



Formation professionnelle et marché du travail

Zoualfakar Jammoul

► To cite this version:

Zoualfakar Jammoul. Formation professionnelle et marché du travail : Étude des interactions entre les compétences scolaires et les besoins des métiers ; le cas des métiers de la restauration.. Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, Nov 2011, Nantes, France. pp.12. halshs-00777291

HAL Id: halshs-00777291

<https://shs.hal.science/halshs-00777291>

Submitted on 17 Jan 2013

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.



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Zoualfakar JAMMOUL

Laboratoire : ICAR

Ecole doctorale : ED 485(EPIC)

Université Lumière Lyon2

zoualfakar@hotmail.fr

Formation professionnelle et marché du travail

Étude des interactions entre les compétences scolaires et les besoins des métiers ; le cas des métiers de la restauration.

Résumé :

Actuellement, le concept de compétence est devenu un élément essentiel de la formation et de l'apprentissage, où nous observons une liste ou une référence de compétences, pour chaque programme de formation et d'apprentissage, qui doivent être acquises par l'apprenant à la fin de période d'apprentissage pour exercer un métier. Mais la question est de savoir si cette liste de compétences reflète les attentes des métiers ou pas, si les apprenants réussissent à les maîtriser. Par ailleurs, quel est le rôle de l'apprentissage dans l'acquisition des compétences ? Dans cet article, nous allons essayer de répondre à ces questions à travers la recherche que nous avons effectuée afin d'obtenir une thèse en sciences de l'éducation.

1. Contexte de la recherche :

Le concept de compétence a émergé au début des années 70 dans le milieu professionnel afin de répondre aux bouleversements économiques, sociaux et politiques de la société. Ces mutations ont impliqué une nouvelle approche de l'organisation du travail dans les entreprises et une nouvelle attitude des salariés envers leurs tâches qui doivent désormais s'adapter aux nouvelles actions de travail. En fait, la technologique avec l'apparition de l'informatisation puis des technologies des communications a fait évoluer les comportements imprévisibles des consommateurs rendant toute planification à long terme impossible. Sur le plan économique, la mondialisation a impliqué de revoir les stratégies d'entreprise de manière à faire face à la concurrence et les entreprises ont dû redéfinir leur structure et leur mode de fonctionnement afin de rester performante sur le marché. Par ailleurs, sur un plan

plus conceptuel, les emplois ont connu une évolution du point de vue de la forme et du fond avec l'augmentation du secteur tertiaire et de la formation axée sur le transfert de compétences. Face à ces nouvelles données, les entreprises ont intégré le concept de compétence de manière à ce que les salariés puissent répondre aux différents objectifs professionnels qui leur étaient assignés puisque le concept de qualification, visant une tâche unique, ne correspondait plus aux nouvelles attentes du marché du travail. (Dietrich, 2008, pp.7-10) & (PIARRAT, 2008, pp. 11-18).

Cette nouvelle perspective a été suivie par le domaine pédagogique qui a intégré le concept de compétence au sein notamment des référentiels de formation de marché du travail. Auparavant, la notion de qualification était à la base de l'enseignement professionnel étant donné que l'objectif était de former un individu par rapport à une tâche établie ou un métier reposant sur la répétition d'une tâche. La qualification était perçue comme un « descripteur de qualités » qui répondait à une classification du travail visant à analyser et à hiérarchiser les emplois et à leur attribuer une valeur à laquelle est affectée une rémunération. Cette conception était à la base des programmes scolaires qui permettaient aux entreprises en fonction du niveau de diplôme obtenu (I, II, III, IV, V) de fixer le salaire. En effet, l'équation entre salaire, qualification et poste est issue d'un compromis entre « les conventions collectives, qui classifient et hiérarchisent les postes de travail ; l'enseignement professionnel, qui classifie et organise les savoirs autour des diplômes » (DUGUE, 1999, p. 8). La qualification relève donc plus d'une mise en application de la tâche, d'une prescription ; conception qui répond à un emploi déterminé or l'évolution du monde du travail qui a placé l'individu dans des situations indéterminées lui impose de savoir les analyser et de les résoudre. L'arrivée du concept de compétence est alors venue « s'imposer comme une alternative ou complément de la notion de qualification car elle correspond aux nouvelles orientations de l'emploi et permet de mettre en œuvre les nouvelles exigences du travail » basées sur une liberté d'action et initiative. (DEJOUX, 2008, pp. 16-17) & (JONNAERT, 2009, pp. 13-17). Le Boterf ajoute à ce concept une distinction entre « être compétent » « c'est-à-dire capable d'agir et de réussir avec pertinence et compétence dans une situation de travail » (activité à réaliser par rapport à un événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser) ce qui implique la nécessité de mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (connaissances, savoir-faire, comportement, modes de raisonnement on se réfère ici au domaine de l'action) et « avoir les compétences » c'est-à-dire « avoir des ressources, connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales pour agir avec compétence. Avoir des ressources est donc une condition nécessaire mais non suffisante pour agir avec compétence. (LE BOTERF, 2008, p. 21).

