



La pédagogie du stage

Jean-Baptiste Douce

► To cite this version:

| Jean-Baptiste Douce. La pédagogie du stage. Education. 2021. dumas-03346275

HAL Id: dumas-03346275

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03346275>

Submitted on 27 Oct 2021

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

Université de Cergy-Pontoise



**Institut National Supérieur du
Professorat et de l'Éducation**



Section hôtellerie-restauration

Master deuxième année

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

Parcours « Organisation et production culinaires »

MÉMOIRE

LA PÉDAGOGIE DU STAGE

Présenté par : **Jean-Baptiste DOUCE**

Année universitaire : **2020-2021**

Sous la direction de : **Bruno CARDINALE**

SOMMAIRE

Remerciements	Page 4
Introduction	Page 5
<u>PARTIE I – Revue de Littérature</u>	Page 7
<u>Chapitre 1 : Les stages et les PFMP dans l'enseignement culinaire</u>	Page 7
1/ L'histoire des stages et des PFMP dans l'enseignement culinaire	Page 7
A/ La définition du stage en milieu scolaire	Page 7
B/ Les différents statuts des stages en entreprise et leurs réglementations	Page 8
C/ Les différents stages et formations dans le monde de la restauration.	Page 11
2/ Le rôle du stage et les différentes attentes de ses acteurs	Page 14
A/ Le rôle du stage	Page 14
B/ Les différentes attentes des acteurs de la formation en entreprise	Page 15
3/ Les effets positifs et négatifs du stage sur les apprenants	Page 18
<u>Chapitre 2 : Les rôles et postures des différents intervenants du stage</u>	Page 19
1/ Le rôle de l'enseignant et de l'institut formateur	Page 20
2/ Le rôle du tuteur et de l'entreprise d'accueil	Page 21
3/ La posture de l'apprenant	Page 23
<u>Chapitre 3 : L'apprentissage, ses méthodes pédagogiques et la validation</u>	
<u>par compétences</u>	Page 23
1/ Principales théories de l'apprentissage	Page 24
2/ Les différentes méthodes pédagogiques utilisées dans un stage	Page 26
3/ La validation par compétences lors du stage	Page 28
Conclusion	Page 37

<u>PARTIE II – Questionnements et hypothèses</u>	Page 39
1/ Les hypothèses émises	Page 39
2/ Les deux types de questionnaires	Page 41
3/ Les échelles de mesure d'un questionnaire	Page 42
4/ Méthodologie de rédaction et biais cognitifs	Page 43
<u>PARTIE III – Analyse des résultats des recherches</u>	Page 46
Introduction	Page 46
1/ Rappels des hypothèses	Page 47
2/ Choix méthodologiques de la recherche	Page 49
3/ Traitement des données	Page 50
A/ Analyse et traitement des données sur le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise.	Page 50
B/ Analyse et traitement des données sur la pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.	Page 56
4/ Conclusion sur les hypothèses : validées ou rejetées	Page 71
5/ Interprétation des résultats	Page 73
A/ Interprétation des résultats concernant le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise.	Page 73
B/ Interprétation des résultats de la pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.	Page 74
6/ Apports, limites et perspectives	Page 74
<u>Bibliographie</u>	Page 77

Remerciements

Bien que cet écrit sur les différentes recherches et idées émises n'engage que la responsabilité de l'auteur, ce mémoire est né grâce à un questionnement et des échanges collectifs. C'est donc pourquoi je tenais à remercier :

Mr Bruno Cardinale, pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance dans le travail exigeant qui est celui de la recherche et de l'enseignement.

Mr Claude Fernandez pour son soutien, ses conseils et sa transmission de son savoir-faire culinaire lors de la formation.

Mr Nicolas Lecoeur pour ses conseils, son accompagnement, ses réponses à mes questionnements de professeur débutant et sa transmission des savoirs de l'enseignement.

Mesdames et messieurs les formateurs de l'INSPE d'Antony, pour leur contribution à ma formation de futur enseignant.

Je remercie également les différents acteurs de mon lycée pour leur accueil, leurs conseils et leur confiance lors de cette année de professeur stagiaire.

Introduction

A travers mes différentes expériences professionnelles, tant en entreprise que lors de mes stages pendant mes périodes de formation en école hôtelière, j'ai constaté que lors des visites d'évaluation du stagiaire par l'enseignant responsable de l'élève en stage, de nombreux problèmes apparaissaient.

Tout d'abord un manque de communication entre l'établissement de stage et l'établissement de formation sur les différents attendus pédagogiques en matière de développement ou d'acquisition des compétences. De plus, le tuteur de stage avait parfois du mal à comprendre et à utiliser la grille d'évaluation de l'élève en stage. La question de la rédaction et de la pertinence de cette grille d'évaluation demeure très importante. Au même titre de la communication entre ces deux partenaires.

Ces différents constats me préoccupent dans la bonne évaluation de l'élève lors de son stage mais également dans l'apprentissage et l'évolution de ses compétences. L'encadrement du stagiaire est-il optimal si la communication entre ces deux acteurs sont incomplètes ? L'évaluation de l'élève faite par le tuteur est-elle précise et juste si la grille d'évaluation manque de pertinence et de compréhension de la part du tuteur.

L'enjeu pédagogique de ces recherches est de déterminer précisément les problèmes que peuvent rencontrer les tuteurs et les enseignants lors de l'évaluation d'un élève en PFMP. Le but étant de déterminer les points négatifs dans le système d'évaluation et donc de proposer des solutions pour rendre les évaluations des PFMP les plus justes et précises possible afin de valider ou non des compétences pertinentes en fonction du niveau de l'élève et des attentes du référentiel.

La problématique sera donc de connaître la qualité des échanges entre les deux partenaires, mais également d'évaluer la pertinence de la grille d'évaluation.

Dans une première partie, nous allons effectuer différentes recherches. Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la notion de stage en milieu professionnel dans l'histoire de l'enseignement culinaire, le rôle du stage et les différentes attentes de ses acteurs mais également les effets positifs et négatifs du stage sur les apprenants. Par la suite, nous analyserons les rôles et les postures des différents intervenants du stage. Pour finir cette première partie, nous déterminerons les principales théories de l'apprentissage et ses différentes méthodes pédagogiques ainsi que la validation par compétences.

Puis dans une seconde partie, nous nous intéresserons à la mise en pratique de ces recherches en testant quelques hypothèses et en analysant les différents résultats obtenus afin de déterminer les différents points négatifs d'une mauvaise communication et de la pertinence de cette grille d'évaluation.

Suite à un questionnaire utilisant une échelle et une méthodologie précise, ce travail nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises.

Pour ce travail de recherche, de nombreuses sources issues de livres, revues de littérature, mémoires, sites internet ou thèses ont été vérifiées et seront indiquées au sein de la bibliographie.

Partie I – REVUE DE LITTÉRATURE

Chapitre 1 : Les stages et les PFMP dans l'enseignement culinaire

Dans ce premier chapitre, il est extrêmement important de définir clairement la notion de stage mais également de contextualiser les différents modèles existant dans le but de comprendre leurs fonctionnements et leurs évolutions. Il serait intéressant de déterminer le ou les buts d'un stage mais également de montrer ses effets positif ou négatif sur les élèves.

Dans cette recherche, mon but final est l'amélioration de ces pratiques du point de vue de l'élève, de l'entreprise mais également du côté de l'institut formateur afin de favoriser l'apprentissage et la réussite de l'élève dans sa formation.

1/ L'histoire des stages et des PFMP dans l'enseignement culinaire

A/ La définition du stage en milieu scolaire

Le mot « stage », définit comme « *une période pendant laquelle une personne exerce une activité temporaire dans une entreprise ou suit des cours en vue de sa formation* »¹ par l'encyclopédie Larousse avait autrefois un sens différent. D'après le CNRTL (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*)² le mot stage apparaît à différents moments et pour la première fois en 1630 comme un « *séjour qu'un nouveau chanoine doit faire pendant un temps minimum dans le lieu de son église pour pouvoir jouir des honneurs et des revenus de sa prébende* ». Puis en 1783 avec la définition suivante : « *période transitoire de formation et de probation en vue de l'exercice d'une fonction* » ; en 1907 c'est un « *emploi temporaire dans une entreprise, destiné à compléter un enseignement par une expérience pratique* ». En 1963 c'est une « *période d'initiation aux conditions réelles de l'exercice du métier, située au cours des études, dans le cadre d'une entreprise* ». Les différentes définitions depuis 1630 ont donc évolué pour devenir une période pendant laquelle les notions de formation, de temps, d'enseignement ou encore de mise en pratique en entreprise sont de plus en plus précisent et explicitent. Nous pouvons remarquer en revanche la non présence des différentes notions qui sont le tuteur ou le tutorat, la pédagogie ou encore la notion de compétence. Lors de la formation, les élèves seront donc amenés à effectuer des stages en milieu professionnel en lien direct avec leur formation dans le but d'être initié aux pratiques professionnelles actuelles afin de compléter un enseignement.

¹ <https://www.larousse.fr> : Encyclopédie Larousse

² <https://www.cnrtl.fr> : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

B/ Les différents statuts des stages en entreprise et leurs réglementations

- **Le stage sous statut scolaire**

Lors d'un stage en entreprise sous le statut scolaire, l'apprenant ne dispose pas de contrat de travail, il conserve donc son statut d'étudiant. Malgré tout, il peut se voir reconnaître la qualité de salarié s'il exécute un véritable travail sous la tutelle de l'employeur. Le but du stage est pédagogique, il doit permettre la découverte du milieu professionnel mais ne doit pas donner lieu à des tâches relevant normalement d'un contrat de travail. Des nouvelles règles ont été établies par le *décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014*, notamment sur une indemnisation des stages de plus de 2 mois en entreprise.

Concernant ce statut, deux articles de Loi sont importants à retenir :

Article L124-1 : Créer par la Loi n°2014-788 du 10 juillet 2014-art.1³

Les enseignements scolaires et universitaires peuvent comporter, respectivement, des périodes de formation en milieu professionnel ou des stages. Les périodes de formation en milieu professionnel sont obligatoires dans les conditions prévues à l'article L. 331-4 du présent code.

Les périodes de formation en milieu professionnel et les stages ne relevant ni du 2° de l'article L. 4153-1 du code du travail, ni de la formation professionnelle tout au long de la vie, définie à la sixième partie du même code, font l'objet d'une convention entre le stagiaire, l'organisme d'accueil et l'établissement d'enseignement, dont les mentions obligatoires sont déterminées par décret. Les périodes de formation en milieu professionnel et les stages correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève ou l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'obtenir un diplôme ou une certification et de favoriser son insertion professionnelle.

Le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvés par l'organisme d'accueil.

L'enseignant référent prévu à l'article L. 124-2 du présent code est tenu de s'assurer auprès du tuteur mentionné à l'article L. 124-9, à plusieurs reprises durant le stage ou la période de formation en

³ <https://www.legifrance.gouv.fr>

milieu professionnel, de son bon déroulement et de proposer à l'organisme d'accueil, le cas échéant, une redéfinition d'une ou des missions pouvant être accomplies.

Article L124-2 : Créer par la Loi n°2014-788 du 10 juillet 2014-art.1⁴

L'établissement d'enseignement est chargé :

1° D'appuyer et d'accompagner les élèves ou les étudiants dans leur recherche de périodes de formation en milieu professionnel ou de stages correspondant à leur cursus et à leurs aspirations et de favoriser un égal accès des élèves et des étudiants, respectivement, aux périodes de formation en milieu professionnel et aux stages ;

2° De définir dans la convention, en lien avec l'organisme d'accueil et le stagiaire, les compétences à acquérir ou à développer au cours de la période de formation en milieu professionnel ou du stage et la manière dont ce temps s'inscrit dans le cursus de formation ;

3° De désigner un enseignant référent au sein des équipes pédagogiques de l'établissement, qui s'assure du bon déroulement de la période de formation en milieu professionnel ou du stage et du respect des stipulations de la convention mentionnée à l'article L. 124-1. Le nombre de stagiaires suivis simultanément par un même enseignant référent et les modalités de ce suivi pédagogique et administratif constant sont définis par le conseil d'administration de l'établissement, dans la limite d'un plafond fixé par décret ;

4° D'encourager la mobilité internationale des stagiaires, notamment dans le cadre des programmes de l'Union européenne.

Suite à la lecture de ces différents articles, plusieurs points très importants sont à prendre en compte pour les stages sous statut scolaire.

Dans un premier temps la relation entre l'enseignant référent et le tuteur afin de s'assurer du bon déroulement du stage, si ce n'est pas le cas, une redéfinition d'une ou des missions doit être accomplies.

⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr>

Dans un second temps, différentes missions doivent être réalisées par l'établissement d'enseignement telles que :

1/ L'accompagnement des élèves dans leur recherche de stage en fonction de leur cursus de formation.

2/ Définir correctement les différentes compétences à acquérir ou à développer au cours de la période de formation en milieu professionnel ainsi que la manière dont ce temps s'inscrit dans leurs cursus de formation.

3/ Désigner un enseignant référent au sein de l'équipe pédagogique afin d'assurer le suivi et le bon déroulement de la formation.

4/ Encourager la mobilité internationale des stagiaires.

Ce mémoire portant sur la pédagogie du stage, il est donc important de se pencher sur les deux points qui me semble essentiel c'est-à-dire : la relation entre l'enseignant et le tuteur dans le but du bon déroulement du stage, mais également dans l'obligation de définir les différentes compétences à acquérir ou à développer par l'apprenant lors de sa période de formation en milieu professionnel.

Ce travail de mémoire aura donc pour but de proposer des idées et de trouver des solutions afin de permettre à l'apprenant d'acquérir ou de développer des connaissances, mais également d'avoir un retour d'expérience positif et enrichissant du métier.

- **Le stage via un contrat d'apprentissage**

Différent du stage sous statut scolaire, ce statut via le contrat d'apprentissage permet à l'apprenant de disposer d'un contrat de travail et donc de percevoir un salaire dû à son travail dans l'entreprise. Le but de l'apprentissage est de permettre de rentrer rapidement dans le monde du travail tout en ayant le droit à la formation dans un établissement scolaire de type CFA. (*Centre de Formation pour Apprentis*) Les articles suivants nous indique clairement les différentes législations concernant ce contrat d'apprentissage.

Article L6221-1

Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier conclu entre un apprenti ou son représentant légal et un employeur.

L'employeur s'engage, outre le versement d'un salaire, à assurer à l'apprenti une formation professionnelle complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis ou section d'apprentissage.

L'apprenti s'oblige, en retour, en vue de sa formation, à travailler pour cet employeur, pendant la durée du contrat, et à suivre cette formation.

Article L6222-1

Nul ne peut être engagé en qualité d'apprenti s'il n'est âgé de seize ans au moins à vingt-cinq ans au début de l'apprentissage.

Toutefois, les jeunes âgés d'au moins quinze ans peuvent souscrire un contrat d'apprentissage, s'ils justifient avoir accompli la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire ou s'ils remplissent les conditions prévues au sixième alinéa de l'article L. 337-3 du code de l'éducation.

Étant moi-même professeur stagiaire dans un lycée professionnel proposant les deux types de statut aux étudiants, ce mémoire pourrait permettre la recherche sur cette pédagogie du stage sur les deux formes de statut. Cependant n'ayant aucune classe d'élève en apprentissage, les travaux de recherche vont être accés uniquement sur les stages sous statut scolaire.

C/ Les différents stages et formations dans le monde de la restauration.

Cette recherche sur les différents stages et formations dans le monde de la restauration à été inspirée du mémoire « *Les périodes de formation en milieu professionnel comme support d'une pédagogie innovante* » (Louedec, 2019). L'auteur cite quatre différentes formes de stage et de formation qui sont les suivantes : « *les stages d'observation en entreprise ; les stages d'initiation en entreprise ; les stages d'application en entreprise et pour finir les périodes de formation en milieu professionnel.* » (Louedec, 2019). Les recherches sur ces différents types de stage et formation permettent d'analyser les modalités de ces différentes insertions dans le monde professionnel avec des spécialités notables dans chacune de ces quatre formes. Différentes informations m'ont permis d'affiner ces recherches grâce à L'IH2EF (*Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation*)⁵

⁵ <https://www.ih2ef.gouv.fr>

- Les stages d'observation en entreprise

Ce stage d'observation en entreprise est un stage obligatoire dans le cursus scolaire des élèves de troisième. Il a pour objectif la confirmation ou non des choix d'orientation de l'élève. Ce stage s'effectue dans le milieu professionnel ce qui permet une première prise de contact et la découverte du monde du travail et de l'environnement du choix d'orientation. Il permet donc de sensibiliser l'élève aux différents métiers de l'entreprise, de se rendre compte des conditions de travail, d'intégrer les règles et les habitudes d'une entreprise mais également le travail en équipe et le critère social de l'entreprise. Pour la partie législative, il faut avoir 14 ans et comme tous les stages sous statut scolaire, l'élève dispose d'une convention de stage remise par l'établissement scolaire qui sera signée par l'entreprise d'accueil mais également par les responsables légaux de l'élèves. Ce stage s'effectue sur une période maximale de 5 jours, pendant lesquels l'élève sera accompagné par un tuteur et devra collecter des informations qui lui seront nécessaires dans la réalisation du rapport de stage qui sera noté et soutenu à l'oral.

- Les stages d'initiation en entreprise ou stages en milieu professionnel

Ces stages ne sont pas réalisés dans le but d'une insertion dans le monde professionnel mais plus dans le but d'éviter le décrochage scolaire et sont proposés dans le cadre de la MLDS (*Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire*) aux élèves de 3^e prépa métier, élèves de lycée professionnel dans le cadre d'une modification du parcours d'orientation. Ils permettent donc de découvrir un milieu professionnel afin de définir un projet de formation à l'élève. Ces stages sont effectués en deux temps : « *un parcours d'initiation aux métiers, pendant lequel le jeune reste sous statut scolaire, puis la poursuite d'une formation professionnelle initiale sous statut scolaire ou en contrat d'apprentissage* »⁵

- Les stages d'application en milieu professionnel

Concernant ces stages, ils sont proposés aux élèves de 4^e et 3^e en SEGPA (*Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté*) mais également aux EREA (*Établissement Régional d'Enseignement Adapté*) et MLDS (*Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire*) afin d'inscrire les élèves dans le cadre d'une formation préparatoire à une formation professionnelle ou technologique.

Ces stages sont proposés aux élèves avec des difficultés scolaire afin de mettre en relation les savoirs et les savoir-faire acquis en établissement scolaire avec le monde du travail en entreprise pour donner plus de sens à leur apprentissage.

- Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)

Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) concernent les diplômés du Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP), des baccalauréats professionnels, des mentions complémentaires et des Brevets de Technicien Supérieur (BTS). Ces périodes sont bien sûr obligatoires et évaluées dans le cadre de l’examen. La durée des périodes de formation varie en fonction du diplôme, l’objectif est d’appliquer les connaissances acquises en lycée et donne à l’entreprise un devoir de formation pour un nombre de compétences professionnelles qui peuvent être acquises qu’au contact de la réalité professionnelle.⁶

Tableau récapitulatif des différentes PFMP en lycée hôtelier pour la partie restauration ⁷

Niveau d’étude	Durée obligatoire de la PFMP	Mode d’évaluation de la PFMP
CAP Cuisine CAP Pâtisserie	14 Semaines (4 semaines consécutifs en 1 ^{er} année)	La PFMP est évaluée et entre dans les notes du livret d’évaluation
Baccalauréat Professionnel	22 semaines (Répartie sur les 3 ans)	Dossier E22 et évaluation par compétences
Baccalauréat Technologique	8 Semaines (4 semaines en 2 nd et 4 semaines en 1 ^{er})	Rapport de stage, utilisation pour le grand oral de terminale
Mention Complémentaire de Cuisinier en Dessert de Restaurant (MCCDR)	12 Semaines (10 semaines minimum dont 8 semaines en restauration)	Évaluation via un livret d’évaluation rempli par l’enseignant référent et le tuteur. En lien avec les compétences du référentiel.
Mention Complémentaire Traiteur	12 Semaines	La PFMP est évaluée et entre dans les notes du livret d’évaluation
Brevet de Technicien Supérieur	16 semaines (Sur la première année dont 12 semaines consécutives)	Réalisation d’un compte rendu de stage, exposé du candidat et échange avec le jury sur le stage de 1 ^{ère} année dans le cadre de l’examen.

⁶ <https://www.ih2ef.gouv.fr>

⁷ <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr>

Dans le cadre de ce mémoire sur la pédagogie du stage, les recherches seront effectuées dans le cadre des classes de Baccalauréat Professionnel Option Cuisine et donc par conséquent sur les Périodes de Formation en Milieu Professionnel.

La France dispose de 321 établissements (dont 242 publics) proposant le Baccalauréat Professionnel Option Cuisine, Il y a donc énormément d'élèves en France devant réaliser ces PFMP. Ce mémoire s'inscrit dans le but de faire évoluer ces PFMP d'un point de vue pédagogique et de favoriser l'apprentissage des élèves en voie professionnelle.

2/ Le rôle du stage et les différentes attentes de ses acteurs en lycée

A/ Le rôle du stage

Les précédentes recherches sur l'histoire des stages nous ont apportées quelques réponses concernant le rôle du stage, cependant celui-ci reste à approfondir. Des chercheurs et pédagogues se sont penchés sur la notion de stage. *Y. Forner, O. Dosnon, A. Gonnin-Bolo, J. Lebeaume* ont étudiés les effets des stages en entreprise chez les jeunes de collège et définissent le rôle du stage comme :

« Les stages en entreprise pour les élèves de collège s'inscrivent dans cet ensemble d'actions visant à rapprocher le système éducatif du monde économique. Ils ont plus particulièrement pour objectif spécifique de permettre une approche concrète des métiers et de l'entreprise, apportant ainsi aux élèves une connaissance générale du milieu du travail à travers des expériences individuelles. Ce sont des séjours éducatifs en entreprise, au cours desquels les jeunes découvrent la réalité de certains métiers avec parfois l'aide d'un « tuteur » (correspondant dans l'entreprise). Dans le cadre pédagogique dans lequel ils s'inscrivent, ils sont précédés en général d'un travail de préparation et de présentation de l'entreprise, et sont suivis souvent d'un rapport rédigé par l'élève. D'une durée de quatre à cinq jours, les stages considérés s'adressent exclusivement aux élèves du cycle d'orientation de collège (4^e ou 3^e). » (Yann Forner, 1996)

Le stage a donc un rôle très important dans le système éducatif d'un apprenant, omis le fait que cette définition soit réalisée dans le cadre des stages effectués au collège, de nombreuses indications permettent de définir le rôle d'un stage en entreprise.

Le stage en entreprise est donc un moyen de mettre en relation les apprentissages du milieu scolaire avec les savoirs et les savoir-faire du monde du travail en entreprise. Cela permet donc d'être

confronté à la réalité du milieu professionnel à travers des expériences individuelles. La notion de préparation en amont mais également de travail de fin de stage avec une présentation de l'entreprise et un rapport rédigé par l'élève est abordé.

B/ Les différentes attentes des acteurs de la formation en entreprise

Lors du cursus scolaire de l'élève, plusieurs acteurs vont être extrêmement importants dans son apprentissage. Pour le stage qui est une des phases d'apprentissage pendant ce fameux cursus, plusieurs acteurs vont être déterminants. L'acteur de le plus important reste bien sûr l'apprenant lui-même qui doit être conscient que son comportement face à l'apprentissage joue un rôle majeur dans sa réussite. Les deux autres acteurs tout aussi importants sont : l'institut formateur, qui à travers les enseignants transmet le savoir et les connaissances nécessaires à l'apprentissage de l'élève, mais également l'entreprise d'accueil qui à travers tous ses partenaires va permettre la transposition et la mise en relation des savoirs acquis ou en cours d'acquisition de l'élève aux attentes du monde du travail et de l'entreprise actuelle.

Afin de se rendre compte des différentes attentes des acteurs lors de la période de formation en milieu professionnel, plusieurs lectures ont dû être nécessaires dans le but de donner une définition précise du sujet. Plusieurs ouvrages ont dû être sollicités tels que : « *L'intérêt des PFMP dans la formation des élèves : leurs représentations pour les élèves ; le rôle et les attentes des enseignants* » (Philoctete, 2017) ; « *Préparation et sensibilisation aux périodes de formation en milieu professionnel* » (Amandine Collard, 2017) ; « *Les attentes d'une formation et de la profession en Hôtellerie-Restauration* » (Piegay, 2019) ; « *Les périodes de formation en milieu professionnel dans l'enseignement culinaire* » (Massé, 2017)

- L'apprenant, acteur principal de la formation

D'après les différentes recherches de (Piegay, 2019), plusieurs critères sont à prendre en compte dans les attentes des jeunes face au monde de l'entreprise. Ces différents critères sont la rémunération, les horaires/ conditions de travail et pour finir l'intérêt de la mission et les perspectives d'évolution.

Il est donc visible que l'indépendance financière des jeunes dispose d'une place importante dans leur choix de l'entreprise, de plus, les horaires et conditions de travail doivent permettre l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Pour finir, l'entreprise est un lieu où il doit y avoir une opportunité de formation et d'évolution afin de ne pas avoir de routine au travail.

Afin de compléter les résultats vus précédemment, le travail et les recherches effectuées par (Massé, 2017) sur des élèves allant bientôt en stage nous indique d'autres points importants sur les attentes des élèves. De nombreux élèves attendent de leurs stages une meilleure connaissance du milieu professionnel ; un perfectionnement de leurs techniques professionnelles ; une confirmation de leur choix d'orientation mais également une éventuelle promesse d'embauche.

Pour (Amandine Collard, 2017), le stage représente bien plus pour les élèves, ils attendent à travers cette expérience professionnelle un moyen de donner un sens à leurs apprentissages du métier et permet un lien entre le monde du travail et celui du lycée. Ils veulent également trouver un intérêt fort à la formation grâce à des stages sur les différents métiers possibles sur leurs cursus de formation.

Pour finir sur les attentes des élèves des périodes de formation en milieu professionnel, le travail de recherche de (Philoctete, 2017) permet de clôturer les attentes avec un témoignage concernant le baccalauréat professionnel et les stages effectués lors de son cursus scolaire.

« Permet d'acquérir une expérience professionnelle grâce aux stages, Permet d'acquérir une qualification. Le baccalauréat professionnel permet d'acquérir des connaissances pratiques et théoriques. Il permet d'avoir une expérience grâce aux nombreux stages. Cela permet d'apprendre des matières professionnelles, connaître le monde du travail grâce aux différents stages. Durée du stage trop court. Il nous permet aussi d'apprendre un métier par le biais de différents stages de formations professionnelles en entreprise. Permet d'avoir une expérience professionnelle. Permet de rencontrer des gens et peut-être trouver son premier emploi grâce à un stage effectué. »⁸

Grâce à ce témoignage, les dernières attentes des élèves sur les stages se révèlent être identiques aux précédentes, mis à part la notion de « durée du stage trop court » qui se démarque, il est donc important de prendre en compte cette importance de la durée du stage dans les attentes des jeunes.

Les attentes des apprenants sont donc multiples, cependant le but premier est l'apprentissage et la meilleure connaissance du métier afin de confirmer leur choix d'orientation, avec toutefois d'autres attentes comme celle du confort au travail, de la rémunération, du temps libre permettant une vie personnelle ou encore la promesse de trouver un emploi à la suite de leurs études.

⁸ « Les jeunes jugent le travail : paroles de jeunes diplômés du baccalauréat professionnel » Sophie Devineau : Encadré 3 : Classe n° 4 : *Le bac pro et l'expérience : l'intérêt des stages*

- **Les attentes de l'entreprise et du tuteur**

Plusieurs recherches ont été effectuées concernant les attentes de l'entreprise et plus particulièrement du tuteur qui a entre autres « la responsabilité de la formation de l'apprenant ». D'après le mémoire « Les périodes de formation en milieu professionnel dans l'enseignement culinaire » (Massé, 2017) et des résultats suite aux différents questionnaires réalisés, les attentes des tuteurs ont pu être mesurées. Il s'avère que l'étude a été faite sur tout type de concept de restauration avec une majorité d'établissement traditionnel. Les résultats qui ressortent montre différentes attentes dont « l'épaulement des agents dans leurs tâches » ; la « capacité de réaliser des tâches en autonomie ou presque » ; le vœu de « parfaire la formation de l'élève à leurs côtés » ou encore de « transmettre des techniques spécifiques dans le métier ». Une dernière attente ou du moins un point ou les tuteurs sont partagés, ce sont l'aménagement des tâches et des horaires pour être en règle avec la législation.

Par la suite, le mémoire « Les attentes des jeunes d'une formation et de la profession en hôtellerie-restauration » (Piegay, 2019) permet de se plonger dans une discussion entre un enseignant et un chef de cuisine propriétaire et tuteur de stage. Cet échange permet de comprendre les différentes attentes du tuteur. Tout d'abord, le tuteur remet en question les référentiels de l'Éducation Nationale ainsi que la valeur des diplômes, de plus pour le chef interrogé l'école ne reflète pas du tout le monde de l'entreprise et les élèves manquent cruellement d'implication au travail.

Les tuteurs ont donc un vœu de transmettre leurs savoirs et leurs connaissances, malgré tout ils attendent de l'apprenant de la motivation et de l'implication au travail. De plus, les tuteurs souhaitent une intégration complète de l'élève dans l'entreprise avec du travail en autonomie ou presque et un épaulement dans les tâches avec les membres de l'équipe. Même si cela sort du contexte de l'apprenant, ils aimeraient une modification des programmes et référentiels de l'Éducation Nationale ainsi que la transparence entre l'école et le monde du travail afin de les préparer au mieux à une rentrée dans la vie active.

- **Les attentes de l'institut formateur**

Une nouvelle fois encore le travail de (Massé, 2017) permet de comprendre les différentes attentes des enseignants concernant les périodes de formation en milieu professionnelle. L'analyse de ses résultats montre en premier lieu une attente des enseignants axés sur la « maturité » des élèves. En effet celle-ci semble être extrêmement importante et de ce fait ils poussent les élèves à chercher eux même leurs lieux de stage afin de les sensibiliser et les impliquer dans cette recherche. Malgré cette recherche de maturité des élèves par les enseignants, d'autres attentes sont bien sûr notable tels que la confirmation de l'orientation ; l'apprentissage et le développement de leurs connaissances mais également le rapport humain entre le tuteur et l'apprenant.

Afin de pouvoir réaliser ces stages dans de bonne condition, l'institut formateur attend bien sûr un comportement et une attitude professionnelle des élèves en entreprise. Elle attend également de la part des tuteurs et de l'établissement un respect des règles légales en vigueur, mais également une attitude axée sur la formation et le partage des connaissances afin de favoriser l'apprentissage des élèves.

3/ Les effets d'un stage positif ou négatif sur les apprenants

Afin de comprendre les effets positifs ou négatifs d'un stage sur les apprenants, plusieurs lectures ont été nécessaires. Tout d'abord le mémoire « *La violence verticale, dans le contexte des stages en soins infirmiers, amène-t-elle les étudiants à imaginer arrêter leurs études ?* » (DAMMAN, 2018) donne de nombreuses informations sur les effets négatifs du stage dans le milieu médical dû aux violences verticales. Les revues « *Que se passe-t-il dans un stage réussi* » (Bourdeau, 2001) ; « *Les stages en entreprise : quels effets chez des jeunes de collège ?* » (Yann Former, 1996) donnent quant à elles des indications sur les effets positifs du stage.

- Les effets d'un stage positifs sur les apprenants

Le travail de recherche de (Yann Former, 1996) permet de nous donner une première idée des effets positifs des stages sur des élèves de 3^e. Suite à un stage positif, les élèves sont plus motivés et l'amélioration des connaissances sur le monde du travail et la volonté de découvrir celui-ci est très importante. De plus leurs motivations pour le milieu scolaire augmenteraient. Les stages positifs agissent donc sur les dimensions psychologiques de l'individu.

La lecture de la revue des sciences de l'éducation de (Bourdeau, 2001) donne des informations sur l'importance de la présence du formateur dans l'accompagnement des apprenants en stage afin de construire et de développer leurs compétences. Cet accompagnement permet la réussite du stage grâce à la mise en situation de l'apprenant avec beaucoup de bienveillance de la part du formateur.

Le rôle, l'attitude du formateur ainsi que les tâches réalisées en entreprise jouent donc un rôle essentiel dans le bien-être de l'élève en stage. Grâce à cette démarche, les effets positifs du stage sont la motivation, la maturité des élèves mais également la volonté de davantage découvrir le métier et le milieu scolaire qui en découle.

- Les effets d'un stage négatif sur les apprenants

Concernant les effets d'un stage négatif, le mémoire de (DAMMAN, 2018) informe des effets négatifs de certains stages dans le milieu hospitalier et notamment à cause de violence verbale.

Ces violences verbales mais également d'autres points négatifs tels que les horaires décalés ou encore la charge de travail donnent lieu à des interrogations voire un changement de voie professionnelle.

Ayant eu plusieurs expériences dans le monde de la restauration, il est important de préciser que les violences verbales mais également physiques sont malheureusement belle et bien présentes dans le monde de la restauration.

Il est donc important de prendre en compte l'importance de l'effet des stages sur les apprenants afin de les amener à continuer leurs formations dans les meilleures conditions possibles. De plus, l'institut formateur désigne des enseignants référents afin d'éviter tous types de stages non bénéfiques pour les apprenants. Ces recherches nous amènent donc aux rôles des différents intervenants du stage.

Chapitre 2 : Les rôles et postures des différents intervenants du stage

Afin de comprendre les rôles et les postures des différents intervenants au sein d'un stage, plusieurs recherches ont dû être effectuées dans le but de déterminer l'importance de chacun des acteurs dans le bon déroulement de cette immersion professionnelle. De plus en tant qu'enseignant, il est important de comprendre les rôles des différentes personnes que les élèves vont devoir

rencontrer lors de leurs cursus scolaires afin de favoriser au mieux leurs apprentissages et donc leurs réussites.

1/ Le rôle de l'enseignant et de l'institut formateur

Grâce au travail de mémoire de Angélique Philoctete sur « *L'intérêt des PFMP dans la formation des élèves : leurs représentations pour les élèves ; le rôle et les attentes des enseignants* » (Philoctete, 2017) l'approfondissement du rôle de l'enseignant et de l'institut formateur a pu être réalisé.

Dans un premier temps, il faut savoir que l'équipe pédagogique a « *au-delà de leur obligation de moyens pour aider les élèves à trouver un stage, une obligation de résultat. Cette obligation de résultat leur impose de fournir un lieu de stage aux élèves en difficultés.* » (Philoctete, 2017) Il est donc important de savoir que l'équipe pédagogique et donc l'institut formateur doit fournir aux élèves la possibilité de réaliser des stages en entreprise. C'est donc grâce aux partenariats d'entreprises et aux liens tissés avec l'environnement local que l'équipe pédagogique peut permettre à tous les apprenants d'effectuer un stage.

L'obligation de résultat concernant la mise en place de stage au sein du cursus scolaire des élèves reste un rôle important, malgré tout d'autres rôles sont incombés à l'équipe pédagogique tels que l'accompagnement en amont, pendant ou encore lors du retour de période de formation en milieu professionnel des élèves.

- L'accompagnement en amont du stage

L'accompagnement en amont du stage a pour but de préparer et d'accompagner l'élève à la recherche de stage et aux entretiens d'embauche grâce à la création de CV ou de jeu de rôle afin de les préparer à se présenter devant un recruteur mais également de vérifier la concordance entre l'entreprise d'accueil et les attentes des référentiels. De plus cette préparation permet d'exposer aux élèves le rôle des enseignants lors de ces périodes de formation en milieu professionnel aux cas où ils pourraient rencontrer des difficultés.

Cette première phase synonyme de « préparation » semble être extrêmement importante dans le bon déroulement des stages surtout pour les classes entrantes. Elle n'est donc pas négligeable surtout que des heures sont dédiées dans leurs emplois du temps sous la forme d'Accompagnement Personnalisé.

- L'accompagnement pendant le déroulement du stage

Le suivi des élèves en stage est primordial afin de savoir si son bon déroulement à lieu. C'est pourquoi l'équipe pédagogique doit prendre contact afin de savoir comment se passe le stage du côté de l'élève mais aussi du tuteur, de plus un rendez-vous sera pris afin de rencontrer le tuteur pour l'évaluation du stage. Cependant, si des soucis provenant de l'élève ou encore de l'entreprise d'accueil donne lieu à un arrêt du stage, l'équipe pédagogique doit replacer l'élève dans un nouveau stage afin de permettre la réalisation totale de celui-ci.

- L'accompagnement en aval du stage

Grâce à cette immersion dans le monde professionnel, les enseignants vont pouvoir utiliser les périodes de formation en milieu professionnel à des fins pédagogiques. Il sera donc possible de s'appuyer plus facilement sur ces PFMP pour faire acquérir des compétences aux élèves et notamment des savoirs-être pour les élèves de seconde et des compétences spécifiques aux diplômes préparés pour les élèves de première et terminale.

A travers l'institut formateur, l'équipe pédagogique joue donc un rôle très important de préparation et de suivi au sein des élèves afin de permettre la réussite de leurs stages. De plus, le travail de recherche et de sélection des partenaires professionnels permettant le placement des élèves en stage est extrêmement important.

2/ Le rôle du tuteur et de l'entreprise d'accueil

Pour définir le rôle du tuteur et de l'entreprise d'accueil, plusieurs lectures tels que les mémoires : « *L'intérêt des PFMP dans la formation des élèves : leurs représentations pour les élèves ; le rôle et les attentes des enseignants* » (Philoctete, 2017) ; « *Penser les stages* » (Fortin, 1984) ; « *L'encadrement en stage par les tuteurs : Le point de vue de l'étudiant au travers d'une enquête* » (Lefevre, 2016) ; « *Les postures adoptées par les maitres de stage de l'enseignement primaire lors de l'encadrement des préparations de leçons du stagiaire* » (Porsont, 2016) m'a permis de comprendre le rôle et la place importante qu'il occupe dans un stage.

