

FICHE N°8

REGION ACADEMIQUE
PROVENCE-ALPES-COTE D'AZUR

CONTROLE PEDAGOGIQUE DES FORMATIONS PAR APPRENTISSAGE

INGENIERIE PEDAGOGIQUE par compétences : process méthodologique d'une ingénierie adaptée à l'alternance.

Loi n°2018-771 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel »

JUILLET 2021

Le document se veut être une aide méthodologique pour les personnels de direction et les équipes enseignantes dans la construction d'ingénieries alternatives de formation particulièrement adaptées à la transformation de la voie professionnelle.

Il propose un protocole méthodologique de mise en œuvre de cette ingénierie, à destination des acteurs de formation et des décideurs. Ce protocole se décline en étapes opérationnels. Il vient en appui de la fiche ressource « Compétences et blocs de compétences »

La proposition d'un modèle opérationnel d'ingénierie pédagogique par compétences

Les éléments qui suivent peuvent constituer une trame modèle de construction collective d'une ingénierie par compétences. Un tableau stratégique de formation dans une version revisitée (fichier au format excel modèle disponible dans la fiche sommaire) peut en être le support.

Le tableau stratégique de formation devient dès lors la vitrine des compétences qui seront clairement identifiées, et positionnées :

- par alternance, donc par lieu de formation
- par période de formation
- dans une approche interdisciplinaire.

Les étapes suivantes suivent un ordre en étape logique. D'autres ordonnancements sont toutefois possibles.

Étape n°1 : ancrer la pédagogie de l'alternance au cœur de l'ingénierie

Quel que soit le statut de l'apprenant (scolaire, apprenti, stagiaire de la formation continue), l'alternance reste consubstantielle de la formation professionnelle.

La note de service du 18 mars 2019 (BO n°12 du 21 mars 2019) signée du Directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Marc Huart mentionne d'ailleurs en introduction :

« *L'organisation générale de la voie professionnelle scolaire est fondée sur l'alternance entre temps de formation en classe et temps de formation en milieu professionnel* ». Les compétences sont donc des objectifs de formation partagés entre l'établissement et l'entreprise. Cf. fiche « Pédagogie de l'alternance ».

Étape n°2 : décomposer le cycle de formation en périodes d'apprentissage

Les différentes expérimentations précédemment conduites ont pu montrer la valeur ajoutée des périodes limitées de 5 à 7 semaines. Elles peuvent coïncider pour les scolaires, aux périodes entre chaque vacance.

Pour autant, les durées de ces périodes peuvent varier au cours du cycle, et restent fortement dépendante du contexte. Leurs durées relèveront de l'autonomie de chaque établissement.

Étape n°3 : reporter dans le document modèle, les blocs de compétences ou à défaut les compétences

Les référentiels récemment rénovés sont construits par blocs de compétences. Il s'agira de

reprandre ces blocs ainsi que les activités professionnelles de référence correspondantes. Dans le cas contraire, il est possible de regrouper les compétences en blocs, au sens d'un ensemble homogène et cohérent de compétences.

Étape n°4 : identifier pour chaque bloc de compétences, les articulations avec les compétences et programmes des enseignements généraux

D'une part, cette identification se fera sur la base des situations d'évaluations spécifiées dans la partie certification. Certaines de ces situations indiquent, de manière claire, les disciplines articulées avec l'enseignement professionnel et, dans certains cas, les parties de compétences et de programmes cibles.

Les listes de savoirs associés et/ou les programmes des enseignements généraux peuvent également mentionner les liens à construire avec des parties identifiées de compétences professionnelles.

D'autre part, pour ce qui relève spécifiquement des disciplines de français et de mathématiques en voie professionnelle, l'analyse croisée du référentiel d'activités professionnelles et des compétences et programmes disciplinaires permettra de cibler les liens à prioriser dans le document modèle.

Par exemple, en CAP cuisine, la compétence « Communiquer en fonction du contexte professionnel et en respectant les usages de la profession » trouve un écho dans les compétences du programme : « entrer dans l'échange oral et dans l'échange écrit », et dans

l'objet d'étude « Dire le métier » par exemple.

Ce travail de croisement peut être initié même partiellement à ce stade et être affiné par la suite.

Étape n°5 : positionner dans le cycle de formation, les périodes cibles de certification

Cette étape vaut pour les organismes de formation habilités au contrôle en cours de formation. La partie certification du référentiel du diplôme identifie pour chaque unité de certification (et donc pour chaque bloc de compétences), les périodes réglementaires de certification. Ces périodes fixent donc des limites en matière de formation. Au-delà, les compétences ne feront plus l'objet de formation, hormis dans le cas de remédiation ou de renforcements spécifiques.

Étape n°6 : positionner dans le cycle de formation les périodes d'alternance

Que ce soit par apprentissage ou en scolaire, le tableau stratégique de formation devra mettre en évidence les rythmes d'alternance choisis :

- périodes en CFA et en entreprise pour les apprentis
- périodes en établissement et en entreprise (périodes de formation en milieu professionnel - PFMP) pour les élèves et étudiants.

Ces alternances en entreprise doivent être complètement intégrées à l'organisation pédagogique de la formation ; Ce sont des modes d'apprentissage par l'activité.