En pédagogie, la compétence se définit notamment par « la capacité à mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations » ou « la capacité individuelle de maîtriser une situation de travail donnée en mobilisant son potentiel » : ces approches permettent de dire que le concept de compétence renvoie l'aptitude à mettre en œuvre des savoirs et des procédures acquis antérieurement par rapport à une tâche donnée, qui a d'abord été identifiée et que l'élève résout par une action adaptée. Il s'agit d'un « savoir en usage » selon Maglaive. Or, Jonnaert soulève la question qui se pose entre les « compétences virtuelles » où les situations d'apprentissage sont souvent décontextualisées et que l'on retrouve dans la liste des

programmes et se rapprochent plus de simples objectifs à atteindre ; elles relèvent de la prescription et les « les compétences effectives » où les savoirs ont été mobilisés dans une situation donnée et donc intériorisés permettant ainsi un transfert dans une nouvelle situation de travail. Cette idée est également soutenue par Perrenoud qui explique que la compétence implique une mise en synergie des savoirs mobilisés dans une situation définie, elle est inhérente à l'usage en contexte des diverses ressources de l'individu. (DEJOUX, 2008, pp. 10-11) & (JONNAERT, 2009, pp. 39-40) & (PERRENOUD, 2008, pp. 34-36).

2. Problématique :

En fait, nous nous rendons compte de la difficulté à apporter une définition claire et précise aux deux concepts et un certain flou existe donc par rapport à la définition de qualification et de compétence aussi bien auprès des employeurs que des enseignants c'est pourquoi j'ai choisi de mener ma recherche sur l'acquisition des compétences en formation professionnelle en initiale, en particulier dans le domaine de la restauration portant sur les techniques culinaires ; ce choix est motivé par mon expérience professionnelle dans la restauration et mon parcours universitaire étant donné ma spécialité en planification pédagogique (programmes scolaires).

S'intéresser à cette nouvelle approche pédagogique implique donc de redéfinir les démarches d'apprentissage et les méthodes d'enseignement dans la formation professionnelle, c'est pourquoi dans le cadre de ma recherche la question est de savoir si les démarches pédagogiques au sein de la formation initiale professionnelle permettent aux élèves d'acquérir les compétences, définies dans le référentiel, de manière à répondre aux besoins du marché du travail puisque l'adoption de ce nouveau concept en pédagogie vise à améliorer la formation des élèves.

Comme base à notre analyse, nous avons pris en référence la démarche de Le Boterf pour le monde professionnel, la démarche de l'IUFM de Rouen pour le milieu scolaire afin de les confronter au référentiel ministériel concernant les compétences à acquérir en fin de formation initiale.

