas d'un bon accueil (*ibid.*). Ils complètent cet exemple en ajoutant qu'en cas d'une offre concurrente plus intéressante économiquement, le client choisira cette dernière. Or, s'il y a une forte valeur relationnelle avec l'entreprise, le client choisira le maintien de la relation (*ibid.*). Dampérat (2006) elle aussi juge que d'importants liens sociaux permettent de développer les relations à long terme. Elle pense qu'il est judicieux de miser sur le relationnel car cela coûte moins cher de fidéliser un consommateur plutôt que de le conquérir (*ibid.*).

Puis, Cinotti (2014, p. 31) nous explique qu'un accueil de qualité permet également de délivrer une image positive de l'entreprise. Et effectivement, Gouirand (1994, p. 9) dit qu'on ne peut pas satisfaire un touriste sans bon accueil.

Cinotti (2014, p. 31) nous dit enfin qu'un accueil de qualité permet d'attirer à l'hôtel les personnes ayant lu sur internet des commentaires positifs concernant l'accueil. Gouirand (1994, p. 9) pense aussi que l'accueil pratiqué exerce une grande influence sur la réputation de l'hôtel. Il ajoute que la qualité relationnelle joue un rôle crucial sur la performance d'une entreprise et sur son taux de fréquentation (1994, p. 151).

3.1.3. Acteurs de la relation-client

D'après les auteurs, les acteurs de la relation-client sont divers. Par exemple, Dampérat (2006) nous parle des commerciaux qui d'après elle sont les bâtisseurs de la rentabilité des entreprises. Elle nous explique que les missions des commerciaux se complexifient, qu'ils sont chargés de la gestion de la relation-client et de la diffusion des valeurs et savoir-faire de l'entreprise (*ibid.*). Gouirand (1994, p. 16), lui, généralise la responsabilité de la relation-client à l'ensemble du personnel en contact. Pour lui, il y a accueil dès qu'un client est en contact avec un employé (*ibid.*). Il explique qu' « *un client mal reçu par une secrétaire pour faire une photocopie considérera qu'il a été mal reçu par un membre du personnel de l'hôtel, donc par l'hôtel.* » (*ibid.*)

3.1.4. Complexité de management de la relation-client

Nous avons vu, comme le dit Dampérat (2006) que la satisfaction client joue un rôle crucial dans la réussite d'une entreprise sur la durée et qu'il paraît clair dorénavant que cela nécessite l'existence d'une relation durable avec les clients (*ibid.*). Nous nous rendons également compte que la mission de relation-client semble complexe.

En effet, Gouirand (1994, p. 43) nous dit tout d'abord que l'accueil hôtelier se doit d'être non seulement courtois et souriant, mais aussi éminemment efficace. Ensuite, Dampérat (2006) nous donne l'exemple qu'un client habitué souhaite être reconnu mais que le turnover rend cela difficile (*ibid.*). Enfin, Béjaoui et M'henna (2006) qui se questionnent sur les éléments de la qualité relationnelle en hôtellerie, retiennent la définition de Serieys (2001) qui explique que la qualité relationnelle « *est vue comme la comparaison entre la performance perçue et les attentes du consommateur, qui crée le jugement de satisfaction intégré dans un concept unique, sous forme d'un continuum de l'insatisfaction à la satisfaction* ».

Au vu de cette complexité et de cette subjectivité, nous nous sommes donc intéressés à la manière dont les professionnels désireux de bien gérer la relation-client doivent s'y prendre.

3.1.5. Pistes de gestion de la relation-client

Nous avons vu que la relation-client revêt un caractère essentiel dans le bon fonctionnement d'une entreprise et que cet élément est très présent quand il s'agit d'accueillir et de vendre. Alors comment faire en sorte que, dans les entreprises, les personnels en contact aient une bonne maîtrise de cette fonction ?

À l'issue de leur étude, Béjaoui et M'henna (2006) nous expliquent que les hôtels doivent absolument miser sur la relation-client et la satisfaction client, grâce à la formation du personnel par exemple, pour établir un climat de confiance. Meyssonnier et Zakar (2016) citent Harris et Reynolds (2003) qui eux aussi pensent que toute entreprise de service doit soigner le management du personnel en contact qui fait la jonction avec une clientèle hétérogène aux nombreuses attentes. Outre la formation évoquée à l'instant, Dampérat (2006) évoque l'enjeu du recrutement de la force de vente qui constitue un élément déterminant dans le succès des entreprises misant sur une stratégie relationnelle. Cinotti (2014, p. 24) synthétise tout cela en affirmant que le management du personnel est un élément incontournable pour améliorer l'accueil, et que cela passe par la motivation, la gestion, le recrutement et la formation. Il insiste et précise son propos en ajoutant que, bien que certains possèdent des prédispositions naturelles, la formation, mais aussi l'expérience, l'éducation et la culture, permettent d'améliorer l'accueil (Cinotti, 2014, p. 62). Il se pose la question suivante : « *l'hétérogénéité du service n'est-elle pas enfin liée au manque de qualification relationnelle du personnel en contact ?* », et souligne qu'effectivement, parfois, les organisations embauchent un personnel dépourvu de compétences relationnelles (Cinotti, 2014, p. 32).

3.2. Former à la relation-client

D'après Gouirand (1994, p. 162), les compagnies aériennes ont été les premières à se pencher sur la problématique de la formation à l'accueil. Il nous dit par ailleurs que les hôteliers sont de véritables professionnels de l'accueil (Gouirand, 1994, p. 9), et que par conséquent, il est de leur devoir de maîtriser les procédures mais aussi d'avoir de l'empathie pour leurs clients et donc de tout mettre en œuvre pour que ces derniers soient bien accueillis dans l'hôtel (*ibid.*).

Cinotti (2014, p. 81) constate que, généralement, on n'insiste pas suffisamment sur la relation-client dans les formations à l'accueil. Pour Douillach *et al.* (2002, p. 84), au lieu d'enseigner des techniques obsolètes, les enseignants des services en hôtellerie-restauration feraient mieux de former à la vente et à l'accueil et donc comme nous l'avons vu précédemment, à la relation-client.

3.2.1. Axes de formation à la relation-client

Nous comprenons donc que, pour améliorer la relation-client, l'ensemble des acteurs doivent s'engager dans une démarche de formation visant cet objectif, mais comment ?

Tout d'abord, Gouirand (1994, p. 167) déplore qu'en formation, l'accent est souvent mis sur la compétence technique (utiliser un ordinateur, découper,…) quand la préparation aux situations d'accueil est malheureusement ignorée. Cinotti (2014, p. 62) fait exactement le même constat. Douillach *et al.* (2002, p. 84) ont remarqué que, chez les formateurs qui s'attellent à enseigner l'accueil, on constate malheureusement que certains réduisent cette formation à l'étude des règles de préséance.

Quels sont alors les différents axes de formations à sélectionner lorsque l'on souhaite enseigner la relation-client ?

Pour Gouirand (1994, p. 11), l'accueil est une entremise qui réunit une somme de gestes, d'attitudes… Il ajoute que le rôle du professionnel de l'accueil est d'humaniser la technique d'accueil (Gouirand, 1994, p. 152). Il nous dit par exemple que « *le visage doit refléter le calme, la franchise et la compréhension.* » (Gouirand, 1994, p. 161). Il dit aussi que la personne qui accueille représente le lieu dans lequel elle accueille et que par conséquent, il est préférable que le physique de cette personne concorde avec ce lieu (*ibid.*). Nous en déduisons donc qu'il y a un certain nombre de savoir-être à enseigner.

Cependant, Gouirand (1994, p. 152) nous dit aussi que les professionnels de l'accueil exercent des savoir-faire. Cinotti (2014, p. 63) le rejoint sur ce point et précise lui aussi, qu'en plus des savoir-être, l'accueil nécessite également des savoir-faire ce qui le conforte dans l'idée qu'il est tout à fait

possible de former à l'accueil (*ibid.*). Douillach *et al.* (2002, p. 85) partagent cette idée et expliquent que l'accueil recoupe un ensemble d'éléments qui peuvent s'apprendre comme : établir un contact visuel, être attentif, nommer son interlocuteur, adapter et soigner sa tenue, ou encore adapter son langage.

La relation-client est donc une tâche complexe puisqu'elle fait appel à différents types de savoirs. Gouirand (1994, p. 153) souligne cela en expliquant qu'en hôtellerie, on se doit d'assurer un accueil efficace. En effet, il illustre cette idée en expliquant que le réceptionniste « *pot de fleur* » ou « *tout sourire* » ne suffit pas, car il doit également se montrer utile : renseigner correctement le client, enregistrer efficacement l'arrivée (*ibid.*). Il conclut en expliquant qu'un employé en charge de l'accueil doit obligatoirement disposer de compétences extra-relationnelles afin de délivrer la prestation attendue (*ibid.*).

On attend alors de multiples qualités du chargé d'accueil. Gouirand (1994, p. 162-163) nous en fait la liste : ouvert aux autres, bon équilibre psychologique, bonne aptitude à la communication, calme et mesuré, attitude élégante, persévérance et volonté de bien faire.

Gouirand (1994, p. 164-165-166) suggère alors un certain nombre d'enseignements qui pourraient être délivrés dans la formation du personnel en contact en hôtellerie-restauration tels que : des règles de communication, de protocole et de bonne présentation, ainsi que de la culture générale. Pour Cinotti (2014, p. 63), la formation doit permettre de sensibiliser le personnel en contact sur le rôle qu'il a à jouer et à rejouer, souvent en improvisant, lors de toute rencontre de service. Il pense également que la formation des employés du tourisme devrait davantage prendre en compte la manière dont il convient d'accueillir les étrangers (Cinotti, 2014, p. 99). De leur côté, Douillach *et al.* (2002, p. 85) nous expliquent que pour vendre ou accueillir, il est indispensable de savoir se maîtriser, c'est-à-dire de maîtriser son langage verbal et non-verbal. Ils ajoutent qu' « *il faut beaucoup former à ce qu'il ne faut pas faire* » (*ibid.*).

3.2.2. Difficultés dans la formation à la relation-client

La formation à la relation-client doit faire face à plusieurs difficultés. Gouirand (1994, p. 151) nous dit tout d'abord que l'accueil est une discipline difficile car il pense qu'il peut paraître ardu d'accueillir parfaitement une personne qu'on ne connaît pas (1994, p. 152). Pour Cinotti (2014, p. 38), cela s'apparente à la prestation d'un acteur de théâtre parce que les accueillants doivent falsifier leurs émotions. Il explique qu'ils doivent jouer un rôle de composition, dicté par l'entreprise et le client, dès leur entrée en front office (*ibid.* p. 56). Gouirand (1994, p. 152) affirme en effet que l'accueillant doit dépasser ses sentiments pour recevoir tous les clients avec autant de bienveillance et de sympathie.

Ensuite, une autre difficulté est que l'accueil est un acte médiatique lié de facto à une prestation (Gouirand, 1994, p. 153). Les entreprises mettent généralement en place des procédures pour délivrer convenablement les prestations afin de guider l'employé sur ce qui est attendu en termes de service et comment réagir dans certains cas de figure (Cinotti, 2014, p. 59). Cependant, elles ne traitent pas de « *la dimension théâtrale de la rencontre de service personnalisé.* » (*ibid.*) En effet, les organisations forment davantage aux connaissances techniques qu'à l'empathie (*ibid.* p. 62). La difficulté révélée ici est donc qu'il faut prendre en considération les deux volets de la relation-client : le savoir-faire et le savoir-être.

Enfin, il est difficile de déterminer la situation qui se prête le mieux à ces apprentissages. Douillach *et al.* (2002, p. 85) nous disent par exemple que lorsque l'on confie le rôle de clients à des élèves lors des TP, cela biaise la situation. Ils nous disent également qu'en TP, l'enseignant, qui ne peut pas être partout à la fois, rencontre des difficultés à analyser et à évaluer les compétences des élèves en matière de relation-client. (*ibid.*) Par ailleurs, les périodes de formation en entreprise s'apparente à de la formation sur le tas (*ibid.*). Les professionnels savent faire mais auraient du mal à faire faire (*ibid.*).

3.2.3. Solutions pour former à la relation-client

Gouirand (1994, p. 167) préconise une formation descriptive des situations susceptibles d'être rencontrées par le personnel, en décryptant les mécanismes et en conseillant précisément sur les attitudes et le langage à adopter. Il faut apprendre au chargé d'accueil, tel un comédien, à générer un sentiment de bon accueil chez le client en se servant de tous les moyens d'expressions et les techniques qu'il peut mobiliser (*ibid.* p. 152).

Cinotti (2014, p. 38) nous donne l'exemple de Disneyland où l'on forme les employés à sourire perpétuellement et à employer un langage courtois dans le but de communiquer de « *bonnes* » émotions.

Meyssonnier et Zakar (2016) nous donne eux l'exemple d'un dispositif de mobilisation du personnel, d'accroissement des savoir-faire du personnel en contact et de développement des compétences relationnelles dans des grandes surfaces de bricolage. Ce dispositif est basé sur la création « *d'un référentiel de la qualité relation client* » à partir duquel est créé « *un guide d'autoévaluation* » ainsi que des « *questionnaires croisés auprès des salariés et des clients* », mais ce dispositif comprend également des séances d'analyse de situations et d'arbitrages (*ibid.*).

Pour former les accueillants, Cinotti (2014, p. 100) suggère lui des répétitions à l'instar du théâtre. En effet, il considère que nous pouvons assimiler les relations interpersonnelles à des représentations théâtrales au cours desquelles les acteurs tentent de générer des impressions en face d'un public (*ibid.* p. 55). Il préconise donc l'utilisation des SSP afin que le personnel puisse s'entraîner à jouer son rôle en exerçant son langage verbal, para-verbal et non verbal (*ibid.* p. 100).

Douillach *et al.* (2002, p. 85) nous disent eux aussi que, pour former à la vente et à l'accueil, il faut utiliser les SSP. Ils suggèrent également d'utiliser des vidéos illustrant des relations clients-employés pour aider à la prise de conscience concernant les choses à ne pas faire (*ibid.*). Ils nous expliquent que la formation à l'école hôtelière doit se faire en deux temps. Dans un premier temps, l'élève découvre les points clés d'une relation en technologie appliquée (Douillach *et al.*,

2002, p. 85). Dans un second temps, l'élève peut mettre en œuvre ce qu'il a expérimenté en technologie appliquée au cours des travaux pratiques (Douillach *et al.*, 2002, p. 86).

Pour la mise en place des SSP, Douillach *et al.* (2002, p. 85) recommandent un ensemble de précautions déjà citées précédemment telles que : éviter les situations d'échec, prendre le temps de la dédramatisation, entraîner les élèves à la pratique des SSP, former des trios, préciser le rôle de chacun et le contexte. Ils rappellent également que l'enseignant doit tout mettre en œuvre pour rendre la situation réaliste (*ibid.* 2002, p. 86). Il doit également être très attentif pendant la SSP afin de conduire « *une analyse approfondie au cours de la synthèse finale.* » (*ibid.*) Il peut éventuellement s'appuyer sur l'autoscopie (*ibid.*).

La relation-client est devenue incontournable dans notre société où les échanges sociaux sont très présents. Les intérêts de bien soigner la relation-client sont multiples et regroupés autour d'un même enjeu : le succès de l'entreprise. En hôtellerie-restauration, la relation-client se joue grandement en face à face et il apparaît clairement justifié de tout mettre en œuvre pour former le personnel à accomplir sa mission de façon optimale. Parmi les outils didactiques clairement énoncés permettant d'atteindre cet objectif, on retrouve les SSP.

Conclusion

La SSP est un outil didactique qui, comme nous l'avons démontré dans cette revue de littérature, peut être envisagé lorsque l'on souhaite enseigner des compétences professionnelles. La SSP comporte au moins un des critères essentiels à un bon outil didactique : elle favoriserait l'implication des élèves. Nous avons aussi vu qu'elle susciterait leur l'intérêt et que, de par sa nature, elle induirait le travail collectif. Mais surtout, la SSP serait un bon moyen de concentrer les efforts des participants vers l'objectif principal : le développement des compétences professionnelles. En effet, grâce à la modélisation d'une situation professionnelle elle permettrait aux apprenants d'agir et de tester leurs attitudes puis, grâce à une analyse poussée de la séance,

qui peut s'appuyer sur l'enregistrement vidéo, elle permettrait aux apprenants de comprendre et d'adapter leurs attitudes au vu des enseignements retenus. Cependant, nous avons aussi vu qu'il existe un certain nombre de contraintes à l'utilisation de cet outil, notamment les moyens à employer pour mettre en place une SSP et en particulier les moyens matériels, humains et temporels.

Par ailleurs, nous avons étudié l'importance de la relation-client en hôtellerie restauration. Il en ressort que si cette relation-client n'est pas gérée convenablement, cela peut avoir des répercutions désastreuses sur la bonne marche d'une entreprise. Or, il semble que la formation à la relation-client souffre d'un manque d'attention. En effet, l'enseignement de l'aspect technique serait apparemment privilégié au détriment de l'enseignement du savoir-être indispensable dans la relation-client. Pourtant un outil est mentionné : la SSP. Elle permettrait d'enseigner à la fois les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la relation-client.

C'est ainsi que nous sommes parvenus à la problématique suivante :

Dans quelle mesure les SSP peuvent-elles être utiles pour enseigner à des élèves de baccalauréat des sciences et technologies de l'hôtellerie restauration, les compétences nécessaires à l'accueil de la clientèle ?

Pour y répondre, nous avons choisi de traiter trois questions de recherche :

- Les SSP favorisent-elles l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ?

- Les SSP permettent-elles à l'élève de maîtriser des compétences nécessaires à l'accueil de la clientèle ?

- L'artificialité des SSP est-il un obstacle à l'apprentissage par l'élève lors d'une séance d'enseignement faisant appel à cet outil ?

PARTIE 2 - ÉTUDE DE TERRAIN

Introduction

Notre étude de la littérature nous a permis de formuler une problématique ainsi que trois questions de recherche. Nous avons ensuite mené une étude de terrain afin de répondre aux trois questions de recherche.

Dans cette deuxième partie, nous allons présenter notre étude de terrain. Tout d'abord, nous évoquerons l'ordonnancement du processus de conduite de la recherche en explicitant la méthode empruntée pour collecter les données nécessaires à la recherche et en analysant le terrain de la recherche, c'est-à-dire les sources sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour tester nos questions de recherche. Nous procéderons ensuite à la confrontation des questions de recherche aux résultats. Enfin, nous aborderons les différentes limites de cette recherche.

Chapitre 1 - Conduite de la recherche

Pour conduire notre recherche, nous avons scrupuleusement respecté une chronologie d'étapes incontournables afin de pouvoir nous appuyer sur des données tangibles permettant de donner toute leur crédibilité aux résultats ainsi obtenus. Nous explicitons la démarche dans ce chapitre.

1.1. Présentation de la recherche

Rappelons tout d'abord nos trois questions de recherche :

- Les SSP favorisent-elles l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ?

- Les SSP permettent-elles à l'élève de maîtriser des compétences nécessaires à l'accueil de la clientèle ?

• L'artificialité des SSP est-il un obstacle à l'apprentissage par l'élève lors d'une séance d'enseignement faisant appel à cet outil ?

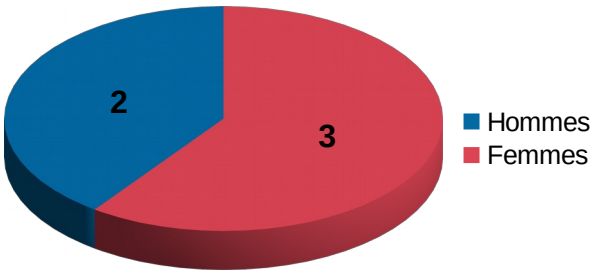
Ces questions de recherche ont pour objectif de comprendre certains phénomènes relatifs à l'usage de la SSP. Elles induisent une recherche de données en profondeur et nous ont poussés à adopter une approche basée sur une appréhension compréhensive des phénomènes. Pour y répondre, nous avons dû appréhender le contexte de la SSP dans son ensemble. Ces questions de recherche nous ont donc invités à nous engager dans une recherche d'ordre qualitative.

Pour mener à bien cette recherche qualitative, nous avons souhaité nous servir d'entretiens semi-directifs. Nous devions pour ce faire respecter les règles qui incombent à l'usage de cette méthode.

1.2. Terrain de recherche

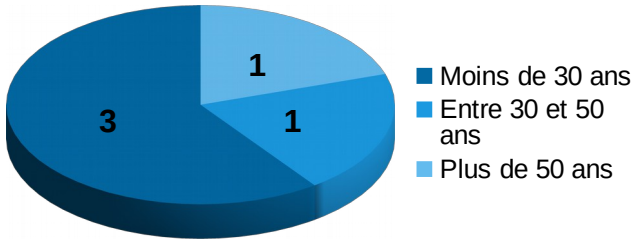
Tout d'abord, il nous a fallu définir notre terrain de recherche. Il nous a paru judicieux alors d'interviewer des enseignants de sciences et technologies des services en hôtellerie restauration. Pour avoir des résultats significatifs, il nous a semblé que cinq entretiens seraient un minimum, mais également un maximum au vu des contraintes temporelles et géographiques liées à notre étude. Nous avons donc procédé à un échantillonnage de convenance car les répondants ont été sélectionnés en fonction de leur disponibilité et non pas en fonction de leur représentativité. Par ce biais, nous avons néanmoins rencontré des répondants aux profils très divers :

Figure 1: Répartition des sexes parmi les répondants



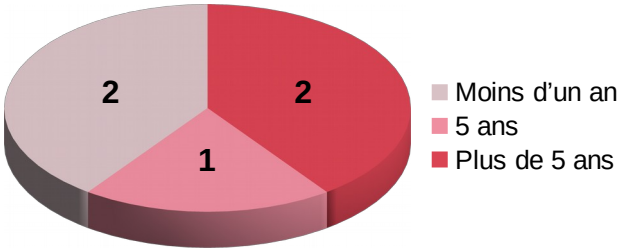
Source : auteur.

Figure 2: Répartition des âges parmi les répondants



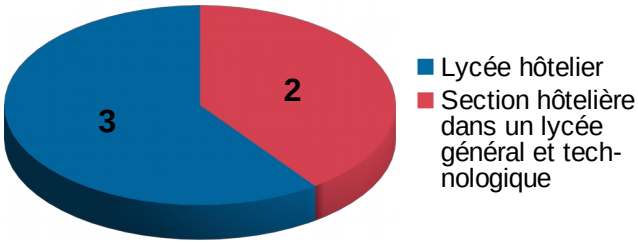
Source : auteur.

Figure 3: Répartition de l'expérience d'enseignement parmi les répondants



Source : auteur.

Figure 4: Répartition des lieux d'enseignement parmi les répondants



Source : auteur.

1.3. Guide d'entretien

Pour mener à bien un entretien semi-directif, l'interviewer doit se munir d'un guide d'entretien.

La deuxième étape a donc consisté en l'élaboration du guide d'entretien. Il s'agit du support indispensable à l'entretien semi-directif mais il ne doit en aucun cas devenir un cadre rigide. Il doit résumer les axes principaux de l'entretien et non pas constituer une liste de questions ouvertes à poser. La difficulté dans un entretien semi-directif est d'amener le répondant à s'exprimer sur le thème sans l'influencer. L'entretien doit donc passer par plusieurs phases. La phase d'introduction permet d'entamer la conversation sereinement. Cette phase est suivie par la phase de centrage du sujet au cours de laquelle, alors qu'un climat de confiance s'est installé, on aborde le sujet principal de l'entretien. Vient ensuite la phase d'approfondissement qui, comme son nom l'indique, permet d'aller plus en profondeur dans le questionnement en abordant des points plus précis avec le répondant. Enfin, la phase de conclusion offre l'opportunité de synthétiser les éléments abordés. C'est également la dernière occasion de demander des compléments d'information, et enfin de remercier le répondant pour sa participation. Dans tous les cas, il y a des écueils à éviter comme poser des questions trop impliquantes au début, utiliser des questions fermées, trop directes et induisant une réponse. Le guide d'entretien que nous avons conçu en veillant à respecter toutes les règles énoncées est consultable en annexe (*cf.* Annexe A, p. 78).

1.4. Entretiens

La troisième étape fut celle des entretiens. Il a fallu convenir de rendez-vous avec les cinq enseignants. Le guide d'entretien constitué, nous avons été en mesure d'informer les différents enseignants que la durée de l'entretien ne dépasserait pas les 30 minutes.