Étape n°7 : organiser en équipe large la répartition des compétences dans l'espace (entre l'entreprise et l'organisme de formation)

Cette répartition sera concertée entre l'équipe pédagogique au sens large et des représentants du monde économique et professionnel du territoire. Elle prendra appui sur les réalités professionnelles, sur des éléments de contexte (liés à l'environnement

ou au calendrier) ou encore des attentes fortes exprimées par les partenaires professionnels.

Étape n°8 : lisser les blocs de compétences sur l'ensemble de la durée du cycle de formation

L'expérience acquise montre que la maîtrise des compétences par les élèves est d'autant plus grande que le contenu de formation est concentré sur un temps donné et surtout, partagé par l'ensemble des formateurs, y compris par l'entreprise.

Pour atteindre ce niveau de performance chez les apprenants, il faut réduire la charge de compétences sur l'ensemble du cycle. Parmi les blocs de compétences ou selon le cas les compétences, il faudra distinguer :

- ceux/celles qui font référence au cœur de l'activité professionnelle du métier visé, et qui seront mises en œuvre tout le long du cycle avec un niveau de progressivité dans les apprentissages et une démarche spiralaire dans l'assimilation des connaissances ;
- de ceux/celles qui pourront être positionnés à un moment donné du cycle, soit de manière logique (par niveau de complexité par exemple, par niveau de maturité des apprenants ou encore selon les niveaux d'attente des entreprises au cours du cycle), ou le cas échéant de manière arbitraire.

Il s'agira par conséquent de privilégier autant que faire ce peut, un positionnement concentré et non segmenté dans le temps.

Pour illustrer les propos, s'agissant par exemple du Brevet professionnel Arts de la cuisine,

- le bloc « Maîtriser les techniques culinaires » sera positionné durant tout le cycle de formation, avec une progression dans les apprentissages des techniques culinaires
- le bloc « Agir avec un comportement responsable dans le cadre de son activité professionnelle » sera positionné en toute logique dès la première période de formation, pour installer les pratiques responsables

- en matière d'hygiène et de sécurité dès l'entrée en formation
- le bloc « Participer à l'animation de personnel(s) au sein d'une équipe » sera positionné aux deux tiers du cycle de formation compte tenu du degré de maturité professionnelle qu'il nécessite,
- et ainsi de suite.

Ce travail de répartition des blocs de compétences doit aboutir à lisser la charge de formation sur l'ensemble du cycle, et obtenir ainsi un nombre limité ou raisonnable (au sens de réalisable) de compétences à travailler pour chaque période identifiée. Un contrôle à ce stade du nombre équilibré de blocs / compétences par période pourra conduire à des ajustements si nécessaires.

Étape n°9 : donner une « identité » / une « coloration » à chaque période (une thématique, un objectif professionnel mesurable)

Cette identification permettra de baliser le cycle de formation au-delà du jargon pédagogique des compétences et de constituer ainsi des repères professionnels explicites et compréhensibles par tous. Ce peut être un thème, un centre d'intérêts, une problématique ou mieux la référence à une situation professionnelle emblématique du métier.

Cela peut donner lieu pour les apprenants en CAP et en baccalauréat professionnel à l'aboutissement d'un projet conduisant à un « chef d'œuvre » tel que promu par la nouvelle voie professionnelle.

De la même façon, il s'agira d'associer chacune de ces périodes d'un objectif en terme de résultats d'apprentissage (ou acquis d'apprentissage), selon l'expression *learning outcomes* pour désigner les effets de l'apprentissage au niveau des élèves / étudiants / apprentis / stagiaires (tel que le promeut la Commission nationale des certifications professionnelles). Ces *learning outcomes* désignent ce qu'un apprenant, sait, comprend et/ou peut démontrer à la fin d'un processus d'apprentissage sur un plan

cognitif, affectif et/ou psychomoteur. On s'appuiera sur les référentiels et les indicateurs de performance attendus pour chaque bloc de compétences pour identifier ces attendus.

Étape n°10 : formaliser une fiche par unités de formation type contrat pédagogique

Cette fiche reprendra les éléments clefs de référence pour chacun des acteurs de la formation, dont :

- thème
- temporalité
- lieux de formation
- compétences cibles
- indicateurs de maîtrise
- activités professionnelles de référence
- savoirs associés (*aux compétences*).

S'agissant des savoirs associés, la plupart des nouveaux référentiels identifient pour chaque bloc de compétences cible, les connaissances à maîtriser. Dans le cas contraire, il s'agira de répartir la liste des savoirs entre chacun des blocs de compétences constitués.

NB : tous les blocs de compétences inscrits dans la CNCP devraient comprendre les listes de savoirs associés (décret en attente de publication).

Un modèle de fiche est présenté en annexe de ce document. C'est sur cette base que pourront se construire les modules d'enseignement.

Il faut préciser que les périodes indiquées se réfèrent à des cycles de formation intensifs où tous les enseignants et partenaires associés travailleront de concert pour apporter les connaissances et compétences nécessaires en croisant référentiels de formation et programmes. L'évaluation en tant que telle de la maîtrise des compétences sera initiée durant chacune de ces périodes, et poursuivie au-delà des périodes cibles dans différents contextes professionnels et avec des niveaux de responsabilité et d'autonomie croissants.

Étape n°11 : développer la multimodalité dans les dispositifs de formation

Le concept de multimodalité en formation consiste à proposer une variété de modalités pédagogiques propices à la différenciation pédagogique.