D'après le mémoire « *L'intérêt des PFMP dans la formation des élèves : leurs représentations pour les élèves ; le rôle et les attentes des enseignants* » (Philoctete, 2017), le rôle de l'entreprise et notamment du représentant du stagiaire est « prépondérant à la réussite du stage » (Philoctete, 2017). Les différents rôles évoqués sont ceux « d'accompagnateur, en assignant au stagiaire son travail afin qu'il puisse avoir une vision d'ensemble et ainsi, bien comprendre tous les actes professionnels et leurs conséquences. » mais également ceux « d'évaluateur du stagiaire qui doit être fait de manière constructive et en valorisant les réalisations de celui-ci » (Philoctete, 2017). De plus, le tuteur doit tout mettre en œuvre afin de respecter le projet pédagogique de l'apprenant. C'est pourquoi une coordination entre l'institut formateur et le tuteur permet de respecter de projet et donc de développer les compétences exigées par le diplôme préparé.

Pour Claire-Amélie Porsont, le rôle du tuteur est défini comme un « accompagnateur », cependant il doit être capable de jouer différents rôles lors de son accompagnement. Dans un premier temps il doit être là pour seconder le projet de l'élève afin de pouvoir le réaliser. Par la suite, une posture doit être prise par le tuteur afin de transmettre le savoir à l'apprenant. Cette posture devra passer par des phases d'accompagnement rapproché avec l'élèves et d'autre phase de distance afin de permettre l'autonomie et la prise de confiance en soie par l'apprenant. (Porsont, 2016)

Le mémoire « *Penser les stages* » (Fortin, 1984) indique une notion qui n'a pas encore était abordé. Pour Fortin, « *Encadrer un stage pour les formateurs implique la présence simultanée de deux préoccupations : le développement professionnel des étudiants et la qualité des services dans le milieu de travail. Ces deux soucis coexisteront tout au long du stage.* » Cette notion de préoccupation est donc très intéressante et très importante dans la définition du rôle du tuteur. Le tuteur doit donc endosser le rôle du technicien qui initie le stagiaire à sa future profession. De plus, le tuteur veut faire prendre conscience à l'apprenant des différentes responsabilités qui sont liés aux métiers de la restauration et notamment la qualité des services proposés à la clientèle.

Quant à Lefevre, les différents rôles du tuteur sont classés en 3 fonctions différentes. Le premier rôle est celui de « facilitateur », ce qui permet de « son but est de faciliter l'insertion du stagiaire dans le milieu matériel et humain dans lequel il se trouve » (Lefevre, 2016) ; Le deuxième rôle est celui de « professionnel », qui a pour but « d'exploiter son expérience pour contribuer à faire

acquérir au stagiaire des comportements professionnels » (Lefevre, 2016) et pour finir le rôle « d'expert » afin « d'encadrer l'activité du stagiaire, lui renvoyer un écho à partir de sa pratique » (Lefevre, 2016).

D'après les retours de ces différentes recherches, nous pouvons remarquer que les rôles sont globalement décrits de la même manière avec des lignes directives identiques pour chacun des chercheurs. Nous gardons donc les notions d'accompagnateur, d'évaluateur, de facilitateur mais également de professionnel.

3/ La posture de l'apprenant

Concernant la posture de l'apprenant, il est l'acteur principal de sa formation. Son attitude et son comportement sont donc au centre de son apprentissage et de sa réussite. Le mémoire de (Philoctete, 2017) donne quelques précisions sur les attitudes de l'apprenant. La démarche de « responsabilisation positive » des élèves en incluant certains codes tels que leurs présentations physique et vestimentaire devant un professionnel compte beaucoup. (Philoctete, 2017). La phase de préparation de stage réalisée en amont est donc importante afin d'éviter des postures inappropriées en entreprise. De plus, l'entreprise d'accueil et l'institut de formation attendent un savoir-être irréprochable et une motivation dans l'apprentissage de nouvelles compétences. Malgré toutes les précautions ainsi que les conseils mis en place par l'équipe pédagogique, les tuteurs permettent de construire tout au long du stage, la posture de l'apprenant face à la rigueur et aux attentes du secteur de la restauration.

Chapitre 3 : L'apprentissage, ses méthodes pédagogiques et la validation par compétence

Dans ce chapitre, nous aborderons un sujet extrêmement important, en tant qu'enseignant, notre but est de transmettre notre savoir et nos connaissances. De ce fait il est important de comprendre ce qu'est l'apprentissage mais également la notion de pédagogie avec les différentes méthodes existantes et utilisées dans l'enseignement lors des stages. De plus, étant enseignant en lycée professionnel, nous aborderons la validation par compétence lors des périodes de formation en milieu professionnel.

Le but de cette recherche est d'identifier des méthodes permettant l'apprentissage et la validation des compétences nécessaires à l'obtention des diplômes par les élèves, la recherche sera réalisée dans l'ensemble des milieux professionnels recevant des stagiaires.

1/ L'apprentissage et ses théories

Pour comprendre ce qu'est l'apprentissage et analyser ses différentes théories, plusieurs ouvrages tels que « Guide des méthodes et pratiques en formation » (Marc, 1995) et « La mémoire, support de l'apprentissage » (Barbachoux, 2000) ont permis d'approfondir le sujet de l'apprentissage et ses théories.

- La notion d'apprentissage

Grâce au mémoire de Cécile Barbachoux, nous pouvons définir l'apprentissage comme « *un processus permettant de conserver des informations acquises, des états affectifs et des impressions capables d'influencer le comportement* » mais également comme « *une principale activité du cerveau, c'est-à-dire modifier constamment sa structure pour mieux refléter les expériences rencontrées.* » Nous pouvons donc dire que l'apprentissage est perpétuel et désigne un processus qui va modifier le comportement de l'individu grâce à ses différentes expériences vécues. De plus Cécile Barbachoux nous précise que la notion de « mémoire » est intimement liée à la notion d'apprentissage, cela nous ramène donc à cette autre notion qui est « la validation par compétences », le rapprochement de ces trois notions est donc naturel dans le sens où cette fameuse « validation par compétence » permet d'évaluer l'apprenant sur la durée. Cette durée d'évaluation permet donc à l'apprenant de pratiquer et de ce fait, favoriser la mémorisation des apprentissages. (Barbachoux, 2000)

- Les théories de l'apprentissage

Grâce à la lecture du « *guide des méthodes et pratiques en formation* » de (Marc, 1995), nous pouvons nous rendre compte des différentes théories de l'apprentissage. Nous pouvons relever quatre modèles différents : Le modèle Innéistes, le Béhaviorisme, l'Épistémologie génétique de Piaget et la Psychologie différentielle.

Le **modèle Innéistes**, cette théorie de l'apprentissage est basée sur l'hérédité de l'intelligence, c'est-à-dire que certaines personnes sont à même d'acquérir des connaissances grâce aux dispositions transmises génétiquement. Cette théorie est un thème fortement polémique car de nombreux chercheurs démontrent l'importance de l'environnement et les différences de milieu social dans lesquels les individus grandissent. (Piatelli-Palmarini, 1982)

Le **Béhaviorisme**, théorie fondée par les psychologues américains John B. Watson et Burrhus F. Skinner définissant l'apprentissage comme une modification du comportement provoquée par des stimuli. En effet ces stimuli sont considérés comme des récompenses, ce qui permet la motivation de l'apprentissage si l'on prend l'exemple de la « note sur 20 ». (Skinner, 1968)

L'**Épistémologie génétique de Piaget** est fondée par le psychologue suisse Jean Piaget. Cette théorie indique que tout le monde peut apprendre la même chose, avec des méthodes et un temps donné différents. Apprendre à apprendre, l'adaptation des outils de travail face à la diversité des élèves. De plus L'apprentissage est le fruit d'une série de déséquilibre et de rééquilibres cognitifs. (Marc, 1995) Cette pédagogie de la découverte passe donc par quatre phases qui sont l'assimilation, le déséquilibre, l'accommodation et le rééquilibre. Pour Piaget, l'apprentissage est donc une modification des structures cognitives de l'apprenant et non une acquisition liée aux transmissions génétiques du modèle Innéistes ou une modification du comportement provoquée par des stimuli comme inscrit dans le Béhaviorisme. Pour finir, cette théorie est dite « constructiviste » car il y a une construction du savoir dû aux différentes phases d'équilibre et de déséquilibre. (Piatelli-Palmarini, 1982)

La **Psychologie différentielle** est une théorie qui propose à un groupe d'individu un apprentissage différencié adapté aux caractéristiques de chaque individu. Cette prise en compte de ces différentes caractéristiques engendre une implication pédagogique dite « pédagogie différenciée ». Il s'avère que la prise en compte des différents degrés de difficulté des élèves et un enseignement différencié et adapté à chaque élève permet de les faire progresser plus rapidement. Les différentes théories ont été plus ou moins influencées par les différentes conceptions de l'apprentissage. Certaines théories mettent l'accent sur l'apprenant via ses attitudes et son développement personnel tandis que d'autres sur l'environnement et la pédagogie utilisée.

2/ Les différentes méthodes pédagogiques utilisées dans un stage

Afin de citer et d'analyser les différentes méthodes pédagogiques utilisées dans les stages, la lecture d'une revue française de pédagogie nommée « *Les méthodes pédagogiques dans les stages* » de (Ranjard, 1980) nous permet de donner trois méthodes différentes qui sont : la méthode **Expositive** ; la méthode **Démonstrative** et la méthode **Active**.

D'autre part, « *Il n'y a pas de hiérarchie entre ces méthodes ; l'une n'est pas « meilleure » que l'autre. Les différences entre elles sont dans les buts qu'elles permettent de réaliser, et le problème est de ne pas prétendre viser certains objectifs quand on a choisi une méthode qui conduit à d'autres. Notre souci sera donc d'indiquer pour chaque méthode quel type de buts elle est susceptible de réaliser* ». (Ranjard, 1980)

Nous allons donc définir ces méthodes et donner leurs champs d'action pour aboutir à la problématique de choix de la méthode pédagogique la plus adaptée lors du stage.

- **La méthode Expositive**

Cette méthode permet de construire le savoir des apprenants de manière descendante, c'est-à-dire que les connaissances sont diffusées via un ou plusieurs exposés dont l'ensemble constitue le savoir que les stagiaires doivent apprendre. Le contrôle des apprentissages est réalisé via des évaluations qui donneront lieu à une remontée d'information sur la qualité des apprentissages. Ces remontées d'informations comme des lacunes, des incompréhensions ou au contraire des résultats positifs informent le formateur de comment les savoirs émis ont été reçus par les apprenants.

D'après les différentes expériences réalisées avec cette méthode expositive, Patrice Ranjard conclut que « *la méthode expositive dans les stages permet aux stagiaires d'acquérir une connaissance démonstrative, éventuellement opératoire, d'un savoir qui n'engage pas leur personnalité profonde. Mais dès que la personnalité est engagée, ce qui est le cas dans toutes les pratiques professionnelles relationnelles, la méthode expositive, employée seule, n'est pas pertinente* ». (Ranjard, 1980)

- **La méthode Démonstrative**

Cette méthode est quant à elle basée sur la démonstration du savoir à acquérir par l'apprenant, cependant cette méthode est jumelée avec la méthode expositive afin de compléter et de favoriser

l'apprentissage. Le formateur montre et explique donc sur le même temps. Le contrôle de cet apprentissage passe par une phase de réalisation avec une correction si besoin.

Cette méthode est donc plus appropriée aux savoir-faire manuels utilisant des objets et des gestes précis. En revanche, « *les résultats de la méthode démonstrative seront toujours très limités dans la formation de travailleurs sociaux* » (Ranjard, 1980)

- **La méthode Active**

Patrice Ranjard nous rappelle les trois principaux aspects communs aux méthodes actives :

- Le formé n'apprend que par son activité propre : observation, réflexion, expérimentation et activités personnelles.
- L'organisation et le déroulement de la formation ne sont fondés sur la contrainte, mais se développent à partir des motivations réelles des formés.
- La formation n'est pas individuelle, elle s'appuie sur la coopération et les rapports sociaux au sein du groupe en formation.

Cette méthode active laisse donc l'apprenant au centre de sa formation, acteur principal de son savoir et de l'approfondissement de ses connaissances grâce à ses propres activités. De plus sa motivation est extrêmement importante au même titre que la bonne coopération avec le groupe en formation favorisant le socioconstructivisme. Cette méthode est viable lorsque l'organisme de formation laisse place à cette liberté d'initiative des apprenants. Cette méthode extrêmement intéressante est surtout destinée à des activités qui engage profondément la personne dans toutes ses dimensions, plus les apprentissages à réaliser concernent les engagements relationnels de la personne, plus des méthodes actives, avec tout l'approfondissement que leur apporte le courant psychosociologique, seront la condition indispensable d'une véritable formation professionnelle. (Ranjard, 1980). Cette utilisation est donc surtout intéressante lors de problèmes humains et relationnels car l'investissement de l'apprenant est généralement complet.

Suite à ces différentes lectures, nous pouvons faire l'hypothèse que les méthodes pédagogiques **Démonstrative** et **Active** seraient plus appropriées à l'apprentissage et à la transmission des savoirs dans le monde de la restauration lors des stages en entreprise. En effet cette notion de démonstration jumelée avec l'explication de la méthode expositive semble être la plus

intéressante pour l'apprenant mais également pour l'entreprise qui a également des devoirs face à sa clientèle. Donc, cette méthode permettrait de transmettre des savoirs à l'apprenant tout en évitant les erreurs de production non commercialisable auprès de la clientèle grâce à la première phase de démonstration et d'explication des différentes attentes. Malgré tout, la démarche active est également intéressante dans le cadre des stages en restauration, lors de création de plat ou de production culinaire destinée au personnel, l'apprenant pourrait réaliser des productions en autonomie, favorisant son apprentissage et son développement grâce à ses propres activités.

3/ La validation par compétence lors des PFMP

Les recherches d'Angélique Philoctete, dans son mémoire « *L'intérêt des PFMP dans la formation des élèves : leurs représentations pour les élèves ; le rôle et les attentes des enseignants.* » (Philoctete, 2017) permettent d'éclairer les notions de validation par compétence.

Dans un premier temps ces recherches indiquent deux choses très importantes à propos des compétences. Tout d'abord il faut savoir que les PFMP représentent un intérêt professionnel non négligeable dans le cursus des apprenants en leurs permettant de développer leurs compétences apprises au sein de l'institut formateur. Mais malheureusement elles ne permettent pas suffisamment le développement de nouvelles compétences. De plus, les différentes recherches indiquent un développement ou un approfondissement des compétences de manière disparate en fonction du niveau des diplômes préparés. Par exemple les apprenants en diplôme Certificat d'Aptitude Professionnel se voient recevoir des tâches plus simples citées comme des « missions secondaire » contrairement aux apprenants de Baccalauréat qui eux reçoivent tout type de mission.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la validation par compétence n'est pas assez prise au sérieux par les entreprises d'accueils. En revanche, comme vue précédemment, nous savons que l'apprenant est l'acteur principale de sa formation à travers sa motivation et sa volonté d'apprendre, mais aussi que l'entreprise et le tuteur doivent également permettre le développement des compétences avec la supervissions de l'institut formateur représentée par l'équipe pédagogique en charge du bon déroulement de la PFMP.

Il ne faut pas oublier que la validation par compétence s'effectue également au sein de l'institut formateur tout au long du cursus scolaire de l'apprenant grâce aux Contrôles en Cours de

Formation (CCF). En revanche certaines compétences indiquées par les référentiels ne sont validables que lors de la PFMP. C'est pourquoi le développement des compétences acquises, en cours d'acquisition ou encore non acquises doivent être pris très au sérieux par l'entreprise d'accueil pour la validation du diplôme final.

La validation des compétences lors des PFMP est réalisée par l'enseignant référent en collaboration avec le tuteur de stage, qui au sein d'un ou plusieurs entretiens vont valider ou non les différentes compétences évaluées lors du stage. Cette validation est effectuée à chaque période de formation en milieu professionnel à l'aide du livret d'évaluation unique à chaque élève. Ce livret permettra donc de définir si l'apprenant a les compétences ou non pour disposer du diplôme préparé.

D'après les différentes recherches concernant les stages, il est important de comprendre l'importance et les rôles de chacun des acteurs dans l'apprentissage et la validation par compétence. L'apprenant qui est l'acteur principal doit être correctement encadré lors du stage afin de permettre le développement des compétences mais également d'être évalué de la manière la plus juste possible.

Afin de permettre l'évaluation des jeunes au sein de l'institut formateur, des grilles d'évaluation (*ci-dessous*) nous sont mises à disposition afin d'évaluer de manière précise différentes compétences à acquérir dans le but de l'obtention du diplôme final. Ces grilles se trouvent au sein du livret d'évaluation de chaque élève. Elles doivent être remplies lors de l'évaluation finale en fin de période de stage, avec le tuteur en charge de l'élève et en présence ou non de l'élève. Cependant, les tuteurs peuvent utiliser cette grille d'évaluation en amont de l'évaluation finale comme ligne directrice pour la formation du stagiaire et ainsi contribuer tout au long du stage à l'apprentissage ou à l'approfondissement des différentes compétences à maîtriser.