L'entretien semi-directif nécessite que l'interviewer adopte une posture de compréhension et d'écoute afin de libérer la parole du répondant. Il faut absolument mettre à l'aise l'interviewé pour qu'il s'exprime au maximum. Il est conseillé par exemple d'adopter le vocabulaire du répondant

durant l'entretien. Il est indispensable de procéder à l'enregistrement audio de l'entretien au lieu d'utiliser la prise de note. Nous en avons effectivement retiré trois avantages :

- pouvoir analyser le mieux possible les réponses du répondant a posteriori ;
- permettre à l'interviewer de se consacrer à l'entretien ;
- faire oublier à l'interviewé qu'il répond à un entretien en lui donnant l'impression d'une simple discussion.

Après avoir précisé aux répondants que les entretiens resteraient anonymes, nous avons pu échanger sereinement et tous ont accepté de répondre à chaque question. Les entretiens semi-directifs ont finalement duré de 11 minutes et 19 secondes pour le plus court, à 23 minutes et 28 secondes pour le plus long.

Dans un second temps, nous en avons fait une retranscription écrite. Pour ce faire, nous avons utilisé l'application de bureau Reconnaissance vocale de Windows. Les retranscriptions de ces cinq entretiens sont consultables en annexe (*cf.* Annexe B, p 80).

ଓ

À l'issue de cette succession d'étapes, nous disposions alors d'une part, d'un ensemble de données à traiter, et d'autre part, de nos trois questions de recherche. Cela nous a donc naturellement conduits à l'étape suivante : la confrontation des questions de recherche aux données récoltées.

Chapitre 2 - Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous analysons le fruit des entretiens réalisés auprès de cinq enseignants en sciences et technologies des services afin de tenter de répondre à nos trois questions de recherche.

2.1. SSP et engagement de l'apprenant

Étudions tout d'abord la première question de recherche :

- Les SSP favorisent-elles l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage ?

On peut dire tout d'abord que l'ensemble des enseignants interrogés s'entendent sur le fait que les élèves semblent généralement intéressés lors de SSP. En effet, Prof A nous dit que les élèves se prennent au jeu et « *sont beaucoup plus intéressés, beaucoup plus motivés et volontaires.* » Prof B, lui, dit que « *ça permet aussi de varier les supports, donc de varier les activités, d'intéresser les élèves, c'est quelque chose qu'ils aiment en général, c'est assez ludique* ». Prof D les rejoint et explique que la SSP « *apporte un côté ludique au cours* ».

Les enseignants interrogés précisent cependant tous que cet aspect ludique a aussi un inconvénient : celui de dissiper un peu la classe, ce qui peut amener à la déconcentration. C'est par exemple ce qu'affirme Prof E bien qu'il précise que les élèves sont quand même moins dissipés lors d'une SSP que lors d'un cours de technologie lorsqu'ils sont en classe assis sur une chaise. Prof B explique que ses élèves peuvent être concentrés dans un premier temps mais se lasser au bout d'un certain temps car son fonctionnement implique que l'ensemble de la classe observe chaque duo amené à simuler la situation professionnelle. Prof D attire également notre attention sur ce point en expliquant que si dans un premier temps, les élèves sont attentifs car un peu impressionnés par l'exercice, la redondance atténue un peu cet effet. Prof C pense que certains élèves se dissipent notamment parce qu'ils associent la SSP au jeu de rôle, le mot jeu

évoquant pour eux l'amusement. Prof D nous dit cependant que les élèves sont globalement moins dissipés dans le cadre d'une SSP comparé à d'autres types de séances.

En outre, quand nous interrogeons les enseignants pour savoir s'ils estiment que les élèves sont plus attentifs aux consignes, les réponses restent mesurées. Par exemple, Prof B explique qu'il donne les consignes individuellement et que forcément à ce moment là l'élève à qui il s'adresse est particulièrement attentif aux consignes. Prof C nous dit au contraire que ses élèves ne sont pas toujours attentifs aux consignes car, encore une fois, ils ont envie de rire et de s'amuser. Prof D estime lui que les élèves sont plus attentifs aux consignes lors des séances usant de la SSP. Enfin, Prof E ne se prononce pas sur la question car cela ne semble pas être, à son sens, une caractéristique particulière que l'on pourrait attribuer à la SSP.

D'après les enseignants, il apparaît que les SSP ont l'avantage de faire participer tout le monde. C'est d'ailleurs un objectif que les enseignants se donnent. En effet, Prof B s'inquiète du temps nécessaire à la mise en œuvre d'une SSP, il explique craindre d'en frustrer certains s'il n'arrive pas à faire passer tout le monde. Prof D partage cette même préoccupation en affirmant que l'on est « *obligé de faire passer tout le monde* ». On voit donc avant tout, qu'en situation de SSP, les enseignants se préoccupent de faire participer l'ensemble de la classe. Prof A nous parle notamment de certains élèves réservés qui ont « *tendance à se révéler un petit peu plus au moment des jeux de rôle.* » Cependant, il évoque aussi certains cas où la timidité de l'élève peut s'avérer bloquante. Prof D nous dit également que des blocages peuvent venir d'un manque de connaissances : les élèves ont peur de ne pas savoir quoi dire ou bien de dire des bêtises.

La plupart des enseignants interrogés estiment que dans le cadre des SSP, le niveau moyen de participation est plus important que d'habitude. Prof B a tenu à préciser que certes, les élèves qui participent peu d'habitude sont alors obligés de participer, mais les élèves qui participent beaucoup habituellement ne participent pas spécialement plus dans le cadre d'une SSP. Prof C reste prudent mais affirme néanmoins que les élèves participent probablement plus en moyenne sur une SSP, en précisant que les élèves de baccalauréat STHR ont en effet hâte de passer « *aux*

choses concrètes ». Prof D va même jusqu'à dire que ce sont peut être les personnes introverties qui arriveraient le mieux gérer leur rôle dans le cadre d'une SSP. Il dit également que les élèves participent plus car ils prennent l'habitude d'analyser les prestations de leurs camarades et de partager leur analyse de manière constructive lors de la mise en commun. De plus il ajoute que les élèves qui parviennent à rester en retrait sur d'autres séances, n'ont ici pas d'autre choix que de participer car ils sont attendus, ils doivent forcément simuler la situation professionnelle. Il explique que grâce à la SSP, « *les élèves ne subissent pas, ils deviennent acteurs de leur formation* ». Prof E nous dit que globalement le niveau de participation en SSP est supérieur à celui de d'habitude.

Prof D souligne par ailleurs que la SSP permet de confronter l'élève à ce qu'il maîtrise et à ce qu'il ne maîtrise pas et donc lui permet de se poser des questions sur les éléments qu'il lui reste à apprendre. La SSP permet à Prof D de faire comprendre à ses élèves pourquoi on procède de telle ou telle façon.

Les enseignants parviennent à contrer les risques des SSP de différentes manières : avec un contexte et des rôles bien établis et grâce à des consignes précises délivrées à l'oral mais aussi à l'écrit. Prof A indique que la dissipation s'estompe quand les acteurs parviennent à suivre le rôle qu'on leur a donné. Prof E nous relate une de ses séances en SSP où les élèves avaient certes envie de sourire, mais où ils ont cependant travaillé avec sérieux car ils connaissaient bien leur rôle et qu'ils avaient tous les supports et informations nécessaires à leur disposition. Cela permet donc non seulement de cadrer la SSP mais aussi de sécuriser les élèves dans leur intervention. Prof B explique qu'après avoir délivré les consignes écrites, il laisse systématiquement le temps aux élèves de lui poser des questions. Prof C nous dit lui qu'il prépare les élèves en amont notamment en étudiant les procédures mais aussi en étudiant le vocabulaire à utiliser et celui à proscrire. Pour mettre en œuvre des SSP, Prof C organise des groupes de trois et distribue un rôle à chacun (un professionnel, un client et un observateur) avec des consignes et supports écrits, ainsi tout le monde a un rôle à tenir, tout le monde est occupé. C'est pourquoi Prof C suggère également d'opter pour la SSP quand les élèves sont en demi groupe ; à 12 élèves on obtient quatre groupes de trois ce qui, d'après Prof C, est gérable. Prof E met également en place

cette organisation quand les équipements le permettent. Prof D, qui utilise le même fonctionnement que Prof B, c'est à dire que l'ensemble de la classe observe chaque duo simuler la situation professionnelle, distribue également une grille d'observation à l'ensemble de la classe plus un document qui précise le thème, les objectifs et la situation professionnelle à simuler. Cette grille d'observation est ensuite exploitée après la SSP à l'occasion d'une mise en commun qui stabilise l'ensemble des éléments abordés. Il conseille aussi de mettre en œuvre un travail de préparation des élèves afin de leur donner confiance en eux, tout comme Prof E qui estime que si l'on souhaite mettre en œuvre une SSP plus élaborée, cela nécessite une préparation préalable (apprendre à utiliser le logiciel par exemple), car le cas échéant cela prendrait alors trop de temps.

Selon eux, l'enseignant a notamment un rôle de cadrage, de modérateur, d'évaluateur, de régulateur, d'observateur et de soutien moral. Prof B nous explique par exemple qu'il n'intervient pas pendant les SSP, il observe et fait en sorte de focaliser l'attention du reste de la classe « *vers ce qui se passe, donc éviter les bavardages ce genre de chose.* »

Parce qu'elle suscite l'intérêt des élèves, qu'elle invite chacun à participer, et qu'elle favorise la compréhension par la confrontation, on peut raisonnablement admettre que la SSP favorise l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Comme nous l'avons vu, le risque de dissipation évoqué peut être évité par la prise de certaines précautions.

2.2. SSP et compétences professionnelles

Vérifions ensuite la deuxième question de recherche :

• Les SSP permettent-elles à l'élève de maîtriser des compétences nécessaires à l'accueil de la clientèle ?

L'ensemble des enseignants interrogés s'accordent sur le fait que l'accueil client nécessite principalement la maîtrise de savoir-faire et de savoir-être, incluant donc le verbal, le paraverbal et le non verbal. L'un d'eux insiste d'ailleurs principalement sur la maîtrise des savoir-être. Certains y

incluent également la maîtrise des savoirs (connaissances), en précisant que les élèves doivent par exemple maîtriser la procédure d'un *check-in* avant de se lancer dans la simulation d'une arrivée client.

Pour enseigner les compétences sollicitées lors d'un accueil client, la méthode plébiscitée par tous est la SSP. Certains précisent qu'ils complètent cette formation avec d'autres méthodes, par exemple Prof A dit qu'il commence généralement par un cours plus théorique pour leur donner une base avant de passer à la SSP. Les SSP permettent alors de mettre en action ce qui a précédemment été appris. Prof E nous dit lui qu'il forme les élèves à la vente et à l'accueil « *de façons très différentes, soit par l'observation de vidéos, soit par des mises en situation type de jeux de rôle, mais aussi par l'observation des jeux de rôle des autres* ». Il nous dit aussi qu'il les forme via « *parfois la lecture d'articles de presse où on va avoir des nouveaux types d'accueil ou des nouvelles techniques de vente.* »

Nous venons de constater que spontanément, lorsqu'on parle de formation à l'accueil et à la vente, tous les enseignants nous parlent de SSP. Et dans l'autre sens, cela fonctionne également : quand on interroge les enseignants sur les types d'enseignement transmis grâce à la SSP, les réponses sont intiment liées à l'accueil et la vente. Par exemple, Prof C nous dit que pour les baccalauréats STHR, il utilise la SSP pour former aux enseignements suivants : « *accueil de la clientèle, prise de réservation, euh arrivée du client, euh module de conciergerie, facturation* ». Prof D liste également « *la réservation, le check-in, le check-out, les épreuves de conciergerie* ». Prof E énumère les mêmes enseignements et mentionne en plus l'argumentation commerciale.

Et lorsque l'on demande aux différents enseignants de nous parler d'une séance durant laquelle ils ont utilisé la SSP, nous vérifions leur propos précédent car ils évoquent pour la plupart des situations d'accueil ou de vente. Prof A l'a utilisée pour enseigner la prise de commande, Prof B s'en est servi pour former ses élèves à la réalisation de l'arrivée d'un client individuel, Prof D nous parle de la prise de réservation téléphonique, et enfin Prof E a conçu une séance « *conciergerie* » pour ses terminales STHR. Seul Prof C a instinctivement évoqué un autre domaine de compétence qu'il a enseigné grâce à la SSP : l'encadrement du personnel.

En plus, plusieurs des enseignants interrogés nous font remarquer que la SSP est également un attendu au niveau des épreuves du baccalauréat STHR. Les épreuves étant conçu par une instance compétente, il semblerait que la SSP soit suffisamment adaptée pour vérifier les compétences des élèves. Prof E dit effectivement qu' « *à l'examen, ce qu'on leur demandera ce ne sera pas uniquement d'appréhender les enjeux de l'arrivée d'un client ou de l'accueil d'un client, mais ça sera aussi de réaliser l'arrivée du client lors d'un des ateliers* ». Il nous dit par ailleurs que le référentiel du baccalauréat STHR est très explicite à ce sujet.

Puisqu'elle est la méthode privilégiée par les enseignants, il paraît naturel d'en déduire que la SSP permettrait donc de maîtriser les compétences nécessaires à l'accueil de la clientèle. Mais avant d'arriver à cette conclusion, nous nous sommes demandé qu'elle était la plus-value de la SSP et avons posé la question aux enseignants interviewés. Pour Prof A, c'est tout simplement l'occasion de mettre les élèves « *un peu en condition face au monde professionnel qui les attend par la suite* » ce qui, à son sens, permet à l'élève de mieux comprendre les notions abordées. Il ajoute que pour certains enseignements, il faut avoir essayé de faire pour savoir faire (il prend l'exemple de la conduite de réunion). Pour Prof B « *c'est une manière d'opérationnaliser et de vraiment placer l'élève dans un contexte presque professionnel* ». Pour lui, il n'existe aucune approche théorique valable pour l'enseignement de certaines compétences. Prof C remarque lui aussi qu'il est difficile d'enseigner « *des comportements de savoir-être, sans mettre en place ou en œuvre des jeux de rôle.* » Prof D nous explique que c'est une façon de confronter les élèves à ce qu'ils pensent savoir et que, dans ce contexte, l'erreur est clairement à la base de la construction des savoirs. Pour lui, prendre la place du professionnel et même, du client, permet de mieux comprendre. Il conclut en effet en disant que « *c'est sous forme de jeux de rôle qu'ils arrivent à comprendre quelles sont toutes les étapes en fait à respecter, pour ne rien oublier, pour qu'ils soient efficaces* ». Pour Prof D, « *les mises en situation sous forme de jeux de rôle c'est l'idéal pour qu'ils intègrent facilement on va dire, les compétences en fait attendues dans le cadre de leur formation.* » Enfin, Prof E estime que la SSP permet de rendre l'apprentissage concret.

La réponse précédente étant plutôt théorique, nous avons voulu aller plus loin en leur demandant s'ils avaient concrètement constaté un changement au niveau des compétences relationnelles en travaux pratiques suite à l'usage des SSP. Parmi les enseignants interrogés, certains apportent une réponse en demi-teinte. En effet, Prof A nous dit par exemple que le résultat dépend des élèves, certains se servent de la SSP comme d'un simple cadre, dans cette condition le résultat est satisfaisant, mais d'autres élèves s'en servent comme modèle, et là le résultat est un peu trop aseptisé, standardisé. Prof C s'accorde avec Prof A en ne généralisant pas l'efficacité de la SSP mais en disant qu'après, « *certains arrivent à bien le mettre en œuvre lors du TP.* » D'autres sont davantage convaincus de l'efficacité de la méthode. Prof B donne l'exemple de son expérience avec la prise de commande qui « *était beaucoup plus fluide, de bien meilleure qualité* » suite à l'usage de la SSP. Prof D répond lui aussi de façon positive à la question. Enfin Prof E, après une courte réflexion, nous donne l'exemple de la présentation du menu qui est a priori mieux réalisée suite à l'usage d'une SSP sur le thème. Il ajoute qu'il est difficile d'observer et d'évaluer l'arrivée du client au restaurant lors du TP car c'est un moment bref et intense du fait de l'arrivée quasi simultanée de tous les clients.

Même si certains ont apporté une réponse plutôt mitigée quand nous leur avons demandé de constater l'efficacité de la SSP, tous s'accordent à dire qu'il faut impérativement l'utiliser. Prof B affirme que « *le plus on l'utilise, mieux c'est* » car cela permet de mettre les élèves dans un contexte professionnel et parce qu'en plus l'exercice leur plaît. Prof A s'accorde avec Prof B ainsi que Prof D qui ajoute que cela permet de leur donner confiance en eux. De son côté Prof C nuance son propos car elle nous dit qu'il faut utiliser les SSP seulement « *quand ça s'avère nécessaire, quand on est dans des situations de relation avec le client.* » Enfin Prof E rejoint trois de ses homologues en affirmant même que la SSP mériterait d'être davantage utilisée en baccalauréat STHR pour une meilleure préparation à l'examen.

2.3. SSP et artificialité

Traitons enfin la troisième question de recherche :

• L'artificialité des SSP est-il un obstacle à l'apprentissage par l'élève lors d'une séance d'enseignement faisant appel à cet outil ?

Précédemment, nous avons vu que les enseignants interrogés ont affirmé que les SSP permettent de concrétiser l'enseignement. Par exemple Prof A nous dit qu'il s'agit de mettre les élèves « *un peu en condition face au monde professionnel qui les attend par la suite* ». Prof C pense que les SSP permettent aux élèves « *de passer aux choses concrètes* ». Prof E semble être du même avis quand il nous dit que la SSP rend l'apprentissage concret.

Mais attention, concrétiser ne signifie pas forcément que l'exercice est forcément un fidèle modèle de réalité. D'ailleurs, on s'aperçoit que Prof A a modéré son propos en usant de l'expression « *un peu en condition* ». D'autres nuancent également leur propos. Par exemple Prof B nous dit que la SSP place « *l'élève dans un contexte presque professionnel* ». Un peu plus tard, il emploie l'expression « *situation quasi professionnelle* ». Prof D reste lui aussi prudent et explique que la SSP offre « *une mise en situation entre guillemets, semi-réelle* ».

Alors pourquoi les enseignants interrogés prennent-ils le soin de peser leurs mots quand il s'agit du réalisme de la SSP ? Aucun d'eux ne nie le fait que la SSP ait un caractère artificiel. Certains d'entre eux pensent que cela peut être un frein à l'utilisation des SSP comme Prof A, Prof C, Prof D, et Prof E. Seul Prof B ne partage pas cet avis. Constituer un frein à l'utilisation signifie-t-il forcément que lorsqu'on l'utilise, l'artificialité constitue également un obstacle à l'apprentissage par les élèves ? Au travers des dires des différents enseignants interrogés, nous avons relevé plusieurs éléments qui nous aident à comprendre en quoi la SSP revêt un caractère artificiel et si cela a un impact sur l'apprentissage.

Tout d'abord, comme nous l'évoquions précédemment, Prof C nous a fait remarquer que dans le langage courant, la SSP se nomme jeu de rôle, et le mot « *jeu* » peut donner l'impression aux élèves qu'il s'agit d'un exercice amusant et non sérieux. Prof C ajoute « *qu'ils ont tendance à partir sur du fou-rire et avoir envie de s'amuser parce qu'ils le ressentent peut-être un petit peu comme du théâtre.* » Prof D a également observé que les élèves peuvent interpréter cet exercice comme quelque chose de distrayant ce qui peut les amener à rire plutôt qu'à travailler. On remarque qu'en plus du terme « *jeu de rôle* », dans les consignes, le terme jouer est parfois repris. Prof B nous a par exemple dit qu'il donne des consignes écrites du type « *vous jouez le rôle d'un réceptionniste...* » Cette mauvaise interprétation de la part des élèves qui leur donne à penser que la SSP s'apparenterait à quelque chose de récréatif est d'ailleurs parfois source d'inquiétude pour l'enseignant. En effet, Prof E, en évoquant une séance passée, nous a avoué qu'en amont il appréhendait le fait que les élèves aient des demandes absurdes et qu'ils aient surtout envie de rire. Comme nous l'avons vu précédemment, certains enseignants pensent que ces rires peuvent nuire à la concentration des élèves. Prof A pense notamment que selon ses termes « *le risque c'est que ça parte un peu trop loin, et que du coup que le jeu de rôle perde un peu de son intérêt* ».

Nous venons de voir que l'aspect artificiel de la SSP peut naître des termes et de l'interprétation que l'on en fait. En interrogeant les enseignants, nous pouvons également expliquer que l'artificialité vient aussi et surtout des conditions dans lesquelles la SSP se déroule.

Tout d'abord il y a un public constitué des camarades et de l'enseignant qui observent, qui participent, qui évaluent. Ce public peut soit générer le rire, soit générer l'angoisse. Prof A explique que lors d'une SSP, parce qu'ils sont en présence de leurs collègues, ses étudiants peuvent « *être un peu plus dissipés et commencer à partir dans la rigolade.* » Prof D nous dit aussi que ses élèves « *ne vont pas prendre les choses au sérieux sur le moment parce que c'est leur camarade qui en face qui va les faire rire* ». Prof D explique aussi que ses élèves lui disent être plus à l'aise en situation professionnelle réelle avec un client qu'en SSP face à un camarade. Prof B indique que son fonctionnement prévoit que toute la classe observe chaque duo simuler une situation. C'est là qu'il explique que ce caractère répétitif entraîne une déconcentration des élèves.

Ensuite, il y a le fait de faire semblant. D'après Prof B, certains élèves peuvent se dire « *je n'ai pas un vrai client devant moi donc pourquoi est-ce que je ferais autant d'efforts que si j'en avais un ?* » Quand Prof B nous expose la préparation qu'il réserve à ses élèves, il nous parle du contexte fictif, on sait que l'élève aura un rôle fictif avec une situation fictive,… cela fait un certain nombre d'éléments non réels qui peut faire obstacle à l'immersion de l'élève dans la SSP. Prof C nous rapporte le témoignage de ses élèves qui lui disent qu'ils sont un peu mal à l'aise en SSP, « *ils sont plus à l'aise lorsqu'ils sont en stage et qu'ils sont dans une situation réelle.* » Prof E va même jusqu'à dire que la SSP s'apparente à « *jouer à la marchande* ». Il justifie son propos en signifiant que l'intérêt n'est pas flagrant pour l'élève. Il illustre cette affirmation en expliquant que « *quand on nettoie une chambre sale par exemple ben on nettoie une chambre sale, voilà on est en train de faire quelque chose qui est utile* », contrairement à son sens, au fait de simuler une arrivée client. Parfois, quand il n'y a pas l'équipement nécessaire, Prof E indique que faire semblant est poussé à son paroxysme. Il nous révèle avoir renoncé à enseigner le départ client en SSP à ses élèves de BTS car il n'a pas d'imprimante. Il nous dit que « *faire semblant déjà de faire un départ et en plus de faire semblant d'imprimer la facture, et faire semblant de la faire vérifier aux clients, et faire semblant de la mettre dans une enveloppe, c'était trop pour moi.* » De même, Prof B dit que sans équipements (il nous parle d'un comptoir de réception), on ne peut pas placer l'élève dans une situation professionnelle et la nature de l'exercice s'écarte alors de ce qu'elle devrait être, car trop loin de la réalité.

Puis, contrairement à une vraie situation professionnelle, les élèves savent à peu près quelle sera la situation. En effet, les consignes délivrées décrivent la situation de manière plus ou moins précise. Prof E explique le type de consigne qu'il délivre et nous dit que la consigne donnée à ses terminales STHR pour la simulation d'une arrivée client mentionne « *le nom de la personne qui arrive, qu'est-ce qu'elle va demander, donc quand les élèves ils passent, ils savent déjà à peu près qu'est-ce qui va leur tomber dessus* ». Il nous explique aussi que les élèves doivent répéter chez eux la situation en amont. Cet aspect de l'artificialité de la SSP est à l'origine peut être de la standardisation et l'automatisation de la prestation que nous évoquait Prof A.

Tout cela participe au fait que l'élève peut être mal à l'aise dans l'exercice. Prof C a eu l'expérience d'élèves ayant du mal à simuler une situation professionnelle. Il pense d'ailleurs que les plus jeunes ont peut être davantage peur du regard des autres. Prof A estime aussi que des étudiants se prêtent plus facilement au jeu que des élèves plus jeunes. Malgré cela, il s'est déjà demandé si ses étudiants « *allaient réussir à endosser le rôle qui leur serait confié.* » Prof E ne pense pas que l'âge joue un rôle probant dans la réussite ou non d'une SSP. Enfin, de son côté, Prof D pense que les élèves manquent de confiance en eux et qu'ils n'osent pas.

