# Concevoir un dispositif numérique motivant et autonomisant pour des élèves allophones en CAP dans le domaine de l'hôtellerie-restauration : défis et résultats

**Chloé**
**LARROSE**

Sous la direction de Catherine Carras

UFR LLASIC
Département Science du Langage
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 30 crédits

Parcours DDL FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

# Concevoir un dispositif numérique motivant et autonomisant pour des élèves allophones en CAP dans le domaine de l'hôtellerie-restauration : défis et résultats.

**Chloé**
**LARROSE**

Sous la direction de Catherine Carras

UFR LLASIC
Département Science du Langage
Section Didactique du FLE

---

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 30 crédits

Parcours DDL FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

*Je dédie ce travail à mon grand-père, Gabriel, ancien professeur de cuisine et ancien chef des travaux au lycée hôtelier de Toulouse. J'aurais tant aimé pouvoir échanger avec toi sur ce travail. C'est avec toi que commence notre passion pour la cuisine. Je sais que tu es fier de moi.*

*Je dédie également ce travail à ma marraine, Hélène. Tu as toujours été pour moi une source d'inspiration. Mon seul regret est que tu ne pourras fêter cet accomplissement avec moi.*

# Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Catherine Carras, de m'avoir suivi tout au long de ce travail, de m'avoir conseillée et recentrée.

Merci au CASNAV de l'académie de Grenoble de m'avoir permis de réaliser mon stage au sein du lycée hôtelier Lesdiguières. Merci plus particulièrement à Maryse Vincent et Caroline Bois pour leur confiance en mon travail et leurs retours avisés.

Un grand merci aux enseignants du professionnel du lycée hôtelier du Clos D'Or qui m'ont accueilli à bras ouvert, je pense surtout à M. M, M. R et Mme. G mais aussi à l'équipe de direction. Merci de m'avoir accueilli dans vos classes et merci pour votre bienveillance et votre ouverture.

Merci aux élèves de CAP CSHCR (Commercialisation et Service en Hôtel Café Restaurant) pour leur accueil dans leur classe. Merci aux élèves allophones, votre bonne humeur, votre humour et votre travail tout au long du semestre a été pour moi un baume au cœur.

Merci à la bibliothèque Bulles de nous avoir fourni un point d'ancrage et une deuxième maison durant la période de stage et pour la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier spécialement Béatrice Laigneau qui a été mon mentor durant ce stage et qui a accepté de relire mon mémoire. Merci pour ton optimisme, ton soutien, ton humour et tes conseils durant cette période difficile. Merci aussi pour tout ce que tu m'as appris professionnellement. Ce projet ne serait pas sans toi.

Merci à tous mes amis pour leur soutien durant ce travail de longue haleine. Merci à mes amis strasbourgeois, Johan, Anouk, Maureen. Merci d'avoir subi mes plaintes tout au long de ces mois et de m'avoir encouragé jusqu'au bout. Merci à Emilie d'avoir également acceptée d'être ma relectrice. Merci à la team Bulles, Manon, Maude, Jordane, Bélinda, Olivier, Charlotte et Loana. Nous sommes la preuve que l'entraide existe. Un grand merci à ma colocataire, Valentina. Merci de m'avoir réconforté, remotivé en cas de doutes et d'avoir été présente tout simplement.

Enfin, je tiens à remercier mes parents et ma famille qui m'ont toujours soutenu dans tout ce que j'ai pu entreprendre dans ma vie.

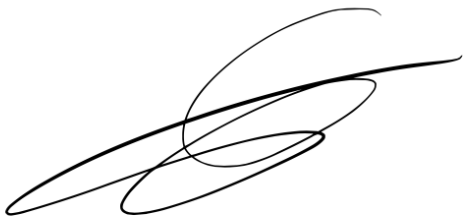
**DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Chloé

NOM : Larrose

DATE : 13/11/2021



# Sommaire

**REMERCIEMENTS** ..... **5**

**INTRODUCTION** ..... **9**

**PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE** ..... **11**

CHAPITRE 1 : LE CASNAV ET LA SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES DE PLUS DE 16 ANS EN FRANCE ..... 12

*1. Le CASNAV* ..... *12*

*2. La scolarisation des élèves allophones en France* ..... *13*

*3. Quelle orientation ? Vers les formations professionnalisantes* ..... *16*

CHAPITRE 2 : LE CONTEXTE DE STAGE - LE LYCEE HOTELIER LESDIGUIERES. ..... 18

*1. Le lycée Lesdiguières : un des plus anciens lycées hôteliers en France.* ..... *18*