2.1 La démarche de Guy Le Boterf :

Cette démarche comprend quatre moments essentiels :

- 1- *Le moment de l'expérience vécue* correspond à l'action du sujet dans une situation donnée, à la mise en application de ses savoirs ;
- 2- *Le moment de l'explication* correspond à la verbalisation, à la description de l'action réalisée permettant au sujet une mise à distance, un début de réflexion, une prise de conscience des faits: étape menant à une représentation de l'action ;
- 3- *Le moment de la conceptualisation* correspond à l'élaboration d'un savoir pragmatique fondé sur la construction de schèmes opératoires, d'une structure conceptuelle répondant à différentes situations ;
- 4- *Le moment du transfert ou de la transposition* correspond à la mise à l'épreuve des schèmes opératoires. Le transfert consiste en l'accommodation des schèmes à la nouvelle situation ce qui implique une remise en cause des représentations afin de reconstruire un modèle adéquate. (LE BOTERF, 2006, pp. 119-128).

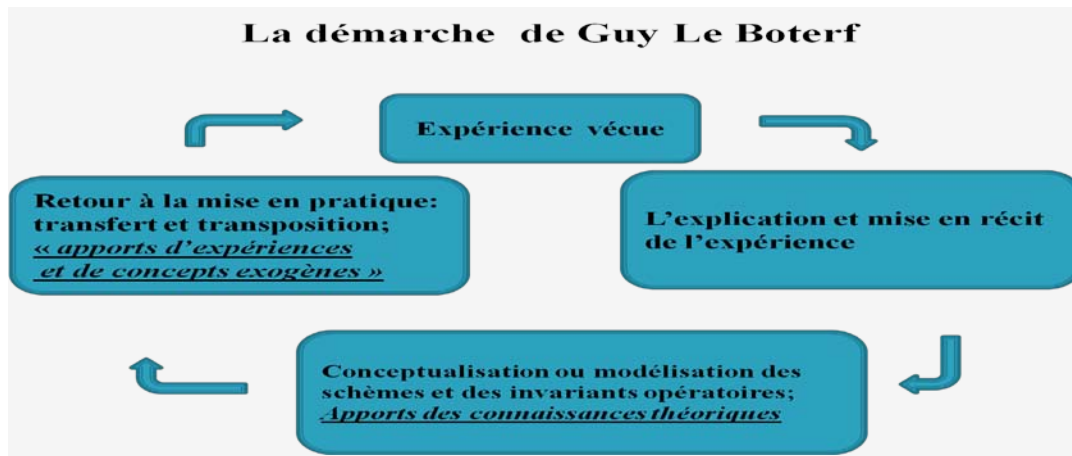


Figure 1 : la boucle d'apprentissage « expérientielle » Le BOTERF adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977) (CONJARD & DEVIN, 2007, p. 28).

2.2 La démarche de L'IUFM :

La démarche didactique de l'IUFM de Rouen proposée lors de la formation des enseignants de la filière restauration, est fondée sur l'action de l'enseignant et de l'élève, cette démarche comprend trois étapes essentielles :

- 1- *Première étape* : l'explication, la démonstration des techniques et des gestes professionnels ;
- 2- *Deuxième étape* : l'analyse de l'expérience simple vécue par les élèves, les résultats, les réflexions sur les méthodes utilisées ;
- 3- *Troisième étape* : les élèves doivent appréhender les contraintes de production et de commercialisation, justifier les produits retenus, apporter sa valeur ajoutée à la réalisation. (IUFM.hra.spip.acrouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt)

Ainsi, la question des méthodes d'apprentissage reposant sur l'acquisition de compétences nous amène à nous poser les questions suivantes :

- 1- La liste de compétences mise en place par le Ministère de l'Education Nationale répond-elle aux attentes des métiers de la restauration ?
- 2- Les élèves en fin de leur formation professionnelle arrivent-ils à acquérir ces compétences ?
- 3- Quelles sont les démarches pédagogiques que les enseignants doivent appliquer afin de permettre aux élèves d'acquérir ces compétences et de répondre aux attentes des entreprises?

3. Méthodologie de la recherche :

- 1- Un stage d'observation en milieu scolaire (de septembre 2010 à juin 2011) a été mené à l'aide de grilles d'observation auprès des classes de BEP et de BAC dans un lycée professionnel « hôtellerie –restauration » de la région Rhône – Alpes.
- 2- Distribution de questionnaires destinés aux élèves, aux enseignants et aux professionnels de la restauration lyonnaise, portant sur l'adéquation du référentiel officiel avec le marché du travail et sur l'acquisition des compétences par les élèves.
- 3- Un entretien individuel mené auprès de chaque élève et enseignant, suivis lors des TP de

cuisine, afin d'obtenir leur avis concernant la formation initiale.