Cependant, dans le discours des enseignants interrogés, on entrevoit que des solutions existent pour faire en sorte que l'artificialité de la SSP ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage.

Tout d'abord, tous les enseignants interviewés font le maximum pour faire en sorte que la SSP se déroule dans un lieu adapté, avec les équipements adaptés. C'est pourquoi d'ailleurs ils ont tous jugé qu'il existe une contrainte matérielle à l'utilisation des SSP, même si Prof B, Prof C et Prof D disent ne pas en subir personnellement car le lycée dans lequel ils travaillent est extrêmement bien équipé. Prof A nous dit par exemple que « *si on n'a pas de borne de réception, c'est un peu plus compliqué* ». Prof A suggère donc par exemple « *d'aménager un peu la salle pour que cela puisse être utilisable* ». Prof B dit lui aussi que quand il n'y a pas de salle d'hébergement dans un lycée, il faut s'adapter au maximum en s'organisant d'un point de vue logistique. Prof D donne l'exemple qu'une SSP au restaurant peut nécessiter la mise en place d'une table dressée. Prof E nous explique qu'il y a dans le lycée un seul comptoir dans une seule salle. Il faut donc prévoir de réserver cette salle pour travailler une simulation d'arrivée client.

Ensuite il y a la contextualisation. Prof A nous en parle en nous disant qu'elle doit permettre à la SSP de se rapprocher au maximum de la réalité professionnelle. Prof B souligne également l'importance d'un contexte professionnel et de donner du temps à l'élève pour qu'il puisse s'en imprégner.

Puis, pour cadrer les élèves, les enseignants utilisent bien sûr des consignes. Prof A communique également à ses élèves les attentes et les objectifs. Dans son exemple de consigne écrite, Prof B

nous montre bien qu'elle est faite pour aider au maximum l'élève à s'approprier le rôle qui lui est confié. La consigne indique le poste occupé, la mission à accomplir et l'identité de l'interlocuteur. Prof E s'appuie sur un exemple de consigne qu'il a donnée lors d'une SSP passée et nous dit que grâce à la précision de la consigne, « *ceux qui jouaient les clients étaient bien dans leur rôle, et il n'y a pas eu de panique non plus côté concierge* ». Pour aider ses élèves à rentrer dans leur rôle et à prendre confiance en eux face à un public, Prof D propose de les initier d'abord par le théâtre. D'après lui, cela permettrait de réaliser « *un travail où ils peuvent s'exprimer facilement et pas se lâcher on va dire, mais vraiment, prendre confiance en eux* ».

Enfin, Prof B indique que pour éviter l'ennui, il crée une situation différente pour chaque duo. Cela lui permet également de se rapprocher de la réalité et de conserver l'intérêt pour les élèves observateurs.

Si avec toutes ces précautions, les élèves se dissipent malgré tout, comme nous l'avons vu et comme nous le rappelle Prof C, il est alors nécessaire que l'enseignant recadre. Prof D affirme en effet « *généralement je n'ai pas de problème particulier si on recadre.* » Prof A parle lui de canaliser les élèves tandis que Prof B suggère l'évaluation sommative comme source de motivation.

Quand nous avons demandé aux enseignants d'évoquer une séance utilisant la SSP, ils nous ont dit, à l'unanimité, que la séance c'était bien passée. Cela signifie peut être que malgré les risques et les difficultés liés à l'artificialité de la SSP, les solutions mises en place permettent de les contrer. Prof D affirme même que l'exercice est très positif pour les élèves et leur permet par ailleurs « *de savoir effectivement, comment procéder pour l'examen* ».

Grâce aux cinq enseignants interrogés, nous avons pu identifier des éléments de réponses relatifs à nos trois questions de recherche. Ces éléments ont bien sûr une certaine valeur mais nous ne pouvons pas les admettre aveuglément et les considérer comme une référence car notre recherche, bien quelle soit sérieuse, comporte néanmoins quelques limites.

Chapitre 3 - Limites de la recherche

Les limites principales de notre recherche sont dues principalement au fait que nous avons eu recours à un échantillonnage de convenance. En effet, nous avons été contraints par le temps et les moyens dont nous disposions pour mener à bien cette recherche. Nous n'avons pas forcément interrogé ceux que nous devions interroger mais plutôt ceux que nous pouvions interroger. Nous avons donc sollicité, en nombre limité, des personnes relativement proches, ou du moins, que nous connaissions déjà car accessibles plus facilement.

3.1. Taille de l'échantillon

Plus l'échantillon est large et plus les données récoltées et croisées ont de crédibilité. En prenant en compte le temps nécessaire à la tenue des entretiens qui ont duré de 11 minutes à 23 minutes, en comptant également le temps nécessaire à la prévision de ces entretiens (échanges de messages électroniques et d'appels afin de convenir d'une date, d'une heure et d'un lieu de rendez-vous) et sachant que les répondants devaient sacrifier un temps qui leur était précieux, nous avons décidé de nous limiter à un échantillon de seulement cinq enseignants. Cependant, nous gardons à l'esprit que dans d'autres conditions, nous aurions opté pour un échantillon plus large.

3.2. Représentativité de l'échantillon.

Outre la taille de l'échantillon, l'autre limite d'un échantillonnage de convenance tient du fait qu'il n'est pas forcément représentatif de la population interrogée.

Tout d'abord, rien ne nous garantit que la répartition des sexes est fidèle à la réalité. Un article en ligne rédigé par Krazowsky[6] qui s'appuie sur des données de l'INSEE et du ministère de l'Éducation nationale nous indique que l'on recense 58,2 % de femmes dans le second degré public, et plus précisément, parmi les enseignants certifiés, 62,1 % de femmes. Si l'on s'en tient à

6 Julie Krazowsky. *Trop de femmes à l'Éducation nationale ?* [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/y4bx7xha. (Consulté le 27-4-2019)

ces données, nous ne sommes pas loin de la vérité car parmi les répondants, nous avons interrogé 60 % de femmes et 40 % d'hommes. Néanmoins, nous n'avons aucune statistique sur la répartition des sexes parmi les enseignants certifiés en sciences et technologies des services, ce qui était précisément notre terrain de recherche. Rien ne nous permet donc d'affirmer que la répartition des sexes est bien celle dont nous avons disposé et que les réponses formulées auraient été les mêmes si cette répartition avec été scrupuleusement respectée.

Ensuite, parmi les répondants, deux sur cinq, c'est à dire 40 % sont enseignants stagiaires, ce qui n'est très certainement pas représentatif non plus. Notons que le manque d'expérience pourrait être un facteur réduisant la prise de recul ou le champ des possibles quant aux exemples sur lesquels appuyer ses réponses.

Enfin, les répondants proviennent seulement de deux lycées différents. Les établissements ne sont pas tous équipés de la même manière et ne fonctionne pas tous pareillement. Nous avons vu que dans la SSP il y a une part de contrainte matérielle. Solliciter des enseignants d'un plus grand nombre de lycées aurait permis d'élargir la vision sur ce qui se fait en fonction de chaque organisation et de savoir par exemple si l'impact de la contrainte matérielle est vraiment important car peu d'établissement sont vraiment bien équipés ou bien s'il est anecdotique car la majorité des établissement dispose de l'équipement nécessaire. Trois des enseignants interviewés sont issus d'un lycée 100 % hôtelier bien équipé ; est-ce vraiment représentatif ?

3.3. Influence de l'échantillon

Comme nous l'avons expliqué, pour des raisons pratiques, nous avons interrogé des personnes que nous connaissions déjà. Antérieurement à l'entretien, nous aurions pu les influencer par mégarde dans leurs futures réponses. Normalement, les répondants ne doivent pas connaître le thème de la recherche avant l'entretien. Or ici, la plupart connaissait le thème de notre mémoire avant de commencer à répondre à nos questions. À la question « *Comment formez-vous les élèves à la vente et à l'accueil ?* » tous ont mentionné la SSP. Ils l'auraient probablement mentionnée sans

connaître le thème de notre mémoire mais peut être ont-ils également été influencés. L'idéal aurait été d'interroger des personnes étrangères afin d'assurer l'authenticité des réponses.

Bien que consciencieusement menée, notre recherche comporte quelques limites dont il faut tenir compte afin de mesurer la portée des résultats obtenus. Nous avons identifié ces limites et les solutions envisageables pour améliorer la valeur des résultats. Nous retiendrons ces solutions pour d'éventuelles futures recherches.

Conclusion

Notre étude de terrain nous a aidés à identifier des éléments de réponses correspondants à nos trois questions de recherche. Nous avons mené cette étude avec le souci de respecter chacune des étapes qui nous permettraient de disposer d'éléments fiables. Bien que conscients des limites de notre étude, nous avons pu analyser les éléments dont nous disposions, et nous nous sommes rendus compte que les réponses à nos trois questions de recherche n'étaient pas forcément tranchées. Il nous est apparu que cela est tout simplement dû au fait que la SSP semble être, d'après les enseignants, d'une part, un outil à utiliser car bénéfique de plusieurs manières dans l'enseignement et notamment quand il s'agit de vente et d'accueil, mais d'autre part, un outil qu'il faut savoir utiliser correctement pour éviter les dérives.

PARTIE 3 - PRÉCONISATIONS

Introduction

Constater que la SSP pouvait être un outil intéressant s'il était employé de façon appropriée nous a naturellement conduits à mener une réflexion sur l'ensemble des précautions à prendre dans l'utilisation et la mise en œuvre des SSP et à en réaliser le recensement. Dans cette partie, nous présenterons donc l'ensemble de nos préconisations permettant une utilisation adéquate des SSP dans l'enseignement.

Premièrement, nous définirons les étapes incontournables qui doivent précéder la séance. Nous verrons dans un second temps les phases à respecter juste avant la simulation. Dans un troisième temps nous analyserons les points importants durant la simulation. Nous identifierons ensuite ce qu'il est primordial de faire juste après la simulation. Enfin, nous statuerons sur les éléments intéressants qui peuvent suivre la séance.

Chapitre 1 - Avant la séance

En grande partie, l'efficacité de la SSP repose sur la qualité de l'organisation qui aura été menée en amont de la séance. Nous détaillons dans ce chapitre les éléments clés de cette organisation à ne surtout pas négliger.

1.1. Choix du thème

Avant tout, la SSP ne doit pas être utilisée à tout va. Elle doit l'être de façon mesurée et réfléchie. D'abord, parce que naturellement il faut varier les activités pour conserver l'intérêt et l'attention des élèves. Ensuite, car la SSP, quand elle bien menée, s'avère être relativement chronophage. Enfin, parce qu'on ne peut pas tout enseigner via la SSP, c'est un outil qui convient pour des enseignements bien spécifiques.

En effet, la SSP s'emploie plutôt dans l'enseignement aux relations humaines. Les relations humaines sont partout, par exemple : dans le management d'équipe, lors du passage d'un entretien d'embauche, entre un personnel soignant et sa patientèle et bien sûr, entre une entreprise et sa clientèle. Ce dernier exemple est mieux connu sous le nom de relation-client. La relation-client est justement le point d'orgue de l'enseignement à transmettre via la SSP en baccalauréat STHR. En BTS, on l'utilisera également pour enseigner le management. Les enseignements principaux pour lesquels nous privilégierons l'utilisation de la SSP en baccalauréat STHR sont par exemple tout ceux qui concernent l'accueil de la clientèle et la vente, c'est à dire l'arrivée client, le renseignement de la clientèle, le départ client, et ce, aussi bien dans un hôtel que dans un restaurant.

La relation-client nécessite la maîtrise de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être et la SSP permet justement de former à ces trois types de savoir. Elle permet d'ailleurs surtout de former à des savoir-faire et des savoir-être, et de stabiliser des savoirs. Nous même avons eu l'opportunité d'enseigner entre autre l'arrivée client à l'hôtel grâce à la SSP à une classe de première STHR. Dans cet exemple, parmi les savoir-faire, l'élève apprend à réaliser chaque étape de la procédure d'arrivée dans l'ordre (prendre contact, prendre en charge, assurer la continuité, prendre congé). Parmi les savoir-être, il apprend à maîtriser et à adapter son langage verbal (utiliser le vocabulaire approprié, proscrire celui qui ne l'est pas), son langage paraverbal (adopter un ton audible non monocorde, parler d'une manière fluide, d'une voix stable, ...) et son langage non-verbal (sourire, se lever à l'arrivée des clients, regarder les clients, avoir une tenue professionnelle propre et complète, avoir une hygiène corporelle irréprochable, …). Enfin, parmi les savoirs, l'élève stabilise par exemple ce qu'il connaît déjà de la nature d'une garantie bancaire, d'un cardex client, d'un voucher,…

1.2. Choix de la période

Après avoir décidé quels seront les thèmes enseignés grâce à la SSP, il faut déterminer la place des séances concernées dans le plan prévisionnel de formation.

Il pourrait par exemple être intéressant d'étudier les enjeux de l'arrivée client à l'hôtel avant de réaliser la SSP. En effet, après avoir étudié l'impact qu'une arrivée glaciale pourrait avoir sur la e-réputation d'un hôtel, l'élève sera mieux à même de comprendre pourquoi il est important de sourire lors d'un *check-in*. Cette année, nous n'avons pas toujours pu anticiper cela. L'enseignement du parcours client a par exemple été délivré après la SSP arrivée client. Nous avons cependant pu l'enseigner avant la SSP départ client. De ce fait, nous avons été en mesure de nous appuyer sur ce qui avait été vu, notamment sur l'importance du dernier contact qui peut éviter une avalanche de reproches sur internet et une dégradation de la e-réputation.

Autre élément à prendre en compte : les séances en demi-groupe. Il vaut mieux organiser les SSP sur des séances en demi-groupe car cela permet, si l'on dispose de tout le matériel nécessaire, de mettre tous les élèves en activité tout en conservant une situation gérable pour l'enseignant. Dans notre cas, chaque SSP réalisée l'a été dans le cadre de séance en demi-groupe.

En fonction des établissements, la séance d'enseignement des sciences et technologies des services peut être organisée dans des ateliers différents en fonction des semaines. Il faut donc aussi en tenir compte et programmer, par exemple, la SSP arrivée client un jour où le cours se déroule dans l'atelier adéquat.

Enfin, il peut être intéressant et très utile pour les élèves d'avoir déjà simulé une arrivée client avant d'aller à une période de formation en entreprise qui doit se dérouler à la réception d'un hôtel. Si cela est possible, il faut donc programmer la séance de SSP arrivée client avant cette période de formation en entreprise. Nous tirons cet enseignement de notre expérience. En effet, nous n'avons malheureusement pas pu appliquer ce conseil cette année mais nous avons jugé a posteriori, suite à un échange avec les élèves, qu'il aurait été bon de le faire.

1.3. Choix d'un contexte

Le choix d'un contexte est incontournable. L'une des limites de la SSP est son côté artificiel. De ce fait, les élèves ne prennent pas forcément l'exercice au sérieux. Le contexte aide à rendre la SSP plus réaliste.

On peut utiliser un contexte déjà mis en place par l'équipe enseignante ou en créer un, mais dans tout les cas, le contexte doit être précis. Il doit spécifier le nom de l'établissement, sa localisation, ses prestations, sa capacité d'accueil, ses tarifs, sa clientèle cible, ses indicateurs de performance… afin d'être le plus réaliste possible et de donner la matière de réflexion et d'appui suffisante aux élèves.

Pour notre séance sur l'arrivée client, nous avions préparé le contexte ci-dessous accompagné de la plaquette de présentation à retrouver en annexe (*cf.* Annexe C, p. 109).

Figure 5: Contexte de la séance "arrivée client" avec les premières STHR

ACCUEILLIR DES CLIENTS FRANÇAIS

Vous réalisez un stage à l'hôtel Le Naoura Marrakech 5 étoiles, au Maroc (cf présentation). Le directeur profite de votre présence pour essayer de booster les ventes auprès de la clientèle française. Vous avez remarqué dès votre premier jour de stage que le restaurant Fouquet's, pourtant restaurant gastronomique à la française ne propose pas de fromage. Vous pensez que proposer cette prestation pourrait attirer la clientèle visée. De même, vous réalisez que l'arrivée des clients ne correspond pas aux standards français que vous avez pu pratiquer lors de vos stages précédents. Vous montrez donc aux équipes sur place la procédure d'arrivée que vous maîtrisez.

Source : auteur.

1.4. Choix du scénario

La SSP est basée sur un scénario. Le scénario, qui décrit une situation fictive, ne doit être ni trop simple, ni trop complexe.

D'abord parce qu'il doit tout simplement correspondre au niveau des élèves. Si le scénario est trop simple, l'élève n'apprendra rien et s'il est trop complexe, cela peut décourager l'élève de faire l'effort d'atteindre l'objectif attendu. Il faut donc naturellement consulter le référentiel du niveau de classe concerné. Dans notre cas, l'arrivée client est effectivement au programme de première STHR.

De plus, la complexité du scénario doit être mesurée aussi parce qu'il doit rester réaliste. Encore une fois, l'artificialité peut pénaliser l'efficacité de la SSP (faire rire les élèves, compromettre l'intérêt que peut y trouver l'élève…), il faut donc travailler chaque étape pour faire en sorte que cela ait un impact minimum sur le résultat souhaité.

Il peut être intéressant de prévoir plusieurs scénarios pour étudier plusieurs cas de figure avec les élèves (arrivée d'un homme d'affaires, arrivée d'un couple avec un enfant…). Les élèves réalisent ainsi mieux que les savoirs, savoir-faire et savoir-être peuvent varier en fonction du segment de clientèle concerné, qu'il n'y a pas un modèle type et qu'il faut sans cesse savoir s'adapter. Concernant la séance sur l'arrivée client, nous avions choisi un scénario global qui était l'arrivée de client individuel loisirs mais nous y avons apporté quelques variantes : réservation prépayée, client fatigué de son voyage, client habitué, client inquiet de sa sécurité et de celle de ses biens, couple avec un enfant.

Le scénario doit impérativement impliquer au moins deux rôles : celui du professionnel et celui du client. En effet, pour travailler le relationnel il faut que l'élève soit en situation de relation ce qui implique qu'au moins deux personnes interagissent. Pour le professionnel, il faut bien lui spécifier le poste qu'il occupe et la mission qu'il va devoir accomplir. Le client, lui, doit au moins connaître son nom et ses besoins.

Le scénario et les rôles doivent absolument être retranscrits à l'écrit afin que les élèves puissent les lire et se les approprier. Cela leur donne également un cadre et cela les rassure ce qui est indispensable étant donné l'exercice qu'ils s'apprêtent à réaliser, impliquant qu'ils agissent sous les yeux de leurs camarades.

Par ailleurs, n'oublions pas qu'à l'examen, l'épreuve implique souvent des SSP. Ce pourrait donc être une bonne idée d'utiliser un sujet d'examen ou de s'en inspirer pour concevoir le scénario. Nous ne l'avons pas fait mais cette idée nous est venue lorsque nous avons fait passer les épreuves pratiques du baccalauréat blanc et que nous avons eu à évaluer les prestations des élèves qui ont traité le sujet ci-dessous.

Figure 6: Extrait du sujet zéro de l'épreuve pratique des STS

Atelier 2 – Accueil des clients à l'arrivée	Atelier de 30 minutes

De nombreux commentaires clients mettent en cause l'accueil des clients sur le navire. À partir de la fiche de réservation de madame ou monsieur Martin (annexe 6), de la fiche descriptive du navire (annexe 1) et à l'aide du logiciel hôtelier du centre d'examen :

2.1. *Réaliser une présentation orale des caractéristiques d'un accueil client de qualité.*
2.2. *Simuler, sous la forme d'un jeu de rôles, l'arrivée de madame ou monsieur Martin afin de mettre en œuvre vos propositions.*
2.3. *Comment mesurer la satisfaction des clients en matière d'accueil ? Proposer un outil de mesure compatible avec le standard de qualité recherché dans ce contexte.*

Source : Ministère de l'Éducation nationale. *Épreuve écrite et pratique de sciences et technologies des services (STS), sujet zéro,* 2017, 10 p. [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/y3smjw6r. (Consulté le 22-04-2019).

Dans tous les cas, le scénario doit absolument être testé au préalable par l'enseignant en simulant lui-même la situation dans les conditions définies afin de détecter toute anomalie et de s'assurer de la faisabilité de l'exercice. Encore une fois, l'élève est amené à se mettre en scène face à ses camarades, il est donc du devoir de l'enseignant de s'assurer au préalable qu'il ne risque pas de se ridiculiser et que le scénario fonctionnera comme il faut, afin d'atteindre les compétences visées.

1.5. Création des consignes

Comme pour toutes activités proposées aux élèves, la mise en œuvre d'une SSP nécessite la création de consignes claires et précises. La consigne doit notamment indiquer l'objectif de la simulation (être capable de réaliser une arrivée client efficace et chaleureuse), les attentes (respect de la procédure, faire preuve de courtoisie, être avenant…), et bien sûr la mission des différents intervenants.

Nous avons déjà évoqué la teneur du scénario et la rédaction des rôles pour le client et pour le professionnel. Il faut également prévoir une grille d'observation qui sera remise aux élèves qui regardent la SSP. Ainsi chacun aura une mission à accomplir et sera en activité ce qui évite au groupe de se dissiper, de s'adonner à des bavardages et de se déconcentrer. La grille d'observation que nous avons utilisée pour la simulation de l'arrivée client est à retrouver en annexe (*cf.* Annexe D, p. 110).

Dans les consignes, nous ferons attention à employer le terme « *simulation* » ou le verbe « *simuler* ». On évitera le terme « *jeu de rôle* » ou les consignes du type « *vous jouer le rôle de…* » car cela renvoie à de l'amusement et nous souhaitons vraiment que les élèves considèrent l'exercice comme un travail et non comme un divertissement. En effet, les pièges se cachent dans les détails et les termes ont leur importance. Il faut limiter les raisons qui pourraient provoquer le rire chez les élèves et donc leur déconcentration.

Tout comme le scénario, les consignes doivent être écrites afin de donner un support de réflexion, de soutien et de cadre aux élèves.

1.6. Organisation matérielle

L'organisation matérielle est une étape très importante permettant de gommer quelque peu l'artificialité de la SSP.

Premièrement : la salle. Dans certains établissements, le cours de sciences et technologies des services peut, d'office, être programmé dans un atelier adapté, mais ce n'est pas toujours le cas. Dans l'idéal, il faut simuler une situation dans le cadre correspondant à la situation pour la rendre la plus réaliste possible et pour disposer de tout le matériel nécessaire. Par exemple, pour la simulation d'une arrivée client, il faut réserver une salle équipée de comptoirs de réception et des ordinateurs en nombre suffisant. Le lycée dans lequel nous avons expérimenté la simulation de l'arrivée client dispose d'une seule salle adaptée dans laquelle il y a un seul comptoir. Malheureusement, nous ne pouvions pas avoir accès à cette salle. Nous avons donc réalisé cette séance dans le restaurant et nous avons utilisé l'ordinateur du poste d'accueil du restaurant. À cette occasion, nous avons pu constater qu'un cadre inadapté peut effectivement gêner l'immersion totale de l'élève dans la simulation.

Bien sûr, il faut réserver la salle adaptée sur toute la plage horaire utile à la séance en SSP mais dans l'idéal il faut s'assurer que la salle est également disponible avant pour pouvoir mettre en place tout le matériel nécessaire. On peut par exemple avoir besoin d'agencer la salle différemment, d'installer des éléments de décoration, il faut également mettre à disposition le classeur des arrivées par exemple (toujours dans le cadre d'une SSP arrivée client) et créer dans le logiciel les réservations des clients soi-disant en arrivée du jour. Ce temps de préparation doit également être l'occasion de tester tout le matériel afin de vérifier son fonctionnement et de s'assurer du bon déroulement de la séance. Pour préparer la simulation de l'arrivée client, nous avons effectivement pu avoir accès préalablement à la salle de restaurant ce qui nous a notamment permis de créer les différentes réservations en arrivées.

Il faut bien sûr penser à imprimer tous les documents détaillés précédemment (contexte, scénarios, consignes) mais également les supports supplémentaires qui peuvent, en fonction de la simulation, s'avérer nécessaires tels que le livret d'accueil de l'établissement, le plan de la ville…

1.7. Préparer les élèves à la SSP

Simuler une situation professionnelle n'est pas naturel et nécessite une préparation des élèves avant qu'ils soient capables d'apprendre via la SSP.