Exemple de grille d'évaluation de PFMP du Baccalauréat Professionnel Cuisine 2/3

EP2-SE1

Pôle	Compétences	Compétences opérationnelles	Critères d'évaluation	Classes de seconde								Classe de Première				
				Formatif 1				Formatif 2				Certificatif				
				Compétences*				Compétences*				Compétences*				Barème
				N	ECA		M	N	ECA		M	N	ECA		M	
M	-	+		M	-	+		M	-	+						
2	C2-1 Entretien des relations professionnelles	C2-1.1 Communiquer au sein d'une équipe, de la structure	Communication dans différents contextes professionnels												/20	
	C2-2 Communiquer à des fins commerciales	C2-2.2 Communiquer en situation de service														
3	C3-1 Travailler en équipe	C3-1.1 Adopter une attitude et un comportement professionnels (voir détails ci-dessous)	L'attitude et le comportement professionnel (y compris le travail en équipe)												/10	
		C3-1.2 Appliquer et faire appliquer les plannings de service														
4	C4-2 Contrôler les mouvements de stocks	C4-2.1 Réceptionner et contrôler les produits livrés	La réception et le stockage des produits												/10	
		C4-2.2 Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement														
		C4-2.3 Stocker les produits														
5	C5-2 Maintenir la qualité globale	C5-2.2 Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions	Qualité organoleptique de l'ensemble de la production												/10	
*NM = Nom maîtrisé ECA = En Cours d'Acquisition M = Maîtrisé													Total BEP (en points)		/100	

Exemple de grille d'évaluation de PFMP du Baccalauréat Professionnel Cuisine 3/3

EP2-SE1

Pôle	Compétences	Points d'évaluation	Classes de seconde												Classe de Première							
			Formative 1						Formative 2						Certificative							
			Compétences*				Conseils du tuteur		Compétences*				Conseils du tuteur		Compétences*							
			N	ECA		M			N	ECA		M			NM	ECA		M				
M	-	+																				
3	C3-1.1 Adopter une attitude et un comportement professionnel	Faire preuve de curiosité professionnelle et demander des conseils																				
		Effectuer son travail selon les consignes, sans attendre les ordres																				
		Respecter les horaires de travail et faire preuve de ponctualité																				
		Faire preuve de motivation																				
		Faire preuve de dynamisme, de participation active, de rapidité, de vivacité dans son travail																				
		Se présenter et avoir une tenue propre et adaptée au milieu professionnel																				
		S'intégrer d'une manière active au sein de l'équipe																				
		Garder la maîtrise de soi																				
		Savoir s'adapter aux remarques formulées																				
Faire preuve de discrétion																						

Membres du jury pour la 1 ^{ère} évaluation		
Fonction	NOM Prénom	Émargement
Professeur ou formateur		
Tuteur		
Membres du jury pour la 2 ^{ème} évaluation		
Fonction	NOM Prénom	Émargement
Professeur ou formateur		
Tuteur		
Membres du jury pour la 3 ^{ème} évaluation		
Fonction	NOM Prénom	Émargement
Professeur ou formateur		
Tuteur		

Appréciation
Appréciation
Appréciation

GRILLE D'ÉVALUATION EP2 - Évaluation en Entreprise PFE 1 et 2 « Savoir-être »

<p>ACADÉMIE :</p> <p>ÉTABLISSEMENT :</p> <p>NOM et PRÉNOM du CANDIDAT :</p>	<p>C.A.P. CUISINE ÉPREUVE EP2 – Productions culinaires Contrôle en Cours de Formation P.F.E. N° 1 et N°2</p>
	<p>ATTITUDES PROFESSIONNELLES Savoir Être</p>



L'évaluation se déroule dans le cadre des P.F.E., la première évaluation est une évaluation formative qui doit permettre au formé de se situer et de corriger ses points faibles, la deuxième évaluation en fin de deuxième période est une évaluation certificative prise en compte pour la délivrance du diplôme.

	PFE N°1				CONSEILS DU TUTEUR	PFE N°2							
	Evaluation Formative					Evaluation Formative							
	T B	B	I	TI		T B	B	I	TI				
A 1	Faire preuve de curiosité professionnelle et demander des conseils.												
A 2	Effectuer son travail, selon les consignes, sans attendre les ordres.												
A 3	Respecter les horaires de travail et faire preuve de ponctualité.												
A 4	Faire preuve de motivation.												
A 5	Faire preuve de dynamisme, de participation active, de rapidité, de vivacité dans son travail.												
A 6	Se présenter et avoir une tenue propre et adaptée au milieu professionnel.												
A 7	S'intégrer d'une manière active au sein de l'équipe.												
A 8	Garder la maîtrise de soi.												
A 9	Savoir s'adapter aux remarques formulées.												
A 10	Faire preuve de discrétion.												

Nom, Fonction, Émargement des évaluateurs (1ère période)		Nom, Fonction, Émargement des évaluateurs (2ème période)	

GRILLE D'ÉVALUATION EP2 - Évaluation en Entreprise PFE 3 et 4 « Savoir-être »

ACADÉMIE : ETABLISSEMENT : NOM et PRÉNOM du CANDIDAT :	C.A.P. CUISINE ÉPREUVE EP2 – Productions culinaires Contrôle en Cours de Formation P.F.E. N° 3 et N°4 <hr/> ATTITUDES PROFESSIONNELLES Savoir Être
---	---



L'évaluation se déroule dans le cadre des P.F.E., la première évaluation est une évaluation formative qui doit permettre au formé de se situer et de corriger ses points faibles, la deuxième évaluation en fin de deuxième période est une évaluation certificative prise en compte pour la délivrance du diplôme.

		PFE n°3				PFE n°4			
		Evaluation Formative				Evaluation Certificative			
		T	B	I	TI	CONSEILS DU TUTEUR			
		T	B	I	TI	T	B	I	TI
A	1 Faire preuve de curiosité professionnelle et demander des conseils.								
A	2 Effectuer son travail, selon les consignes, sans attendre les ordres.								
A	3 Respecter les horaires de travail et faire preuve de ponctualité.								
A	4 Faire preuve de motivation.								
A	5 Faire preuve de dynamisme, de participation active, de rapidité, de vivacité dans son travail.								
A	6 Se présenter et avoir une tenue propre et adaptée au milieu professionnel.								
A	7 S'intégrer d'une manière active au sein de l'équipe.								
A	8 Garder la maîtrise de soi.								
A	9 Savoir s'adapter aux remarques formulées.								
A	10 Faire preuve de discrétion.								

Nom, Fonction, Emargement des évaluateurs (1ère période)		Nom, Fonction, Emargement des évaluateurs (2 ^{ème} période)	

GRILLE D'ÉVALUATION EP2 - Évaluation en Entreprise PFE 1 et 2 « Savoir-Faire »

Académie :
Établissement :

Nom et prénom du candidat

C.A.P. CUISINE - ÉPREUVE EP2 – Productions culinaires
Contrôle en Cours de Formation
P.F.E. N° 1 et N°2
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
Savoir-Faire



Les évaluations N°2 se déroulent dans le cadre des P.F.E. à la fin de chaque période de formation. La 1^{ère} donne lieu à une évaluation formative, la seconde à une évaluation certificative.

PFE N°1			
Évaluation formative			
Maîtrise totale	Maîtrise satisfaisante	Maîtrise insuffisante	Aucune maîtrise

PFE N°2			
Évaluation certificative			
Maîtrise totale	Maîtrise satisfaisante	Maîtrise insuffisante	Aucune maîtrise

		ÉVALUATION					
		CRITÈRES <u>et</u> INDICATEURS DE PERFORMANCES					
ORGANISER							
Planifier son travail				La planification est cohérente avec le travail et les consignes reçues.			
Organiser et gérer son poste de travail				Au cours d'une production, s'adapter à un poste ou à un matériel mis à sa disposition.			
RÉALISER							
Réaliser des préparations préliminaires				Les techniques préliminaires A et B sont conformes aux normes professionnelles. La tenue professionnelle est adaptée aux travaux demandés.			
Effectuer des cuissons				Les modes de cuisson A et B sont respectés ; le matériel utilisé est approprié à la cuisson des aliments.			
Réaliser les appareils, les fonds, les sauces de base				La production est effectuée selon les consignes et les informations données et dans le respect de la fiche technique.			
Réaliser les hors d'œuvre froids, chauds				Les préparations simples chaudes ou froides sont dressées selon les usages professionnels ou les consignes imposées.			
Dresser des préparations culinaires				Les locaux et matériels sont nettoyés, désinfectés et rangés conformément aux procédures. Les opérations de nettoyage sont réalisées dans le respect des règles d'hygiène, de santé et de sécurité au travail.			
Réaliser les opérations de nettoyage et de rangement du matériel et des locaux				Les produits sont identifiés, contrôlés et classés par famille.			
CONTRÔLER							
Identifier les produits				Le stockage est effectué selon la nature des produits et des normes professionnelles.			
Stocker les produits à l'endroit approprié				Les préparations sont conformes aux standards professionnels.			
Participer aux vérifications des préparations.				Les denrées sont conservées ou éliminées dans le respect des consignes données.			
Assurer les opérations de fin de service (denrées)							

Conseils du tuteur à l'issue de l'évaluation formative :

Nom, Fonction, Émargement des évaluateurs (1 ^{ère} période)		Nom, Fonction, Émargement des évaluateurs (2 ^{ème} période)	

GRILLE D'ÉVALUATION EP2 - Évaluations en Entreprise PFE 3 et 4 « Savoir-Faire »

Académie :
Établissement :

Nom et prénom du candidat

C.A.P. CUISINE - ÉPREUVE EP2 – Productions culinaires
Contrôle en Cours de Formation
P.F.E. N° 3 et N°4
COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
Savoir-Faire

Les évaluations N°2 se déroulent dans le cadre des P.F.E. à la fin de chaque période de formation. La 1^{ère} donne lieu à une évaluation formative, la seconde à une évaluation certificative.

PFE 3			
Évaluation formative			
Aucune	Maitrise insuffisante	Maitrise satisfaisante	Maitrise

ÉVALUATION
CRITÈRES
et
INDICATEURS DE PERFORMANCES

PFE 4			
Évaluation certificative			
Aucune	Maitrise insuffisante	Maitrise satisfaisante	Maitrise

ORGANISER

Planifier son travail				Les tâches sont planifiées selon les impératifs de production et de distribution ; un enchaînement logique ; un ordonnancement dans le temps ; des consignes ponctuelles.			
Organiser et gérer son poste de travail				La production culinaire est organisée en fonction des consignes reçues et des tâches à réaliser ; des impératifs de distribution ; des consignes de sécurité et des impératifs d'hygiène.			

RÉALISER

Réaliser des préparations préliminaires				Les techniques préliminaires A, B et C sont conformes aux normes professionnelles ; le travail est ordonné de façon logique ; les températures de stockage sont respectées en fonction des produits.			
Effectuer des cuissons				Les types et les modes de cuisson A, B et C sont respectés ; les cuissons sont réalisées en respectant l'enchaînement logique des tâches ; les consignes ponctuelles.			
Réaliser les appareils, les fonds, les sauces de base				La production est effectuée selon les consignes et dans le respect de la fiche technique ; la législation en vigueur est respectée pour la fabrication, l'utilisation et le stockage des préparations.			
Réaliser les hors d'œuvre froids, chauds et à base de pâte, les pâtisseries, les desserts				La confection de ces plats est réalisée dans le respect de la fiche technique (techniques culinaires, temps imparti, enchaînement logique des tâches).			
Dresser des préparations culinaires				Les préparations complexes chaudes ou froides sont dressées selon les usages professionnels ou les consignes imposées en respectant le temps imparti.			
Participer à la distribution				Les annonces sont bien interprétées ; les envois sont conformes aux commandes ; les températures réglementaires sont respectées.			
Réaliser les opérations de nettoyage, de désinfection et de rangement du matériel et des locaux				Les produits d'entretien adaptés sont utilisés selon les directives données ; les autocontrôles sont réalisés et enregistrés ; les opérations de nettoyage sont réalisées dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité.			

CONTRÔLER ET ÉVALUER

Réceptionner les marchandises et les contrôler				Les quantités sont vérifiées ; la qualité est contrôlée (emballage, DLC...) ; la température et la durée de conservation sont respectées.			
Participer aux vérifications des préparations et les rectifier				L'appréciation gustative est juste ; les rectifications éventuelles sont apportées ; la température de mise en attente des préparations est respectée.			
Assurer les opérations de fin de service				Les denrées sont conservées ou éliminées dans le respect de la réglementation en vigueur.			
Contrôler le rangement de son poste de travail, du matériel et des locaux				Les matériels et les locaux sont rangés selon les consignes données et dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité.			

COMMUNIQUER

Communiquer au sein de l'entreprise				La liaison et les échanges entre le service de production et le service de commercialisation sont adaptés au contexte ; l'information est transmise aux personnes concernées.			
-------------------------------------	--	--	--	---	--	--	--

Conseils du tuteur à l'issue de l'évaluation formative :

Nom, Fonction, Émargement des évaluateurs (1 ^{ère} période)		Nom, Fonction, Émargement des évaluateurs (2 ^{ème} période)	

Conclusion

Lors de la rédaction de cette revue de littérature qui compose la première partie de ce mémoire, nous avons travaillé autour des stages au sein de l'enseignement culinaire.

De nombreuses notions ont été abordées à travers nos recherches telles que la partie historique des stages en restauration ou encore les aspects juridiques liés à ces derniers. De plus, nos recherches nous ont permis de connaître le rôle du stage et les différentes attentes de ses acteurs ainsi que les effets positifs et négatifs sur les apprenants.

Afin de compléter notre état de l'art, nous avons parcouru la littérature au sujet des rôles et des postures des acteurs de la formation en milieu professionnel. Également, nous avons abordé les notions d'apprentissage, de méthodes pédagogiques et de validation par compétence qui sont primordiales dans le cadre des stages.

À travers toutes nos lectures, plusieurs points importants semblent poser problème dans le bon déroulement des stages. Tout d'abord au niveau de la préparation du stage en amont, les tuteurs et les entreprises d'accueil ne semblent pas avoir accès aux différents référentiels et programmes permettant la bonne prise en charge des élèves pourtant utilisés au sein de l'institut formateur. Les programmes et les référentiels sont écrits pour les enseignants et non pour les professionnels. Les grilles d'évaluation des PFMP ont donc été créées afin de faciliter l'apprentissage et le développement des compétences lors du stage, cependant, différentes lectures nous indiquent que ces différents documents manquent de lisibilité par les professionnels. De plus, ces grilles d'évaluation sont d'après nos recherches généralement distribuées et consultées par les tuteurs le jour J de l'entretien d'évaluation de l'élève en stage et non en amont du stage.

De plus, malgré le vœu de formation et de transmission des apprenants par les tuteurs, ils ont des attentes bien précises telles que « l'épaulement des agents dans leurs tâches » et « la capacité de réaliser des tâches en autonomie ou presque ». (Massé, 2017) Les recherches sur la validation par compétence montrent que les tuteurs n'ont pas suffisamment de visibilité sur les compétences à développer ou à renforcer des apprenants, ce qui donne lieu à des tâches directement liées à l'entreprise et non au développement des compétences de l'apprenant.

Le dernier point important serait celui de la disparité des tâches en fonction du diplôme préparé par les apprenants. Par exemple, les élèves de CAP ne se voient pas recevoir les mêmes tâches que les élèves de baccalauréat professionnel malgré une grille d'évaluation presque identique. L'évaluation

est donc difficilement réalisable du fait des tâches présentes sur la grille d'évaluation mais inappropriées aux missions confiées aux stagiaires.

Exemple de la grille d'évaluation du CAP : Planifier son travail, Participer aux vérifications des préparations et les rectifier... L'élève de CAP a-t-il les capacités pour planifier son travail ? Pour vérifier des préparations et les rectifier ?

PARTIE II – Questionnement et hypothèse

Nous déduisons qu'il existe un problème majeur lié à la grille d'évaluation de stage des apprenants. Nous allons donc poursuivre nos recherches à l'aide d'un questionnaire permettant de répondre aux différentes interrogations suivantes :

- Les tuteurs et les entreprises communiquent-ils efficacement pour optimiser le stage des élèves ?
- Les tuteurs reçoivent-ils les grilles d'évaluations des stages et PFMP en amont ? Et les utilisent-elles pour former les apprenants ?
- La validation par compétence est-elle comprise et mise en oeuvre en entreprise ?

Nous allons émettre différentes hypothèses en lien avec les interrogations ci-dessus. Grâce au questionnaire, nous avons donc pour but de valider ou non ces hypothèses afin de pouvoir répondre à nos interrogations.

1/ Les hypothèses émises

Hypothèse n°1 : Les professionnels ne sont pas informés des prérequis des élèves.

Hypothèse n°2 : Les professionnels ne sont pas informés des objectifs d'apprentissage de mes élèves stagiaires.

Hypothèse n°3 : Les professionnels ne reçoivent pas les grilles d'évaluation de mes élèves en stage en amont de celui-ci.

Hypothèse n°4 : Pour évaluer les stagiaires, les professionnels n'utilisent pas les grilles d'évaluation par compétence en dehors de la visite en entreprise.

Hypothèse n°5 : Les activités réalisées en entreprise par mes élèves en stage ne sont pas assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille d'évaluation.

Hypothèse n°6 : L'enseignant aide le professionnel à remplir la grille d'évaluation pendant la visite en entreprise.

Hypothèse n°7 : Les maîtres de stage ne trouvent pas la grille d'évaluation utilisée pertinente.

Hypothèse n°7-A : La compétence C1-1.4 « Entretenir les locaux et les matériels » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-B : La compétence C1-2.1 « Réaliser les préparations préliminaires » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-C : La compétence C1-2.2 « Apprêter les matières premières » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-D : La compétence C1-2.3 « Tailler, découper » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-E : La compétence C1-2.4 « Décorer » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-F : La compétence C1-2.5 « Réaliser les marinades, saumures et sirops » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-G : La compétence C1-2.6 « Réaliser fonds, fumets, essences et glaces » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-H : La compétence C1-2.7 « Réaliser des liaisons » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-I : La compétence C1-2.8 « Réaliser les grandes sauces de base, les jus et les coulis » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-J : La compétence C1-2.9 « Réaliser les préparations de bases : farces, purées, beurres, appareils et crèmes » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-K : La compétence C1-2.10 « Réaliser les pâtes de base » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-L : La compétence C1-2.11 « Mettre en œuvre les cuissons » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-M : La compétence C1-4.1 « Dresser et mettre en valeur les préparations » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-N : La compétence C1-4.2 « Distribuer la production » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-O : La compétence C2-1.1 « Communiquer au sein d'une équipe, de la structure » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-P : La compétence C2-1.2 « Communiquer en situation de service » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-Q : La compétence C3-1.1 « Adopter une attitude et un comportement professionnels » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-R : La compétence C3-1.2 « Appliquer et faire appliquer les plannings de service » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-S : La compétence C4-2.1 « Réceptionner et contrôler les produits livrés » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-T : La compétence C4-2.2 « Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-U : La compétence C4-2.3 « Stocker les produits » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-V : La compétence C5-2.2 « Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions » n'est pas pertinente.

Dans le cadre de notre recherche nous utiliserons un questionnaire afin de pouvoir affirmer ou infirmer nos différentes hypothèses. Nous allons donc définir ce qu'est un questionnaire et citer les différents types de questionnaires existants, les différentes échelles pouvant être utilisées, les biais cognitifs et pour finir la méthodologie de rédaction.

Un questionnaire est « une série de questions écrites ou orales auxquelles on est soumis et/ou auxquelles on doit répondre ; document manuscrit ou imprimé sur lequel figure la liste des questions posées »¹¹ Les données recueillies sont des informations quantitatives ou qualitatives en fonction du questionnaire. Il existe deux types de questionnaire : auto-administré et administré avec des échelles de mesure différentes. Nous allons donc choisir le meilleur type de questionnaire et la meilleure échelle de mesure en fonction de notre problématique étudiée. Plusieurs solutions s'offrent à nous :

2/ Les deux types de questionnaire

- Le questionnaire auto-administré

Ce questionnaire est très souvent réalisé via internet, il ne nécessite pas la présence de l'enquêteur lors du remplissage. Ce questionnaire est très intéressant car le traitement des données est généralement plus simple et de meilleure qualité. De plus, les personnes interrogées peuvent remplir le questionnaire quand elles sont disponibles, ce qui n'est pas forcément le cas du questionnaire administré. Malgré tout, la base de données des répondants doit être suffisamment étoffée pour permettre un retour suffisamment exploitable.