A partir du recueil des données, nous confronterons les résultats dans l'objectif d'apporter des propositions favorisant l'interaction entre le monde professionnel et éducatif.

4. Les résultats de la recherche :

Pour traiter les données de notre recherche, nous avons utilisé le logiciel SPSS et appliqué trois règles statistiques : ANOVA, LSD multiples comparaisons, test en pourcentage %.

4.1 Première question de notre recherche : Les compétences scolaires, qui sont mises en place par le Ministère de l'Education Nationale, répondent-elles aux besoins du métier de la restauration ?

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

Tableau 1: les compétences scolaires du référentiel ministériel. (MED, 1998)

Nous avons posé cette question aux publics de notre échantillon (élèves, enseignants, restaurateurs) et l'objectif est de voir si ce référentiel répond ou pas aux besoins du monde de l'entreprise (*Tableau 1 : les compétences scolaires du référentiel ministériel*).

Nous avons observé suite au test d'ANOVA qu'il y a un écart significatif statistiquement concernant 16 items sur 20 du référentiel ministériel selon les réponses du public de notre échantillon « élèves, enseignants, restaurateurs ». Pour identifier la différence entre nos publics nous avons appliqué le test (LSD) Multiple Comparaisons et suite à l'application de ce test, nous avons observé :

- 1- Qu'il y a un écart significatif statistiquement entre les élèves et les enseignants concernant 13 items sur 20 du référentiel ministériel ;

- 2- Qu'il y a un écart significatif entre la réponse des élèves et la réponse des restaurateurs concernant 13 items sur 20 du référentiel ministériel ;
- 3- Qu'il y a un écart significatif entre la réponse des enseignants et la réponse des restaurateurs concernant 4 items seulement sur 20 du référentiel ministériel.

Par ailleurs, en ce qui concerne les différences d'opinion entre notre échantillon, nous remarquons que :

- 1- Selon les restaurateurs, 8 items sur 20 ne répondent pas aux besoins du métier.
- 2- Selon les enseignants, 11 items sur 20 ne répondent pas aux besoins du métier.
- 3- Selon les élèves, tous les items répondent aux besoins du métier.

Nous constatons que nombre d'items figurants dans le référentiel ministériel ne reçoivent pas l'approbation du monde éducatif et du monde professionnel, il convient donc de s'interroger sur le choix des critères retenus pour l'élaboration du référentiel. Et, d'après les entretiens des élèves, tous ont affirmé ne pas avoir été consulté pour le choix des compétences à mettre en place au sein de la formation initiale.

4.2 Deuxième question de notre recherche : pensez-vous que les élèves à la fin de leur formation initiale réussissent à acquérir ces compétences ?

Suite au test ANOVA (Tableau 2), nous observons qu'il y a des différences dans les réponses pour V1public (restaurateurs, enseignants, élèves) concernant la question « Pensez-vous que les élèves à la fin de leur formation initiale réussissent à acquérir ces compétences ? » parce que le Sig 0,000 < 0,05 mais nous ne savons pas lesquelles à ce stade d'analyse.

Pensez-vous que les élèves à la fin de leur formation initiale réussissent à acquérir ces compétences ?						
ANOVA	LSD multiple comparaisons			EN %		
Sig			Sig		Pas d'accord	D'accord
,000	1R	3EL	,000	1R	67,1	28,7
		2E	,023	2E	38,1	57,2
	2E	3EL	,064	3EL	16,3	78,8

*Tableau 2 : les résultats concernant l'acquisition des compétences par les élèves
Pour lire ce tableau : 1R= restaurateur ; 2E = enseignant ; 3E = élève.*

Nous avons donc effectué un test de comparaison des moyennes multiples pour identifier les groupes qui diffèrent entre eux concernant cette question ; nous observons, selon le tableau 2 – LSD ci-dessus, qu'il y a une différence significative entre le groupe « restaurateur » d'un part et les groupes « enseignant » et « élève » d'autre part parce que le Sig 0,023 et 0,000 < 0,05. Par contre, nous observons qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe « enseignant » et le groupe « élève » parce que le Sig 0,064 > 0,05. Pour identifier la différence entre les choix « d'accord » et « pas d'accord » des groupes, nous allons appliquer le test en pourcentage.