Elles peuvent comprendre :

- du présentiel et/ou du distanciel
- de l'auto-formation accompagnée présenteielle et/ou distancielle
- du travail collaboratif présentiel et/ou distanciel
- de la mise en situation professionnelle réelle et/ou simulée voire virtuelle

Ce concept s'appuie sur une variabilité :

- des lieux (centre de formation, entreprise, hors centre : domicile, tiers-lieux, ...)
- des temps (communication synchrone ou asynchrone)
- des acteurs (seul, en groupe, tuteur en entreprise, accompagnateur technique, référent du parcours, accompagnateur méthodologique, formateur)
- des activités (travail en initiative autonome, travail prescrit, réception des connaissances, production de savoirs – savoir-faire, échanges collaboratifs.

Cf. annexe « Développer la multimodalité dans les dispositifs modulaires de formation – Fiches conseils », Région Pays de la Loire (octobre 2016)

Dès l'instant où l'établissement aura à faire face à une mixité de publics, et pour une même ingénierie de formation, il suffira de jouer sur cette multimodalité pour atteindre les mêmes objectifs en terme de compétences à atteindre.

Ainsi, pour une compétence donnée ou un objectif professionnel à atteindre, les modalités pour y parvenir pourront varier en fonction du statut de l'apprenant et des modalités de formation qui lui seront propres.

Pour autant, la multimodalité ne suffira pas à compenser les différences dans les parcours des

apprenants, et il conviendra de programmer des compléments d'heures spécifiquement dédiés à chaque statut d'apprenant dès leur retour d'alternance.

Étape n°12 : répondre à des besoins spécifiques durant le cycle de formation

Déjà, sur la dimension de l'accompagnement en CAP comme en baccalauréat professionnel, plusieurs de ses volets seront à actionner à des moments clefs du cycle :

- La plupart du volume horaire consacré à la consolidation des acquis sera utilisé en seconde et une partie en première. *Pour rappel, cette « consolidation des acquis » vise à soutenir les élèves dans les disciplines de français et de mathématiques sur la base des résultats des tests de positionnement de début de seconde (pour les élèves en baccalauréat professionnel), et sur la base des notes obtenues au diplôme national du brevet (pour les élèves inscrits en CAP).*
- L'accompagnement personnalisé sera déployé tout le long du cycle. *Pour rappel, l'accompagnement personnalisé vise à soutenir l'élève dans sa réussite de son parcours et l'aider à gagner en autonomie. Il s'appuie sur les programmes des enseignements généraux et les compétences des référentiels de formation.*
- Enfin, l'accompagnement au choix d'une orientation démarrera dès la seconde (notamment pour conforter ou déterminer son choix de spécialité en baccalauréat professionnel), et se déploiera pleinement en terminale en deux modules, en fonction du projet post bac de l'élève, soit une préparation à l'insertion professionnelle (préparation à l'emploi : recherche, CV, entretiens, ...) soit une préparation à la poursuite d'études (renforcement méthodologique, etc.).

Remarque : si ces modules relèvent spécifiquement des enseignements en baccalauréat professionnel, il faudra s'interroger sur la faisabilité en CAP. Comment ne pas l'envisager en effet ?

L'expérience du CléA (socle de connaissances et de compétences professionnelles) en formation continue comme celle acquise dans les dispositifs de rattachement scolaire (dans le cadre des parcours proposés par la Mission de lutte contre le décrochage scolaire ou en Missions locales) ont d'ailleurs montré combien il était important de ne pas stigmatiser l'objet de la consolidation des acquis en français et en mathématiques (par exemple en le nommant en tant que tel). La consolidation des acquis dans ces deux disciplines a plus d'efficacité quand elle est menée dans le cadre d'apprentissages très contextualisés et en articulation forte avec les enseignements professionnels. Les apprenants y trouveront d'autant plus de sens, d'intérêts et de motivation, et les progrès seront d'autant plus rapides et significatifs.

Il y a lieu, à ce sujet, de se rapprocher de l'expertise acquise par les formateurs CléA en GRETA.

En outre, il existe un relatif consensus sur les éléments suivants :

- une période d'accueil (type « Sas de décompression ») suffisamment longue à proposer aux apprenants en début de cycle (et donc positionnée en début de la première unité de formation). Cette période sera pleinement consacrée à la connaissance et à la découverte de l'environnement socio-professionnel (cf « rapport d'étonnement »), à la connaissance de soi (de son potentiel, de son projet), et également au développement d'un sentiment d'appartenance dans le cadre de projets divers (conférences professionnelles, rencontre / visite d'entreprises, activités culturelles et sportives, etc.) ;

- des temps spécifiquement dédiés en établissement au cours du cycle pour des bilans de compétences, collectifs et/ou individuels sur le modèle des entretiens professionnels. Ces bilans trouveraient tout à fait leur place en fin de chaque unité de formation pour évaluer le niveau de performance atteint pour chaque compétence cible. C'est également une pratique à installer en début de cycle pour adapter la durée et les modalités de formation en fonction de chaque profil.
- Des temps spécifiquement dédiés à des pratiques réflexives.

Ces pratiques réflexives d'analyse du travail sont constitutives d'un développement professionnel accompli, L'entretien d'explicitation (tel que le définit Pierre Vermersch) est à la base du développement des compétences en formation. Il consiste à mettre en place un processus de prise de conscience de l'activité en développant des techniques d'entretien visant à découper le vécu dans différents domaines de verbalisation

- par la description des aspects du vécu (émotionnel / sensoriel / de la pensée / de l'action)
- par un travail conceptuel (réflexion et prise de distance par rapport au concret).