*2. Le CAP* ..... *19*

*3. Les cours de FLE* ..... *20*

*4. Missions de stage* ..... *23*

CHAPITRE 3 : DE LA METHODOLOGIE VERS L'ELABORATION DU PROJET ..... 25

*1. Le choix d'une démarche ethnographique* ..... *25*

*2. La définition de mon projet* ..... *27*

CHAPITRE 4 : PROBLEMATIQUE ..... 33

*1. Réflexion et ébauches* ..... *33*

*2. Formulation de la problématique* ..... *34*

*3. Hypothèses de travail* ..... *34*

**PARTIE 2 – CADRAGE THEORIQUE** ..... **35**

CHAPITRE 5 : LE FRANÇAIS EN CONTEXTE PROFESSIONNALISANT ..... 36

*1. Historique et appellations* ..... *36*

*2. Le Français Langue Professionnelle* ..... *38*

CHAPITRE 6 : LA MOTIVATION ..... 42

*1. La motivation : une notion complexe* ..... *42*

*2. Motivation intrinsèque et extrinsèque* ..... *43*

*3. La motivation en contexte scolaire* ..... *45*

*4. La théorie de l'attribution causale* ..... *46*

CHAPITRE 7 : L'AUTONOMIE ..... 48

*1. Autonomie et motivation : la théorie de l'autodétermination* ..... *48*

*2. Autonomie et enseignement* ..... *50*

*3. Comment soutenir l'autonomie ?* ..... *51*

CHAPITRE 8 : LE NUMERIQUE ..... 54

*1. Multimédia, hypertexte et TIC : définitions et caractéristiques ..... 54*

*2. Les TIC et l'enseignement secondaire ..... 56*

*3. TIC, motivation et autonomie ..... 58*

**PARTIE 3 – ANALYSE DE LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF NUMERIQUE POUR DES ELEVES ALLOPHONES EN CAP DANS LE DOMAINE DE L'HOTELLERIE RESTAURATION ET RESULTATS DES TESTS ..... 61**

CHAPITRE 9 : ANALYSE DES DONNEES ..... 62

*1. Le contexte professionnel ..... 63*

*2. Interaction et actes de langues ..... 65*

*3. Savoirs associés ..... 66*

CHAPITRE 10 : CONCEPTION PEDAGOGIQUE ET ANALYSE DE CONCEPTION ..... 69

*1. Caractéristiques techniques ..... 69*

*2. Structure du site et des parcours ..... 71*

*3. Contenus des parcours ..... 74*

*4. Conception de jeux ..... 77*

*5. Critiques et améliorations ..... 80*

CHAPITRE 11 : ANALYSE DES RESULTATS ..... 82

*1. Analyse des tests sur les élèves ..... 82*

*2. Retours des élèves ..... 84*

*3. Bilan et ressentis du test sur les élèves ..... 88*

*4. Retour des enseignants ..... 89*

*5. Retour des commanditaires du stage ..... 96*

**CONCLUSION ..... 98**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 100**

**SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES ..... 105**

**TABLE DES ANNEXES ..... 107**

# Introduction

Le XXI$^{ème}$ siècle est caractérisé par l'explosion du numérique. De plus en plus, nous voyons se développer de nouvelles plateformes d'apprentissage en ligne et de nouvelles façons de pratiquer les langues. Avec la crise de la covid-19, l'enseignement a été chamboulé. Ainsi, cette période fut l'occasion de repenser les pratiques professionnelles et de chercher des solutions pour établir un nouveau lien à distance. Cette crise a donc mis sur le devant de la scène tout le potentiel du numérique dans l'enseignement à distance. C'est donc avec ces préoccupations nouvelles que j'ai postulé au CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) pour mon stage de M2 DDL FLE/S.

J'ai choisi de postuler au CASNAV auprès d'un public migrant car il s'agit d'un public qui m'a énormément surprise et séduite. Comme beaucoup d'étudiants, l'enseignement du FLE a d'abord représenté pour moi une liberté de voyager et de répandre la culture française à l'étranger. Je n'étais donc pas de prime abord attirée par l'enseignement du français dans un contexte homoglotte. Malgré cela, mon expérience au sein de l'UGA m'a permis de m'ouvrir de nouvelles portes et de nouvelles perspectives. J'ai eu l'occasion de co-animer des ateliers de conversations pour les étudiants en DU Passerelle au CUEF, étudiants migrants qui cherchent une certification en français pour intégrer des études supérieures. J'ai adoré travailler avec un tel public et j'ai souhaité réitérer l'expérience. J'ai eu l'opportunité de découvrir les problématiques des élèves allophones dans le secondaire à travers le cours de M2 *Élèves allophones et français langue de scolarisation,* notamment grâce aux nombreux intervenant.e.s.

J'ai choisi de m'orienter vers un lycée hôtelier car c'est un milieu que j'ai toujours fréquenté. Mes parents étant enseignants de matières professionnelles dans un lycée hôtelier, j'estimais avoir assez de connaissances sur le fonctionnement d'un tel établissement et sur les contraintes et attentes du métier pour apporter quelque chose aux élèves en CAP CSHCR (Commercialisation et Service en Hôtel Café Restaurant) et CAP Cuisine. Cet intérêt s'est trouvé en alignement avec les besoins du CASNAV, me permettant de réaliser mon stage au sein du lycée hôtelier Lesdiguières de Grenoble, sur le site du Clos D'or qui accueille les CAP, public qui m'a été confié.