En baccalauréat STHR, les élèves sont formés sur trois années. Concernant la SSP, on peut envisager en début d'année de seconde, une initiation par le théâtre, par exemple, apprendre aux élèves à reconnaître les émotions de leur interlocuteur et eux-même apprendre à communiquer les émotions qu'ils veulent transmettre. Il pourrait être intéressant de travailler avec eux sur le placement de la voix, le ton à employer, mais aussi sur la posture physique à adopter, la signification des gestes empruntés… Suivraient ensuite des SSP relativement simples. En première, il s'agirait d'approfondir le travail, de complexifier un peu la SSP avec la gestion du logiciel de réservation par exemple. Enfin, en terminale, il faudrait intensifier la démarche en vue notamment de l'examen qui aura lieu en fin d'année. Nous n'avons pas eu l'opportunité de préparer les premières STHR lorsqu'ils étaient en seconde car nous n'occupions pas ce poste l'année dernière. Nous tirons cet enseignement de notre revue de littérature et de notre étude de terrain.

Avant la toute première SSP il faut impérativement en montrer le fonctionnement aux élèves. L'enseignant peut par exemple montrer une vidéo d'une SSP préalablement filmée ou bien en simuler une lui même devant la classe. Dans ce dernier cas il faut que la situation simulée par l'enseignant soit différente de celle que les élèves auront à simuler afin d'éviter qu'ils ne la copient ce qui les empêcherait de découvrir les solutions par eux-mêmes et donc d'apprendre. Cela doit également être l'occasion de répondre à leurs questions, à leurs doutes et à leurs appréhensions. Pour notre part, nous avons fait le choix de simuler une situation devant la classe au préalable.

Les élèves doivent savoir comment fonctionne une SSP mais ils doivent aussi avoir matière à réfléchir sur la situation qui leur sera proposée pour la simulation. En effet, il serait utile que les élèves soient par exemple sensibilisés aux enjeux d'une arrivée client de qualité avant d'avoir à en réaliser une eux-mêmes. S'ils ont étudié la satisfaction client, ils auront une idée de ce qu'attend le client ; s'ils ont étudié les indicateurs de performances de l'entreprise ils penseront peut être plus facilement à faire de la vente additionnelle et sauront pourquoi cela est important ; s'ils ont étudié la segmentation de la clientèle ils pourront plus facilement s'adapter au segment de clientèle auquel ils auront affaire…

Pour une SSP arrivée client, on peut aussi envisager de faire étudier la procédure d'arrivée client en montrant une vidéo et en demandant aux élèves de relever les étapes principales qu'ils observent. La procédure pourrait éventuellement être complétée plus en détail de manière collégiale, après la SSP, en tenant compte de tout ce que les élèves auront découvert lors de la SSP. Lors de la séance consacrée à l'arrivée client, avant les simulations nous avons justement étudié la procédure écrite.

Il nous semble qu'une formation spécifique au logiciel professionnel doit être mise en œuvre avant une SSP nécessitant l'usage du logiciel car cela ferait trop de paramètres à gérer d'un coup. Il faut donc prévoir cette formation afin de s'assurer que les élèves soient en mesure d'utiliser correctement le logiciel lors de la SSP. Ne connaissant pas le degré de maîtrise de Vega par les élèves, nous avons conçu un exercice qu'ils ont réalisé en début de séance et qui consistait tout simplement à réaliser le *check-in* de différentes réservations dans le logiciel, en s'appuyant sur un tutoriel d'utilisation.

En vue de préparer la séance, nous pouvons également envisager de demander aux élèves d'étudier le contexte choisi pour la SSP ou de conduire une recherche sur le contexte choisi afin de commencer à les mettre en condition pour la SSP mais aussi pour qu'ils aient les ressources nécessaires lors de la SSP pour la mener de façon optimale. Nous tirons cette conclusion de

l'étude de terrain. En effet, nous ne l'avons pas expérimenté, mais après avoir entendu Prof E l'évoquer, nous pensons que cela aurait pu apporter une valeur ajoutée aux simulations réalisées.

Le respect de l'organisation antérieure à la séance est un bon début pour assurer l'efficacité de la SSP mais ne constitue cependant pas une garantie. En effet, d'autres étapes doivent être menées avec attention pour atteindre cet objectif.

Chapitre 2 - Avant la simulation

L'introduction de la séance joue également un rôle clé afin que la SSP soit profitable à tous. Nous soulignons dans cette partie les conditions à respecter pour valider cette étape sans encombre.

2.1. Présenter la séance

En introduction de la séance, il faut tout d'abord prolonger la préparation des élèves en leur expliquant ou en leur rappelant ce qu'est une SSP, son intérêt, en leur précisant qu'il s'agit d'un travail qui va leur permettre de les entraîner à réagir dans une situation professionnelle donnée.

Il faut impérativement rappeler aux élèves le sérieux qui est attendu de leur part, que ce n'est ni l'occasion de se moquer de ses camarades, ni l'occasion de rire. Il faut insister sur le fait qu'il s'agit d'un travail important qui pourrait leur permettre d'être plus à l'aise et plus efficaces lors d'une future période de formation en entreprise ou lors de futures expériences professionnelles mais aussi lors de l'épreuve pratique de sciences et technologies des services qui comporte généralement une SSP.

2.2. Présenter les consignes

L'enseignant doit ensuite bien expliquer les consignes. Après avoir été distribuées à raison d'un exemplaire chacun, elles doivent être lues collectivement puis l'enseignant doit donner aux élèves un temps d'appropriation de ces consignes. A ce moment là, il doit également offrir la possibilité aux élèves de poser des questions et y répondre.

Nous l'avons vu, la consigne prévoit trois missions différentes : l'interprétation du rôle du professionnel, l'interprétation du rôle du client et la mission d'observation de la SSP. Chacune de ces missions doit être expliquée très clairement aux élèves en leur précisant que tout le monde devra remplir les trois missions à tour de rôle au cours de la séance. La grille d'observation qui sera utilisée par les élèves observateurs doit être lue par tout le monde, ainsi chaque interprétateur aura connaissance des points sur lesquels il sera observé.

Les consignes sont donc données à l'écrit et à l'oral. Tenant compte du fait que nous aurons veillé à éviter les termes se rapportant au jeu à l'écrit, nous veillerons donc à en faire de même à l'oral.

2.3. Organiser les groupes

L'ultime étape avant de lancer la SSP consiste à former des groupes. Puisqu'il y a trois missions simultanées à remplir, on constituent des groupes de trois dans la mesure du possible. Les élèves sont donc tous en activité et cela permet de canaliser l'énergie de l'ensemble du groupe vers un seul et même objectif : l'apprentissage. On limite ainsi les débordements et autres bavardages. Un problème s'est posé à ce niveau dans notre séance sur l'arrivée client car l'effectif de notre groupe était de quatre élèves… Il y avait donc un client, un réceptionniste et deux observateurs… Nous nous sommes alors rendus compte que cela est déjà source de déconcentration car les deux observateurs sont davantage tentés de discuter entre eux ou de faire des commentaires pendant la SSP que s'il n'y avait qu'un seul observateur.

Pour constituer les groupes, on peut soit laisser les élèves choisir leurs partenaires, ou alors l'enseignant peut lui même décider de la formation des groupes. Il peut également utiliser un outil tel que ClassroomScreen pour former les groupes de manière aléatoire. Dans tous les cas, il faut éviter de former des groupes de niveau puisque c'est justement en mélangeant les niveaux que les élèves apprendront mieux par la confrontation.

Dans la mesure où la séance s'organise en travail de groupe, il faut établir les règles avant de commencer la SSP et notamment en terme de bruit. On indique aux élèves de maîtriser le volume sonore afin que tout le monde puisse travailler dans de bonnes conditions.

2.4. Gérer le temps

Lors de la présentation des consignes, on aura bien sûr pris le soin de définir le temps accordé pour la simulation de la situation car, en fonction des groupes, une SSP pourrait soit être beaucoup trop courte, soit beaucoup trop longue. On accorde environ 10 minutes pour réaliser la SSP et pour aider les élèves à s'y tenir et cadrer cette mesure on peut utiliser un chronomètre tel que le propose également ClassroomScreen.

Tous les éléments que nous venons d'évoquer nous permettent d'introduire de façon optimale la SSP. L'introduction achevée, la SSP peut enfin commencer. Cela ne signifie cependant pas que les efforts de l'enseignant sont terminés, bien au contraire…

Chapitre 3 - Pendant la simulation

Une fois la simulation démarrée, l'enseignant doit impérativement tenir son rôle. Cela implique plusieurs missions et chacune d'entre elles revêt un caractère important.

Tout d'abord, il doit naturellement canaliser le groupe en recadrant les élèves qui seraient dissipés, en mettant au travail les réfractaires et en régulant le niveau sonore si besoin.

Ensuite, l'enseignant doit rester attentif aux prestations de chaque groupe afin de pouvoir venir en aide aux élèves qui seraient en difficulté. En effet, certains pourraient être bloqués par le trac et avoir besoin d'un soutien, d'un rappel ou d'une idée pour débloquer la situation.

L'enseignant doit non seulement rester attentif pour soutenir les élèves qui en ont besoin, mais également pour challenger ceux qui seraient très à l'aise. Il peut effectivement décider de faire évoluer la situation pour que les élèves restent dans une situation d'apprentissage.

Enfin, bien que cette mission soit également confiée aux élèves observateurs, l'enseignant doit mettre à profit l'observation des différentes simulations pour relever les points maîtrisés et les points à améliorer qui seront rappelés et étudiés lors du bilan, à l'issue de la simulation. Cela est le fondement de l'apprentissage via la SSP.

Nous préconisons majoritairement l'emploi de l'évaluation formative lors d'une SSP, cette dernière étant un exercice initialement fait pour s'entraîner à réagir en vue d'une situation réelle. Il est cependant envisageable de procéder également à l'évaluation sommative de la SSP car, contrairement aux travaux pratiques, l'enseignant sera plus à même d'être attentif à ce que fait l'élève en SSP. De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, l'évaluation sommative de la SSP est également prévue aux épreuves pratiques de sciences et technologies des services. Il peut donc être intéressant de placer les élèves dans les conditions de l'examen avec l'un des enjeux qui l'accompagne : la note. Notons cependant que le jour de l'évaluation sommative de la SSP, cela

ne doit pas être la première fois que l'élève simule la situation globale choisie ; elle doit bien sûr avoir déjà fait l'objet d'un entraînement sous forme de SSP, ce qui ne doit pas empêcher que certains paramètres puissent cependant être modifiés.

ꕥ

Nous avons vu que le rôle de l'enseignant est très important au cours de la SSP. Il permet d'offrir un environnement propice à l'apprentissage pour les élèves qui doivent simuler la situation. Nous allons voir que ce travail de qualité ainsi réalisé est en réalité un point de départ, une expérience qui doit être exploitée pour permettre de stabiliser les différents savoirs approchés au cours de la simulation.

Chapitre 4 - Après la simulation

Pour que les simulations servent vraiment leur objectif, c'est à dire enseigner des compétences ciblées aux élèves, elles doivent impérativement être analysées. Nous allons voir dans ce chapitre les modalités de traitements de ces simulations.

ꕥ

Une fois que chaque élève a occupé chacune des fonctions prévues, la partie simulation prend fin et la classe se réunit afin de procéder à la mise en commun sous forme de bilan.

Le bilan est tout d'abord l'occasion pour chacun de pouvoir faire remonter les interrogations et les doutes qui sont intervenus pendant la simulation. L'enseignant va alors, dans un premier temps, laisser les élèves essayer de répondre aux questions de leur camarade en s'appuyant sur leur propre expérience de simulation, puis il va bien sûr clarifier lui même les doutes qui subsistent.

Le moment du bilan invite ensuite les élèves à procéder individuellement à une autocritique de leur simulation. Il doit s'agir ici d'une autocritique objective et constructive où les élèves doivent

évoquer ce sur quoi ils se sont sentis à l'aise et ce qu'ils ont identifié comme des difficultés. Ils doivent également tenter d'imaginer comment ils auraient pu améliorer leur prestation.

Chaque observateur va ensuite rapporter ce qu'il a noté en observant ses camarades, les points maîtrisés ainsi que le points à améliorer. L'enseignant aura pris le soin de préciser que cela doit être fait avec beaucoup de bienveillance. Celui-ci complète si besoin l'évaluation des simulations faites par les élèves grâce aux notes qu'il a prises au cours de la séance.

C'est l'occasion ici d'évoquer l'autoscopie qui consisterait à filmer les simulations afin de pouvoir en décaler l'observation et l'évaluation. Le visionnage de la vidéo pourrait se faire collectivement mais aussi individuellement c'est à dire que l'élève lui-même pourrait observer sa propre prestation. L'enseignant pourrait lui aussi décaler l'évaluation de la SSP afin de la réaliser à froid et en l'analysant plus précisément. Nous ne développerons pas davantage ce point car l'autoscopie constituerait en elle-même l'objet d'un autre mémoire.

Enfin, il faut synthétiser les éléments à retenir. Si l'on en revient à l'exemple de la SSP arrivée client, cela peut être l'occasion de compléter l'ébauche de la procédure entamée avant la simulation. Dans tout les cas, les éléments de synthèse doivent impérativement être identifiés et retranscrits sur un document qui sera conservé pas les élèves. Il est également possible d'opter pour une synthèse vidéo. Par exemple l'enseignant pourrait mettre en ligne dans un fichier partagé de l'environnement numérique de travail les vidéos des SSP ayant atteint les objectifs attendus. Dans le cadre de notre séance sur l'arrivée client, nous avons réalisé avec les élèves une carte mentale en guise de synthèse.

Logiquement, le traitement des simulations que nous venons d'exposer doit permettre la bonne intégration par les élèves des différents enseignements visés. Nous devons cependant prendre les mesures nécessaires afin de nous assurer que les élèves ont effectivement acquis ce que nous souhaitions enseigner.

Chapitre 5 - Après la séance

Après la séance, il faut songer à l'évaluation du niveau d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être étudiés au cours de la SSP. Comme nous l'avons déjà évoqué, pour ce faire, nous avançons deux possibilités.

ଓ

D'une part, il est possible d'évaluer le niveau d'acquisition des différents types de savoir étudiés en programmant une nouvelle séance de SSP qui sera annoncée aux élèves comme une séance d'évaluation. La SSP qui leur sera proposée à cette occasion sera un type de situation déjà étudié mais dont certains paramètres auront été modifiés. Ainsi, sans les piéger car ce n'est pas le but, on évitera qu'ils ne reproduisent mécaniquement ce qu'ils ont déjà vu et nous pourrons évaluer leur capacité d'adaptation.

D'autre part, nous pouvons également choisir d'évaluer le niveau d'acquisition des différents types de savoir étudiés durant la SSP au cours d'une séance de travaux pratiques. En effet, si nous avons par exemple réalisé une SSP sur le thème de l'arrivée client au restaurant, nous pouvons tout à fait contrôler, au cours d'un service au restaurant d'application, que les notions abordées au cours de la SSP sont bien réinvesties. Les critères d'évaluation ne pourront pas être aussi précis et nombreux que pour une évaluation en SSP car dans un service au restaurant d'application d'autres paramètres interviennent comme la présence de vrais clients et les nombreuses sollicitations qui interfèrent avec la concentration nécessaire à l'évaluation. Nous devons alors ici nous poser la question des moyens qui pourraient être mis en œuvre pour améliorer notre capacité à évaluer les compétences en TP mais là encore, cela serait le départ d'une nouvelle problématique et donc d'un autre mémoire…

La contrainte de temps nous a empêché de programmer une autre séance en SSP consacrée à l'évaluation des compétences en matière d'arrivée client à l'hôtel… L'établissement ne disposant pas d'hôtel d'application, nous n'avons pas pu vérifier non plus que les élèves réinvestissaient les

notions abordées en situation réelle… Nous les avons donc simplement évalués à l'écrit ce qui ne révèle pas vraiment leurs compétences. Ils seront néanmoins évalués en terminale afin de confirmer leur aptitude à passer l'examen du baccalauréat. Avec les premières STHR, nous avons également fait une séance en SSP sur le thème de l'accueil du client au restaurant. Pour ce thème, nous avons pu évaluer le niveau d'acquisition des compétences étudiées lors de la SSP en TP. Nous avons dû néanmoins faire avec les contraintes évoquées, liées aux séances de TP.

Peu importe l'outil sélectionné pour former, les compétences enseignées lors d'une séance doivent systématiquement faire l'objet d'une évaluation, et comme nous venons de le voir, l'enseignement via la SSP ne fait pas exception à la règle. L'enseignant sera alors à même de juger si la SSP a été profitable, s'il y a des modifications à apporter pour faire en sorte qu'elle le soit davantage, ou bien même, si finalement il faudrait envisager d'utiliser une autre méthode.

Conclusion

Certes l'utilisation de la SSP comporte un certain nombre de contraintes et il existe divers freins à son emploi. Cependant, c'est également un outil très intéressant pour enseigner et évaluer la maîtrise de certaines compétences et notamment quand il s'agit de relations humaines.

Nous avons vu que, grâce à un ensemble de précautions, à chaque étape de la mise en place des SSP, il est possible de limiter l'influence de ces contraintes et de ces freins. Cela demande bien sûr des efforts de la part de l'enseignant qui doit mobiliser du temps, du matériel et de l'énergie pour faire en sorte que la SSP permette d'atteindre les objectifs didactiques fixés.

Ces efforts sont à produire sur la durée puisque l'enseignement via la SSP ne se limite pas à la simulation en elle même. Les précautions interviennent bien en amont et se poursuivent après la simulation. C'est uniquement dans ces conditions que l'on peut espérer rendre la SSP profitable à tous.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'idée de traiter de la SSP nous est venue assez rapidement. En effet, cette idée est née d'une réflexion sur différents constats parmi lesquels la nécessité de susciter l'intérêt des élèves en variant les activités, mais aussi l'importance de mettre les élèves en action et enfin la problématique de former les élèves à des compétences. Traiter de la SSP s'est ainsi imposé à nous naturellement. Cependant, cela est venu de notre propre expérience d'apprenant, ce qui par nature est subjectif, et non du fait d'éléments et de sources fiables et tangibles. C'est ainsi que nous nous sommes engagés dans ce projet de recherches. Les recherches que nous avons menées nous ont conduits sur la piste d'éléments factuels nous permettant de construire petit à petit un vivier d'informations utilisables à propos des SSP.

La recherche bibliographique, l'étude de terrain ainsi que notre expérience professionnelle nous ont permis de caractériser la SSP comme un outil qui susciterait effectivement l'intérêt des élèves. Autre qualité, elle faciliterait l'implication des élèves et les aiderait à acquérir certaines compétences professionnelles. Nous avons notamment vu que cet outil est préconisé dans l'enseignement aux relations humaines et dans notre cas, dans l'enseignement de la relation-client. Nous avons également appris que cet outil revêt un certain nombre de limites qui peuvent décourager à son emploi ou bien en altérer l'efficacité. L'élément principal qui peut effectivement altérer l'efficacité de la SSP est l'artificialité. En effet, cela peut avoir pour conséquence d'amuser les élèves, de les déconcentrer, de les angoisser ou encore de les désintéresser. De plus, c'est de l'artificialité que viennent la plupart des freins à l'emploi des SSP. En effet, pour limiter l'aspect artificiel et son impact, cela nécessite du temps, de la réflexion, du matériel, et de l'énergie. Mais nous avons vu que, quand l'enseignant parvient à réunir toutes les conditions nécessaires, il est effectivement possible d'obtenir des résultats intéressants via l'usage de la SSP.

Parmi les préconisations retenues, nous avons noté tout d'abord qu'il faut choisir un thème qui se prête à un enseignement par la SSP. En l'occurrence, nous avons vu que l'enseignement principal pour lequel nous opterons le plus souvent pour la SSP en baccalauréat STHR est l'enseignement

de la relation-client. Nous avons vu également que le moment que nous choisissons pour mener une SSP n'est pas non plus laissé au hasard, fonction entre autre de l'effectif de la classe (séances en demi-groupe), ou du plan prévisionnel de formation (enseignement de prérequis ou positionnement de la séance par rapport à une période de formation en entreprise). Il apparaît également que, pour aider les élèves à investir la SSP et pour leur offrir un cadre, il est indispensable de concevoir un contexte précis, un scénario réaliste et des consignes claires. Par ailleurs, l'organisation matérielle joue un rôle essentiel dans le réalisme d'une SSP. Il faut donc penser à réserver la salle adaptée et à mettre en place tout le matériel nécessaire. La salle doit être prête mais les élèves aussi… Il faut familiariser les élèves avec la SSP pour qu'ils soient plus à l'aise, il faut leur donner l'occasion de s'imprégner du contexte, du scénario, des consignes et les accompagner au mieux pendant la SSP tout en maintenant une ambiance propice à l'apprentissage. La SSP doit enfin faire l'objet d'une analyse après coup débouchant sur une synthèse pour les élèves. Les différents types de savoir qui auront été appréhendés lors de la séance devront ensuite faire l'objet d'une évaluation afin de mesurer leur degré d'acquisition.

Notre étude comporte néanmoins des limites qui modèrent la fiabilité des résultats obtenus. En effet, nous avons été contraints par le temps et les moyens à notre disposition. Nous avons notamment dû procéder à un échantillonnage de convenance, ce qui implique que nous avons interrogé peu d'enseignants dont les caractéristiques n'étaient pas forcément représentatives de la profession. De plus, ces enseignants nous connaissaient ce qui suppose que nous avons pu les influencer par mégarde en amont des entretiens. Enfin, le manque de temps et de moyens nous a empêché de tester la totalité de nos préconisations.

À l'issue de notre mémoire, nous soulevons deux voies de recherche envisageables. Premièrement, il pourrait être intéressant de mener une recherche sur l'autoscopie qui pourrait venir en complément de la SSP. Deuxièmement, il s'agirait de répondre à la problématique de l'évaluation des compétences en TP puisque la SSP permet normalement de s'entraîner pour faire face à des situations réelles, mais lors des TP, les enseignants disent souvent avoir malheureusement du mal à évaluer les compétences...

Bibliographie

BARLOW Michel. *Le travail en groupes des élèves*. Paris : Armand Colin, 1993, 110 p.

BEJAOUI Adel, M'HENNA Mohamed Amine. La relation satisfaction, confiance, engagement : Application au secteur hôtelier. *Actes du 4ème congrès international de l'association tunisienne de marketing*, 2006, 20 p. [en ligne]. Disponible sur http://tinyurl.com/yyujkway. (Consulté le 10-3-2019).

CARRIER Camille. L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2009, vol. 8, p. 17-33.

CAUTERMAN Marie-Michelle. Travail de groupe, interactions, apprentissages. *Recherches*, 1997, n°27, p. 67-80.

CHAMBERLAND Gilles, PROVOST Guy. *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1996, 177 p.

CINOTTI Yves. *L'accueil : l'autre déficit français*. Paris : Éditions L'Harmattan, 2014, 125 p.

CONJARD Patrick. Formation et simulation de situations de travail. *Distances et savoirs*, 2003, vol. 1, p. 361-374.

DAMPERAT Maud. Vers un renforcement de la proximité des relations client. *Revue française de gestion*, 2006, n°162, p. 115-125.

DOUILLACH Danielle, CINOTTI Yves, MASSON Yannick. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : Éditions Jacques Lanore, 2002, 126 p.

EVEN Guy. Enseigner la relation médecin-malade : Présentation d'une expérience pédagogique développée à la faculté de médecine de Créteil. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 2006, vol. 7, n° 3, p. 165-173.

GIRARD Gilles, CLAVET Diane, BOULÉ Richard. Planifier et animer un jeu de rôle profitable pour l'apprentissage. *Pédagogie médicale*, 2005, n°3, p. 178-185.

GOUIRAND Pierre. *L'accueil hôtelier*. Paris : Éditions BPI, 1994, 183 p.

LAJOIE Caroline, PALLASCIO Richard. Le jeu de rôles : une situation - problème en didactique des mathématiques pour le développement de compétences professionnelles. *Colloque des didacticiens et des didacticiennes des mathématiques*, 7-9 mai 2001, 7 p. [en ligne]. Disponible sur http://tinyurl.com/y35xe8b8. (Consulté le 10-3-2019).

LE RHUN Béatrice, Pascale POLLET. Diplômes et insertion professionnelle. *France, portrait social*, 2011, p. 41-50 [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/yblaqjc4. (Consulté le 2-1-2018).

LEBLANC Serge, RIA Luc. Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. *in* Baillat G. *et al.*, *La formation des enseignants en Europe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2010, p. 205-213.