Cf. en annexe des exemples de questions visant à aider l'élève à expliciter une situation professionnelle Cf. fiche ressource Infocampus sur l'Action de formation en situation de travail (AFEST).

Étape n°13 : aborder les apprentissages dans le cadre de situations « authentiques »

Les référentiels de formation font référence à ces situations emblématiques du métier. Il s'agira dès lors d'ancrer la formation et les compétences dans des contextes professionnels et des situations « authentiques ».

À la question « *La réception d'informations* dans des cours, des conférences, dans des lectures ou par d'autres médias constitue-t-elle un vecteur de développement professionnel ? », Huberman (1995) note que les ressources informatives contribuent au développement professionnel si ces ressources constituent des réponses à des questions ou des besoins que se pose le professionnel lorsqu'il résout des problèmes, réalise des projets et mène des réflexions critiques, seul ou en équipe. Il importe dès lors que les formateurs visent par priorité à ce que les savoirs transmis soient mobilisables et qu'ils mettent en œuvre des dispositifs où les professionnels en formation s'entraînent à mobiliser ces savoirs dans des situations authentiques (Paquay, Beckers, Couprenne & Scheepers, 2003).

Étape n° 14 : tracer les activités et les compétences développées

Il s'agira d'initier des logiques de portfolio (et mieux d'e-portfolio) comme outil de collecte de façon continue des activités d'apprentissage et des travaux individuels et collectifs, et attestant des progrès, des essais, des compétences et des acquis.

Parmi la diversité des outils numériques à disposition, il en est un qui peut être utilisé plus particulièrement : Sacoche. La demande d'accès à SACoche sur le serveur Sésamath se fait via l'adresse : contact-sacoche@sesamath.net Pour plus de détails sur SACoche, voir : <http://www.hotellerie-restauration.ac-versailles.fr/spip.php?article2821>

Pour plus de détails sur le concept de portfolio, se reporter en annexe.

Étape n°15 : reconnaître les acquis

Tout bloc de compétences fait par la Loi l'objet d'une évaluation, donc d'une certification possible et d'une reconnaissance si besoin

sous la forme d'un parchemin (attestation de compétences).

Les référentiels comprennent généralement la description des unités de certification (et leurs articulations avec les blocs de compétences), les modalités de l'évaluation, les indicateurs ou critères de validation et les conditions d'octroi de la certification.

La mesure de la compétence s'inscrit aujourd'hui dans la logique de résultats d'apprentissage (ou d'acquis d'apprentissage), qui prennent pour référence les « *learning outcomes* ».

Cette terminologie de résultats d'apprentissage est désormais utilisée dans les fiches du RNCP, et se retrouve notamment pour bien qualifier les compétences attestées après une évaluation. On retrouve les éléments combinatoires « savoirs, savoir-faire et autonomie – responsabilité » et des éléments contextualisés (aléas, conditions, etc.).

Les outils de mesure demeurent quant à eux extrêmement diversifiés :

- exemple dans l'enseignement supérieur (IUT A de Lille) avec un principe de blocs à trois niveaux d'acquisition (élémentaire, intermédiaire et maîtrisé) et des pré-requis pour accéder à ces différents niveaux.
- exemple dans 32 universités françaises avec le recours généralisé au portefeuille d'expériences et de compétences (passeport professionnel ou portfolio) afin de retracer le parcours d'acquisition des compétences conduisant à un diplôme et de favoriser la mise en place de parcours hybride d'accès au diplôme
- exemple de l'évaluation par profils dans le cadre de la mesure du stade de développement professionnel (cf annexe)

Au-delà de la reconnaissance des acquis, il s'agira de promouvoir

toutes les pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation.

Étape n°16 : construire des emplois du temps adaptés à des ingénieries de formation par compétences

L'ingénierie de formation par compétences suppose que des temps soient spécifiquement dédiés aux pratiques interdisciplinaires.

L'expérience a montré la souplesse des organisations en barrettes d'enseignement et en journées (voire en demi-journées) de formation (contrairement à des organisations disciplinaires très morcelées et des volumes horaires réduits).

L'expérience a aussi montré le renversement de posture attendue des personnels d'encadrement auprès des équipes enseignantes, moins dans le contrôle et plus dans la confiance.

Annexe : Expérimentations et pratiques en matière de blocs de compétences dans et hors de l'Education nationale

En formation continue (GRETA)

Modularisation des formations, CAFOC de Nantes (ressources réactualisées en 2016)

- Développer la multimodalité dans les dispositifs modulaires de formation (fiches conseils)
- Individualiser les parcours et les apprentissages dans des formations multimodales (lexique régional)
- Dispositifs modulaires – Fiches conseils

CléA

Le CléA en tant que première certification interprofessionnelle a été initié par les partenaires sociaux, et proposé par le COPANEF à l'inscription à l'inventaire de la CNCP en février 2015.

Ce socle de connaissances et de compétences professionnelles est constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser un accès à la formation professionnelle et à une insertion professionnelle. Ce socle doit être apprécié dans un contexte professionnel » et "ces connaissances et compétences sont également utiles à la vie sociale, civique et culturelle de l'individu" (extrait du décret du 13 février 2015).