Ce questionnaire auto-administré a donc de nombreux avantages tels que : le coût d'investissement relativement faible, une collecte et une analyse des données très rapide, la possibilité d'intégrer images et vidéos ou encore la diffusion à un grand nombre de personnes. Mais ce questionnaire dispose bien sûr de quelques inconvénients comme le besoin en matériel informatique, mais aussi le besoin et la nécessité d'avoir un nombre de contact suffisamment important pour avoir des résultats significatifs. (Signly, 2012)

¹¹ <https://www.cnrtl.fr> : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

- Le questionnaire administré

Un questionnaire administré est un questionnaire réalisé en face à face ou par téléphone, il nécessite donc la présence de l'enquêteur pour chaque questionnaire administré. Ce questionnaire a bien sûr des avantages car il permet une sensibilisation et un échange avec la personne interviewée, mais ce questionnaire demande de nombreux enquêteurs afin d'avoir un nombre de retour suffisant, le traitement est également plus long car non informatisé.

L'utilisation d'un questionnaire administré permet la mise en confiance de l'interlocuteur mais aussi d'associer le contact à de la diffusion d'information, de travailler sur du matériel concret comme du visuel ou de l'olfactif avec une durée d'échange généralement plus longue. Cependant ce questionnaire comporte quelques inconvénients tels que : le choix d'un emplacement ciblé pour réaliser l'enquête et le coût plus élevé de la prestation. En effet, ce questionnaire sollicite beaucoup plus d'administrateur et de temps afin de recueillir les données mais également une réticence à répondre de la part des interrogés faute du manque d'anonymat. (Signly, 2012)

3/ Les échelles de mesure d'un questionnaire

- L'échelle de Likert

L'échelle de Likert permet à la personne questionnée de donner son accord ou son désaccord de manière nuancé à l'aide de plusieurs modalités généralement aux nombres de 4 à 10.

L'avantage des échelles de type « Likert » est leur simplicité d'utilisation tant pour le répondant que pour la personne qui doit concevoir l'instrument de mesure (le questionnaire). D'après (Brunel, 2002) les échelles de Likert sont généralement plus faciles à traiter pour le répondant. Quant aux nombres de points sur cette échelle, *« le nombre optimal d'échelons semble se situer entre cinq et neuf. L'augmentation du nombre d'échelons permet également d'atténuer la propension des individus à être plutôt affirmatifs (« yes sayers ») en proposant au répondant une palette de choix capable d'exprimer davantage de nuances »* (Brunel, 2002)

Exemple :

- Pas du tout d'accord
- Pas d'accord
- Ni en désaccord, ni d'accord
- D'accord
- Tout à fait d'accord

- L'échelle sémantique différentielle

Une échelle sémantique différentielle permet de recueillir une opinion lors d'une enquête en faisant prendre une position à la personne interrogée par rapport à des mots de sens opposés. Les échelles sémantiques différentielles sont plus difficiles à concevoir car elles exigent de trouver de parfaits antonymes.

- L'échelle de Stapel

C'est une échelle en 10 points, donc il n'y a pas de point de neutralité. L'échelle est présentée de façon verticale. Le terme évalué est situé au centre de l'échelle et le répondant doit indiquer la direction et l'intensité de son attitude, de sa perception ou de son sentiment.

4/ Méthodologie de rédaction et biais cognitifs

- La méthodologie de rédaction d'un questionnaire

Afin de rédiger un questionnaire, plusieurs étapes sont nécessaires. Dans un premier temps il y a la phase de rédaction d'hypothèse liée au sujet et à la problématique de recherche. Par la suite il faudra définir l'échantillon, c'est-à-dire définir le nombre de personnes interrogées. Lors de cette phase il faudra également choisir le type de questionnaire adapté aux recherches et choisir son mode de diffusion. Ensuite, une phase de recueillement d'informations des personnes interrogées doit être réalisée afin de faciliter le traitement des données. Après avoir rédigé les différentes questions il va falloir tester le questionnaire afin de valider sa conformité. Pour finir, le questionnaire est distribué et après la date des rendus, les données devront être analysées. Chaque étape est importante afin de recevoir des données les plus précises et les plus proches possible du questionnement de départ.

- Les biais cognitifs

Un biais cognitif est une forme de pensée qui met en œuvre de manière systématique des distorsions dans le traitement de l'information. Les biais cognitifs conduisent le sujet à accorder des importantes différences à des faits de même nature et peuvent être repérés lorsque des paradoxes ou des erreurs apparaissent dans un raisonnement ou un jugement. Il existe différents biais cognitifs tels que : le biais sensori-moteur ; le biais attentionnel ; le biais mnésique ; le biais de jugement et le biais de raisonnement.

Tableau des biais cognitifs, leurs explications et les moyens de les limiter :

Les biais cognitifs		
Biais	Explication	Moyen pour le limiter
Biais sensori-moteur	La vision est réalisée uniquement sur ce que l'on voit et non sur ce qui peut être caché.	Permettre la totale transparence de l'information.
Biais attentionnel	Problème lié au manque d'attention.	Demander de compléter le questionnaire au moment propice de la journée.
Biais mnésique	Ce biais est en rapport avec la mémoire, soit les premières informations sont mémorisées au péril des dernières, ou à l'inverse, une mémorisation uniquement basée sur les dernières informations.	Travail de la mémoire, écriture...
Biais de jugement	Le jugement est basé sur le 1 ^{er} élément visualisé.	Explication en amont de l'importance de visualiser l'entièreté du document.
Biais de raisonnement	L'utilisateur ou le consommateur fait un choix qui n'est pas le sien mais celui attendu.	Demander l'avis sans emmêtrer de jugement, utiliser un questionnaire auto-administré.
Biais de la personnalité	Ce biais est une tendance qui porte à croire ce que la majorité pense, mais également de vouloir lui ressembler.	Demander une réponse individuelle, sans a priori. Utiliser un questionnaire auto-administré.

Pour pouvoir répondre à nos différentes problématiques mais également affirmer ou infirmer nos hypothèses émises précédemment, nous allons réaliser un questionnaire. Ce questionnaire sera un questionnaire auto-administré car celui-ci nous permettra une collecte et une analyse des données rapide et plus simple que le questionnaire administré, de plus le cout de réalisation est faible voir nul car nous passons par aucun organisme extérieur. Cependant il nous faudra un panel de professionnels et d'enseignants suffisamment étoffés pour avoir des résultats significatifs.

Concernant le choix de l'échelle de mesure, il se portera sur l'échelle de Likert pour sa facilité d'utilisation et d'analyse.

Cette échelle choisit comportera 6 points afin de proposer aux répondants une palette de choix capable d'exprimer davantage de nuance, de plus les 6 points permettrons d'éviter la neutralité des réponses.

Dans un premier temps, la méthodologie de rédaction du questionnaire vu précédemment devra être respectée puis en second un test devra être réalisé afin de valider la conformité de ce dernier. A noter qu'il sera également important de palier aux différents biais cognitifs pouvant être présents et donc d'éviter de recevoir des résultats faussés.

De plus, une question filtre devra être rédigée au début du questionnaire afin de pouvoir trier les réponses émises entre les tuteurs de stage et les différents membres d'une brigade de cuisine.

Afin d'évaluer la pertinence des différentes compétences de la grille d'évaluation en PFMP, nous avons cherché une échelle de mesure unidimensionnelle à un énoncé. Nous avons donc trouvé cette échelle ci-dessous. (Bélanger.G, 2017)

Échelle de mesure de la pertinence utilisant une échelle de Likert à 4 points : (Bélanger.G, 2017)

Selon vous, est-ce que cet énoncé est :	
<input type="checkbox"/>	Très pertinent
<input type="checkbox"/>	Pertinent
<input type="checkbox"/>	Peu pertinent
<input type="checkbox"/>	Non pertinent

Nous utiliserons cette échelle de Likert dans notre questionnaire avec pour notre part 6 points au lieu de 4. Les 6 points correspondront à : Non pertinent, peu pertinent, moyennement pertinent, assez pertinent, plutôt pertinent et très pertinent.

Partie 3 – Analyse des résultats des recherches

Introduction

Au cours des deux parties précédentes, nous avons articulé nos réflexions autour des échanges entre l'établissement de formation et les entreprises d'accueil de nos élèves stagiaires, mais également autour de la pertinence de la grille d'évaluation des PFMP. Ces réflexions nous ont amené à nous poser de nombreuses questions. Suites à ces questionnements, nous avons émis des hypothèses qui doivent être validées ou rejetées dans le but de répondre à notre problématique.

Afin de valider ou rejeter nos hypothèses, nous avons réalisé un questionnaire destiné à un panel d'une trentaine d'enseignants de cuisine. Ce questionnaire a donc pour but d'analyser dans un premier temps les différents liens existants ou non entre l'équipe pédagogique du lieu de formation et l'entreprise d'accueil des élèves stagiaires. Dans un second temps, le questionnaire doit permettre d'analyser la pertinence des différentes compétences constituant la grille d'évaluation des élèves en stage. Nous sommes conscients que nous recueillerons uniquement les témoignages des enseignants et que cela constituera une sérieuse limite quant à l'interprétation des résultats.

En effet une autre information manque à notre analyse. Si nous avons mesuré les liens entre l'entreprise et le lieu de formation ainsi que la pertinence des compétences de la grille d'évaluation des PFMP du point de vue des enseignants, il aurait été intéressant de réaliser un questionnaire identique à destination des professionnels de la restauration et des élèves afin d'effectuer des comparaisons entre les déclarations. Nous aborderons plus en détails cette notion dans la partie des apports, des limites et des perspectives.

Nous allons donc analyser les différents résultats de ce questionnaire.

1/ Rappels des hypothèses

Les différentes hypothèses émises lors de la rédaction du questionnaire sont les suivantes :

Hypothèses concernant : <i>Le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise.</i>
<u>Hypothèse n°1</u> : Les professionnels ne sont pas informés des prérequis des élèves.
<u>Hypothèse n°2</u> : Les professionnels ne sont pas informés des objectifs d'apprentissage de mes élèves stagiaires.
<u>Hypothèse n°3</u> : Les professionnels ne reçoivent pas les grilles d'évaluation de mes élèves en stage en amont de celui-ci.
<u>Hypothèse n°4</u> : Pour évaluer les stagiaires, les professionnels n'utilisent pas les grilles d'évaluation par compétence en dehors de la visite en entreprise.
<u>Hypothèse n°5</u> : Les activités réalisées en entreprise par mes élèves en stage ne sont pas assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille d'évaluation.
<u>Hypothèse n°6</u> : L'enseignant aide le professionnel à remplir la grille d'évaluation pendant la visite en entreprise.
Hypothèses concernant : <i>La pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.</i>
<u>Hypothèse n°7-A</u> : La compétence C1-1.4 « Entretenir les locaux et les matériels » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-B</u> : La compétence C1-2.1 « Réaliser les préparations préliminaires » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-C</u> : La compétence C1-2.2 « Apprêter les matières premières » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-D</u> : La compétence C1-2.3 « Tailler, découper » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-E</u> : La compétence C1-2.4 « Décorer » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-F</u> : La compétence C1-2.5 « Réaliser les marinades, saumures et sirops » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-G</u> : La compétence C1-2.6 « Réaliser fonds, fumets, essences et glaces » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-H</u> : La compétence C1-2.7 « Réaliser des liaisons » n'est pas pertinente.
<u>Hypothèse n°7-I</u> : La compétence C1-2.8 « Réaliser les grandes sauces de base, les jus et les coulis » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-J : La compétence C1-2.9 « Réaliser les préparations de bases : farces, purées, beurrés, appareils et crèmes » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-K : La compétence C1-2.10 « Réaliser les pâtes de base » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-L : La compétence C1-2.11 « Mettre en œuvre les cuissons » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-M : La compétence C1-4.1 « Dresser et mettre en valeur les préparations » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-N : La compétence C1-4.2 « Distribuer la production » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-O : La compétence C2-1.1 « Communiquer au sein d'une équipe, de la structure » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-P : La compétence C2-1.2 « Communiquer en situation de service » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-Q : La compétence C3-1.1 « Adopter une attitude et un comportement professionnels » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-R : La compétence C3-1.2 « Appliquer et faire appliquer les plannings de service » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-S : La compétence C4-2.1 « Réceptionner et contrôler les produits livrés » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-T : La compétence C4-2.2 « Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-U : La compétence C4-2.3 « Stocker les produits » n'est pas pertinente.

Hypothèse n°7-V : La compétence C5-2.2 « Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions » n'est pas pertinente.

2/ Choix méthodologique de la recherche (démarche de recherche, nombre d'interrogés, test Fisher et Khi2)

Afin de vérifier les différentes hypothèses émises à la suite des questionnements apparus lors de la rédaction de la revue de littérature, un questionnaire a été réalisé. Ce questionnaire à destination des professeurs de cuisine a eu pour but dans une première partie d'analyser les échanges et la communication concernant les stages entre le lieu de formation et l'entreprise d'accueil. De plus, une seconde partie avait pour objectif de déterminer la pertinence des différentes compétences de la grille d'évaluation des Période de Formation en Milieu Professionnel.

- Démarche de recherche

Afin de réaliser le questionnaire, différentes recherches ont été réalisées concernant les deux types de questionnaires (*auto-administré et administré*), les différentes échelles de mesure (*échelle de Likert, échelle sémantique différentielle et échelle de Stapel*) et les différents biais cognitifs (*le biais sensori-moteur ; le biais attentionnel ; le biais mnésique ; le biais de jugement et le biais de raisonnement*). Après nos lectures, nous avons opté pour un questionnaire auto-administré mobilisant une échelle de Likert à six modalités.

Ces choix ont été fondés sur la facilité d'accès au terrain d'une part (*questionnaire auto-administré*), et sur le fait qu'une échelle de Likert restitue mieux l'information si elle comporte six modalités ou plus. Nous avons choisi une échelle paire pour que les répondants se positionnent plus clairement. Nous sommes cependant conscients que si les répondants ne savent pas se positionner ils utiliseront les valeurs centrales de l'échelle (*plutôt d'accord et plutôt pas d'accord*).

- Public interrogé et nombre de répondant

Ce questionnaire auto-administré a été diffusé à des professeurs de cuisine avec le concours « CAPLP en Organisation et Production Culinaire » essentiellement en poste sur les académies de Paris, Versailles et Créteil. Ce questionnaire sera donc potentiellement impacté par des réponses propres au bassin sociale de l'Ile de France. Concernant le nombre de répondant, celui-ci s'élève à 30 répondants enseignants.

Tableau d'analyse du public interrogé

Statut des enseignants interrogés		
Titulaires		Contractuels
23 titulaires		2 contractuels
Ancienneté du poste		
1 à 3 ans	3 à 10 ans	10 ans et plus
8 enseignants	4 enseignants	13 enseignants
Etude préalable à l'ENNA, IUFM ou INSPE		
Oui		Non
18 enseignants		7 enseignants

Le public interrogé est constitué d'une majorité de titulaires qui ont pour la plupart entre 1 et 3 ans ou plus de 10 ans d'ancienneté. De plus, de nombreux enseignants ont étudié au préalable à l'ENNA, à l'IUFM ou à l'INSPE.

3/ Traitement des données

La collecte et le traitement des données ont été réalisés à l'aide du logiciel Sphinx IQ2. La première partie permettra d'analyser la notion de lien et de communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise. La deuxième partie sera quant à elle une analyse de la pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.

A/ Analyse et traitement des données sur le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise.

Nous allons analyser et traiter les données relatives au lien et à la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise. Pour ce faire nous allons démontrer la signification ou la non signification de nos hypothèses en fonction des résultats suite au traitement des données recueillis à partir du questionnaire.

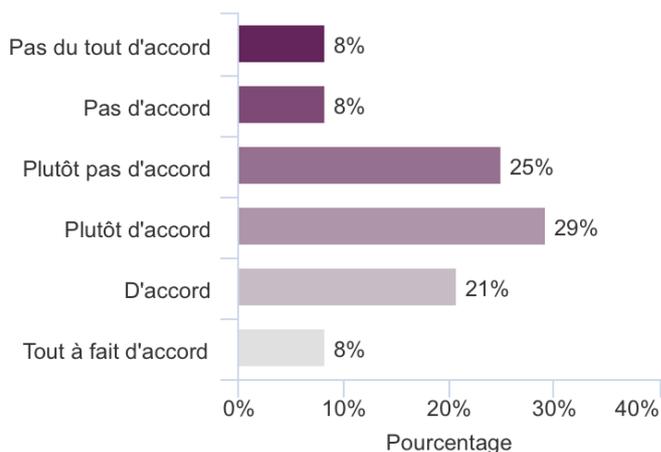
Analyse de l'hypothèse n°1 : Pour les enseignants : « Les professionnels ne sont pas informés des prérequis des élèves. »

Les professionnels (maitres de stage) sont informés des pré-requis de mes élèves.

Réponses effectives : 24
Moyenne : 5,4

Taux de réponse : 80%
Ecart-type : 2,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout d'accord	0,39
Pas d'accord	0,39
Plutôt pas d'accord	0,48
Plutôt d'accord	0,31
D'accord	0,71
Tout à fait d'accord	0,39
TOTAL	



p-value = 0,3 ; Khi2 = 6,5 ; ddl = 5. Non significatif.

Cette première analyse révèle que les répondants ont eu du mal à se positionner. Plus de la moitié d'entre eux s'est positionné sur des valeurs centrales de l'échelle de Likert (« *plutôt d'accord* » et « *plutôt pas d'accord* »). Les positionnements de ce type sont caractéristiques de l'hésitation des répondants qui ont tendance à se situer au milieu de l'échelle quand ils ne savent pas répondre. La différence entre les moyennes n'est pas significative ($P=0,3$; $Khi2=6,5$; $Ddl=5$). Nous ne pouvons pas conclure quant à l'information des prérequis des élèves. **Cette hypothèse est rejetée.**

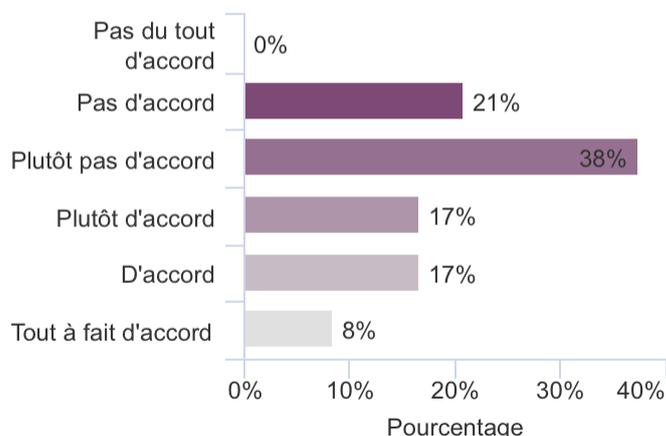
Analyse de l'hypothèse n°2 : Pour les enseignants, « Les professionnels sont mal informés des objectifs d'apprentissage de mes élèves stagiaires. »

Les professionnels sont informés des objectifs d'apprentissage de mes élèves stagiaires.

Réponses effectives : 24
Moyenne : 5,1

Taux de réponse : 80%
Ecart-type : 2,5

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout d'accord	0,04
Pas d'accord	0,71
Plutôt pas d'accord	0,11
Plutôt d'accord	1,00
D'accord	1,00
Tout à fait d'accord	0,39
TOTAL	



p-value = 0,0 ; Khi2 = 11,5 ; ddl = 5. Significatif.