MERIEU Philippe. Pourquoi le travail en groupe des élèves ?. *Meirieu.com*, 1993, 4 p. [en ligne] Disponible sur https://tinyurl.com/5w4v56s (Consulté le 7-1-2019).

MEYSSONNIER François, ZAKAR Mehdi. Satisfaction du client et efficience du personnel en contact dans la relation de service. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2016, n°112, p. 59-76.

PASTRÉ Pierre, BÉGUIN Pascal. Working, learning, interacting through simulation. *Proceedings of th 11th European Conference on Cognitive Ergonomics : cognition, culture and design,* 2002, p. 5-13 [en ligne]. Disponible sur https://tinyurl.com/y6u6jpls. (Consulté le 2-1-2018).

PATIN Bertille. Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale,* 2005, n°67-68, p. 163-178.

PERRENOUD Philippe. Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?. *Pédagogie collégiale*, 1995, vol. 9 n°1, p. 20-24.

SANDERS A.F. Simulation as a tool in the measurement of human performance. *Ergonomics*, 1991, vol. 34 n°8, p. 995-1025.

SCHAEFFER Jean-Marie. *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil, 1999, 350 p.

SERIEYS Michel. Une Modélisation de la satisfaction du consommateur : un test empirique dans le domaine des services bancaires. *Congrès international de l'Association Française du Marketing*, 16-18 mai 2001, 36 p.

VIDAL Jean-Pierre. Qu'est ce que l'école veut savoir des groupes ?. *Enfances & Psy*, 2002, n°19, p. 116-122.

WEILL-FASSINA Annie, PASTRÉ Pierre. Les compétences professionnelles et leur développement. *in* Falzon P., *Ergonomie*. Paris : Presses Universitaires de France, 2004, p. 213-231.

Table des annexes

Annexe A - Guide de l'entretien semi-directif.....78
Annexe B - Retranscription des entretiens semi-directifs.....80
Annexe C - Contexte de la séance sur l'arrivée clients.....109
Annexe D - Grille d'observation de la simulation de l'arrivée client.....110

Annexe A - Guide de l'entretien semi-directif

Phase introductive :

- La vente et l'accueil sont-ils des points essentiels de la formation des élèves en STHR ?
- Pourquoi ?
- Quels types de savoirs doit mobiliser l'élève lors de la réalisation d'un accueil client ?
- Comment formez-vous les élèves à la vente et à l'accueil ?

Phase de centrage du sujet :

Certains enseignants, pour former à la vente et à l'accueil, utilisent les jeux de rôles.

- Cela vous paraît-il une bonne méthode ?
- Pourquoi ?

Quels sont d'après vous les freins à l'utilisation des jeux de rôle ?

- Les contraintes de temps ?
- Les contraintes matérielles ?
- L'artificialité ?
- L'âge des élèves ? (Adolescence, regard de l'autre, …)

Utilisez-vous régulièrement le jeu de rôle lors des séances ?

- Pour quels types d'enseignements ? L'accueil de la clientèle ?
- Pourquoi choisissez-vous le jeu de rôle pour ces enseignements ?
- Avez-vous remarqué une différence dans la maîtrise des compétences relationnelles en TP vis-à-vis des clients suite à l'usage du jeu de rôle ?

Phase d'approfondissement :

Pouvez-vous évoquer une séance durant laquelle vous avez utilisé le jeu de rôle ?

- Avec quelle classe était-ce ?

● A quelle période de l'année était-ce ?

● Aviez-vous des appréhensions quant au déroulement de la séance ?

● Comment cela s'est-il passé ?

Pensez-vous que les élèves soient plus concentrés dans ce type de séance ?

● Sont-ils moins dissipés ?

● Participent-ils davantage ?

● Sont-ils plus attentifs aux consignes ?

● Selon votre ressenti, le niveau moyen de participation par élève est-il plus élevé que d'habitude ?

Que faut-il faire pour mener à bien un jeu de rôle dans des conditions optimales ?

● Y a-t-il un travail de préparation des élèves en amont ?

● Y a-t-il une organisation logistique en amont ?

● Quels types de consignes sont délivrés aux élèves ? Sous quelles formes ?

● Les élèves sont-ils répartis en groupe ? Si oui, des groupes de combien ?

● Quel est le rôle de l'enseignant pendant le jeu de rôle ?

● Quelle exploitation peut être faite du jeu de rôle a posteriori ?

Phase de conclusion :

Pensez-vous qu'il faille davantage utiliser les jeux de rôle dans l'enseignement des STS ?

● Pourquoi ?

● Avec tous les niveaux ?

« Voilà, nous sommes parvenus à la fin de notre entretien, et je voudrais vous remercier pour votre participation. Je vous souhaite une excellente journée !

Annexe B - Retranscription des entretiens semi-directifs

Entretien semi-directif numéro 1

Afin de garantir la confidentialité, le nom du répondant sera remplacé par « PROF A ».

Jeudi 14 février 2019.

LG : La vente et l'accueil sont-ils des points essentiels de la formation en STHR ?

PROF A : Je dirais que oui puisqu'ils font partie intégrante du référentiel, sur l'ensemble des classes d'ailleurs, donc oui.

LG : D'accord. Quels types de savoir doit mobiliser l'élève lors de la réalisation d'un accueil client ?

PROF A : C'est-à-dire ?

LG : Savoir-faire par exemple ?

PROF A : Ah oui d'accord oui oui savoir-faire, tout ce qu'il est lié aussi au savoir-être, je pense que tout ce qui est langage du corps et langage, vocabulaire utilisé ça en fait partie, donc oui savoir-faire et savoir-être principalement.

LG : D'accord.

PROF A : Pour tout ce qui est technique pure vente-communication.

LG : Comment formez-vous les élèves à la vente et à l'accueil ?

PROF A : Alors je dirais par le, alors je répondrais en deux temps, d'abord sur une partie un petit peu plus théorique si je puis dire, sur tout ce qui est procédures, pour qu'ils aient quelque chose de bien carré dans leur esprit, et ensuite par le biais de mise en situation direct où ils vont pouvoir mettre en œuvre les différentes choses vues auparavant et mettre en action les différentes procédures travaillées en amont, donc par le biais justement de jeux de rôle.

LG : D'accord. Certains enseignants, pour former à l'accueil et à la vente, utilisent les jeux de rôle justement. Cela vous paraît-il une bonne idée ?

PROF A : Oui oui oui tout à fait, parce que je pense que c'est important pour les mettre un peu en condition face au monde professionnel qui les attend par la suite, et grâce aux différents stages, pour les élèves de seconde et première, et au monde professionnel directement pour les terminales pour la suite, donc que oui je pense que c'est extrêmement important et ça doit, j'irais même jusqu'à utiliser ce verbe là, ça doit faire partie de la formation.

LG : Quels sont d'après vous les freins à l'utilisation des jeux de rôle ?

PROF A : Dans le milieu de l'enseignement je dirais ben peut-être déjà le… le… la salle dans laquelle on se trouve dans l'établissement C'est-à-dire que si on veut faire un jeu de rôle, je ne sais pas je prends un exemple en

hébergement, si on n'a pas de borne de réception, c'est un peu plus compliqué, même si ça vient maintenant à se dématérialiser un petit peu, mais je pense que la salle… Ensuite ben tout ce qui est connaissance pure sur la procédure, si on… si les élèves ne sont pas au carré là-dessus je pense que ça peut être compliqué… euh oui c'est… oui c'est les seuls freins qui me viennent comme ça.

LG : Donc les contraintes matérielles vous en avez parlé…

PROF A : Oui.

LG : Est-ce qu'il y aurait des contraintes de temps ?

PROF A : Euh oui ça peut se faire, ça dépend de la plage horaire qu'on a avec la classe. Si effectivement on n'a qu'une seule heure de cours, je pense qu'il est bon de le prévoir sur plusieurs séances parce que déjà l'idéal c'est de pouvoir faire passer l'ensemble des élèves, donc de le faire sur plusieurs séances pour pouvoir donner un petit apport théorique, et ensuite tous les faire mettre en pratique.

LG : Est-ce que l'âge des élèves peut aussi être un frein ?

PROF A : Un frein je n'irais pas jusque-là, pas un frein, je pense qu'effectivement les jeux de rôle, enfin la qualité du jeu de rôle peut évoluer en fonction du fait que ce soit un second ou deuxième année BTS par exemple, de là à dire que ce soit un frein non, parce que les élèves je pense ils arrivent ils n'ont pas la connaissance et c'est à nous de les aider pour justement qu'ils ne soient pas freinés.

LG : Et l'aspect artificiel du jeu de rôle, est ce que ça peut être un frein ?

PROF A : Ça peut l'être, ça peut l'être éventuellement, après à nous en tant qu'enseignant de justement contextualiser au maximum le jeu de rôle pour que ça puisse s'assimiler au maximum au monde professionnel qui les attend.

LG : D'accord. Utilisez-vous régulièrement le jeu de rôle lors des séances ?

PROF A : Euh oui, oui régulièrement, euh que ce soit avec des classes de seconde ou avec des classes de BTS, que ce soit pour des situations en restaurant ou en hébergement

LG : Par exemple ?

PROF A : Par exemple, donc par exemple en restaurant, sur les ateliers où je les mets en situation clientèle directement en terme de prise de commande, en terme de réalisation technique, ou en hébergement, ou dernièrement sur un cours sur la conduite de réunion où ils avaient, où certains jouaient donc le rôle de… de… membres de l'entreprise quoi, d'employés, et l'un d'eux était formateur et conduisait une réunion et chacun avait son rôle attitré.

LG : Et pourquoi choisir le jeu de rôle pour ces enseignements ?

PROF A : Ben encore une fois sur… en lien avec le monde professionnel qui les attend derrière. C'est-à-dire que je pense que le jeu de rôle ne se prête pas à tous les thèmes à traiter en cours mais il y a certains… certains thèmes qui sont… pour lesquels il est, selon moi, indispensable d'utiliser le jeu de rôle. Je reviens sous la conduite de réunion, je pense qu'il est important pour eux de conduire une réunion en conditions réelles.

LG : Avez-vous remarqué une différence dans la maîtrise des compétences relationnelles en TP, en travaux pratiques, vis-à-vis des clients suite à l'usage du jeu de rôle ?

PROF A : Euh oui, alors donc euh oui, de façon positive et de façon un peu moins positive, c'est-à-dire que ils ont tendance après un… après un jeu de rôle ils ont tendance parfois à répéter mot pour mot ce qu'on leur conseille, donc des fois ça devient un petit peu trop… un petit peu trop stigmatisé on va dire face aux clients, ils ont tendance à sortir des phrases comme ça, un peu trop bateau, et d'un autre côté ça permet de cadrer certains élèves, je pense qu'il y en a qui en ont besoin donc je pense que ça dépend en fait du profil de l'élève, je pense que chaque élève va pouvoir selon son profil, d'utiliser le jeu de rôle et les éléments que l'enseignant va apporter de façon positive ou un peu moins.

LG : Pouvez-vous évoquer une séance durant laquelle vous avez utilisé le jeu de rôle ?

PROF A : Euh oui ben ce matin par exemple. Ce matin on faisait avec les deuxièmes années BTS, donc ils étaient en situation pour la réalisation d'un magret flambé au poivre, donc ils avaient à prendre la commande, donc deux élèves jouaient le rôle de clients, l'un d'eux… un autre élève jouait le rôle de maître d'hôtel et donc il était mis en situation directement, donc on a actualisé la chose avec un sujet d'examen, il y a eu la prise de commande puis la réalisation technique avec explications, donc en prenant en compte, en considérant ses camarades comme… comme des vrais clients, et ensuite le service en respectant les différentes règles.

LG : Aviez-vous des appréhensions quant au déroulement de la séance ?

PROF A : Il y a toujours une petite appréhension oui au début, après, maintenant un peu moins parce que les élèves… on est un petit peu vers la fin de l'année donc les élèves commencent à avoir l'habitude. Si je prends l'exemple du début d'année, oui sur le cours sur la conduite de réunion effectivement il y avait une petite appréhension sur ben est ce que les élèves vont… vont s'imprégner du rôle qu'on va leur donner ? Est-ce que… le but n'est pas non plus dans un jeu de rôle d'humilier la personne qui est en face, parce qu'il y a forcément les erreurs qui sont commises mais ils sont là pour ça, donc à nous après d'utiliser ce jeu de rôle à bon escient pour valoriser les élèves et non pas les dévaloriser.

LG : Et au final comment ça s'est passé ? Puisque vous évoquiez en début d'année une appréhension sur la séance sur la conduite de réunion…

PROF A : Très bien, très très bien, ils ont bien assimilé les rôles qui leur ont été donnés, donc ils avaient chacun un rôle, c'est-à-dire qu'il y avait une personne qui était chargée de questionner un peu plus le formateur, il y en avait un qui devait jouer un rôle un peu plus inerte pour que justement le formateur puisse aller le chercher, et ils se sont tous pris au jeu. Alors parfois un peu trop, donc c'est à nous aussi du coup de canaliser parce que le risque c'est que ça parte un peu trop loin, et que du coup que le jeu de rôle perde un peu de son intérêt, mais globalement ça s'est bien passé aussi parce que c'est une classe qui est en deuxième année BTS, donc c'est face à des étudiants, donc je pense qu'ils se prêtent plus facilement au jeu.

LG : Pensez-vous que les élèves soient plus concentrés dans ce type de séance ?

PROF A : Plus concentrés je ne sais pas, plus intéressés peut être. Plus concentrés ça dépend parce qu'ils ont un peu tendance à se disperser parce que forcément, on n'est plus dans le cadre d'un cours assis en classe. En revanche ils sont beaucoup plus intéressés et ils arrivent plus à comprendre les notions que l'on souhaite amener puisqu'ils se voient dans le monde professionnel futur. Je pense que le jeu de rôle est énormément lié au monde professionnel.

LG : Du coup, sont-ils moins dissipés ?

PROF A : J'ai envie de dire oui et non, c'est-à-dire qu'ils sont moins dissipés, oui parce qu'ils sont dans leur rôle, donc ils suivent un rôle qu'on leur a donné, et parfois justement ils peuvent en dévier un petit peu, et du fait qu'ils soient avec leurs camarades, être un peu plus dissipés et commencer à partir dans la rigolade.

LG : Participent-ils davantage ?

PROF A : Oui ah oui tout à fait, ils sont beaucoup plus intéressés, beaucoup plus motivés et volontaires.

LG : Sont-ils plus attentifs aux consignes ?

PROF A : Ben encore une fois oui et non. C'est-à-dire que… ils ont tendance à les écouter au départ et un petit peu à s'en détacher une fois que le jeu de rôle est lancé. Donc à nous en fait en tant qu'enseignant de justement conserver… conserver le fil conducteur qu'on a prévu au départ pour pouvoir les recadrer en cas de besoin.

LG : Selon votre ressenti, le niveau moyen de participation par élève est-il plus élevé que d'habitude ?

PROF A : Oui, oui, on attend, on réussit je pense, par le biais des jeux de rôle, à solliciter l'attention de tous, même l'élève qui est un petit peu plus… un petit peu plus effacé dans un dans un cours en classe classique, a tendance à se révéler un petit peu plus au moment des jeux de rôle. Après il y a certains cas aussi où la personne est extrêmement timide et du coup c'est à nous d'aller la chercher pour l'aider un petit peu à se développer à ce niveau-là.

LG : Que faut-il faire pour mener à bien un jeu de rôle dans des conditions optimales ? Y a-t-il un travail de préparation des élèves en amont ?

PROF A : Oui, je pense qu'il y a ben… la contextualisation qui est importante, c'est-à-dire au départ il faut les contextualiser dans un monde professionnel. Ensuite leur donner les différentes consignes, les différentes attentes, les différents objectifs, pourquoi est-ce qu'on choisit de faire un jeu de rôle et quels sont les éléments à retenir, donc ça peut être plus au niveau de la synthèse avec eux. Et oui je pense qu'on peut pas les jeter comme ça dans un jeu de rôle, il faut faire une préparation en amont avec une contextualisation et une procédure à suivre et différents éléments. Après à eux aussi peut-être de les définir, c'est-à-dire qu'on doit travailler avec eux, ne pas forcément leur amener les éléments mais les faire réfléchir.

LG : Y a-t-il une organisation logistique en amont ?

PROF A : Oui, oui, alors après encore une fois ça dépend un peu et ben… des contraintes matérielles dont on parlait tout à l'heure, c'est-à-dire que si on a une salle qui s'y prête, on a déjà un desk et des choses comme ça pour faire un jeu de rôle en hébergement par exemple, très bien, après si on a une salle de classe classique et qu'on veut faire un jeu de rôle, et ben à nous d'aménager un petit peu la salle pour que ça puisse être utilisable.

LG : Quels types de consignes sont délivrées aux élèves ? Sous quelles formes ?

PROF A : Je dirais sous forme orale et papier. C'est-à-dire que j'ai tendance moi à leur expliquer un petit peu mes attentes, et ensuite leur donner un document avec leur rôle précis pour qu'ils puissent l'assimiler, leur donner un petit temps de lecture du document pour qu'ils puissent poser éventuellement les questions, et ensuite les lancer dans le jeu de rôle.

LG : Les élèves sont-ils répartis en groupe ?

PROF A : Pendant le jeu de rôle ?

LG : Pour réaliser le jeu de rôle.

PROF A : Pour réaliser le jeu de rôle, ça dépend des jeux de rôle, je dirais que ça dépend des jeux de rôle, si c'est quelque chose qui est juste un réceptionniste et un client, forcément ils vont le faire à tour de rôle, par contre là pour

le coup, conduite de réunion, là-dessus ils étaient tous ensemble et ils devaient préparer un mini scénario tous ensemble.

LG : Quel est le rôle de l'enseignant pendant le jeu de rôle ?

PROF A : Conserver le fil conducteur du cours, c'est-à-dire conserver le scénario que nous on a prévu à la base, et puis modérer un petit peu les différentes interventions de chacun, c'est-à-dire que c'est à nous de s'assurer du bon déroulement du jeu de rôle.

LG : Quelle exploitation peut être faite du jeu de rôle a posteriori ?

PROF A : On peut réutiliser le jeu de rôle qu'on a fait peut-être pendant un TP pur, réutiliser ses différents éléments, et ensuite les réaborder avec eux en parlant par exemple de leur futur stage ou du futur… du monde professionnel dans lequel ils seront par la suite.

LG : Pensez-vous qu'il faille davantage utiliser les jeux de rôle dans l'enseignement des STS ?

PROF A : Davantage, je pense que je n'ai pas le rôle pour juger ça, mais après, je pense que c'est à utiliser oui, est ce qu'il faut l'utiliser davantage… je pense que on est dans une matière où on l'utilise déjà énormément, après juger s'il faut l'utiliser davantage ou pas… je ne sais pas.

LG : Et pourquoi il faudrait l'utiliser à ce moment-là davantage ou…

PROF A : Pour sensibiliser les élèves et étudiants au monde professionnel qui les attend.

LG : Et avec tous les niveaux ?

PROF A : Oui mais de façon différenciée bien sûr, c'est-à-dire qu'un jeu de rôle qui a été fait d'une certaine façon avec des étudiants de deuxième année n'aura rien à voir avec un jeu de rôle avec une classe de seconde par exemple.

LG : D'accord. Voilà, nous sommes parvenus à la fin de notre entretien, et je voudrais vous remercier pour votre participation. Je vous souhaite une excellente journée !

PROF A : Merci à vous aussi.

Entretien semi-directif numéro 2

Afin de garantir la confidentialité, le nom du répondant sera remplacé par « PROF B ».

Mardi 19 février 2019.

LG : La vente et l'accueil sont-ils des points essentiels de la formation des élèves en STHR ?

PROF B : Oui, je pense que oui, ça apparaît plusieurs fois dans le référentiel. Euh ben ça apparaît surtout au travers de l'argumentaire commercial par exemple.

LG : Oui, d'accord et pourquoi ça apparaît par exemple dans le référentiel ?

PROF B : On les prépare au monde professionnel, donc la vente, le réceptionniste est avant tout un vendeur par exemple, le maître d'hôtel est avant tout un vendeur donc, et l'accueil forcément ça fait partie intégrante du métier dans tous les cas que ce soit au niveau, enfin à tous les niveaux d'ailleurs de l'hôtellerie restauration.

LG : Quels types de savoir doit mobiliser l'élève lors de la réalisation d'un accueil client ?

PROF B : Donc la question c'est est-ce que c'est le savoir-être, le savoir-faire … ? Je pense que c'est tous les savoirs, tous les types de savoir je pense.

LG : D'accord. Comment formez-vous les élèves à la vente et à l'accueil ?

PROF B : Alors ça ne se fait pas en une seule fois, ça se fait en plusieurs fois. Euh donc je pense qu'on les forme, enfin j'ai l'impression qu'on les forme dans tous les cas, aussi bien en seconde qu'en première et en terminale, et donc pour l'accueil, alors pour l'accueil ben ça va être au travers de jeux de rôle par exemple, jeux de rôle donc sur l'arrivée d'un client par exemple, et on va souvent intégrer la vente, donc par exemple l'histoire des ventes additionnelles ou des choses comme ça, ça va souvent être intégré à l'intérieur. Et après en plus moi j'ai aussi un cours spécifique sur l'argumentation commerciale que je fais. Voilà, je ne sais pas si ça répond à ta question.

LG : Si si. Du coup certains enseignants pour former à la vente et à l'accueil utilisent les jeux de rôle. Cela vous paraît-il une bonne idée ?

PROF B : Ben je le fais donc ça me semble une bonne idée oui.

LG : D'accord. Donc… et pourquoi ?

PROF B : Ben parce que c'est une manière d'opérationnaliser et de vraiment placer l'élève dans un contexte presque professionnel, de vraiment… je ne vois pas comment est-ce qu'on pourrait faire ça de façon théorique, on a vraiment les moyens de faire ça de faire ça sous forme de jeux de rôle, donc de vraiment placer l'élève dans un contexte spécifique, en situation quasi professionnelle, je ne vois pas pourquoi on s'en priverait.

LG : Quels sont d'après vous les freins à l'utilisation des jeux de rôle ?

PROF B : Alors déjà des classes trop importantes, si on a des classes vraiment qui sont… enfin où on a une vingtaine d'élèves ça peut être compliqué, parce que l'on va en frustrer certains en en faisant passer que quelques-uns. Il y a aussi toute la problématique au niveau du bruit que cela va générer etc, concentration des élèves. Après il y a aussi des contraintes peut-être au niveau des équipements, au niveau des salles aussi, au lycée hôtelier de Toulouse

par exemple, on a certaines salles qui sont équipées de desk, donc pour la réception, je ne sais pas si c'est le cas à Castelsarrasin ou dans d'autres endroits, mais si ce n'est pas le cas, il faut essayer de jongler avec, et du coup on ne place plus l'élève dans une situation vraiment ben… professionnelle, on est plus sur… ça dévie un peu. Qu'est-ce qu'on peut avoir d'autres… Ben le manque de temps, parce que mine de rien c'est quelque chose qui prend du temps, et encore une fois si on a des grandes classes ou même si on n'a pas des grandes classes dans tous les cas c'est… le fait d'expliquer à l'élève ben le… en général quand on a un jeu de rôle donc on a une personne qui joue le rôle du client et une personne qui joue le rôle de… le rôle du professionnel, et il faut quand même prendre le temps à chaque fois d'expliquer… d'expliquer le rôle de chacun à chaque fois ça prend un peu de temps. Il y a aussi les contraintes liées au professeur, ça met du temps à… c'est quand même des choses qui mettent du temps à préparer, enfin on n'improvise pas un jeu de rôle comme ça donc il faut le faire à l'avance, et ça peut aussi être une contrainte si on à différents niveaux de classe, si on a vraiment tous les niveaux de classe et qu'il faut faire à chaque fois des jeux de rôle adaptés ça prend du temps et voilà.

LG : Est-ce que l'âge des élèves ça peut être un frein ? Le fait que ce soit des adolescents, avec le regard de l'autre ?

PROF B : Je ne suis pas sûr, je ne suis pas sûr, moi je le ferais à tous les niveaux en tout cas mais je ne pense pas que ce soit un frein.

LG : D'accord. Et l'artificialité, le fait que ce soit quelque chose de factice, est-ce que ça peut être un frein ?