Il vise de manière prioritaire des salariés ou demandeurs d'emploi peu qualifiés, et se diffuse également auprès d'autres publics (prépa-apprentissage, etc.).

Le dispositif propose, sur la base d'une évaluation diagnostic sur les 7 compétences du CléA, un parcours de formation individualisé.

Il couvre 7 domaines, 28 sous-domaines, 108 critères d'évaluation

- La communication en français
- L'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique
- L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique
- L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe
- L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel
- La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie
- La maîtrise des gestes et postures et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires.

Le code du travail est complété dans le cadre de la Loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » par une nouvelle section dédiée au CléA. Peuvent être désormais ajoutés au socle des **modules complémentaires** définis dans le cadre du service public régional de la formation professionnelle, pour lutter contre l'illettrisme et favoriser l'accès à la qualification. Ces modules sont définis par arrêté du ministre chargé de la Formation professionnelle, sur proposition de l'Association des régions de France.

Est également prévu un module complémentaire ayant pour objet "l'acquisition des connaissances et des compétences relatives aux usages fondamentaux du numérique au sein d'un environnement de travail. Ce module permet l'acquisition et l'exploitation de l'information, la prise en compte des principes de la sécurité numérique et la gestion collaborative des projets." Il s'agit de la version numérique du certificat CléA créée par [décret](#) en septembre 2018 et co-construite par les partenaires sociaux (Copanef) et le ministère du Travail (DGEFP).

Enfin, le [décret n°2019-14 du 8 janvier 2019](#) assouplit les conditions de formation et de certification. Si à l'origine la certification n'était pas modularisée (elle couvrait en effet obligatoirement la totalité des compétences des domaines précisés par le référentiel), le décret prévoit désormais que les formations relatives à l'acquisition des compétences et connaissances relevant du socle peuvent être proposées "indépendamment les unes des autres. Elles peuvent comprendre une évaluation préalable des compétences et des connaissances des bénéficiaires de l'action de formation. La modularisation des formations et l'évaluation préalable visent, par une bonne utilisation des acquis de la personne, à permettre l'adaptation de l'action de formation aux besoins de celle-ci."

En formation initiale

- **BTS modulaires (à partir de 2011)**

Initiée par la Ministre Valérie Pécresse, les BTS dits modulaires ont fait l'objet d'un appel à projet auprès des académies dans 5 spécialités de BTS (commerce international, transports, mécanique et automatismes industriels, bâtiment, travaux publics). Il s'agissait d'expérimenter un enseignement modulaire (avec crédits ECTS) avec l'introduction d'une dose de contrôle continu afin de « rendre plus aisées les réorientations éventuelles, les reprises d'études ultérieures et d'une façon générale la mobilité »

Pour la Ministre, les enseignements modulaires devaient permettre une individualisation des parcours et une meilleure articulation avec la formation tout au long de la vie.

Il était précisé que « le découpage, défini dans un référentiel de formation, ne devait pas avoir de conséquence ni sur les progressions pédagogiques mises en œuvre par les enseignants ni sur la définition hebdomadaire du service ».

- **CAP « modulaires » de la filière Hôtellerie-Restauration (2012-2015)**

Cette expérimentation a été conduite dans l'académie d'Aix-Marseille auprès de 15 établissements, pour 39 classes et 440 élèves et apprentis.

L'expérimentation poursuivait les objectifs majeurs suivants : lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en privilégiant le sens des enseignements et l'accompagnement des apprenants.

Le projet s'articulait autour de quatre piliers qui en constituaient les fondamentaux :

- un planning de travail proposant des temps disciplinaires et des temps partagés,
- une généralisation aux élèves de CAP des dispositifs portés par la rénovation de la voie professionnelle (l'accompagnement personnalisé et les enseignements généraux liés à la spécialité),
- une ingénierie de formation modulaire,
- une évaluation par compétences (sans omettre l'objectif de la maîtrise du palier 3 du socle commun par tous les apprenants).

Points de force

- une approche plus globale de l'élève et un accompagnement plus personnalisé notamment par le déploiement de l'évaluation par compétences.
- une nouvelle dynamique au sein de l'établissement, par le renforcement du travail en équipe et des échanges plus constructifs au bénéfice des apprenants en particulier lors des temps partagés d'enseignement ;
- une revalorisation de tous les enseignements et notamment de ceux qui restaient jusqu'alors « en périphérie » des spécialités professionnelles, leur conférant plus de sens et d'intérêt pour les usagers (élèves – apprentis – formateurs – tuteurs et maîtres d'apprentissage),
- une plus grande souplesse dans l'emploi du temps (par des formes d'alignement de classes, de globalisation des horaires) permettant une plus grande réactivité et une meilleure réponse aux besoins des élèves.

Freins et obstacles

- l'expérimentation nécessite des temps de travail importants, tant individuels que collectifs parfois difficilement conciliables avec des emplois du temps répartis sur plusieurs classes (en particulier pour les enseignants de l'enseignement général) ;
- la modularisation de la formation se heurte parfois aux préconisations nationales et/ou académiques, en matière de programmes, d'organisation des enseignements ou encore de contrôle en cours de formation ;
- les enseignants des domaines généraux et des sciences appliquées attendent un « feu vert » officiel de leurs inspecteurs pour entrer dans l'expérimentation « sans crainte » ;
- les modalités de remédiation sont questionnées dans le cas où des apprenants ne valident pas un module de formation ;
- le manque de porosité entre les établissements en particulier des collèges aux lycées et aux CFA reste problématique pour accompagner au mieux chaque élève et apprenti et ce dès la période d'accueil (quid de la disponibilité du livret personnel de compétences de chaque apprenant ?) ;
- l'évaluation par compétences peut poser encore quelques soucis pour les enseignants non formés.