Cette fois, l'analyse révèle un résultat significatif ($P < 0,01$; $\text{Khi}^2 = 11,5$, $\text{ddl} = 5$) Pour les enseignants qui se positionnent essentiellement sur les items « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord », les professionnels semblent mal informés des objectifs d'apprentissage des élèves en stage. **Cette hypothèse est validée.**

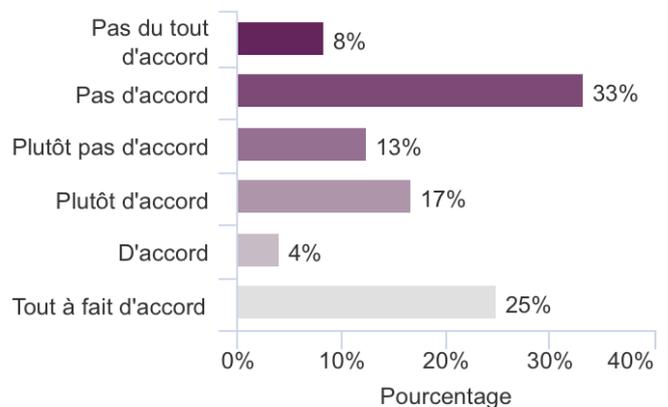
Analyse de l'hypothèse n°3 : Pour les enseignants : « Les professionnels ne reçoivent pas les grilles d'évaluation de mes élèves en stage en amont de celui-ci. »

Les professionnels reçoivent les grilles d'évaluation de mes élèves en stage en amont de celui-ci.

Réponses effectives : 24
Moyenne : 5,0

Taux de réponse : 80%
Ecart-type : 3,5

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout d'accord	0,39
Pas d'accord	0,19
Plutôt pas d'accord	0,68
Plutôt d'accord	1,00
D'accord	0,16
Tout à fait d'accord	0,48
TOTAL	



$p\text{-value} = 0,1$; $\text{Khi}^2 = 8,5$; $\text{ddl} = 5$. Peu significatif.

Pour cette hypothèse, l'analyse révèle un résultat peu significatif ($P = 0,1$; $\text{Khi}^2 = 8,5$, $\text{ddl} = 5$). Malgré cette faible significativité, les enseignants se positionnent essentiellement sur l'item « pas d'accord », les professionnels semblent ne pas recevoir les grilles d'évaluation des élèves en stage. **Cette hypothèse est validée.**

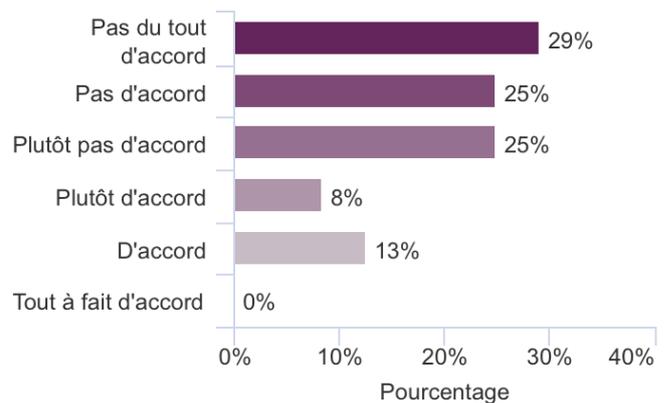
Analyse de l'hypothèse n°4 : D'après les enseignants : « Pour évaluer les stagiaires, les professionnels n'utilisent pas les grilles d'évaluation par compétence en dehors de la visite en entreprise. »

Pour évaluer les stagiaires, les professionnels utilisent les grilles d'évaluation par compétence en dehors de votre visite en entreprise.

Réponses effectives : 24
Moyenne : 3,0

Taux de réponse : 80%
Ecart-type : 2,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout d'accord	0,31
Pas d'accord	0,48
Plutôt pas d'accord	0,48
Plutôt d'accord	0,39
D'accord	0,68
Tout à fait d'accord	0,04
TOTAL	



p -value = 0,1 ; $\chi^2 = 9,5$; ddl = 5. Peu significatif.

L'analyse révèle un résultat peu significatif ($P=0,1$; $\chi^2=9,5$, $ddl=5$) Pour les enseignants qui se positionnent essentiellement sur les items « pas du tout d'accord », « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord », les professionnels semblent ne pas utiliser les grilles d'évaluation par compétence en dehors de la visite en entreprise. **Cette hypothèse est validée.**

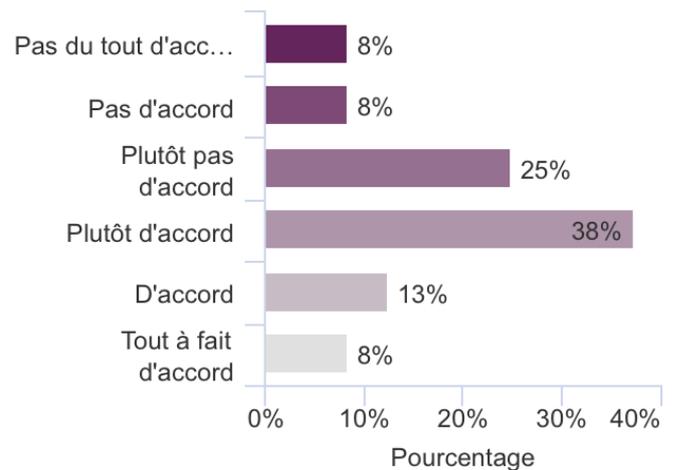
Analyse de l'hypothèse n°5 : Pour les enseignants : « Les activités réalisées en entreprise par mes élèves en stage ne sont pas assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille d'évaluation. »

Les activités réalisées en entreprise par mes élèves en stage sont assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille.

Réponses effectives : 24
Moyenne : 5,3

Taux de réponse : 80%
Ecart-type : 2,6

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout d'accord	0,39
Pas d'accord	0,39
Plutôt pas d'accord	0,48
Plutôt d'accord	0,11
D'accord	0,68
Tout à fait d'accord	0,39
TOTAL	



$p\text{-value} = 0,1$; $\text{Khi}2 = 10,5$; $\text{ddl} = 5$. Peu significatif.

Cette fois, l'analyse révèle un résultat peu significatif ($P=0,1$; $\text{Khi}2=10,5$, $\text{ddl}=5$) Plus de la moitié d'entre eux s'est positionné sur des valeurs centrales de l'échelle de Likert (« *plutôt d'accord* » et « *plutôt pas d'accord* »). Les positionnements de ce type sont caractéristiques de l'hésitation des répondants qui ont tendance à se situer au milieu de l'échelle quand ils ne savent pas répondre. Malgré ces valeurs centrales, les activités réalisées en entreprise par les élèves semblent assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille. **Cette hypothèse est rejetée.**

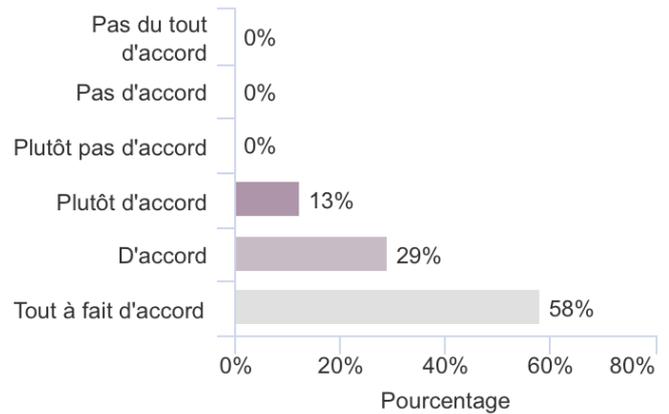
Analyse de l'hypothèse n°6 : Pour les enseignants : « L'enseignant aide le professionnel à remplir la grille d'évaluation pendant la visite en entreprise. »

J'aide le professionnel à remplir la grille d'évaluation pendant la visite en entreprise.

Réponses effectives : 24
Moyenne : 8,9

Taux de réponse : 80%
Ecart-type : 1,4

	TEST STATIQUE
Pas du tout d'accord	0,04
Pas d'accord	0,04
Plutôt pas d'accord	0,04
Plutôt d'accord	0,68
D'accord	0,31
Tout à fait d'accord	< 0,01
TOTAL	



p-value = < 0,01 ; Khi2 = 39,5 ; ddl = 5. Très significatif.

L'analyse révèle un résultat très significatif ($P < 0,01$; $Khi^2 = 39,5$, $ddl = 5$) Pour les enseignants qui se positionnent essentiellement sur les items « Tout à fait d'accord » et « D'accord », les enseignants aident le professionnel à remplir la grille d'évaluation pendant la visite en entreprise. **Cette hypothèse est validée.**

B/ Analyse et traitement des données sur la pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.

Dans cette seconde partie, nous allons analyser et traiter les données relatives à la pertinence de la grille d'évaluation ainsi que les différentes compétences qui la compose afin de démontrer la signification ou la non signification des différentes hypothèses émises lors des différentes lectures qui composent notre revue de littérature.

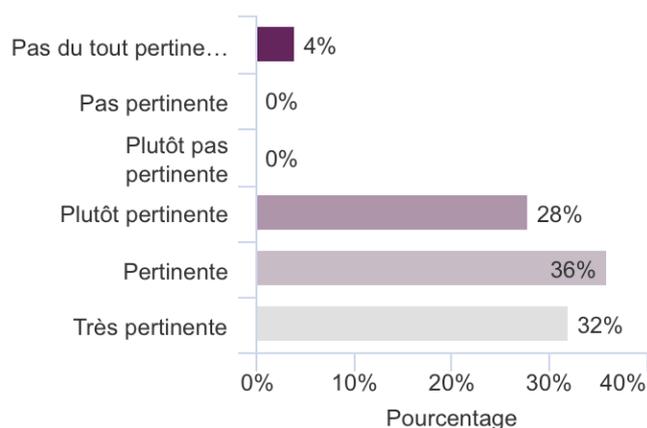
Hypothèse n°7-A : Les enseignants estiment que la compétence C1-1.4 « Entretenir les locaux et les matériels » n'est pas pertinente.

« Entretenir les locaux et les matériel »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,8

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,3

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,04
Plutôt pertinente	0,34
Pertinente	0,13
Très pertinente	0,21
TOTAL	



$p\text{-value} < 0,01$; $\text{Khi}2 = 21,8$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,8 et l'écart-type de 2,3. Les résultats sont très significatifs ($P\text{-value} < 0,01$). Nous pouvons conclure que la compétence C1-1.4 « Entretenir les locaux et les matériels » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

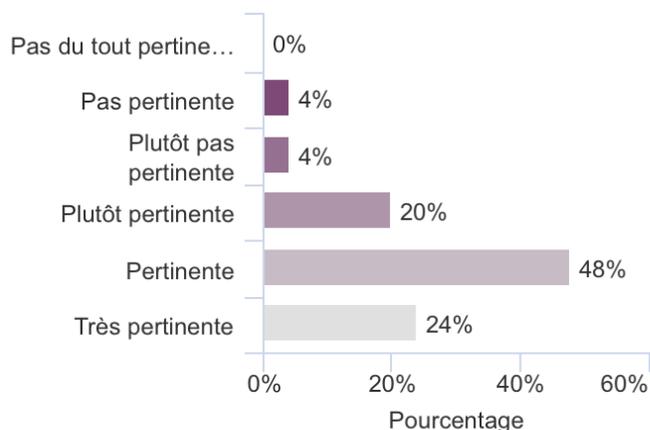
Hypothèse n°7-B : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.1 « Réaliser les préparations préliminaires » n'est pas pertinente.

« Réaliser les préparations préliminaires »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,7

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,0

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,15
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,76
Pertinente	0,02
Très pertinente	0,52
TOTAL	



$p\text{-value} = < 0,01$; $\text{Khi}2 = 24,7$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Pour les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,7 et l'écart-type de 2,0. Les résultats sont très significatifs ($P\text{-value} < 0,01$). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.1 « Réaliser les préparations préliminaires » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

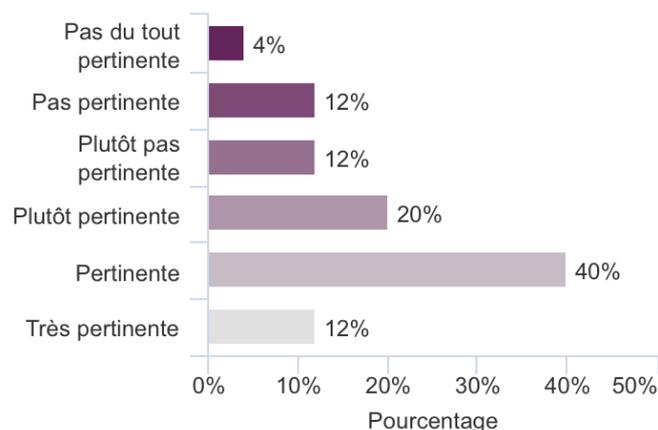
Hypothèse n°7-C : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.2 « Apprêter les matières premières » n'est pas pertinente.

« Apprêter les matières premières »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 6,3

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,64
Plutôt pas pertinente	0,64
Plutôt pertinente	0,76
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,64
TOTAL	



$p\text{-value} = 0,0$; $\text{Khi}2 = 11,7$; $\text{ddl} = 5$. Significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 6,3 et l'écart-type de 2,7. Les résultats sont significatifs (P-value = 0,0). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.2 « Apprêter les matières premières » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

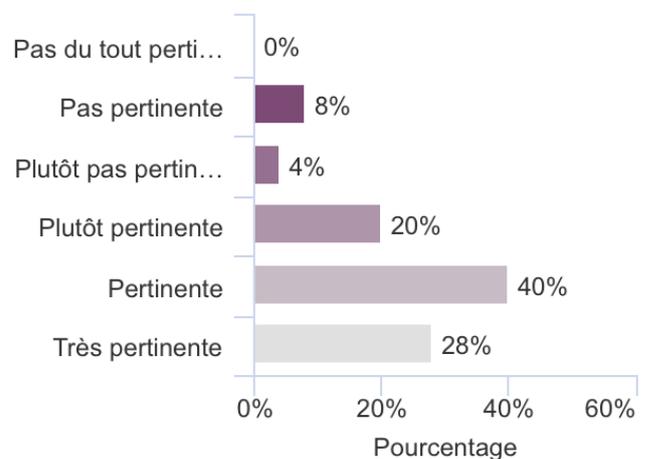
Hypothèse n°7-D : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.3 « Tailler, découper » n'est pas pertinente.

« Tailler, découper »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,5

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,3

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,36
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,76
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,34
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\chi^2 = 18,0$; $ddl = 5$. Très significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,5 et l'écart-type de 2,3. Les résultats sont très significatifs (P-value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.3 « Tailler, découper » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

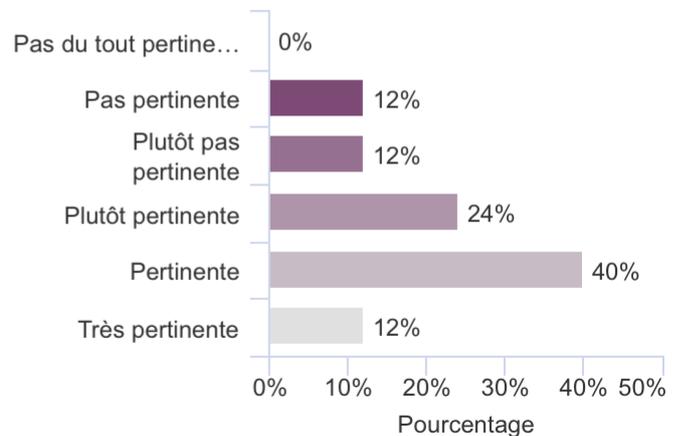
Hypothèse n°7-E : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.4 « Décorer » n'est pas pertinente.

« Décorer »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 6,6

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,4

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,64
Plutôt pas pertinente	0,64
Plutôt pertinente	0,52
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,64
TOTAL	



p -value = 0,0 ; $\text{Khi}^2 = 14,1$; $\text{ddl} = 5$. Significatif.

Suite à l'analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 6,6 et l'écart-type de 2,4. Les résultats sont significatifs (P -value = 0,0). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.4 « Décorer » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

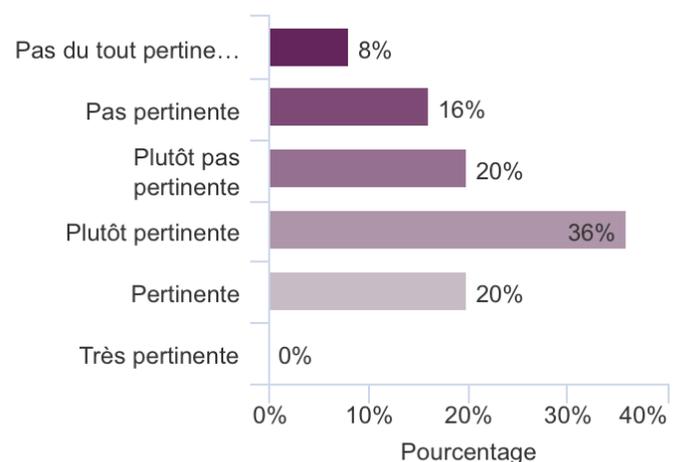
Hypothèse n°7-F : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.5 « Réaliser les marinades, saumures et sirops » n'est pas pertinente.

« Réaliser les marinades, saumures et sirops »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 4,9

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,5

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,36
Pas pertinente	0,95
Plutôt pas pertinente	0,76
Plutôt pertinente	0,13
Pertinente	0,76
Très pertinente	0,04
TOTAL	



p -value = 0,0 ; $\text{Khi}^2 = 11,2$; $\text{ddl} = 5$. Significatif.

L'analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 4,9 et l'écart-type de 2,5. Les résultats sont significatifs (P-value = 0,0). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.5 « Réaliser les marinades, saumures et sirops » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

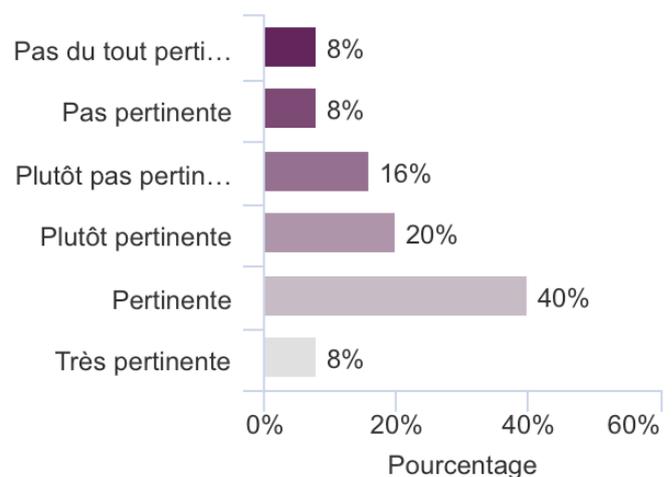
Hypothèse n°7-G : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.6 « Réaliser fonds, fumets, essences et glaces » n'est pas pertinente.