PROF B : Ben c'est à nous de rendre le… de rendre le jeu de rôle le plus proche possible de la… de la réalité professionnelle. Après… oui ça peut être un frein pour certains parce qu'il y en a certains qui vont se dire « en effet ben je n'ai pas un vrai client devant moi donc pourquoi est-ce que je ferais autant d'efforts que si j'en avais un devant moi » après c'est à nous vraiment d'essayer de gérer ça et de lui… soit… je ne sais pas, soit en mettant une note par exemple, de façon à le motiver, mais je pense que… globalement je ne pense pas que ce soit un frein.

LG : D'accord. Donc utilisez-vous régulièrement le jeu de rôle lors des séances ?

PROF B : Alors régulièrement, j'ai dû le faire quatre ou cinq fois depuis le début de l'année, donc peut-être un cours sur deux, on va dire. Avec chaque niveau de classe, donc oui, un cours sur deux je dirais.

LG : Donc pour quels enseignements ?

PROF B : Ben alors je… j'ai l'ETLV et sciences et technologies des services, donc plutôt sur la partie STS, en ETLV ils sont en classe entière donc là… non là il y a trop de monde.

LG : Donc pour l'accueil de la clientèle vous le faites ?

PROF B : Voilà. Et aussi pour des situations, pour des jeux de rôle liés au restaurant par exemple, prise de commande ce genre de chose.

LG : Et pourquoi vous choisissez le jeu de rôle pour ces enseignements ?

PROF B : Ben c'est un peu ce que je disais tout à l'heure, c'est que ça permet vraiment de faire le lien avec le contexte professionnel, ça permet aussi de varier les supports, donc de varier les activités, d'intéresser les élèves, c'est quelque chose qu'ils aiment en général, c'est assez ludique, ça leur plaît et puis ça me semble vachement adapté, ça me semble vraiment adapté.

LG : Avez-vous remarqué une différence dans la maîtrise des compétences relationnelles en TP vis-à-vis des clients suite à l'usage d'un jeu de rôle ?

PROF B : Bonne question. Oui, ben oui, par exemple notamment sur la prise de commande. Les TP on les a qu'en restaurant, la plupart des jeux de rôle je les ai faits plutôt sur la partie hébergement, donc le seul que j'ai fait sur la partie restaurant c'est la prise de commande, et c'est vrai qu'une fois qu'on a… une fois qu'on a effectué le jeu de rôle, la prise de commande était beaucoup plus fluide, de bien meilleure qualité, donc je pense que de ce point de vue là je peux dire oui.

LG : Pouvez-vous évoquer une séance durant laquelle vous avez utilisé le jeu de rôle ?

PROF B : Oui. Ben la première que j'avais faite en tout début d'année c'était celle de l'arrivée d'un client, l'arrivée d'un client individuel, sur les premières de mémoire ou les terminales… je ne sais plus… je ne sais plus… sur les premières ou sur les terminales… non je crois que je l'ai fait sur les terminales, c'était un jeudi matin et… Alors l'évoquer… donc c'est une classe de 11 élèves, je n'ai pas pu tous les faire passer, parce que cela m'a pris plus de temps que prévu, euh mais j'avais tout préparé, donc j'avais préparé différents, différents rôles clients et différents rôles professionnels, et donc à chaque fois ils devaient… donc je désignais à chaque fois le client et le professionnel, ils devaient tirer une petite… un petit carton où il avait écrit tous les détails, donc par exemple ça pouvait être, ben le… je ne sais pas… « vous jouez le rôle d'un réceptionniste, d'un réceptionniste, vous accueillez monsieur… enfin, vous effectuez le départ de monsieur… je ne sais pas monsieur… peu importe, qui a séjourné à l'hôtel pendant deux nuits, il a également consommé ceci, ceci, ceci, voilà, et du côté du client, et ben on va avoir, étant donné que c'était des terminales, donc en théorie ils sont déjà censés savoir-faire un… l'arrivée d'un client individuel, je rajoutais en plus des… tout ce qui était lié aux aléas du service par exemple, donc en l'occurrence je ne sais pas, quelqu'un qui avait besoin d'un docteur quelque chose comme ça, et puis le but c'était de voir comment le réceptionniste allait réagir.

LG : Aviez-vous des appréhensions quant au déroulement de la séance ?

PROF B : Non pas vraiment, non, non.

LG : Et donc vous diriez que ça s'est passé comment ?

PROF B : Ça s'est très bien passé, ça s'est très bien passé.

LG : D'accord. Pensez-vous que les élèves soient plus concentrés dans ce type de séance ?

PROF B : Alors en début, en début peut être, après à partir du moment où on en fait passer cinq ou six, il y a peut-être un relâchement sur les derniers. Mais plus concentrés… j'essaie toujours de varier les activités donc euh bon, c'est vrai qu'on change d'activité en général toutes les demi-heures, toutes les 45 minutes, c'est vrai que si on fait un jeu de rôle et que on fait passer tout le monde, ben automatiquement ça déborde des 45 minutes et, ben oui forcément au bout d'un moment le caractère un peu répétitif ça fait qu'ils se… qu'ils se déconcentrent un peu, mais après voilà, encore une fois, la plupart du temps quand je fais des jeux de rôle, je prépare différentes situations et c'est jamais les mêmes situations, donc il y a toujours une petite part de surprise et… et bon, je ne vais pas… il n'y a jamais eu de gros soucis avec ça en tout cas.

LG : Sont-ils moins dissipés ?

PROF B : Pas moins dissipés je dirais, non.

LG : D'accord. Participent-ils davantage ?

PROF B : Alors ils aiment bien… alors ce qu'on fait souvent oui c'est que, donc une fois qu'on a fait, une fois que quelqu'un est passé, il y a une partie autocritique et une partie évaluation du reste de la classe, c'est une façon de les

impliquer, et sur cette partie-là ils sont très actifs. Donc ils n'ont aucun problème à discuter de ce qu'a fait l'autre, à souligner les erreurs et ce qui a été bien fait, donc ils sont très actifs. Après j'ai la chance d'avoir des élèves qui sont… qui sont très actifs la plupart du temps, donc de là à dire est-ce qu'ils sont… enfin de la définir est-ce qu'ils sont plus ou moins actifs que sur une, que sur le reste du cours, j'aurais du mal à le dire.

LG : D'accord. Sont-ils plus attentifs aux consignes ?

PROF B : Alors c'est des consignes que l'on donne individuellement. Donc encore une fois le client et le professionnel, donc de façon à… je les prends chacun de façon individuelle, et c'est vrai que sur ce moment-là bien entendu, ils sont très attentifs parce que c'est… je m'adresse directement à eux et ils ont tout intérêt à être attentifs, donc oui je pense qu'ils sont plus attentifs à ce moment-là.

LG : Selon votre ressenti, le niveau moyen de participation par élève est-il plus élevé que d'habitude ?

PROF B : Je ne sais pas. Je dirais que c'est, tu veux une réponse oui ou non j'imagine ? Oui…

LG : Non non.

PROF B : Je dirais pas forcément. Ce n'est pas facile. Le truc c'est que ça force certaines personnes qui ne participent pas forcément le reste du cours, à participer parce que automatiquement ils sont en situation, donc ils sont obligés d'avoir une autocritique à la fin, et donc c'est bénéfique de ce point de vue là en fait.

LG : D'accord.

PROF B : Mais est-ce que les autres, est-ce que ceux qui participent beaucoup sur le reste des activités participent davantage lors d'un jeu de rôle, je ne saurais pas dire, je ne pense pas.

LG : D'accord. Que faut-il faire pour mener à bien un jeu de rôle dans des conditions optimales ? Y a-t-il un travail de préparation des élèves en amont ?

PROF B : Ah pour les élèves ? Un travail de préparation pour les élèves ? Bon, pour le professeur c'est certain, après pour les élèves donc, oui je pense que c'est nécessaire d'introduire le jeu de rôle dans sa globalité, de… de voilà, de préciser le contexte, on se situe souvent dans un contexte professionnel, donc souvent soit un restaurant fictif, soit un hôtel fictif, et voilà, de vraiment cadrer, de laisser vraiment le temps à l'élève de se préparer et de s'immerger dans ce contexte fictif. Donc oui de ce point de vue-là il y a un travail de préparation. Et après souvent ce que je leur fais faire en effet, c'est que… la fois où on a fait l'arrivée d'un client individuel par exemple, avant ça je leur ai demandé de me refaire une fiche de procédure arrivée d'un client individuel, de façon à ce que tout le monde parte sur les mêmes bases, et de façon à ce que voilà, tout le monde sache en théorie faire l'arrivée d'un client individuel.

LG : Y a-t-il une organisation logistique en amont ?

PROF B : Pour le prof ? Pour le professeur ?

LG : Oui.

PROF B : Je pense que ça dépend du… ça dépend du jeu de rôle, mais oui, bien sûr parce que oui. Organiser la… ben nous on a la chance d'avoir des… d'avoir des salles, la plupart du temps, qui sont équipées d'un desk par exemple, on n'a pas à organiser la logistique d'un point de vue changement de salle, si ce n'est pas le cas on devrait le faire, mais après il y a toujours de la logistique, commandes de matériel, des choses comme ça qui peuvent être en

lien avec le jeu de rôle, euh organisation du plan de travail, donc des choses à prévoir un peu avant le cours, donc oui ça demande un peu de logistique, mais après en fonction du sujet, enfin voilà.

LG : Quels types de consignes sont délivrés aux élèves ? Sous quelles formes ?

PROF B : Oui donc, la plupart du temps c'est un, c'est un, ce sont des petites notes que je leur remets avec le rôle de chacun, en plus de ça je leur laisse le temps de me poser des questions s'il y a des incompréhensions, plutôt écrites du coup.

LG : Les élèves sont-ils répartis en groupe ? Si oui, des groupes de combien ?

PROF B : Alors, la plupart des jeux de rôle sont individuels, un client et un professionnel.

LG : D'accord.

PROF B : Donc plutôt individuels je dirais.

LG : Quel est le rôle de l'enseignant pendant le jeu de rôle ?

PROF B : Alors moi je me place plutôt du côté de la… en tant qu'observateur, donc du côté de… du côté de la classe, la plupart du temps ce que je fais c'est que je m'installe sur une des chaises qui est vide, qui est laissée vacante par celui qui est en train de passer, et le rôle ça va être, bon, de faire en sorte bien entendu que ça ne déborde pas, mais surtout de canaliser le reste de la classe et de focaliser leur attention vers ce qui se passe, donc éviter les bavardages ce genre de chose. Mais après je laisse vraiment le jeu de rôle se dérouler, et voilà c'est plutôt un rôle d'observateur.

LG : Quelle exploitation peut être faite du jeu de rôle a posteriori ?

PROF B : Ah ben alors nous on le fait, donc a posteriori, euh ce qu'on fait, c'est qu'on fait une auto-évaluation, on fait une évaluation de la part des autres, et après on peut utiliser ça pour en faire des fiches de procédure, des choses comme ça par exemple. Qu'est-ce que je pourrais dire d'autre… j'imagine qu'on pourrait, avec… en respectant toutes les contraintes légales et tout ça, filmer et puis envoyer aux élèves une prestation qui était très bien, qui correspondait à ce qu'on attendait. Moi je ne l'ai jamais fait.

LG : Pensez-vous qu'il faille davantage utiliser les jeux de rôle dans les enseignements des STS ?

PROF B : Ah ben je pense que c'est… enfin moi j'apprécie vraiment ça donc davantage… de façon générale, je pense que c'est déjà pas mal utilisé, mais je pense que oui, le plus on l'utilise, mieux c'est en tout cas, parce que c'est vraiment… le but c'est vraiment de leur… d'une parce que ça leur plaît, et en plus parce que ça répond à un besoin, ben celui de se placer dans un contexte professionnel.

LG : Et avec tous les niveaux ?

PROF B : Oui je pense, oui oui.

LG : Voilà, nous sommes parvenus à la fin de notre entretien, et je voudrais vous remercier pour votre participation. Je vous souhaite une excellente journée !

PROF B : A toi aussi.

Entretien semi-directif numéro 3

Afin de garantir la confidentialité, le nom du répondant sera remplacé par « PROF C ».

Mardi 19 février 2019.

LG : La vente et l'accueil sont-ils des points essentiels de la formation des élèves en STHR ?

PROF C : Euh oui.

LG : Pourquoi ?

PROF C : Pourquoi ? Parce que ce sont des élèves qui a priori sont destinés à travailler, soit sur les secteurs de la restauration, soit sur les secteurs de l'hébergement, donc ce sont des élèves qui seront en contact avec la clientèle. Euh et aujourd'hui l'accueil pour moi ne se dissocie pas de la vente. Un élève qui va, pardon, un responsable, un réceptionniste en hébergement qui va faire le check-in, accueillir un client, aura également pour mission de vendre des prestations de l'hôtel, de la même façon en restauration euh le serveur doit vendre des alcools, des boissons chaudes etc.

LG : Quels types de savoirs doit mobiliser l'élève lors de la réalisation d'un accueil client ?

PROF C : Alors si on parle de savoir, ben je pense qu'il y a un petit peu tous les savoirs qu'il faudra mettre en œuvre, tout d'abord, bien entendu le jeu de rôle, le pivot essentiel c'est le savoir être, c'est sa présentation, son comportement, sa façon euh de s'exprimer, euh je dirais en adéquation avec ce que demande le futur client, et puis euh également le savoir-faire, parce qu'il doit maîtriser ses procédures, savoir comment on fait le check-in d'un client, comment on prend une commande au restaurant, ou comment on fait une facturation client. Donc essentiellement quand même savoir, savoir-faire.

LG : D'accord et donc comment formez-vous les élèves à la vente et à l'accueil ?

PROF C : Alors ben par le biais de jeux de rôle, voilà, en s'appuyant sur des scénarios de jeux de rôle.

LG : D'accord. Donc certains enseignants, comme vous a priori, pour former à la vente et à l'accueil, utilisent les jeux de rôle. Cela vous paraît-il une bonne méthode ?

PROF C : Oui ça me paraît une bonne méthode, parce que je pense que c'est difficile de… comment dire… d'enseigner euh… comment dire… des comportements de savoir être, sans mettre en place ou en œuvre des jeux de rôle.

LG : D'accord. Quels sont d'après vous les freins à l'utilisation des jeux de rôle ?

PROF C : Alors les contraintes de temps euh non, si on est bien organisé. Après, alors je dis non, je dis aussi oui, parce que si on veut faire passer tous les élèves c'est vrai que souvent, on manque de temps. Euh les contraintes matérielles, ben pour ce qui concerne l'hébergement, c'est bien d'avoir tout le matériel approprié, c'est-à-dire un comptoir de réception, un ordinateur, et on n'a pas toujours effectivement euh une imprimante également, on n'a pas toujours le matériel qui fonctionne et qui est disponible ou les salles d'hébergement qui sont disponibles, pareil au restaurant ben c'est bien d'avoir euh… comment dire… un restaurant d'initiation pour la prise de commande. Voilà les contraintes matérielles.

LG : D'accord. L'artificialité est-ce que c'est une contrainte ?

PROF C : Un petit peu, un petit peu parce que parfois, les élèves sont un peu mal à l'aise euh souvent ils nous expliquent qu'ils sont plus à l'aise lorsqu'ils sont en stage et qu'ils sont dans une situation réelle.

LG : D'accord. Et l'âge des élèves, du fait que ce soit des adolescents ?

PROF C : Oui parfois, parfois l'âge des élèves mais, euh c'est plutôt, euh disons, euh pas le comportement de l'élève mais il y a eu… j'ai eu par expérience des élèves plus âgés qui avaient du mal euh à se mettre dans un jeu de rôle, et souvent c'est vrai quand ils sont jeunes, seconde-première, ils ont peur du regard des autres.

LG : D'accord. Utilisez-vous régulièrement le jeu de rôle lors des séances ?

PROF C : Lorsque le thème, euh se prête pour un jeu de rôle et que ça s'avère nécessaire.

LG : D'accord donc par exemple pour quel type d'enseignement ?

PROF C : Alors les enseignements, oui, accueil, tout ce qui tourne autour de l'accueil de la clientèle, prise de réservation, euh arrivée du client, euh module de conciergerie, facturation et puis heu, je ne sais pas si on reste sur les classes de bac mais sur le BTS tout ce qui concerne euh la négociation-vente, euh tout ce qui est encadrement de l'équipe de travail avec recrutement, formation du personnel, pour tous ces enseignements oui on utilise le jeu de rôle.

LG : D'accord et donc pourquoi, euh pourquoi pour ces enseignements choisissez-vous le jeu de rôle ?

PROF C : Alors pour ce qui concerne les BTS, parce ce que ce sont des contraintes de l'épreuve, les contraintes et les modalités de l'épreuve, donc euh c'est incontournable, voilà, et puis pour ce qui est des classes de BTN, de bac euh ben ça fait partie du référentiel.

LG : D'accord.

PROF C : Donc, on doit se l'approprier et mettre en œuvre avec les élèves.

LG : D'accord. Avez-vous remarqué une différence dans la maîtrise des compétences relationnelles en TP vis-à-vis des clients suite à l'usage du jeu de rôle ?

PROF C : Heu, alors un petit peu, un petit peu, on leur explique, on leur fait réaliser et après, certains arrivent à bien le mettre en œuvre lors du TP.

LG : D'accord.

PROF C : Mais pas tous.

LG : D'accord. Pouvez-vous évoquer une séance durant laquelle vous avez utilisé le jeu de rôle ?

PROF C : Euh oui, avec récemment plutôt avec des classes de BTS, euh pour tout ce qui est encadrement du personnel, pour faire du recrutement, de la formation, de la conduite de réunion, euh de l'évaluation du personnel, et puis prochainement de la négociation-vente.

LG : D'accord. Donc aviez-vous des appréhensions quant au déroulement de la séance ?

PROF C : Non.

LG : Non ? Et comment cela s'est-il passé ?

PROF C : Bien. Alors il faut, euh les élèves doivent apprendre, euh à se mettre justement dans les jeux de rôle, parce que, en fait je pense qu'en début d'année, euh on passe un petit peu de temps à leur montrer le fonctionnement d'un jeu de rôle, et une fois qu'ils ont un petit peu maîtrisé, euh le fonctionnement ben ça va mieux ça va plus vite.

LG : D'accord. Pensez-vous que les élèves soient plus concentrés dans ce type de séance ?

PROF C : Alors ça va dépendre de leur âge hein, pas forcément, moins dissipés je pense pas, quand ils sont jeunes seconde-première, euh c'est vrai qu'ils prennent ça un petit peu comme un jeu, surtout qu'on utilise l'expression « jeu de rôle », donc ils ont tendance, ils ont pardon, tendance à identifier ça un petit peu comme un amusement. Donc il est nécessaire euh de les recadrer.

LG : D'accord. Participent-ils davantage ?

PROF C : Ça dépend de leur personnalité, certains oui d'autres non.

LG : Sont-ils plus attentifs aux consignes ?

PROF C : Euh pas toujours.

LG : D'accord.

PROF C : Pas toujours, il faut redonner les consignes, euh voilà, chacun a son rôle et… et essayer de faire ça le plus sérieusement possible. Parce que c'est vrai qu'ils ont tendance à partir sur du fou-rire et avoir envie de s'amuser parce qu'ils le ressentent peut-être un petit peu comme du théâtre.

LG : D'accord. Selon votre ressenti le niveau moyen de participation par élève est-il plus élevé que d'habitude ?

PROF C : Euh probablement, probablement parce qu'ils ont envie dans ces classes de baccalauréat technologique, ils ont envie de passer aux choses concrètes, donc je pense que le jeu de rôle est adapté pour eux.

LG : D'accord. Que faut-il faire pour mener à bien un jeu de rôle dans des conditions optimales ? Y a-t-il un travail de préparation des élèves en amont ?

PROF C : Alors ça, ça va dépendre également du niveau de classe. Si on travaille sur des classes de BTS, oui il y a un travail de préparation, qui est en corrélation avec, pareil, les exigences, euh des examens, euh si c'est pour des classes de bac, il peut y avoir également un travail plus léger de préparation, où ils doivent peut-être, euh apprendre des phrases à utiliser, d'autres à ne pas prononcer, donc un vocabulaire à utiliser, et puis euh apprendre les étapes d'une procédure, par exemple une procédure de réservation, donc si ils veulent bien mettre en œuvre, par exemple une procédure de réservation, ils doivent apprendre avant la procédure.

LG : D'accord. Y a-t-il une organisation logistique en amont ?

PROF C : Oui.

LG : Oui ?

PROF C : Oui, oui oui il y a des documents préparés, si ce sont des sujets de BTS, il faut les avoir euh appréhendés, avoir fait quand même un corrigé, et puis euh avoir soit utilisé des grilles d'évaluation, qui sont celles de l'examen, soit pour les classes de bac, mettre en œuvre, alors pas une grille d'évaluation parce que on est dans l'apprentissage, mais donc on n'est pas dans l'évaluation, mais une grille de positionnement justement où on va identifier tous les points qui ont été bien réalisés et identifiés et d'un autre côté les points qu'il faut améliorer.

LG : Quel type de consignes sont délivrées aux élèves ? Sous quelles formes ?

PROF C : Euh alors sous quelles formes, euh avec un scénario de jeux de rôle, euh où il y aura, en général on peut les faire travailler par trois, donc où il y a un élève qui joue le rôle du client, un élève qui joue le rôle du réceptionniste, si je reprends toujours l'exemple d'une réservation ou d'un accueil, et puis un troisième élève qui peut jouer le rôle de l'observateur. Donc il y aura des fiches de travail pour chaque rôle euh par élève.

LG : D'accord. Donc du coup les élèves sont-ils répartis en groupes ? Si oui, des groupes de combien ?

PROF C : Alors je pense que, enfin moi en ce qui me concerne l'idéal ce sont des groupes de trois effectivement maximum. Après 4, 5 c'est trop nombreux, je trouve que ce n'est pas très bien pour, pour les gérer. Et puis il faut qu'ils soient actifs, c'est-à-dire comme je le disais, soit client, soit réceptionniste, soit observateur qui prend des notes, il ne faut pas que l'élève reste à rien faire pendant ces jeux de rôle, c'est pour ça que trois c'est l'idéal.

LG : D'accord. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le jeu de rôle ?

PROF C : Ah ben il a un rôle de… encadrement, de régulateur, justement de… de contrôler que ça ne parte pas dans tous les sens, que les élèves s'amusent, parce que ça reste quand même un travail pédagogique. Voilà donc, s'il y a plusieurs rôles c'est vrai que c'est plus intéressant de le faire lorsqu'on a peu d'élèves, si on a 12 élèves, on a quatre groupes de trois, c'est relativement facilement gérable.

LG : D'accord. Pensez-vous qu'il faille davantage utiliser les jeux de rôle dans l'enseignement des STS ?

PROF C : Euh davantage, je ne peux pas dire davantage, je pense qu'il faut les utiliser quand ça s'avère nécessaire, quand on est dans des situations de relation avec le client.

LG : D'accord, et avec tous les niveaux de classe ?

PROF C : Oui.

LG : Oui ?

PROF C : Oui on fait une petite approche en seconde, on commence à leur montrer un petit peu comment ça fonctionne, et puis après c'est quelque chose qui va s'entretenir et s'améliorer, euh sur la première et la terminale.

LG : D'accord. Voilà, nous sommes parvenus à la fin de notre entretien, et je voudrais vous remercier pour votre participation. Je vous souhaite une excellente journée !

PROF C : Merci.

Entretien semi-directif numéro 4

Afin de garantir la confidentialité, le nom du répondant sera remplacé par « PROF D ».

Mardi 19 février 2019.

LG : La vente et l'accueil sont-ils des points essentiels de la formation des élèves en STHR ?

PROF D : Oui.

LG : Oui ? Pourquoi ?

PROF D : Ben parce que ça fait partie des métiers de service, que ce soit la vente ou l'accueil en hébergement comme en restauration, ce sont des notions que l'on est obligé d'aborder effectivement avec les élèves, enfin ça me semble essentiel pour qu'ils arrivent à comprendre justement ben, le parcours clients etc.

LG : D'accord. Quels types de savoirs doit mobiliser l'élève lors de la réalisation d'un accueil client ?

PROF D : Alors euh, d'un accueil client, déjà les quatre les quatre P ou les quatre C, donc les différentes étapes qui sont obligatoires qui est un peu leur ligne, on va dire, directive pour qu'ils n'oublient rien et que la prise en charge puisse se faire aussi correctement.

LG : Donc il y a les connaissances ? Est-ce qu'il y a aussi d'autres formes de savoir qu'ils doivent…

PROF D : Les connaissances et puis savoir effectivement, en terme de compétences, savoir à assurer un accueil en bonne et due forme, en fonction du type de clientèle qu'ils vont avoir en face aussi, individuelle, groupe, euh étrangère ou française et euh… donc on est juste sur l'accueil là ?