- Expérimentation conduite en BP Arts de la cuisine et BP Arts du service

POLE	Activités	Compétences	Positionnement formation			Positionnement calendaire (UF = 4 alternances)					
			E	CFA	Mixte	UF1	UF2	UF3	UF4	UF5	UF6
Conception et organisation de prestations de restauration	Concevoir les prestations	C1- Concevoir une prestation de cuisine adaptée à un contexte donné					M3				
	Planifier les prestations	C2-Planifier une prestation de cuisine en optimisant les moyens à disposition						M4			
	Gérer les approvisionnements et les stocks	C3- Gérer les approvisionnements et les stocks dans le cadre d'une prestation de cuisine donnée							M5		
Préparations et productions de cuisine	Organiser les postes de travail	P1- Organiser et gérer les postes de travail tout au long de l'activité de cuisine					M2				
	Cuisiner	P2 - Maîtriser les techniques culinaires				M9	M9	M9	M9	M9	M9
	Dresser, envoyer	P3- Organiser et contrôler le dressage et l'envoi des productions								M7	
Gestion de l'activité de restauration	Gérer la qualité en restauration	G1-Agir avec un comportement responsable dans le cadre de son activité professionnelle				M1					
	Encadrer une équipe	G2- Participer à l'animation de personnel(s) au sein d'une							M6		

- Parcours CAP + bloc de compétences (2016)

Un parcours mixte en formation continue combinant un CAP « Mise en forme des matériaux » et un bloc de compétences a été proposé par le Greta du Val d'Allier (académie de Clermont Ferrand) en partenariat avec la société Aubert et Duval.

Ce module comprenait :

- une partie spécifique (forge libre)
- une partie plus transversale (intégrant des compétences CléA)

Expérimentations et pratiques hors Education nationale

Le référentiel de compétences du réseau E2C (Ecole de la 2^{ème} chance)

Il est le fruit d'une recherche-action conduite depuis 2015 avec l'appui d'une équipe universitaire, du laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (Universités de Nancy et Strasbourg).

C'est un dispositif proposé pour répondre aux sortants du système éducatif sans diplôme et en grande difficulté d'insertion.

Il est construit selon un étape de validation de connaissances de base et de compétences sociales et professionnelles, prenant en compte l'expérience des formés (y compris celle acquise avant la formation). C'est un référentiel à visée globale (dimensions professionnelle, personnelle, sociale et citoyenne) qui complète le socle commun de connaissances, de compétences et de culture porté par l'Education nationale et le socle de connaissances et de compétences professionnelles initié par les partenaires sociaux (CléA).

Il appréhende la compétence comme un processus plutôt que comme un résultat (l'évaluation de la compétence prend en compte également ce que la personne parvient à faire et à saisir dans son environnement de travail).

Des étapes clefs de l'approche par compétences dans les E2C

- développer la transversalité dans la mise en œuvre de la formation
- mieux prendre en compte les activités réelles d'apprentissage
- intégrer une posture « d'accompagnement **réflexif** » (mise en mot de l'activité)
- renforcer les temps de retours sur l'expérience (comme partie intégrante des apprentissages)
- renforcer les collectifs de travail et de formation.
- impliquer tous les acteurs (co-construction des objectifs, co-évaluation, co-validation des compétences)
- inscrire le positionnement au cœur des parcours (le positionnement à l'entrée dans le dispositif se fonde sur : des tests de connaissances, des entretiens individuels)
- suivre et tracer les apprentissages (portefeuille de compétences).

La mesure de la compétence est déclinée en quatre degrés de maîtrise (paliers) :

Palier 1 (descriptif) « Je fais »	Capacité de la personne de réaliser une activité en contexte connu
Palier 2 (abstrait) « Je fais et j'explique comment je fais »	Capacité à se représenter une activité réalisée ou à réaliser en contexte connu
Palier 3 (réflexif) « Je fais, j'explique comment je fais et je peux modifier ce que je fais »	Capacité d'analyser une situation en contexte connu et à en tirer des enseignements pour agir
Palier 4 (transfert) « Je fais, j'explique comment je fais, je peux modifier ce que je fais et je peux faire dans une situation nouvelle	Capacité à agir de manière autonome dans un environnement nouveau en s'appuyant sur ses acquis

Le référentiel de certification est structuré en 9 domaines.

L'évaluation / la validation des compétences se situe au niveau des sous-domaines, sur la base de descripteurs (non exhaustifs et à prendre en compte de manière globale).

Le référentiel de compétences du réseau de l'AEFA (Agenda Européen pour la formation des Adultes) – Juin 2017

Selon le modèle de l'AEFA (« Evaluer les compétences transversales »), l'évaluation des compétences est un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui permet de rendre compte :

- du niveau de maîtrise des compétences de l'individu
- de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre
- de la variété des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces compétences.