« Réaliser fonds, fumets, essences et glaces »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 6,0

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,8

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,36
Pas pertinente	0,36
Plutôt pas pertinente	0,95
Plutôt pertinente	0,76
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,36
TOTAL	



p -value = 0,0 ; $\text{Khi}2 = 11,7$; $\text{ddl} = 5$. Significatif.

Pour les données de cette hypothèse, la moyenne est de 6,0 et l'écart-type de 2,8. Les résultats sont significatifs (P-value = 0,0). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.6 « Réaliser fonds, fumets, essences et glaces » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

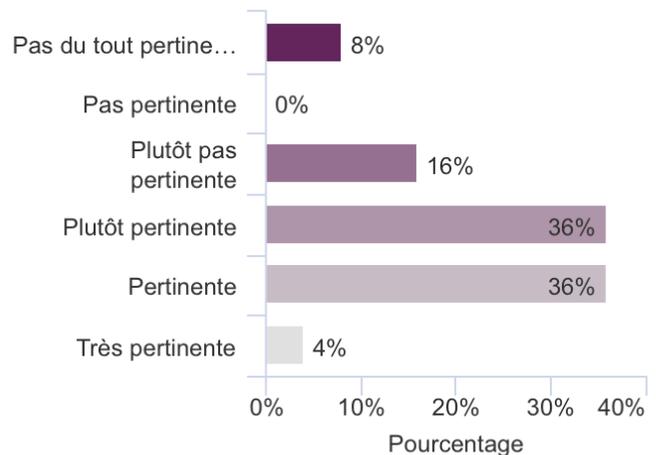
Hypothèse n°7-H : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.7 « Réaliser des liaisons » n'est pas pertinente.

« Réaliser des liaisons »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 6,1

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,4

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,36
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,95
Plutôt pertinente	0,13
Pertinente	0,13
Très pertinente	0,15
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\text{Khi}^2 = 18,9$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 6,1 et l'écart-type de 2,4. Les résultats sont très significatifs (P -value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.7 « Réaliser des liaisons » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

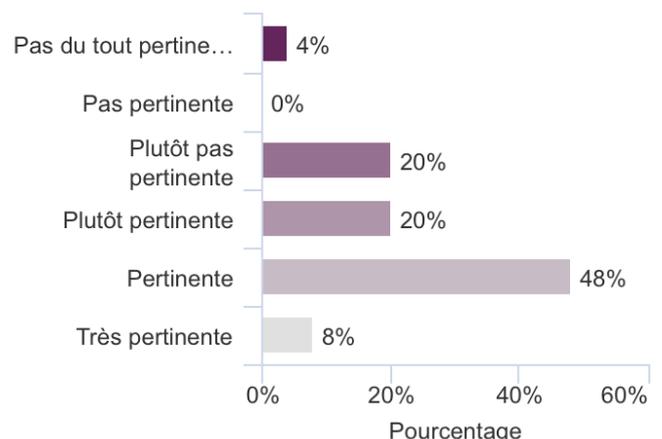
Hypothèse n°7-I : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.8 « Réaliser les grandes sauces de base, les jus et les coulis » n'est pas pertinente.

« Réaliser les grandes sauces de base, les jus et les coulis »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 6,6

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,3

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,76
Plutôt pertinente	0,76
Pertinente	0,02
Très pertinente	0,36
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\text{Khi}^2 = 22,8$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Pour les données de cette hypothèse, la moyenne est de 6,6 et l'écart-type de 2,3. Les résultats sont très significatifs ($P\text{-value} < 0,01$). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.8 « Réaliser les grandes sauces de base, les jus et les coulis » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

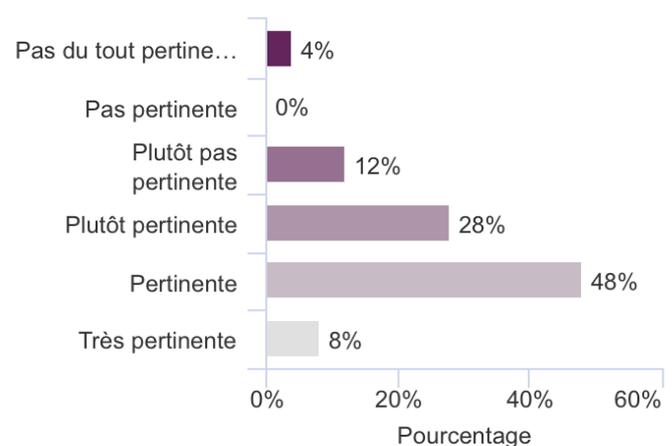
Hypothèse n°7-J : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.9 « Réaliser les préparations de bases : farces, purées, beurres, appareils et crèmes » n'est pas pertinente.

« Réaliser les préparations de bases : farces, purées, beurres, appareils et crèmes »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 6,8

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,2

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,64
Plutôt pertinente	0,34
Pertinente	0,02
Très pertinente	0,36
TOTAL	



$p\text{-value} = < 0,01$; $\text{Khi}2 = 24,7$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Pour les données de cette hypothèse, la moyenne est de 6,8 et l'écart-type de 2,2. Les résultats sont très significatifs ($P\text{-value} < 0,01$). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.9 « Réaliser les préparations de bases : farces, purées, beurres, appareils et crèmes » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

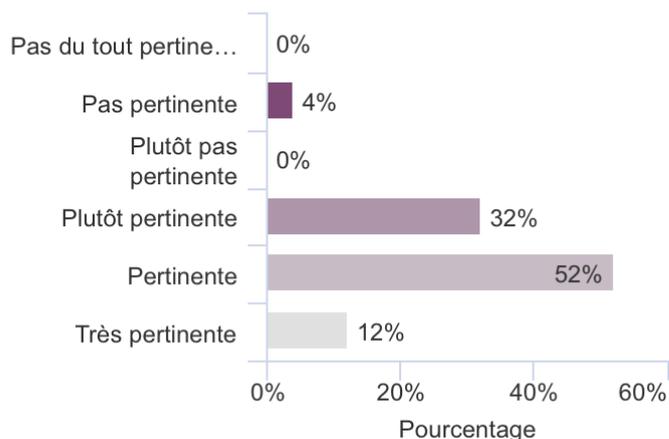
Hypothèse n°7-K : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.10 « Réaliser les pâtes de base » n'est pas pertinente.

« Réaliser les pâtes de base »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,4

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 1,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,15
Plutôt pas pertinente	0,04
Plutôt pertinente	0,21
Pertinente	0,01
Très pertinente	0,64
TOTAL	



$p\text{-value} = < 0,01$; $\text{Khi}2 = 33,3$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,4 et l'écart-type de 1,7. Les résultats sont très significatifs ($P\text{-value} < 0,01$). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.10 « Réaliser les pâtes de base » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

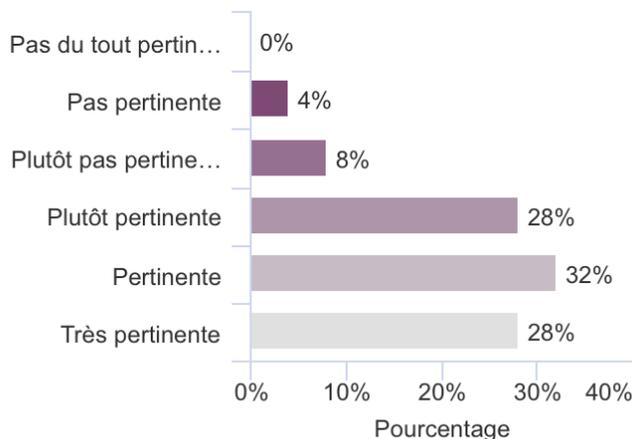
Hypothèse n°7-L : Les enseignants estiment que la compétence C1-2.11 « Mettre en œuvre les cuissons » n'est pas pertinente.

« Mettre en œuvre les cuissons »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,4

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,2

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,15
Plutôt pas pertinente	0,36
Plutôt pertinente	0,34
Pertinente	0,21
Très pertinente	0,34
TOTAL	



$p\text{-value} = 0,0$; $\text{Khi}2 = 15,1$; $\text{ddl} = 5$. Significatif.

Pour les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,4 et l'écart-type de 2,2. Les résultats sont significatifs (P-value= 0,0). Nous pouvons conclure que la compétence C1-2.11 « Mettre en œuvre les cuissons » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

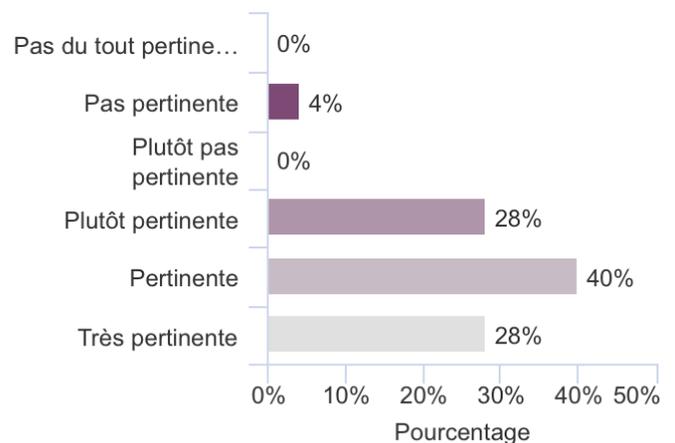
Hypothèse n°7-M : Les enseignants estiment que la compétence C1-4.1 « Dresser et mettre en valeur les préparations » n'est pas pertinente.

« Dresser et mettre en valeur les préparations »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,8

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 1,9

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,15
Plutôt pas pertinente	0,04
Plutôt pertinente	0,34
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,34
TOTAL	



p-value = < 0,01 ; Khi2 = 22,8 ; ddl = 5. Très significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,8 et l'écart-type de 1,9. Les résultats sont très significatifs (P-value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C1-4.1 « Dresser et mettre en valeur les préparations » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

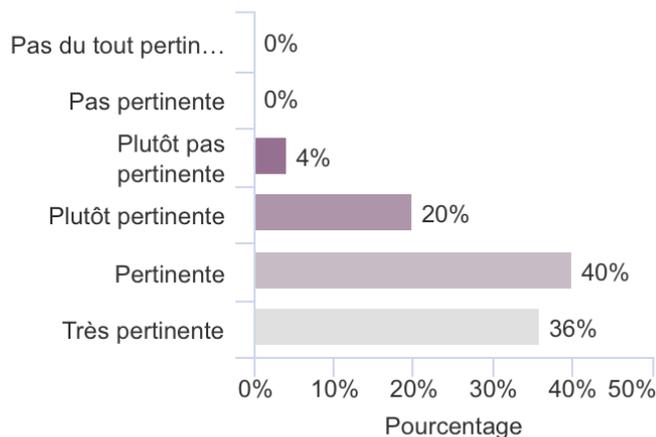
Hypothèse n°7-N : Les enseignants estiment que la compétence C1-4.2 « Distribuer la production » n'est pas pertinente.

« Distribuer la production »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 8,2

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 1,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,76
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,13
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\chi^2 = 24,7$; $ddl = 5$. Très significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 8,2 et l'écart-type de 1,7. Les résultats sont très significatifs (P -value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C1-4.2 « Distribuer la production » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

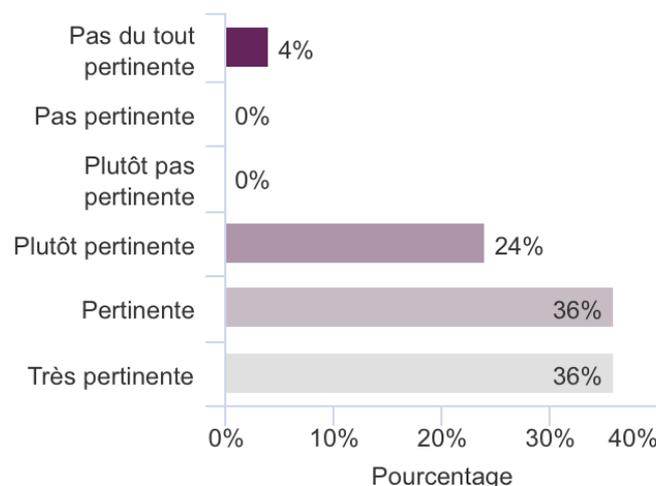
Hypothèse n°7-O : Les enseignants estiment que la compétence C2-1.1 « Communiquer au sein d'une équipe, de la structure » n'est pas pertinente.

« Communiquer au sein d'une équipe, de la structure »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,9

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,3

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,04
Plutôt pertinente	0,52
Pertinente	0,13
Très pertinente	0,13
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\chi^2 = 22,8$; $ddl = 5$. Très significatif.

Après analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,9 et l'écart-type de 2,3. Les résultats sont très significatifs (P-value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C2-1.1 « Communiquer au sein d'une équipe, de la structure » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

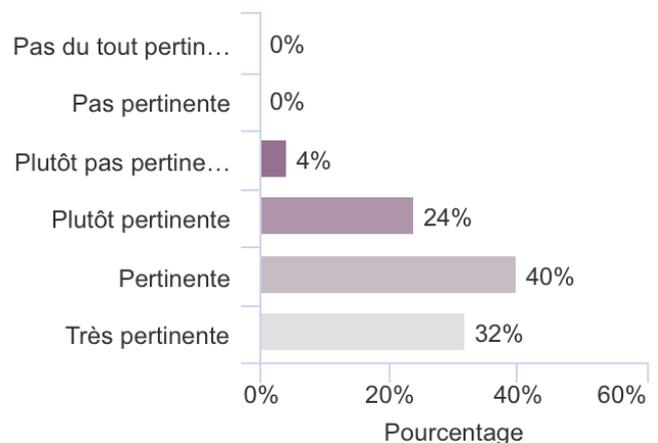
Hypothèse n°7-P : Les enseignants estiment que la compétence C2-1.2 « Communiquer en situation de service » n'est pas pertinente.

« Communiquer en situation de service »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 8,0

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 1,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,52
Pertinente	0,07
Très pertinente	0,21
TOTAL	



p-value = < 0,01 ; Khi2 = 23,2 ; ddl = 5. Très significatif.

Après analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 8,0 et l'écart-type de 1,7. Les résultats sont très significatifs (P-value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C2-1.2 « Communiquer en situation de service » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

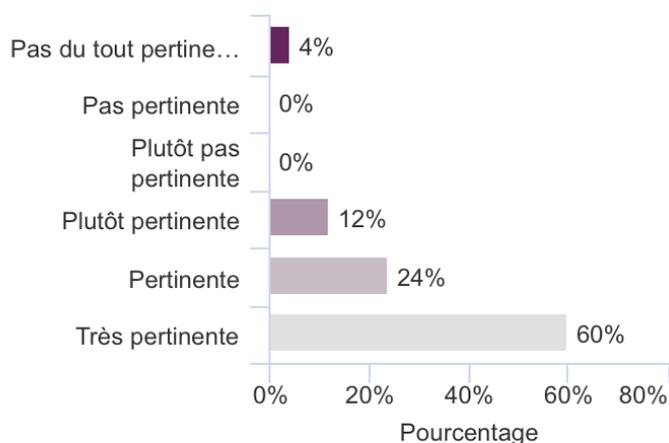
Hypothèse n°7-Q : Les enseignants estiment que la compétence C3-1.1 « Adopter une attitude et un comportement professionnels » n'est pas pertinente.

« Adopter une attitude et un comportement professionnels »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 8,6

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,3

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,04
Plutôt pertinente	0,64
Pertinente	0,52
Très pertinente	< 0,01
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\text{Khi}2 = 40,0$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Après analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 8,6 et l'écart-type de 2,3. Les résultats sont très significatifs (P -value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C3-1.1 « Adopter une attitude et un comportement professionnels » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

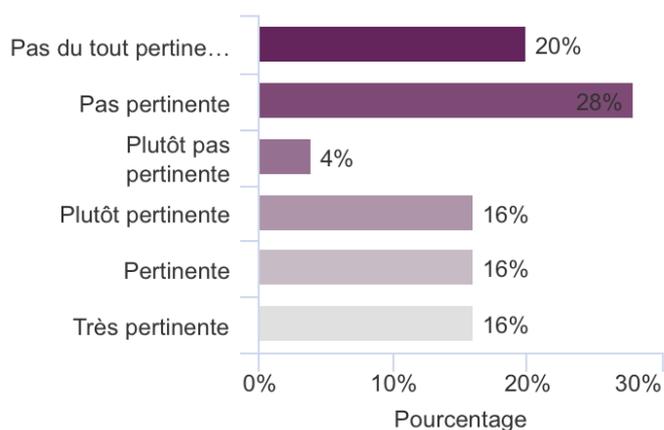
Hypothèse n°7-R : Les enseignants estiment que la compétence C3-1.2 « Appliquer et faire appliquer les plannings de service » n'est pas pertinente.

« Appliquer et faire appliquer les plannings de service »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 4,6

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 3,7

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,76
Pas pertinente	0,34
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,95
Pertinente	0,95
Très pertinente	0,95
TOTAL	



p -value = 0,5 ; $\text{Khi}2 = 4,5$; $\text{ddl} = 5$. Non significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 4,6 et l'écart-type de 3,7. Les résultats sont non significatifs (P-value = 0,5). Nous pouvons conclure que la compétence C3-1.2 « Appliquer et faire appliquer les plannings de service » n'est pas pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est validée.**

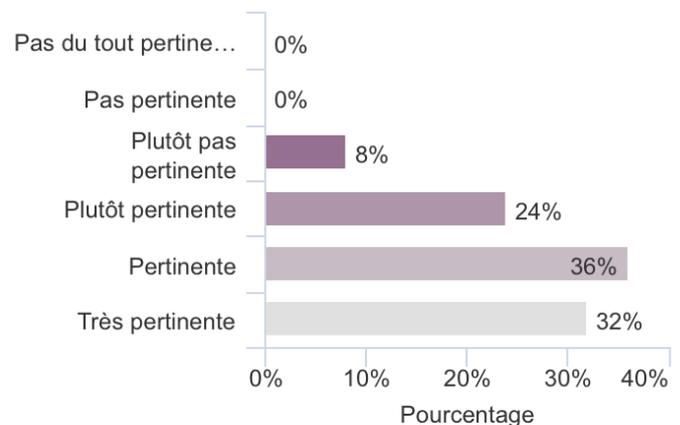
Hypothèse n°7-S : Les enseignants estiment que la compétence C4-2.1 « Réceptionner et contrôler les produits livrés » n'est pas pertinente.

« Réceptionner et contrôler les produits livrés »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,8

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 1,9

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,36
Plutôt pertinente	0,52
Pertinente	0,13
Très pertinente	0,21
TOTAL	



p-value = < 0,01 ; Khi2 = 19,4 ; ddl = 5. Très significatif.