LG : Oui.

PROF D : Oui.

LG : Donc il y a les connaissances et puis il y a peut-être du coup un savoir-faire, ce que tu disais.

PROF D : Un savoir-faire tout à fait.

LG : Parfait, donc comment formes-tu les élèves à la vente et à l'accueil ?

PROF D : Alors c'est une question assez vaste.

LG : Oui.

PROF D : Euh comment on les forme… Si je prends l'exemple, en hébergement par exemple, euh ben sous forme de jeux de rôle justement, c'est-à-dire que on va aborder euh le chapitre euh sur bon la réservation. Donc à partir de cette réservation on va utiliser les documents support fiche de réservation, avec on va reprendre toutes les étapes, justement les quatre P, et on va, sous forme de jeux de rôle, sur la partie proposition, voir ensemble la partie vente justement, connaissance de l'établissement, qu'est-ce qu'on va pouvoir vendre effectivement aux clients, donc il y a des chambres très bien, prestations internes, parler aussi un peu prestation externe de conciergerie, et euh donc sous

forme de jeux de rôle avant tout et ensuite bien sûr, vérification des connaissances lors d'évaluations sommatives on va dire, à la fin du chapitre par exemple.

LG : D'accord. Donc du coup certains enseignants pour former à la vente et l'accueil utilisent les jeux de rôle, donc cela te paraît-il une bonne idée ?

PROF D : Ça me semble essentiel.

LG : Oui ? Pourquoi ?

PROF D : Parce qu'on est, ils se mettent à la place effectivement du client et du réceptionniste par exemple, ou du chef de rang et du client en restauration, et en fait, entre eux ils vont se dire « bah oui je sais faire » et le moment où ils vont mettre en application ce qu'ils savent soi-disant faire si tu veux, ils se rendent compte d'eux même en fait, ben que à un moment ça peut être incomplet, par notre intervention, c'est-à-dire que là on va leur dire « okay sur la partie proposition effectivement la chambre tu n'as pas parlé des équipements, est-ce que le wifi est gratuit ou pas, est-ce qu'on a du pressing par exemple, quels sont les prestations que tu vas… parce que le client il part du principe qu'il est venu, qu'il va payer sa chambre, c'est ce qu'il a décidé d'acheter en parallèle, il y a plein de prestations qu'il n'a pas prévu d'acheter, donc vous en tant que vendeur justement, euh votre rôle c'est de proposer pour essayer de faire des ventes additionnelles tout simplement. » Et c'est sous forme de jeux de rôle qu'ils arrivent à comprendre quelles sont toutes les étapes en fait à respecter, pour ne rien oublier, pour qu'ils soient efficaces euh dans le poste qui leur a été donné quoi.

LG : D'accord. Quels sont d'après toi les freins à l'utilisation des jeux de rôle ? Les contraintes de temps par exemple ?

PROF D : Euh les freins, les freins… Alors c'est vrai que ça demande beaucoup de temps, parce que du coup tu es obligé de faire passer tout le monde. Euh on a très peu de séance parce que c'est réparti, je ne sais pas si tu connais un petit peu la rotation, TP hébergement, TA restaurant, TP ici à l'application pour notre part ici au lycée hôtelier, ce qui veut dire qu'en fait sur les séances d'hébergement de 3h00-3h30, euh si tu dois effectivement faire passer la moitié de la classe alors, du groupe du moins, souvent on a des groupes de 9 à 10 élèves, donc ça demande du temps pour tout décortiquer, pour reprendre avec eux ben chacune des étapes, qu'est-ce qui va bien, qu'est-ce qui va moins bien, l'attitude euh savoir être, savoir-faire, donc que tu regroupes sous forme de grilles. En fait généralement ce que je fais, quand il y a des jeux de rôle, effectivement il y a une grille observateur, ce sont les autres élèves qui observent, qui écoutent, qui prennent des notes, et ensuite on fait l'harmonisation ensemble, qu'est-ce que vous en pensez déjà sur la prise de contact, au niveau de la communication, est-ce que c'était bien, c'était excellent, c'était moyen, et là en fait on procède un peu comme une évaluation formative en fait, pour chacun des étudiants. Euh ce qui veut dire que derrière tout ça, il faut qu'on l'exploite pour justement remettre en place d'autres jeux de rôle, alors par étapes, sur la réservation on va voir le jeu de rôle sur le client walk-in, la procédure de l'accueil, le client check-in, et en fait c'est sur chaque module si tu veux en réception, par exemple euh je mets en place les jeux de rôle pour que justement… qu'ils soient à l'aise aussi, parce que ce n'est pas évident de se mettre en condition aussi au niveau de l'examen, parce qu'ils vont avoir un jury en face, euh qui va jouer le rôle du client, donc il faut qu'ils arrivent à s'exprimer correctement, et aussi en parallèle, à utiliser le logiciel VEGA, voilà.

LG : D'accord. Donc du coup effectivement tout ça ça prend du temps.

PROF D : Ça prend beaucoup de temps effectivement.

LG : Est-ce qu'il y a aussi des contraintes matérielles ?

PROF D : Contraintes matérielles euh ici non parce que on a le logiciel VEGA déjà intégré dans les postes informatiques, on a, dans les salles d'hébergement un desk, donc ça nous permet de mettre en situation de suite avec les documents déjà au niveau de chaque salle d'hébergement, des documents de fiche de réservation, tous les documents qu'on utilise lors de la réservation, de l'arrivée client par exemple.

LG : D'accord. Est-ce que l'artificialité, le fait que ce soit factice, que ce ne soit pas la vraie vie professionnelle lors d'un jeu de rôle, c'est un jeu de rôle, ce n'est pas… c'est artificiel, est-ce que ça c'est un frein ?

PROF D : Alors ça peut être un frein parce qu'ils prennent ça comme un moment d'amusement où ils rigolent, euh ils ne vont pas prendre les choses au sérieux sur le moment parce que c'est leur camarade qui en face qui va les faire rire, une grimace, une bêtise qui va être dite ou je ne sais pas, euh sur ce côté-là, mais après généralement je n'ai pas de problème particulier si on recadre.

LG : D'accord.

PROF D : Ils arrivent quand même, je pense que de toutes façons ça sera positif pour eux par la suite de savoir effectivement, comment procéder pour l'examen, parce que là ont cible vraiment les épreuves, les ateliers de l'examen.

LG : D'accord.

PROF D : En terminale.

LG : Et donc est-ce que l'âge des élèves ça peut être un frein ?

PROF D : Ah un frein ? Non.

LG : Dans les jeux de rôle ?

PROF D : Non, je ne pense pas non. Au contraire, moi j'associe en plus toujours jeu de rôle au théâtre. La dernière fois, la semaine dernière justement, avec ma classe de première STHR, je leur disais que, il fallait rentrer dans la peau d'un personnage entre guillemets, en faisant du théâtre mais pas en se moquant du client, et c'est vrai qu'ils m'ont dit, et ça m'a donné une idée, je me suis dit « il faudrait que j'arrive à intégrer sur du long terme des séances de théâtre » pour que justement, parce qu'il y en a qui rougissent, ils ne se sentent pas à l'aise, ils ne se sentent vraiment pas à l'aise par rapport à ça. Mais je trouve que pour les personnes qui sont introverties, par exemple qui n'osent pas, euh finalement ce sont peut-être ces personnes là qui arrivent à mieux, à mieux gérer leur jeu de rôle que ceux qui ont toujours tendance un peu à avoir tu vois…

LG : D'accord.

PROF D : … la grande bouche, à toujours dire quelque chose etc. Donc moi je pense que dans le cadre de nos métiers, les jeux de rôle sont vraiment importants parce qu'on est, on est sur une mise en situation entre guillemets, semi-réelle, voilà.

LG : D'accord. Et donc utilises-tu régulièrement les jeux de rôle lors des séances ?

PROF D : Régulièrement peut-être pas, non, enfin c'est quoi la régularité pour toi ? C'est quoi ? Une fois par semaine ?

LG : Dans l'année ?

PROF D : Dans l'année ? À la rigueur, jeux de rôle, tout dépend des niveaux, tout dépend des niveaux, euh je te dirais plus en terminale oui, régulièrement, en première non, parce que terminale on les prépare à l'examen donc forcément les ateliers voilà, en première un peu moins.

LG : D'accord.

PROF D : Parce qu'on est plus sur la partie, euh découverte justement, alors pas découverte mais approfondissement de ce qu'ils ont pu découvrir en classe de seconde. Tu vas commencer à approfondir, à asseoir les connaissances on va dire, donc on va rentrer plus tôt en fin d'année de première sur l'acquisition des compétences sur l'accueil client par exemple, mais pour ça il faut vraiment qu'en amont ils aient intégré toutes les notions.

LG : D'accord.

PROF D : Voilà.

LG : Donc sur les types d'enseignement tels que l'accueil client tu viens de le dire, et comme autres… peut-être d'autres…

PROF D : Euh alors, comme je te le disais tout à l'heure, la réservation, le check-in, le check-out, les épreuves de conciergerie, ils ont un travail à faire en parallèle de recherche en fonction d'un sujet que je leur donne, des clients qui viennent à l'hôtel Occitanie qui désirent… qui ne connaissent pas la région, qui désirent euh ben découvrir la région, aller manger dans un restaurant connu, donc plusieurs sujets qui vont être donnés aux élèves, ils vont ensuite faire leur recherche, et tout ça, ça va aboutir effectivement à un jeu de rôle où ils vont utiliser toutes les, toutes les informations qu'ils ont pu retranscrire sur un document qu'ils ont, ça leur permet quand même d'avoir un document structuré et en prenant en compte les quatre étapes, les quatre P.

LG : D'accord. Et, bon ça revient peut-être un peu, donc pourquoi choisissez-vous le jeu de rôle pour ces enseignements-là ?

PROF D : Parce que pour moi c'est une façon de permettre aux élèves de comprendre pourquoi, pourquoi en fait euh, au niveau des notions et des compétences, pourquoi on va procéder de la sorte en fait. À travers les jeux de rôle, ils se rendent compte que, c'est essentiel, pour ne rien oublier avant tout, et pour prendre en charge effectivement le client dans de bonnes conditions, voilà. Donc c'est une méthode pour eux euh ben de de de simuler la situation tout simplement, de voir comment ça se passe et pas se découvrir le jour de l'examen par exemple.

LG : Oui, d'accord.

PROF D : Et de, en fonction des prérequis aussi, ils ont eu des stages, il y en a qui ont été plutôt en cuisine ou en service, donc ça permet aussi d'associer tout ce qu'ils ont pu apprendre en amont. Euh généralement en fait, ils l'ont tous fait euh, ils ont tous eu des clients en face-à-face où ils sont plus ou moins à l'aise en fait, à la rigueur plus à l'aise que quand ils se retrouvent en situation de jeu de rôle avec leurs camarades. Ils préfèrent être avec un client en, la par exemple sur un TP comme ce soir avec la clientèle extérieure, que en classe où bon ils ont un peu de mal, mais je trouve que c'est c'est, c'est plutôt positif pour eux dans leur évolution au niveau de, voilà au niveau de savoir être vis-à-vis de la personne, et puis être à l'aise aussi par rapport à ce qu'on va leur demander.

LG : D'accord. Et as-tu déjà remarqué une différence dans la maîtrise des compétences relationnelles en TP vis-à-vis des clients suite à l'usage d'un jeu de rôle ?

PROF D : Oui.

LG : Oui ?

PROF D : Oui oui tout à fait.

LG : D'accord.

PROF D : Ça oui.

LG : D'accord. Peux-tu évoquer une séance durant laquelle vous avez utilisé les jeux de rôle ?

PROF D : Ben comme je te disais tout à l'heure, donc sur, avec les terminales, euh sur la partie réception, donc voilà la réservation, tout simplement, donc un client alors au téléphone, prise de réservation au téléphone sous forme de jeux de rôle où un client qui se déplace, qui vient euh, qui rencontre ben le réceptionniste, et là tout le jeu de rôle va se tourner autour de çà. On a fait aussi le client walk-in.

LG : Donc là, la première séance dont tu parlais, c'était en quelle partie, à quel moment de l'année ?

PROF D : Euh on est quoi, on est au mois de février, donc c'était euh, ben c'était pas plus tard que décembre, parce qu'en fait on a démarré par les étages avant.

LG : D'accord.

PROF D : Toute la formation étage etc, et donc décembre en a commencé à attaquer les jeux de rôle.

LG : D'accord. Avais-tu des appréhensions quant au déroulement de la séance, du jeu de rôle ?

PROF D : Non.

LG : Non ? Et donc comment cela s'est-il passé ?

PROF D : Bien.

LG : Bien ? D'accord. Penses-tu que les élèves soient plus concentrés dans ce type de séance ?

PROF D : Oui mais il ne faut pas que ça soit redondant.

LG : D'accord.

PROF D : Voilà. Si ça devient un peu, pas une banalité, mais là, au bout de la troisième séance en jeu de rôle sur des thèmes différents, euh ils écoutent, ils sont là, mais c'est vrai que peut-être, ils sont moins impressionnés en fait qu'au début.

LG : Ah oui. D'accord.

PROF D : Voilà, plutôt dans ce sens-là finalement.

LG : Est-ce qu'ils sont moins dissipés ?

PROF D : Euh ils sont moins dissipés oui.

LG : Oui ?

PROF D : Oui.

LG : D'accord. Est qu'ils participent davantage ?

PROF D : Ils participent davantage parce qu'ils arrivent plus à analyser.

LG : D'accord.

PROF D : Par rapport à la première séance, ils exploitent ce qui a été dit, et du coup ils interviennent plus facilement en disant qu'est-ce qui va bien, qu'est ce qui va moins bien sur la prestation de leurs camarades.

LG : D'accord. Est-ce qu'ils sont plus attentifs aux consignes ?

PROF D : Euh est-ce qu'ils sont plus attentifs aux consignes… oui.

LG : Oui ?

PROF D : Oui oui.

LG : Que dans un, que dans un autre type de séance ? Oui ?

PROF D : Oui.

LG : D'accord, selon ton ressenti, le niveau moyen de participation par élève est-il plus élevé ?

PROF D : Oui forcément, parce que du coup ben on sollicite, alors pas encore plus, mais finalement tous ceux qui ont tendance à être un peu en retrait, à moins participer en cours etc, ils n'ont pas le choix, il faut qu'ils passent, donc oui.

LG : D'accord. Que faut-il faire pour mener à bien un jeu de rôle dans des conditions optimales ? Tout d'abord, y-a-t-il un travail de préparation des élèves en amont ?

PROF D : Alors c'est ce que je te disais aussi tout à l'heure, le théâtre. Je pense que déjà, pour apprendre à s'exprimer, à se tenir derrière un desk ou derrière une table etc, je pense que, après, le travail de préparation ça serait bien effectivement qu'il y ait un travail où ils peuvent s'exprimer facilement et pas se lâcher on va dire, mais vraiment, prendre confiance en eux, c'est surtout ça.

LG : D'accord.

PROF D : Parce que c'est plutôt sur ce côté-là où des fois, ils n'osent pas, ils ont du mal, et puis ben aussi, sur le fait qu'il y a un manque de connaissances en parallèle pour ceux qui n'ont jamais fait de réception, ou qui ont été plus en réception et pas beaucoup en service en salle par exemple, on va sentir un blocage à un certain moment, mais plus, pas un blocage de de peur de la personne qu'ils ont en face, parce que au contraire ils sont plus à l'aise quand ils ont aussi leurs camarades en face, mais plus sur en terme de compétences finalement, de connaissances, comment faire finalement, qu'est-ce qu'on va répondre etc. Donc plus un blocage dans ce sens-là.

LG : D'accord.

PROF D : Donc oui la préparation me semble importante.

LG : Y a-t-il une organisation logistique en amont ?

PROF D : Oui, avoir une salle qui soit équipée, avec effectivement le matériel nécessaire, si on est sur du service, avec une table qui va être dressée par exemple, un espace, un atelier, l'équipement passe par un atelier, si on n'avait pas eu ces salles hébergement, je pense que ben l'idéal ça serait de venir travailler à la réception pour la partie réception ou la partie conciergerie. Euh voilà donc oui, les équipements me semblent indispensables aussi.

LG : Quels types de consignes sont délivrés aux élèves ? Sous quelles formes ?

PROF D : Quels types de consignes sont… lors des jeux de rôle ?

LG : Oui.

PROF D : Ben souvent ils ont un support, un document écrit, avec effectivement le thème, l'objectif attendu on va dire, et à partir de là, une situation professionnelle qu'ils doivent répliquer sous forme de jeu de rôle par la suite.

LG : D'accord.

PROF D : Voilà.

LG : Est-ce que les élèves sont répartis en groupes ?

PROF D : Oui.

LG : Oui ? Des groupes de combien ?

PROF D : Souvent des binômes.

LG : Des binômes, d'accord.

PROF D : Oui sous forme des binômes, en fonction du nombre d'élèves dans le groupe voilà.

LG : D'accord.

PROF D : Nombre impair ou pair, on s'adapte, les absents etc.

LG : Oui. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le jeu de rôle ?

PROF D : Il observe, il écoute, donc il observe les élèves qui font le jeu de rôle, mais aussi les autres, voir s'ils s'amusent, téléphonent etc, et il régule.

LG : D'accord.

PROF D : Sur le moment en fait je les laisse faire, donc première étape on est vraiment sur le jeu de rôle, ils ont eu les consignes, ils ont fait peut-être un petit moment de temps de recherche en fonction si c'est de la conciergerie etc, ils réalisent le jeu de rôle, et ensuite on reprend chaque étape du jeu de rôle en fait, on va décortiquer, on va dire par rapport à une grille d'observateur en fait, on va reprendre toutes ces étapes ensemble.

LG : D'accord. Quelle exploitation peut être faite du jeu de rôles a posteriori ? Qu'est-ce qu'on peut… comment on peut exploiter le jeu de rôle une fois qu'il est fait ?

PROF D : Leur demander une création de fiche de procédure par exemple pour l'accueil client, quelles sont les étapes à respecter, donc ça peut partir effectivement d'un jeu de rôle qu'ils ont réalisé, on a vu les points positifs, les points à améliorer, l'objectif à atteindre justement, et bien dans ce cas, ils nous créent un document de fiche de procédure.

LG : D'accord. Penses-tu qu'il faille davantage utiliser les jeux de rôle dans l'enseignement des STS ?

PROF D : Oui.

LG : D'accord, pourquoi ?

PROF D : Pour toutes les raisons que je t'ai données avant, c'est-à-dire que ça apporte un côté ludique au cours, les élèves ne subissent pas ils deviennent acteurs de leur formation, euh ça permet aussi pour eux de prendre confiance en eux, de se rendre compte que finalement ils sont aussi capables de prendre en charge un client ou de répondre aux attentes, de communiquer et finalement d'avoir des compétences dont ils ne savaient pas forcément qu'ils en étaient capables tout simplement. Donc je pense que c'est un outil, enfin je ne sais pas si on peut dire outil, mais c'est un procédé qui peut être intéressant effectivement et qu'on peut utiliser, parce qu'en plus on a très peu de séance de pratique, par rapport à l'enseignement professionnel, donc je pense que les mises en situation sous forme de jeux de rôle c'est l'idéal pour, pour qu'ils intègrent facilement on va dire, les compétences en fait attendues dans le cadre de leur formation.

LG : D'accord, et avec tous les niveaux de classe ?

PROF D : Seconde, première, terminale ? Tu parles plus BTS ?

LG : Enfin en général ?

PROF D : Moi je l'utilise là surtout en terminale, mais je pense que sur tous les niveaux de classe ça peut être intéressant en fonction de la discipline que tu as, une approche en fonction du travail que tu as à faire, effectivement ça peut être intéressant. Pour le moment je l'utilise vraiment que pour les classes de terminale, pour la préparation des ateliers à leur examen qui approche, après je n'ai pas de seconde donc là mais bon, dans l'idée moi je suis plutôt pour les jeux de rôle.

LG : D'accord bon voilà nous sommes parvenus à la fin de notre entretien et je voudrais te remercier pour ta participation.

PROF D : Je te remercie, c'est avec plaisir Leslie.

Entretien semi-directif numéro 5

Afin de garantir la confidentialité, le nom du répondant sera remplacé par « PROF E ».

Mardi 20 février 2019.

LG : La vente et l'accueil sont-ils des points essentiels de la formation des élèves en STHR ?

PROF E : Oui, surtout la vente.

LG : D'accord. Pourquoi c'est important de les former à la vente ?

PROF E : Parce que les compétences principales requises par les entreprises sont davantage les compétences de commercialisation et de vente, savoir vendre plus que savoir-faire une découpe ou une compétence purement technique, et puis en plus c'est des compétences qui sont très transversales et que les élèves qui se réorientent vers d'autres métiers pourront aussi mettre à profit dans d'autres filières.

LG : D'accord. Donc quels types de savoir doit mobiliser l'élève lors de la réalisation d'un accueil client ? Parmi les différents types de savoir qui existent ? Tu parlais de savoir-faire tout à l'heure ? Est-ce qu'il y en a d'autres ?

PROF E : Ah les savoirs être ?

LG : Par exemple.

PROF E : Par exemple. Donc oui, dans l'accueil oui. Donc les élèves doivent mobiliser les savoirs être.

LG : Les savoirs être ? Et les savoir-faire aussi ? Ou…

PROF E : Dans l'accueil ?

LG : Oui.

PROF E : Moins dans l'accueil, c'est surtout le savoir être, et le savoir-faire euh si on parle juste de situation d'accueil c'est quand même moins important, la partie la plus importante c'est le savoir être.

LG : D'accord. Comment formes-tu les élèves à la vente et à l'accueil ?

PROF E : En restaurant et en hébergement ?

LG : Oui.

PROF E : Sans distinction, euh je les forme par, de façons très différentes, soit par l'observation de vidéos, soit par des mises en situation type de jeux de rôle, mais aussi par l'observation des jeux de rôle des autres avec des grilles, qu'on pourrait appeler d'observation ou d'évaluation, qui sont déjà critériées, soit par la rédaction de grilles d'évaluation, de grilles d'observation par les élèves, c'est-à-dire qu'ils vont trouver eux-mêmes quels sont les points clés justement de l'accueil, de la vente etc. Soit par aussi parfois la lecture d'articles de presse où on va avoir des nouveaux types d'accueil ou des nouvelles techniques de vente. Voilà, en fait il y a plein de façons.

LG : D'accord. Certains enseignants, dont toi y compris apparemment, pour former à la vente et à l'accueil utilisent les jeux de rôle, donc cela te paraît-il une bonne méthode ?

PROF E : Si elle n'est pas utilisée seule, oui.

LG : D'accord. Pourquoi ?

PROF E : Parce qu'elle permet de rendre l'apprentissage concret, parce que certes on a beaucoup de choses à apprendre de la vidéo, de la lecture, de l'observation, mais ça permet de aussi rendre l'apprentissage concret, ça permet aussi que ça rentre dans leur corps du coup c'est une des façons de retenir les choses, c'est de les faire.

LG : D'accord. Quels sont d'après toi les freins à l'utilisation des jeux de rôle ?

PROF E : Alors, le sérieux des élèves, qui peuvent parfois trouver ça très drôle, premièrement. Deuxièmement, le fait justement que ce soit un jeu de rôle et que ce soit un peu, moi j'utilise l'expression « jouer à la marchande », c'est-à-dire que on ne voit pas vraiment l'intérêt de quand, au moment où on le fait, alors que quand on nettoie une chambre sale par exemple ben on nettoie une chambre sale, voilà on est en train de faire quelque chose qui est utile, quand on met en place une table ben on met en place une table. Là on fait semblant de… et du coup c'est ce côté faire semblant qui est difficile à, qui est un frein. Alors que par exemple quand ils font de la vente avec les clients du restaurant d'application, ben là y a plus ce frein de faire semblant puisqu'on a un vrai client et il faut vraiment vendre quelque chose.

LG : D'accord. Est-ce qu'il y a des contraintes de temps ?

PROF E : Est-ce qu'on reste en STHR ?

LG : Dans la globalité.