Le référentiel liste 12 compétences transversales en contexte professionnel :

- 1- Communiquer à l'oral dans le monde professionnel

- 2- Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel
- 3- Mobiliser les raisonnements mathématiques
- 4- Utiliser les outils numériques et l'informatique
- 5- Gérer des informations
- 6- S'organiser dans son activité professionnelle
- 7- Utiliser les codes sociaux liés au contexte professionnel
- 8- Travailler en groupe et en équipe
- 9- Apprendre et se former tout au long de la vie
- 10- Construire son parcours professionnel
- 11- Réaliser son activité selon les cadres réglementaires établis
- 12- Adapter son action face à des aléas.

Chaque compétence est graduée en quatre paliers :

- Palier 1 : mise en œuvre partielle en contexte connu, observation, identification
- Palier 2 : adaptation à des situations variées et prise en compte des enjeux
- Palier 3 : réalisation avec compréhension de l'environnement
- Palier 4 ! analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation.

Chaque palier est assorti d'indicateurs et d'exemples illustrant la mobilisation des compétences.

Exemple de l'évaluation par profils dans le cadre de la mesure du stade de développement professionnel

Quatre focus de professionnalisation :

- Focus 1 (Compréhension) : mesure la capacité à s'approprier les contextes, les informations et les outils à disposition pour exécuter les tâches.
- Focus 2 (Exécution technique) : mesure la capacité à exécuter les tâches demandées, à maîtriser les techniques, les démarches et traiter ce qui est demandé
- Focus 3 (Qualité et pertinence) : mesure la capacité à non seulement « faire » mais aussi « bien faire », donc à produire un travail de qualité, argumenté, justifié et pertinent
- Focus 4 (Propositions et prise de distance) : mesure la capacité à dépasser la stricte exécution pour « revenir sur le travail fait » afin de prendre de la distance, d'être force de proposition, d'analyse, de suggestion, de conseil

Champ lexical associé :

- Focus 1 : information, ressources, contexte, identification, hiérarchisation, compréhension, appropriation, exploitation, enjeux
- Focus 2 : action, savoir-faire, technicité, démarche, structuration, production, rédaction, exécution, pratiques
- Focus 3 : réalisme, justification, argumentation, justesse, pertinence, cohérence, exactitude, qualité
- Focus 4 : réflexion, conceptualisation, prise de distance, regard critique, valeur ajoutée, amélioration, contribution, suggestion, proposition.

Annexe – académie de Rennes

EXEMPLES DE QUESTIONS VISANT À AIDER L'ÉLÈVE À EXPLICITER UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

Ce sont plutôt des questions ouvertes : une question appelle une réponse. Pas de questions en rafales !
 Le but du questionnement est de créer les conditions d'obtention de l'information utile, soit parce qu'elle est manquante ou imprécise, soit parce que son authenticité doit être vérifiée.

Le contexte
 Cibler l'information à propos du contexte revient à questionner le lieu, les personnes en présence, leur statut, le moment pendant lequel l'activité s'est déroulée...

Où étais-tu ? Quand ? Avec qui ?
 Y a-t-il quelqu'un d'autre encore ?
 Peut-être y a-t-il quelque chose d'autre ?
 Qu'est-ce qui te revient de ce moment, de cette situation ?

Les connaissances mobilisées
 Les questions suivantes visent les savoirs mobilisés dans l'activité

Qu'est-ce qui fait que tu dis/fais cela ?
 Sur quoi tu te bases pour... ?
 À quoi tu reconnais que... ?

Le déroulement de l'activité
 Il s'agit de dérouler la chronologie de l'activité

Par quoi as-tu commencé ?
 En ensuite ? Et après ?
 Et juste avant, qu'est-ce que tu fais... ?
 Et quand tu fais ceci... peut-être y a-t-il autre chose qui se passe en même temps ?
 Et pendant que tu... qu'est-ce qui arrive ou n'arrive pas ?

Les intentions
 Les buts, les objectifs, les intentions, les motifs donnent sens à l'activité

Quand tu réalises telle activité...
 Qu'est-ce que tu cherches à faire... ?
 Qu'est-ce que tu souhaites faire ?
 Qu'est-ce que tu vises ?
 Quel est ton but ?

L'analyse

Qu'est-ce qui fait que c'est important ?
 Qu'est-ce qui t'as permis d'identifier que... ?
 Qu'est-ce que tu penses de cette activité ?
 Quel ressenti as-tu à ce moment précis ?

cadémie de Rennes – Fr. Cazuguel et C. Autret PLP C/O

Annexe - extrait « Développer la multimodalité dans les dispositifs modulaires de formation – Fiches conseils », Région Pays de la Loire (octobre 2016)

Exemples de situations de formation (Caractéristiques de la situation)	Exemples																	
	Contexte de formation (par site et discipline)	Non limité (personne, domaine...)	Lieu d'intervention en milieu professionnel	Compétence à acquérir	Compétence à acquérir	Site	En groupe	Tutorat en entreprise	Accompagner technique	Relevé de points	Accompagner technique	Parvenir	Travail en situation authentique	Travail présent	Relevé des connaissances	Production de savoirs, savoir-faire	Echanger collectivement	
	LIEU	TEMPS	ACTEURS				ACTIVITES											
Séance présentielle	X		X			X						X		X				Cours magistral, conférence...
	X		X			X						X		X				Cours individuel...
	X		X			X						X	X	X	X			Travaux pratiques, travaux dirigés...
Séance distancielle		X	X			X		X			X		X	X	X	X		Classe virtuelle...
		X	X			X		X			X		X					Visio-conférence, webinar...
Autoformation accompagnée présentielle	X		X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		Centre de ressources, laboratoire de langues...
Autoformation accompagnée distancielle		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		Module de formation à distance avec outils de communication
Travail collaboratif présentiel	X		X			X					X	X	X	X	X			Activités en mode projet...
Travail collaboratif distanciel		X	X	X		X		X			X	X	X	X	X			Activités en mode projet...
Mise en situation professionnelle réelle	X		X			X					X		X	X	X			Applications professionnelles en plateaux techniques, locaux professionnels, chantier école...
			X	X		X	X						X	X	X	X		Applications professionnelles en stages
Mise en situation professionnelle virtuelle	X		X			X	X	X			X		X	X		X		Simulateur, Serious Games... en centre
		X	X	X		X	X	X			X		X	X		X		Simulateur, Serious Games... à distance