Après analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,8 et l'écart-type de 1,9. Les résultats sont très significatifs (P-value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C4-2.1 « Réceptionner et contrôler les produits livrés » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

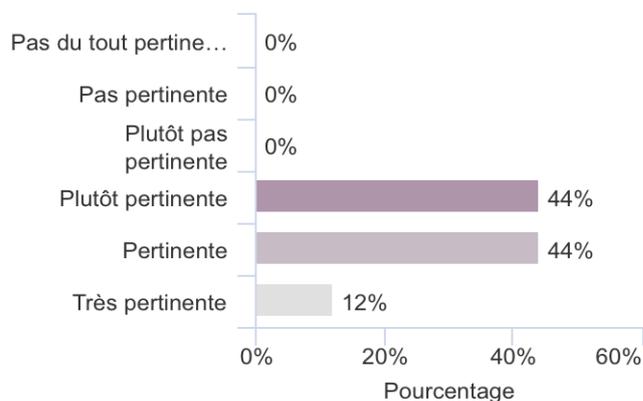
Hypothèse n°7-T : Les enseignants estiment que la compétence C4-2.2 « Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement » n'est pas pertinente.

« Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,4

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 1,4

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,04
Plutôt pas pertinente	0,04
Plutôt pertinente	0,04
Pertinente	0,04
Très pertinente	0,64
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\text{Khi}^2 = 35,2$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Pour les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,4 et l'écart-type de 1,4. Les résultats sont très significatifs (P -value < à 0,01). Nous pouvons conclure que la compétence C4-2.2 « Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

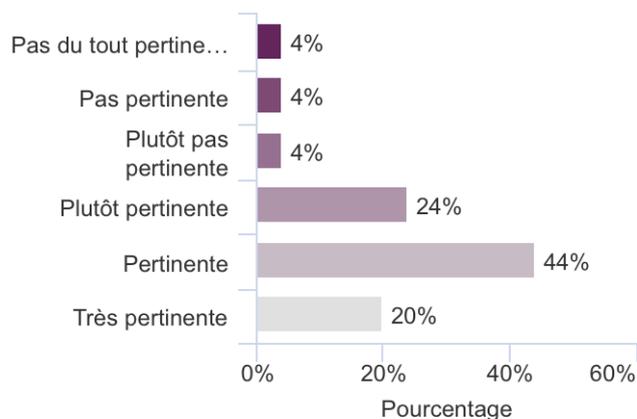
Hypothèse n°7-U : Les enseignants estiment que la compétence C4-2.3 « Stocker les produits » n'est pas pertinente.

« Stocker les produits »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,2

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,4

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,15
Pas pertinente	0,15
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,52
Pertinente	0,04
Très pertinente	0,76
TOTAL	



p -value = < 0,01 ; $\text{Khi}^2 = 19,4$; $\text{ddl} = 5$. Très significatif.

Après analyse des données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,2 et l'écart-type de 2,4. Les résultats sont très significatifs ($P\text{-value} < 0,01$). Nous pouvons conclure que la compétence C4-2.3 « Stocker les produits » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

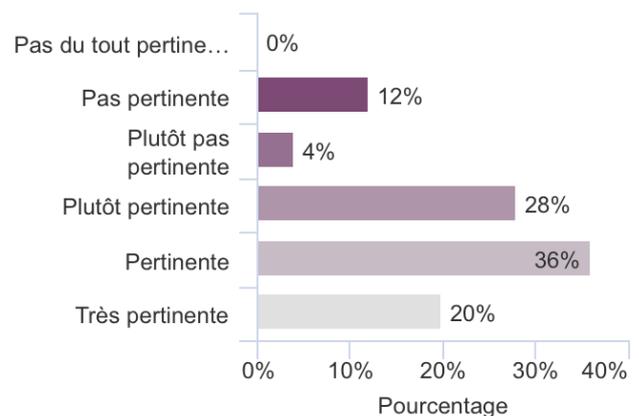
Hypothèse n°7-V : Les enseignants estiment que la compétence C5-2.2 « Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions » n'est pas pertinente.

« Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions »

Réponses effectives : 25
Moyenne : 7,0

Taux de réponse : 81%
Ecart-type : 2,5

	TEST STATISTIQUE
Pas du tout pertinente	0,04
Pas pertinente	0,64
Plutôt pas pertinente	0,15
Plutôt pertinente	0,34
Pertinente	0,13
Très pertinente	0,76
TOTAL	



$p\text{-value} = 0,0$; $\text{Khi}2 = 14,6$; $\text{ddl} = 5$. Significatif.

Concernant les données de cette hypothèse, la moyenne est de 7,0 et l'écart-type de 2,5. Les résultats sont significatifs ($P\text{-value} = 0,0$). Nous pouvons conclure que la compétence C5-2.2 « Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions » est pertinente pour les enseignants. **Cette hypothèse est rejetée.**

4/ Conclusion : hypothèses validées ou rejetées

Hypothèses concernant : <i>Le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise.</i>	État de l'hypothèse
Hypothèse n°1 : Les professionnels ne sont pas informés des prérequis des élèves.	Rejetée
Hypothèse n°2 : Les professionnels ne sont pas informés des objectifs d'apprentissage de mes élèves stagiaires.	Validée
Hypothèse n°3 : Les professionnels ne reçoivent pas les grilles d'évaluation de mes élèves en stage en amont de celui-ci.	Validée
Hypothèse n°4 : Pour évaluer les stagiaires, les professionnels n'utilisent pas les grilles d'évaluation par compétence en dehors de la visite en entreprise.	Validée
Hypothèse n°5 : Les activités réalisées en entreprise par mes élèves en stage ne sont pas assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille d'évaluation.	Rejetée
Hypothèse n°6 : L'enseignant aide le professionnel à remplir la grille d'évaluation pendant la visite en entreprise.	Validée
Hypothèses concernant : <i>La pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.</i>	
Hypothèse n°7-A : La compétence C1-1.4 « Entretenir les locaux et les matériels » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-B : La compétence C1-2.1 « Réaliser les préparations préliminaires » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-C : La compétence C1-2.2 « Apprêter les matières premières » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-D : La compétence C1-2.3 « Tailler, découper » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-E : La compétence C1-2.4 « Décorer » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-F : La compétence C1-2.5 « Réaliser les marinades, saumures et sirops » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-G : La compétence C1-2.6 « Réaliser fonds, fumets, essences et glaces » n'est pas pertinente.	Rejetée
Hypothèse n°7-H : La compétence C1-2.7 « Réaliser des liaisons » n'est pas pertinente.	Rejetée

<u>Hypothèse n°7-I</u> : La compétence C1-2.8 « Réaliser les grandes sauces de base, les jus et les coulis » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-J</u> : La compétence C1-2.9 « Réaliser les préparations de bases : farces, purées, beurres, appareils et crèmes » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-K</u> : La compétence C1-2.10 « Réaliser les pâtes de base » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-L</u> : La compétence C1-2.11 « Mettre en œuvre les cuissons » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-M</u> : La compétence C1-4.1 « Dresser et mettre en valeur les préparations » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-N</u> : La compétence C1-4.2 « Distribuer la production » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-O</u> : La compétence C2-1.1 « Communiquer au sein d'une équipe, de la structure » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-P</u> : La compétence C2-1.2 « Communiquer en situation de service » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-Q</u> : La compétence C3-1.1 « Adopter une attitude et un comportement professionnels » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-R</u> : La compétence C3-1.2 « Appliquer et faire appliquer les plannings de service » n'est pas pertinente.	Validée
<u>Hypothèse n°7-S</u> : La compétence C4-2.1 « Réceptionner et contrôler les produits livrés » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-T</u> : La compétence C4-2.2 « Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-U</u> : La compétence C4-2.3 « Stocker les produits » n'est pas pertinente.	Rejetée
<u>Hypothèse n°7-V</u> : La compétence C5-2.2 « Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions » n'est pas pertinente.	Rejetée

5/ Interprétation des résultats

A/ Interprétation des résultats concernant le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise.

Suite aux différents résultats obtenus lors de l'analyse du questionnaire concernant le lien et la communication entre l'établissement de formation et le lieu de stage en entreprise, nous pouvons interpréter les résultats de la manière suivante. Tout d'abord, nous pouvons dire que les enseignants déclarent communiquer plus ou moins les pré-requis et les objectifs d'apprentissages des élèves aux professionnels, en revanche les enseignants ne transmettent pas les grilles d'évaluations des élèves en stage. De plus, les professionnels n'utilisent pas les grilles d'évaluation par compétences en dehors de la visite en entreprise, qui en plus est uniquement remplie pendant la visite en entreprise à l'aide de l'enseignant.

Pour finir, les résultats montrent que les activités réalisées en entreprises par les élèves en stage sont assez diversifiées pour permettre l'utilisation de l'ensemble de la grille d'évaluation.

Les enseignants semblent donc être en lien avec l'entreprise d'accueil des élèves stagiaires pour l'apprentissage et le développement des compétences mais ne communiquent pas les grilles d'évaluation de ces mêmes élèves. Les professionnels ne peuvent donc pas utiliser cette grille lors de la PFMP car elle n'est tout simplement pas transmise, ce qui donne lieu à une utilisation de cette grille uniquement lors de la visite en entreprise pour l'évaluation de l'élève par l'enseignant. En revanche, le point le plus important est la diversité des activités des élèves en stage permettant une utilisation optimale de la grille.

Ces résultats sont plus ou moins surprenants car les enseignants semblent communiquer sur certains points, mais d'autre point comme la grille d'évaluation n'est pas communiqué à l'entreprise. De plus, toutes les entreprises semblent pouvoir permettre l'évaluation des compétences de la grille. Or, certains types de restauration comme la restauration collective ne réalise pas certaines préparations telles que les grandes sauces de base, les essences ou les glaces... Comment un élève en PFMP en restauration collective peut-être évalué sur l'ensemble des compétences ? Nous aborderons ce questionnement dans les limites et les perspectives.

B/ Interprétation des résultats de la pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose.

Après l'analyse des différents résultats obtenus lors de l'analyse de la pertinence de la grille d'évaluation et des différentes compétences qui la compose, nous pouvons interpréter l'ensemble des résultats de la façon suivante. Dans un premier temps, nous confirmons que toutes nos hypothèses concernant la pertinence des différentes compétences de la grille sont pertinentes, hormis la compétence C3-1.2 « Appliquer et faire appliquer les plannings de service » qui n'est pas pertinente.

Nous pouvons donc déduire que la grille d'évaluation est pertinente du point de vue des enseignants. Elle est donc utilisée de manière pertinente auprès des professionnels lors de l'évaluation car celle-ci est complétée par le maître de stage avec l'aide de l'enseignant référent.

Une nouvelle fois nous trouvons ces résultats surprenants, en effet presque toutes les compétences semblent pertinentes du point de vue des enseignants. Cependant cette grille serait plus adaptée à un concept de restauration type gastronomique au vu de certaines techniques. Il serait donc intéressant de comparer et d'avoir les avis sur la pertinence de cette grille de différents tuteurs de stage au sein de concept très différent de la restauration gastronomique.

6/ Apports / Limite / Perspective

Cette recherche a été réalisée dans le but de répondre à différents questionnements personnels concernant les PFMP vécues lors de mon propre cursus scolaire. De plus, à la suite de mes recherches, mes lectures et la rédaction de la revue de littérature sur le sujet des stages et de leur pédagogie, d'autres questionnements sont apparus. Toutes ces réflexions réalisées dans le but de la recherche m'ont amené à émettre différentes hypothèses concernant les liens entre l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil mais aussi sur la pertinence de la grille d'évaluation des élèves en stage. Ce travail m'a donc apporté des connaissances sur les notions de stage mais également sur tous les éléments qui gravitent autour, tels que les rôles et les attentes des différents acteurs, les méthodes pédagogiques existantes et utilisées ou encore sur la notion d'apprentissage et de validation par compétences.

Les apports :

Le cadre théorique de cette recherche est basé sur la pédagogie du stage. Très peu d'études ont été réalisées sur le sujet, et aucune recherche n'a été effectuée sur la pertinence de la grille d'évaluation des PFMP dans la restauration. Certains travaux ont nourri mes recherches tel que le mémoire « Les périodes de formation en milieu professionnel comme support d'une pédagogie innovante » (Louedec, 2019). Malgré nos nombreuses hypothèses sur la non pertinence de la grille d'évaluation des PFMP, nous avons pu répondre avec grande surprise à notre problématique. En effet, les résultats nous montrent un avis positif sur la grille d'évaluation. Nous pouvons malgré cet avis, conclure sur la présence de limites et de perspectives que nous allons expliquer ci-dessous.

Les limites :

Le nombre d'enseignants interrogés restent relativement faible donnant probablement lieu à d'éventuels biais cognitifs pouvant fausser les résultats. Nos recherches nous ont permis d'analyser les rôles et les attentes de chaque acteur, cependant nous avons uniquement administrés le questionnaire aux enseignants. Les différents résultats analysés sont donc uniquement les ressentis d'un des deux acteurs du stage. Il se pourrait donc que les professionnels donnent des réponses différentes face au questionnaire. Mais cela reste une hypothèse. N'oublions pas non plus le point de vue des élèves qui aurait pu être recueilli pour plus de pertinence.

Les perspectives :

Ce travail sur la pédagogie du stage pourrait donc être approfondi afin d'obtenir des réponses plus précises. Il serait intéressant d'ajouter un ou plusieurs entretiens avec des enseignants et des professionnels à la recherche initiale sur les liens et la communication entre école et entreprise mais également sur la pertinence de la grille d'évaluation. Une comparaison de la grille entre un stage en restauration collective et un stage en restauration traditionnelle type gastronomique serait également intéressante afin de connaître la pertinence de la grille face à différents types de restauration car en fonction des concepts de restauration, les produits, les techniques et le système de production/distribution peuvent être très différents.

Conclusion

A travers toutes mes lectures et recherches, j'ai pu constater que si l'apprenant reste le principal acteur de sa formation, l'établissement d'enseignement et le tuteur contribuent de manière prépondérante à la réussite du projet pédagogique.

L'un parce qu'il apporte une vision globale du métier dans l'enseignement du savoir-être et savoir-faire, l'autre dans l'expertise du savoir-faire et de la qualité du service à la clientèle.

Ces deux visions loin d'être antinomiques, se complètent et sont susceptibles de servir de variable d'ajustement au stagiaire. C'est pourquoi, il me paraît judicieux d'axer les efforts sur la communication, en amont, pour une meilleure compréhension des intervenants. En diffusant et en explicitant les programmes de formation aux tuteurs ; en présentant les objectifs comme base d'échanges ; en commentant les compétences à évaluer ; en faisant de la grille d'évaluation un outil « fil conducteur » à utiliser tout au long du stage pour témoigner de la progression du stagiaire.

Ceci d'autant plus, que certains critères ne peuvent être évalués que lors d'une mise en situation par le tuteur. Une collaboration plus étroite au projet contribuerait à sensibiliser les tuteurs, tout en les valorisant et les renforceraient dans leur implication.

Par ailleurs, il me paraît opportun de poursuivre l'enquête et le questionnement sur le déroulement du stage auprès des organismes d'accueil ainsi que des apprenants pour parvenir à une analyse plus complète des problèmes.

La démarche pourrait constituer un palier au rapprochement entre le système éducatif et le monde professionnel afin d'en réduire les distorsions. Enfin, au-delà d'une réflexion inscrite dans mon cursus, j'ai appréhendé de nouvelles méthodes pédagogiques et dégagé une vision synoptique.

Bibliographie

1/ Livres

Gérard de Vecchi. **Aider les élèves à apprendre.** *Hachette Éducation, 1992*

Edmond Marc et Jacqueline Garcia-Locqueneux. **Guide des méthodes et pratiques en formation.** *Retz, 1995*

B. Skinner. **La révolution scientifique de l'enseignement.** Louvain, Dessain Dessart, 1968

2/ Mémoires

Louedec Mickaël. **Les périodes de formation en milieu professionnel comme support d'une pédagogie innovante.** *Université de Cergy-Pontoise, 2019*

Piegay Rémi. **Les attentes d'une formation et de la profession en Hôtellerie-Restauration.** *Université de Cergy-Pontoise, 2019*

Massé Cyril. **Les périodes de formation en milieu professionnel dans l'enseignement culinaire.** *Université de Cergy-Pontoise, 2017*

Émilie Tremblay-Wragg. **Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage.** *Université du Québec à Montréal, 2013*

Éric Pautas. **Mise en place d'objectifs d'apprentissage et d'activités pédagogique au sein des services de Gériatrie, parallèlement à la mise en place de l'e-stage.** *UFR P. et M. Curie Paris VI, 2009*

Nicole Fortin. **Penser les stages.** *Cégep du Vieux Montréal, 1984*

Claire-Amélie Porsont. **Les postures adoptées par les maîtres de stage de l'enseignement primaire lors de l'encadrement des préparations de leçons du stagiaire.** *UCL, 2015*

Marguerite Altet. **Les pédagogies de l'apprentissages.** *PUF, 1998*

Jules Lefevre. **L'encadrement en stage par les tuteurs : Le point de vue de l'étudiant au travers d'une enquête.** *Institut Lorraine de formation en masso-kinésithérapie de Nancy, 2015*

Françoise Gay. **Tutorat et compétence, le poids de la représentation.** *Université de Rouen, 2011*

Lénaïc DAMMAN. **La violence verticale, dans le contexte des stages en soins infirmiers, amène-t-elle les étudiants à imaginer arrêter leurs études ?** *UCL, 2017*

Angélique Philoctète. **L'intérêt des PFMP dans la formation des élèves : leurs représentations pour les élèves ; le rôle et les attentes des enseignants.** *Université de Toulouse, 2017*

Amandine Collard, Estelle Cornu, Aurélie Hayotte, Ahmed Kajiou. (Amandine Collard, 2017) **PFMP. Éducation, 2017 dumas-01629335**

Olivier Brunel, **Les stratégies d'ajustement au risque alimentaire ; Modèle théorique et Test empirique,** 2002

François De Signly, **L'enquête et ses méthodes : le questionnaire,** 2012

Bélanger, G., Boisvert, D., Lemieux, M.-M., & Séguin, C. (2017), **Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec**

3/ Revue

Patrice Ranjard. **Les méthodes pédagogiques dans les stages.** *In : Revue française de pédagogie, volume 51, 1980. pp. 41-49*

Pierre Bourdeau. **Que se passe-t-il dans un stage réussi.** *Revue des sciences de l'éducation, Volume 27 numéro 1, 2001*

Yann Forner, Odile Dosmon, Annette Gonnin-Bolo, Joël Lebeaume. **Les stages en entreprise : quels effets chez des jeunes de collègue ?** *In : Revue française de pédagogie, volume 115, 1996. Les collègues. pp. 33-42*

M. Piatelli-Palmarini, **Théorie du langage, théorie de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky**, Paris, Le seuil, 1982.

4/ Site officiel Ministère de l'Éducation National

Eduscol: <https://eduscol.education.fr/cid47128/pfmp-stages.html>

Hôtellerie-Restauration AC-Versailles : <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article1746>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <https://www.cnrtl.fr>

Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr>

Institut des hautes études de l'éducation et de la formation : <https://www.ih2ef.gouv.fr/stages-et-periodes-de-formation-en-milieu-professionnel-pfmf>

Hôtellerie Restauration Alimentation de l'académie de Normandie : <http://hra.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article207>

Académie de Clermont-Ferrand : http://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Economie-Gestion/Voie_Professionnelle/ressources_peda/hotellerie/Bac_cuisine/BAC_PRO_CUISINE_-_Livret_Evaluation_7_juin_2017_.pdf