Nous observons pour la question selon le tableau 2 – en % ci-dessus que :

- 1- 67,1 % des restaurateurs ont dit que les élèves ne réussissent pas à acquérir les compétences qui ont été mises en place par le Ministère de l'Education Nationale.
- 2- 57,2 % des enseignants disent que les élèves réussissent à acquérir les compétences
- 3- 78,8% des élèves ont dit qu'ils réussissent à acquérir ces compétences.

Donc, nous pouvons dire qu'il y a un écart significatif entre le monde scolaire et le monde professionnel par rapport à cette question parce que les chefs d'entreprise déclarent que les élèves en fin de formation initiale n'ont pas acquis les compétences du référentiel (voir tableau 1).

C'est la question centrale de notre recherche puisqu'elle va nous permettre de s'interroger sur la démarche pédagogique des enseignants en atelier TP de cuisine.

4.3 Troisième question de notre recherche : Quelles sont les démarches pédagogiques que les enseignants doivent appliquer afin de permettre aux élèves d'acquérir ces compétences et de répondre aux attentes des entreprises ?

Pour répondre à cette question, nous avons donc mené une observation sur le terrain qui a permis de retenir la démarche pédagogique des enseignants du lycée professionnel et de s'interroger par la suite sur son efficacité au vue de l'acquisition des compétences professionnelles au sein de la formation initiale (Figure2) :

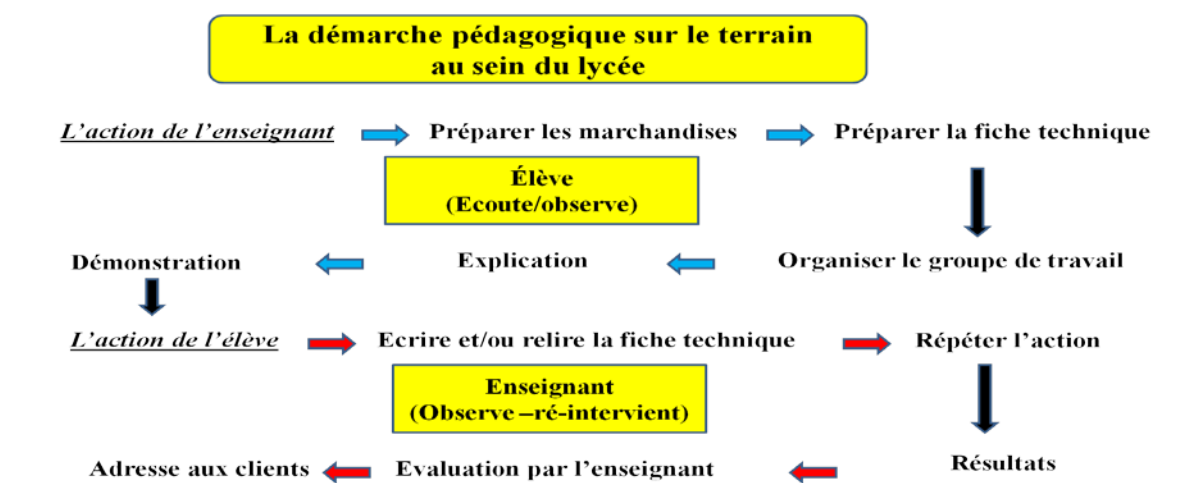


Figure 2 : schéma de la démarche pédagogique utilisée en TP au sein du lycée professionnel « hôtellerie- restauration ».