Annexe : fiche type contrat pédagogique

Unité de formation n°5 : Conception d'une prestation de restauration complète

Conception d'une prestation complète de restauration (type menu) en fonction d'un contexte local et d'un cahier des charges

Ce module prépare à l'épreuve E1.

Il s'appuie sur une rencontre avec les acteurs de la restauration (professionnels, producteurs, fournisseurs, ..), et sur l'analyse de plusieurs types de prestations de restauration différentes pour identifier la(les) méthode(s) de conception d'une prestation complète de restauration.

Modalités de formation	Pré-requis	Temporalité					
		UF1	UF2	UF3	UF4	UF5	UF6
Centre de formation	UF « Conception de préparations à l'assiette ou au plat »						

Compétence(s) clef

O1 - Concevoir les prestations

Compétence clef associée

Indicateur(s) de maîtrise

Conception et faisabilité d'une prestation dans le respect des éléments du contexte (saisonnalité, budget, situation géographique, état des stocks, temps, ...)

Activités professionnelles de référence

Se documenter, rencontrer des acteurs de la restauration (professionnels, producteurs, fournisseurs, ...)

Sélectionner les produits, les fournisseurs

Elaborer des propositions de plats, de menus, de cartes

Contrôler l'équilibre nutritionnel de la prestation

Calculer les rendements de production (produits bruts et finis)

Calculer le coût de production de la préparation

Réaliser les fiches techniques de fabrication

Effectuer le croquis de présentation de l'assiette ou du plat

Supports et outils professionnels







Savoirs associés

Libellés	Contenus	Conseils pédagogiques
Les éléments clefs du secteur cible	Le poids du secteur	
	Les profils et attentes de la clientèle	
La sélection des produits, des fournisseurs	Les produits marqueurs d'une identité territoriale	(saisonnalité, labels, caractéristiques,)
	Les critères de sélection (produits / fournisseurs)	
L'élaboration des propositions de plats, de menus, de cartes	L'élaboration des menus, de la carte	La dimension commerciale, réglementaire et l'équilibre alimentaire dans l'élaboration de la carte
	Accords mets - vins	Principaux accords et pratiques professionnelles usuelles

Annexe : Exemple de progression modulaire (CAP innovants, académie d'Aix-Marseille 2012-2015).

Progression pédagogique modulaire 2013/2014 – CAP restaurant

Modules en bleu : communs cuisine / modules avec * : modules avec compétences C.Q.P

1 C A P	Période n°1 Septembre à Octobre <i>Restauration Collective et rapide</i>		Module 1A S'intégrer dans son établissement et agir en citoyen	Module 1B S'intégrer dans une entreprise et agir en professionnel	Module 1C * Faire preuve de premiers automatismes en matière d'hygiène, de sécurité...	Module 1D Réaliser les techniques de base (simples) -Port matériel -Initiation MEP	
	Période n°2 Novembre à Février y compris PFMP n°1 <i>Brasserie</i>		Module 2A * Apprendre à apprendre S'organiser	Module 2B Culture professionnelle et connaissance des produits	Module 2C * Travailler en équipe, communiquer au sein de l'entreprise	Module 2D * Réaliser des MEP simples et assurer le service en brasserie	Module 2E * Accueillir de la clientèle
	Période n°3 y compris PFMP n°2 Mars Avril Mai Juin <i>Restaurant traditionnel</i>		Module 3A Communiquer à l'écrit en langue française	Module 3B * Connaître et servir les boissons froides	Module 3C * Réceptionner les principaux produits entrant dans la réalisation d'une assiette, d'un plat	Module 3D * Assurer le service en restaurant traditionnel	Module 3E * Réaliser des Techniques De services complexes -Service à l'Anglaise -Dressage au guéridon
2 C A P	Période n°4 Y compris PFMP N°3 Septembre à décembre <i>Restauration à thème</i>		Module 4A Sensibilité et expression culturelle	Module 4B Culture professionnelle et connaissance des produits	Module 4C Organiser et réaliser des MEP complexes	Module 4D Facturer et gérer des encaissements	
	Période n°5 Y compris PFMP N°4 Janvier à mars <i>Restauration gastronomique</i>		Module 5A Communiquer à l'oral en langue française et anglaise	Module 5B Connaître et servir des boissons de bar	Module 5C Connaître et servir des vins	Module 5D Organiser et réaliser des Techniques de service complexes découpes	
	Période n°6 Avril à juin 13 <i>Restauration</i>		Module 6A Esprit d'initiative et d'entreprise	Module 6B Finaliser son projet personnel et professionnel	Module 6C Réaliser des Techniques de service complexes		