PROF E : Euh oui parce que par exemple un jeu de rôle de réception ça peut être long, et ensuite c'est long à débriefer, à expliquer, à ce que chacun dise ce qu'il a noté lors de l'observation, et en plus si on a une séance de 3h00, si on fait que des jeux de rôle pendant 3h00, c'est très long, surtout si on n'a qu'un seul desk par exemple. Il y a des lycées où ils ont plusieurs desks dans une salle, donc ça va, quand on a qu'un seul desk on peut pas faire 3h00, du coup on peut considérer qu'il faut environ 1h00 pour faire deux jeux de rôle de réception avec débrief inclus, donc si on veut faire passer toute la classe, enfin le groupe de 12, il faut compter 6h00, donc il y a une contrainte de temps, 6h00 c'est très long.

LG : Est-ce qu'il y a des contraintes matérielles ?

PROF E : Alors je viens d'en parler, les contraintes matérielles, pour le restaurant il y en a pas vraiment parce qu'on a notre restaurant, donc on peut faire l'accueil, on peut faire la vente à une table etc, c'est facile. Pour tout ce qui est le côté hébergement, réception, il y a des très grosses contraintes matérielles, puisque par exemple moi, j'ai renoncé à faire le départ en BTS première année puisque je n'ai pas l'imprimante, et que du coup on ne peut pas imprimer les factures, donc en fait faire semblant déjà de faire un départ et en plus de faire semblant d'imprimer la facture, et faire semblant de la faire vérifier aux clients, et faire semblant de la mettre dans une enveloppe, c'était trop pour moi, donc il y a cette contrainte. Il y a une autre contrainte matérielle qui est le logiciel. Donc nous on a encore une fois un logiciel qui fonctionne mal et dans lequel les factures sortent très mal, quand on peut les imprimer, elles ne sont pas bien paramétrées ; il y a la contrainte d'avoir le desk, donc nous on l'a mis dans une salle en particulier notre desk, mais du coup si je veux faire avec d'autres élèves qui ne sont pas dans cette classe voilà c'est compliqué, et enfin tout le matériel du style le bac des clients présents, le classeur avec les arrivées prévues, les clients partis, tout le

matériel de bureau, agrafeuse etc, il est rangé dans une armoire qui est à côté de ce desk et donc bah on ne peut pas, et puis ce n'est pas à côté du restaurant en plus. Donc voilà, très grosses contraintes matérielles.

LG : D'accord. Est-ce que l'âge des élèves ça peut être un frein ?

PROF E : Un frein à l'utilisation des jeux de rôle ?

LG : Oui, ou ça se fait avec tout les…

PROF E : Peut-être que les plus grands le prennent un peu plus au sérieux, mais bon moi j'ai déjà fait avec des petits secondes bac pro, euh donc l'accueil au restaurant, après on n'a pas fait que des jeux de rôle, c'était dans le cadre d'un projet, on réalisait un film etc, avec chacun qui avait un rôle aussi dans la réalisation du film, avec le montage, et tout ça, et ça c'est, ils ont pris très au sérieux aussi puisque c'était dans un projet plus global de réalisation d'un film.

LG : D'accord. Donc utilises-tu régulièrement le jeu de rôle lors des séances ?

PROF E : Alors ça dépend ce que l'on appelle régulièrement, en BTS première année, en hébergement, euh oui sauf que du coup j'ai dit que j'avais renoncé à faire les départs, mais sinon à part, depuis le début de l'année on a consacré 1h00 par semaine, sur les 3h00, à faire des jeux de rôle. Donc d'abord on a fait pendant 7 semaines l'arrivée euh la réservation, ensuite pendant 7 semaines on a fait l'arrivée, on était arrivé sur, enfin il fallait qu'on fasse les départs mais on a abandonné. En restaurant du coup maintenant avec eux on fait des jeux de rôle d'argumentation commerciale, donc oui. En bac, ont fait des jeux de rôle de conciergerie et de réception, c'est moins régulier du coup parce que ça va être sur des ateliers qui sont sur un temps bien précis dans l'année quoi, mais quand même régulièrement on peut dire que oui.

LG : Et donc pour les enseignements que tu viens de citer, pourquoi tu choisis le jeu de rôle et pas un autre moyen d'enseigner ?

PROF E : Ben je l'utilise en plus d'autre chose. Donc par exemple pour les réservations, enfin en fait, est-ce que je l'utilise vraiment en plus d'autre chose… non parce que cette année je n'ai même pas eu, il y a des années où j'ai utilisé la vidéo pour montrer, identifier les points clés et après faire le jeu de rôle. Cette année on n'a pas fait comme ça, ils ont fait direct les jeux de rôle avec la procédure qui leur avait été donnée.

LG : Et pourquoi ?

PROF E : Non parce que quand même ce qu'il y a marqué dans le référentiel, c'est qu'ils doivent être capables de le faire, ça fait partie des compétences, des tâches à faire, donc c'est pas juste ils doivent être capables de citer par exemple les points clés de la réservation ou les points clés de l'arrivée du client, ils doivent être capables de faire une arrivée d'un client, donc ça c'est pour le BTS. En bac pourquoi, parce que si à l'examen, ce qu'on leur demandera ce ne sera pas uniquement d'appréhender les enjeux de l'arrivée d'un client ou de l'accueil d'un client, mais ça sera aussi de réaliser l'arrivée du client lors d'un des ateliers qu'ils auront au bac, donc c'est pour ça.

LG : D'accord. As-tu remarqué une différence dans la maîtrise des compétences relationnelles en TP vis-à-vis des clients suite à l'usage d'un jeu de rôle ? Une amélioration des compétences relationnelles parce qu'il y avait eu un jeu de rôle avant ?

PROF E : J'ai compris la question hein, je réfléchis. En TP avec des clients est-ce que j'ai remarqué… Alors, si on considère que par exemple faire un jeu de rôle, oui oui, dans l'argumentation, disons plutôt dans la présentation du menu par exemple, quand on fait un jeu de rôle de présentation du menu, on peut constater que ce qu'ils ont appris durant cette, ce moment ils vont le renouveler et l'utiliser devant les clients oui.

LG : D'accord.

PROF E : Après on n'a pas l'occasion d'avoir des clients pour tout ce qui est hébergement, et pour tout ce qui est accueil au final, quand on accueille nos clients restaurant ça va très vite, ils arrivent tous en même temps et on ne fait pas vraiment comment on ferait dans un jeu de rôle hein, on arrive et on prend leur vestiaire, on est tous à fond parce qu'ils sont tous dans le restaurant, donc pas vraiment.

LG : D'accord. Peux -tu évoquer une séance durant laquelle tu as utilisé le jeu de rôle ? Avec quelle classe ? A quelle période l'année ?

PROF E : Une seule ? C'est mieux en STHR non ?

LG : Oui.

PROF E : Donc récemment j'ai utilisé les jeux de rôle pour faire de la conciergerie avec les terminales STHR. Donc on avait d'abord regardé une vidéo où il y a un monsieur qui présentait son métier de concierge, ensuite on avait étudié la plaquette du FAFI qui explique le métier de concierge avec les trois fonctions, parce que donc il n'y a pas que la fonction justement jeux de rôle de renseignements clients, qu'est-ce qui fait d'autres aussi le concierge. On était dans le cadre d'un hôtel-club trois étoiles avec deux restaurants et un bar à l'île Maurice, et donc cet hôtel il propose aussi beaucoup d'activités, des croisières en catamaran etc. Du coup les élèves connaissaient assez bien leur concept, enfin leur plaquette, et donc on a fait des jeux de rôle de conciergerie qui allait de la prise en charge des bagages d'un client dont la chambre n'était pas prête, jusqu'à la réservation d'un restaurant ou d'une croisière en catamaran. C'était assez bon enfant parce que la conciergerie… donc c'était voilà, ils l'ont fait avait le sourire et quand même du sérieux, parce que j'avais préparé chaque rôle aussi, disons que les clients savaient quel client ils devaient jouer, qu'est-ce qu'ils avaient comme demandes à faire, et le concierge il avait déjà le site Internet sur lequel il allait trouver la réponse, par exemple des renseignements sur le château de, un château qui distille, qui fait du rhum, il avait déjà le site Internet d'ouvert, en français avec tous les renseignements, et Google Map aussi qui était déjà ouvert pour montrer aux clients le trajet jusqu'au château etc, donc c'était préparé, du coup ça s'est bien passé.

LG : D'accord.

PROF E : Et j'avais une imprimante !

LG : D'accord. Avais-tu des appréhensions quant au déroulement de la séance ?

PROF E : Oui j'avais peur qu'ils fassent, qu'ils trouvent ça très drôle et qu'ils aient des demandes saugrenues.

LG : D'accord.

PROF E : Mais je pense que le fait d'avoir mis à l'écrit « Cas 1 vous jouez le rôle de monsieur et madame Machin, vous demandez ça ça ça », du coup bah ils étaient bien dans le, ceux qui jouaient les clients étaient bien dans leur rôle, et il n'y a pas eu de panique non plus côté concierge parce que j'avais aussi préparé les sites de référence, l'imprimante, Google Map.

LG : Donc tout s'est bien passé ?

PROF E : Oui tout s'est bien passé, les autres ils, au tableau, ils notaient les points positifs et négatifs avec beaucoup de bienveillance, donc tout s'est bien passé.

LG : Penses-tu que les élèves soient plus concentrés dans ce type de séance ?

PROF E : Non.

LG : Sont-ils moins dissipés ?

PROF E : Sont-ils moins dissipés ? Qu'est-ce que c'est dissipé ?

LG : Moins éparpillés, moins…

PROF E : Après eux ils ne sont pas très dissipés hein, ben si, oui quand même, ils sont moins dissipés qu'en techno, donc assis sur une chaise ça c'est sûr, après est-ce qu'ils sont moins dissipés que quand on fait une analyse sensorielle, non.

LG : D'accord. Participent-ils davantage ?

PROF E : Ils participent davantage que quand il faut lire des textes, oui.

LG : Sont-ils plus attentifs aux consignes ?

PROF E : Je ne sais pas.

LG : Selon ton ressenti, le niveau moyen de participation par élève est-il plus élevé que d'habitude ?

PROF E : Oui.

LG : Donc, que faut-il faire pour mener à bien un jeu de rôles dans des conditions optimales ? D'abord y a-t-il un travail de préparation des élèves en amont ?

PROF E : En terminale j'ai jamais essayé de leur faire préparer en amont, en BTS je leur ai donné au début de l'année un livret de procédures, bon avec trois procédures, la réservation, l'arrivée et le départ, et avec attaché à chaque procédure, la grille d'évaluation, et en fait je leur ai demandé de les apprendre et de les répéter chez eux, ils avaient déjà donc les binômes qui passaient à telle date, tel binôme passe à telle date etc, et du coup ils avaient pour consigne de répéter, de faire le jeu de rôle chez eux, et quand ils venaient en classe, ils faisaient une fois pour l'entraînement, et après une fois évalué directement. Du coup, donc voilà il y avait ce travail de préparation. Et en terminale par contre non, et je ne sais pas qu'est ce qui est… je pense si on veut être, si on veut faire de l'hébergement, vraiment voilà des jeux de rôle de réception avec logiciel, un peu poussés entre guillemets, c'est mieux s'ils ont préparé avant, parce que sinon ça peut prendre beaucoup de temps quoi.

LG : D'accord. Y a-t-il une organisation logistique en amont ?

PROF E : Ben oui oui oui oui oui.

LG : Quels types de consigne sont délivrés aux élèves ? Sous quelles formes ?

PROF E : Ils sont donnés sous forme écrite et orale. Et le type de consigne, ça dépend aussi de la classe et de l'objectif, mais par exemple en BTS, les consignes c'est de répéter à la maison, et puis que telle date ils passent sur tel jeu de rôle, par contre en BTS ils n'ont pas en amont par exemple le cas précis, par exemple si c'est l'arrivée de madame Lebrun, ils ne savent pas en avance les BTS. En bac, la consigne écrite elle donne aussi le nom de la personne qui arrive, qu'est-ce qu'elle va demander, donc quand les élèves ils passent, ils savent déjà à peu près qu'est-ce qui va leur tomber dessus, on va dire.

LG : Et tout à l'heure tu parlais des différents clients qui avaient leur rôle à jouer donc ça c'était…

PROF E : Ecrit écrit, sur une feuille, oui. Et les sites Internet pour le concierge à utiliser, c'est écrit, même j'ai imprimé des documents par exemple pour ce fameux château à visiter, là j'avais imprimé un document en plus de leur avoir ouvert le site, voilà.

LG : Les élèves sont-ils répartis en groupes ?

PROF E : Alors quand j'ai fait des jeux de rôles dans d'autres lycées, où j'avais plusieurs comptoirs, oui.

LG : D'accord. Des groupes de combien ?

PROF E : Je faisais des groupes de trois, un observateur, un client, et un réceptionniste. Aujourd'hui avec un seul comptoir, non ils ne sont pas répartis en groupe.

LG : D'accord. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le jeu de rôle ?

PROF E : Soutien moral, pour celui qui passe et qui euh, qui n'est pas à l'aise, parce qu'il y en a. Et après, d'évaluation, mais d'évaluation soit sommative dans le cadre des BTS, mais ils ont déjà eu la grille d'évaluation hein, ils savent exactement sur quels critères ils sont évalués et combien vaut chaque critère. Et sinon dans le cadre des bacs, c'est plutôt une évaluation formative avec les autres au tableau, où chacun va écrire ses points, quand on voit quelque chose, on écrit les points positifs, négatifs sur le tableau, et ben voilà le rôle c'est celui-là.

LG : D'accord. Quelle exploitation peut être faite du jeu de rôle a posteriori ?

PROF E : Ben, évaluation ?

LG : Par exemple.

PROF E : Euh l'évaluation, ben dans le cadre je disais de mon film, ben du coup c'est un film après qu'on a diffusé à d'autres classes et qu'eux ils ont gardé, qu'on a mis sur le site du lycée et tout, donc voilà une exploitation pédagogique pour d'autres classes, et puis pour montrer aux parents, parce que ce film on l'avait envoyé aux parents, donc pour montrer ce que l'on fait en classe aux parents. Et sinon, si après, dans les études de cas en BTS par exemple, je leur demande, même si je n'ai pas faire un cours sur l'arrivée puisqu'on n'a fait que des jeux de rôle au final, vu qu'ils les ont répétés chez eux et qu'on les a faits en classe voilà, j'ai toujours mis, dans toutes les études de cas, soit de rédiger une partie de la procédure, soit de donner des points clés d'une bonne arrivée client, soit de rechercher dans des avis client les problèmes qu'il y avait eus à l'arrivée et de faire un rapport à ce sujet, donc en fait je l'utilise dans les études de cas, même s'il n'y a pas eu un cours sur l'arrivée d'un client ou la réservation, je l'utilise, je les évalue aussi à l'écrit sur ce qu'on a vu dans les jeux de rôle quoi.

LG : D'accord. Penses-tu qu'il faille davantage utiliser les jeux de rôles dans l'enseignement des STS ?

PROF E : Ben davantage par rapport à qui ? Par rapport à moi ?

LG : De manière générale, est-ce que dans ton enseignement tu te dis qu'il faudrait que tu le fasses plus ou si tu as connaissance de l'enseignement de tes collègues… ? De manière générale est-ce que tu trouves que c'est suffisamment utilisé ou enfin correctement utilisé ou bien si ça mériterait d'être utilisé davantage ou pas ?

PROF E : Je pense qu'en bac ça mériterait d'être utilisé davantage pour bien les préparer à l'examen, puisque à l'examen ils auront des jeux de rôle à chaque fois. Le problème voilà c'est qu'on n'a pas ni le temps, comme on disait

tout à l'heure, ni le matériel quoi nécessaire. Parce que l'hébergement, surtout que c'est hyper chronophage, et ça demande beaucoup de matériel. Donc oui oui je pense quand même qu'en bac, en STHR ça devrait être plus utilisé. Après, en BTS on a plus de temps. On a notre propre salle et c'est bien.

LG : Donc davantage avec tous les niveaux ou pas ?

PROF E : Non, avec les bacs STHR, avec les BTS je pense que c'est assez utilisé. Mais en STHR ça pourrait l'être plus.

LG : Seconde, première, et terminale ?

PROF E : Seconde je ne sais pas, mais surtout en première et terminale puisque c'est sur le programme de première et terminale qu'ils auront les évaluations au bac et que du coup en première il y a tout ce qui est les, l'arrivée et le départ, et en terminale l'info client etc. Et c'est vrai qu'ils seraient mieux préparés en arrivant au bac si on en faisait plus, évidemment là ils l'ont fait deux fois dans l'année, c'est un peu compliqué quand ils se retrouvent à le faire au bac.

LG : D'accord. Voilà nous sommes parvenus à la fin de notre entretien, merci.

Annexe C - Contexte de la séance sur l'arrivée clients

Source : Groupe Barrière. *Hotel & Ryads Barrière Le Naoura Marrakech*, 2016, 2 p. [en ligne].

Disponible sur https://tinyurl.com/y5uvntlu. (Consulté le 13-05-2019)



HÔTEL & RYADS BARRIÈRE
LE NAOURA
MARRAKECH



MAROC / MAROCCO

HÔTEL & RYADS BARRIÈRE LE NAOURA MARRAKECH *****

L'Hôtel & Ryads Le Naoura Marrakech, au cœur de la Médina et à moins de 10 minutes à pied de la place Jemaa el Fna, est un hôtel de grand luxe exclusivement composé de suites de plus de 54 m². S'ajoutent 26 ryads donnant sur jardins et piscines privatifs. Efficacité des infrastructures business, raffinement des suites et restaurant Fouquet's et Centre Spa Diane Barrière de remise en forme... tout est réunit pour un séminaire d'exception.

The hotel Barrière Le Naoura Marrakech, in the heart of the Medina and less than 10 minutes by foot from the Jemaa el Fna square, is a luxury hotel with suites over than 54 sq.m. Adjoining it are 26 ryads each with a private garden and swimming pool. Professional business facilities, tastefully decorated suites, Fouquet's restaurant, Spa Diane Barrière, fitness centre... it's all here – everything you need to make your event unforgettable.

- 85 chambres et suites
- 26 ryads
- 4 salles de réunion (jusqu'à 100 personnes)
- 1 restaurant Fouquet's
- 2 restaurants
- 1 bar
- 1 piscine extérieure
- 1 piscine intérieur
- Spa Diane Barrière
- 1 centre de fitness

- *85 rooms and suites*
- *26 ryads*
- *4 meeting rooms (up to 100 people)*
- *1 brasserie restaurant Fouquet's*
- *2 restaurants*
- *1 bar*
- *1 outdoor swimming pool*
- *1 inside swimming pool*
- *Spa Diane Barrière*
- *1 fitness center*

Annexe D - Grille d'observation de la simulation de l'arrivée client

Critères	Prise de notes
Vocabulaire adapté	
Voix, ton, débit	
Sourire	
Tenue	
Attitude commerciale	
Personnalisation de la relation	
Prise de contact	
Prise en charge	
Écoute / Questionnement	
Chercher l'information	
Reformuler la réservation	
Insister sur les particularités	
Cardex, fiche de police	
Assurer la continuité	
Garantie	
Informations hôtel	
Vente des autres services	
Réveil	
Clés	
Bagages	
Localisation de la chambre	
Prise de congé	
Comment joindre la réception	
Souhaiter un bon séjour	

Table des figures

Figure 1: Répartition des sexes parmi les répondants.....36
Figure 2: Répartition des âges parmi les répondants.....37
Figure 3: Répartition de l'expérience d'enseignement parmi les répondants.....37
Figure 4: Répartition des lieux d'enseignement parmi les répondants.....37
Figure 5: Contexte de la séance "arrivée client" avec les premières STHR.....58
Figure 6: Extrait du sujet zéro de l'épreuve pratique des STS.....60

Table des matières

REMERCIEMENTS **5**

Sommaire 6

INTRODUCTION GÉNÉRALE **7**

PARTIE 1 - REVUE DE LITTÉRATURE **9**

Introduction 9
Chapitre 1 - Principe, intérêts et contraintes des SSP 9
1.1. Définition du principe de la SSP 9
1.2. Intérêts pour une meilleure adhésion à la formation 10
1.2.1. Construction des savoirs 10
1.2.2. Travail en groupe 11
1.3. Intérêts pour une meilleure intégration professionnelle 13
1.3.1. Vecteur de différents savoirs 13
1.3.2. Vecteur de compréhension 16
1.4. Limites de l'outil de SSP 17
Chapitre 2 - Méthode de mise en place d'une SSP 18
2.1. Élaboration 18
2.1.1. Faire le choix de la SSP 18
2.1.2. Organisation matérielle 18
2.1.3. Définition du scénario 19
2.1.4. Préparation des étudiants, explication et initiation 20
2.2. Activité 20
2.2.1. Poser le cadre 20
2.2.2. Rôle de l'enseignant 21
2.3. Exploitation 22
2.3.1. Bilan 22
2.3.2. Vidéo : évaluation individuelle et collective 23
Chapitre 3 - La relation-client en hôtellerie-restauration 24
3.1. Importance de la relation-client 24
3.1.1. Définir la relation-client 24
3.1.2. Enjeux de la relation-client 25
3.1.3. Acteurs de la relation-client 27
3.1.4. Complexité de management de la relation-client 27
3.1.5. Pistes de gestion de la relation-client 28
3.2. Former à la relation-client 28
3.2.1. Axes de formation à la relation-client 29
3.2.2. Difficultés dans la formation à la relation-client 31
3.2.3. Solutions pour former à la relation-client 32
Conclusion 33

PARTIE 2 - ÉTUDE DE TERRAIN **35**

Introduction 35
Chapitre 1 - Conduite de la recherche 35

1.1. Présentation de la recherche....35
1.2. Terrain de recherche....36
1.3. Guide d'entretien....38
1.4. Entretiens....38
Chapitre 2 - Analyse des résultats....40
2.1. SSP et engagement de l'apprenant....40
2.2. SSP et compétences professionnelles....43
2.3. SSP et artificialité....47
Chapitre 3 - Limites de la recherche....52
3.1. Taille de l'échantillon....52
3.2. Représentativité de l'échantillon....52
3.3. Influence de l'échantillon....53
Conclusion....54

PARTIE 3 - PRÉCONISATIONS....55

Introduction....55
Chapitre 1 - Avant la séance....55
1.1. Choix du thème....55
1.2. Choix de la période....57
1.3. Choix d'un contexte....58
1.4. Choix du scénario....59
1.5. Création des consignes....61
1.6. Organisation matérielle....62
1.7. Préparer les élèves à la SSP....63
Chapitre 2 - Avant la simulation....65
2.1. Présenter la séance....65
2.2. Présenter les consignes....66
2.3. Organiser les groupes....66
2.4. Gérer le temps....67
Chapitre 3 - Pendant la simulation....68
Chapitre 4 - Après la simulation....69
Chapitre 5 - Après la séance....71
Conclusion....72

CONCLUSION GÉNÉRALE....73

Bibliographie....75
Table des annexes....77
Table des figures....111
Table des matières....112

L'intégration des simulations de situations professionnelles dans l'enseignement des sciences et technologies de l'hôtellerie-restauration

Résumé

La formation des élèves doit répondre à deux enjeux principaux : susciter l'intérêt des élèves et permettre de leur enseigner les compétences nécessaires à l'exercice de leur futur métier. Pour chaque thème qu'il a à enseigner, l'enseignant recherche l'outil qui servira le mieux ses objectifs. Dans l'enseignement de la relation-client, un outil semble être particulièrement adapté : la simulation de situations professionnelles (SSP). Ce mémoire est une invitation à la découverte de cet outil. Y sont appréhendés tous les aspects de la SSP : ses intérêts, ses limites, mais aussi l'ensemble des conditions qui permettent de l'utiliser de manière adaptée pour assurer son efficacité. La recherche menée comporte certes des limites, cependant les données présentées s'appuient non seulement sur une recherche bibliographique approfondie, mais également sur une étude de terrain auprès de cinq enseignants des sciences et technologies des services en hôtellerie-restauration.

Mots-clés : Simulations de situations professionnelles, compétences, relation-client, savoir-être.

The integration of simulations of professional situations in the teaching of sciences and technologies of the hotel and catering industry

Abstract

There are two main challenges to student training: engaging students and teaching them the skills they will need for their future job. For each theme that they have to teach, teachers look for the tools that best serve their goals. In teaching guest relations, the simulation of professional situations (SSP) seems to be particularly suitable. This thesis is an invitation to discover this tool. All aspects of the SSP are apprehended: its interests, limits, but also the set of conditions that allow to use it in a suitable way to ensure its effectiveness. The research carried out certainly includes some limitations, but the data presented is based not only on extensive literature research, but also on a field study of 5 sciences and technologies of hospitality and catering services teachers.

***Key-words** : Simulations of professional situations, skills, guest relations, soft skills.*