Nous avons ensuite élaboré une grille d'observation pour repérer les faiblesses des élèves au cours de l'apprentissage. L'élaboration de cette grille d'observation est fondée essentiellement sur les éléments suivants :

- 1- L'analyse du référentiel ministériel qui comprend essentiellement un groupe de compétences (savoir-être, savoirs, savoir-faire) ; suite à cette analyse, nous avons retenu 20 compétences concernant la technologie culinaire, que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur formation initiale ;
- 2- L'analyse des démarches : IUFM et Guy Le Boterf ;
- 3- Notre observation sur le terrain (lycée, entreprise) ;
- 4- La discussion avec les enseignants, les élèves et le tuteur.

Ces 12 items renvoient aux connaissances théoriques et pratiques que l'élève doit posséder afin de réaliser son action : avoir la capacité d'argumenter, de verbaliser, de réagir et de prendre l'initiative dans une situation d'apprentissage, de transférer les compétences dans une nouvelle situation, sans oublier l'interaction avec les autres membres de son équipe. Ensuite, nous avons élaboré pour chaque compétence les paramètres qui nous permettent de récolter les données sur le terrain.

	A	B	C	D
Savoirs- être				
Savoirs				
Savoirs –faire				
Autonomie				
Initiative personnelle				
Raisonnement pourquoi				
Explication comment				
Rapidité				
Réalisation de la tâche				
Echange avec l'enseignant				
Echange entre élèves				
Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage				

Tableau 3 : Grille d'observation

Pour lire ce tableau : A = tout à fait insuffisant ; B = plutôt insuffisant ; C = plutôt suffisant ; D = tout à fait suffisant ;

Nous avons observé pendant une année scolaire 68 élèves et nous avons effectué deux observations pour chaque élève selon que l'action a été réalisée au préalable ou pas. Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour analyser nos données et appliqué trois règles statistiques : ANOVA, LSD multiples comparaisons, test en pourcentage %. Suite à l'analyse, nous observons les résultats suivants :

4.3.1 Acquisition des compétences si l'action n'a pas été réalisée au préalable :

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » parce que le Sig 0,000 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences « initiative personnelle ; réalisation de la tâche ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,362 ; 0,084 ; 0,349 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence. Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 4 « LSD multiple comparaisons » 1), nous avons observé :

- 1- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 d'autre part concernant les compétences «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ;

rapidité ».

- 2- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant la compétence 2 « savoir »
- 3- Qu'il y a une différence significative entre les BEP2 et les BAC2 concernant les compétences « savoirs ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » et entre BAC1 et BAC2 concernant « raisonnement « pourquoi » ; explication « comment ».

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(l)classe	(l)classe	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
BEP1	BEP2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000			
	BAC1	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000			
	BAC2	,000	,012	,000	,000		,000	,000	,000			
BEP2	BAC1	,502	,009	1,000	,680		,554	1,000	,789			
	BAC2	,905	,009	,606	,659		,013	,017	,392			
BAC1	BAC2	,458	,533	,560	,901		,023	,008	,468			

Tableau 4 : « LSD multiple comparaisons »1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement pourquoi ; 7 = explication comment ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11= échange entre les élèves.

Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 5 « en % » 1), nous observons que la majorité absolue de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoir, savoir-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité réalisation de la tâche ; échange entre les élèves » pour la réalisation d'une action jamais réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tout à fait insuffisant	14,7	58,8	52,9	44,1	97,1	50,0	52,9	47,1	10,3		61,8
Plutôt insuffisant	17,6	41,2		55,9	2,9	47,1	44,1	47,1	86,8		32,4
Plutôt suffisant	25,0		47,1			2,9	2,9	5,9	2,9		5,9
Tout à fait suffisant	42,6									100,0	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Insuffisant en %	32,3	100	52,9	100	100	97,1	97,1	94,2	97,1		94,2
Suffisant en %	67,6		47,1			2,9	2,9	5,9	2,9	100,0	5,9

Tableau 5 « en % » 1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement pourquoi ; 7 = explication comment ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

4.3.2 Acquisition des compétences si l'action a été réalisée au préalable :

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action a été réalisée au préalable concernant les compétences «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » parce que le Sig 0,000 et 0,001 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de «Réalisation de la tâche BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action a été réalisée au préalable concernant les compétences « initiative personnelle ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,617 ; 0,398 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence.

Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 6 : « LSD multiple comparaisons »2), nous avons observé :

- 1- 1- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 d'autre part concernant les compétences «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » ;
- 2- Qu'il n'y a pas une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant «savoir-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » ;
- 3- Qu'il y a une différence significative concernant la compétence «réalisation de la tâche » entre les BEP2 et BAC2 et entre les BAC1 et BAC2.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(I)classe	(I)classe	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
BEP1	BEP2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,049		
	BAC1	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,017		
	BAC2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000		
BEP2	BAC1	,464	1,000	,516	1,000		,835	,677	,834	1,000		
	BAC2	,093	,606	,908	,671		,506	,505	,266	,026		
BAC1	BAC2	,213	,560	,647	,632		,349	,260	,150	,013		

Tableau 6 : « LSD multiple comparaisons »2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement pourquoi ; 7 = explication comment ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 7 « en % » 2), nous observons que la majorité de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoir, savoir-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche ; échange entre les élèves » pour une action réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tout à fait insuffisant		10,3	20,6	32,4	98,5	23,5	23,5	22,1	5,9		64,7
Plutôt insuffisant	20,6	47,1	45,6	48,5	1,5	39,7	41,2	39,7	83,8		33,8
Plutôt suffisant	26,5	42,6	33,8	19,1		36,8	35,3	38,2	10,3		1,5
Tout à fait suffisant	52,9									100,0	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Insuffisant en %	20,6	57,4	66,2	80,9	100	63,2	64,7	61,8	89,7		98,5
Suffisant en %	79,4	42,6	33,8	19,1		36,8	35,3	38,2	10,3	100	1,5

Tableau 7 « en % » 2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoir-être ; 2 = savoir, 3 = savoir-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11= échange entre les élèves.

Donc malgré les différences entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » concernant les compétences « savoir, savoir-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » selon que l'action a été réalisée ou pas au préalable, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon n'ont pas acquis ces compétences.

5. Démarche pédagogique proposée :

Au vue des résultats recueillis et des démarches pédagogiques existantes, nous avons proposé une démarche adaptée au contexte d'apprentissage, en tenant compte des contraintes de fonctionnement de l'établissement, pour permettre une meilleure acquisition des compétences et formation des élèves en fin de formation initiale.



Figure3: démarche pédagogique proposée

Conclusion :

Nous pouvons conclure suite à l'analyse de nos résultats qu'il y a un écart entre les opinions du public de notre échantillon (restaurateur, enseignant, étudiant) en matière de référentiel ministériel concernant l'adéquation des compétences avec le monde professionnel et concernant l'acquisition de compétences chez élèves à la fin de leur formation initiale. Et, suite aux résultats de notre grille d'observation et à notre observation sur le terrain, nous avons proposé une démarche pédagogique axée sur l'analyse et la conceptualisation des compétences pour compléter la démarche des enseignants qui vise l'apprentissage des techniques.

Bibliographie

- CONJARD P. & DEVIN B. (2007), La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences, Lyon, ANACT.
- DEJOUX C. (2008), Gestion des compétences et GPEC, Paris, Dunod.
- DIETRICH A. (2008), Le management des compétences, Paris, Vuibert.
- DUGUE E. (1999), La logique de la compétence : le retour du passé, Education permanente, 140.
- IUFM de Rouen. (nd), Séminaire de formateur de formateur. Consulté le 07, 05, 2010, sur hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt.
- JONNAERT P. (2009), Compétences et socioconstructivisme (éd. 2), Bruxelles, De Boeck.
- LE BOTERF G. (2006), Construire les compétences individuelles et collectives (éd. 4), Paris, Organisation.
- LE BOTERF G. (2008), Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions (éd. 2), Paris, Organisation.
- MED. (1998), Baccalauréat Professionnel Restauration, Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- PERRENOUD P. (2008), Construire les compétences dès l'école (éd. 5), Issy-les-Moulineaux, ESF.
- PIARRAT B. (2008), Le bilan de compétences : comment réussir votre mobilité, Paris, ESF.