Mes observations et échanges sur le terrain, en plus des préoccupations avec lesquelles je suis arrivée sur mon lieu de stage, m'ont permis de définir avec l'aide du CASNAV, un projet de

stage qui correspondait à leurs attentes, besoins et ainsi qu'à mes observations et intérêts. Je me suis donc demandé : *Comment susciter la motivation des apprenants en leur permettant de développer leurs connaissances en lien avec leur milieu professionnel ? Comment rendre plus accessible le contenu des cours de technologie à des apprenants ayant des difficultés à l'écrit ? Comment profiter des opportunités que nous offre le numérique pour nous rapprocher des élèves et diversifier nos pratiques enseignantes ? Comment favoriser l'autonomie des apprenants pour qu'ils développent une capacité à travailler seul sans se sentir démunis, notamment avec la possibilité d'un nouveau confinement ?* Ce sont toutes ces interrogations qui m'ont amenée à vouloir concevoir un site internet donnant accès à des parcours d'autoapprentissage, parcours intégrant des jeux autocorrectifs. Ces questionnements ont donné naissance à ma problématique : ***« Comment concevoir un dispositif numérique motivant et autonomisant pour des élèves en CAP en hôtellerie restauration, tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles ? »***.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la description du contexte dans lequel s'est déroulé mon stage. Cette partie me permettra de développer les caractéristiques de mon public et de mieux comprendre la scolarisation des élèves allophones en France et les rôles du CASNAV. Ensuite, j'expliquerai les missions qui m'ont été confiées. Enfin, je décrirai ma méthodologie de recherche et exposerai les résultats qui m'ont amenée à mon projet de conception.

La deuxième partie sera dédiée à la définition des notions théoriques clefs de ce travail. Ainsi, je présenterai les caractéristiques de l'enseignement du français dans un contexte professionnalisant Je définirai ensuite la motivation et l'autonomie, deux concepts au centre de ma problématique. Pour finir, j'aborderai les caractéristiques du numérique, l'enjeu du numérique dans l'enseignement, notamment dans le secondaire, ainsi que les impacts du numérique sur la motivation et l'autonomie des apprenants.

La dernière partie de ce mémoire me permettra d'exposer l'analyse des données recueillies pour en faire ressortir les éléments qui m'ont permis de choisir le contenu de mes parcours. Puis, je m'étendrai sur le processus de conception, les choix que j'ai pu faire et mon bilan critique. Pour conclure, j'exposerai les résultats des tests sur les apprenants ainsi que les retours que j'ai pu avoir de la part des enseignants et du CASNAV.

# Partie 1 - Présentation du contexte

# Chapitre 1 : Le CASNAV et la scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans en France

## *1. Le CASNAV*

### *1.1. Les CASNAV : historique et missions*

Pour mon stage de M2 DDL FLES, j'ai pris la décision de me tourner vers le CASNAV de l'académie de Grenoble pour enrichir mon expérience et ma pratique professionnelle. Après plusieurs échanges avec Maryse Vincent, coordinatrice académique du CASNAV de Grenoble et Caroline Bois, chargée de mission pédagogique, j'ai eu l'opportunité de réaliser mon stage au sein du Lycée Hôtelier Lesdiguières de Grenoble, sur le site du Clos D'or. Avant de présenter mon lieu de stage, je vais présenter la structure qui m'a recruté : Le CASNAV.

Les CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) furent créés dans le but de faciliter l'accueil, l'orientation et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivées (ENA ou EANA) ou des enfants des familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Créés en 1975 sous le nom de CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants), ils deviennent en 2002, des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) (Francis Delarue, 2004).

Les CASNAV ont trois missions principales (Circulaire n° 2012–143 du 2–10-2012, 2012). En premier lieu, ce sont des « pôles d'expertise », c'est-à-dire qu'ils collectent, rassemblent et traitent toutes les informations relatives à la prise en charge des élèves allophones. De cette première mission découle leur deuxième, à savoir, faire la médiation entre les différents acteurs concernés par ces élèves. Ils sont donc l'interlocuteur privilégié des familles, des établissements scolaires et des autres services de l'Éducation Nationale pour tout ce qui a trait à la scolarisation de ces élèves. Plus que médiateurs, ils invitent aussi à la coopération entre les différents services : départementaux, communaux et sociaux. Enfin, les CASNAV sont des centres de ressources et de formation : ils élaborent et rassemblent des ressources, apportent leur expertise aux différents acteurs, que ce soit un appui méthodologique, technique ou pédagogique. Ce sont aussi des centres de formation, ils interviennent dans la formation continue et initiale des enseignants.

### *1.2. Le CASNAV de Grenoble*

Le CASNAV de l'académie de Grenoble, crée en 2007, comme tous les autres CASNAV en France, remplit sa mission d'expertise, de formation et de mise à disposition de ressources à travers différents projets et actions menés en partenariat avec les acteurs concernés. L'organisation des épreuves de DELF, de colloques et journées sur les problématiques du public EANA et EFIV ainsi que l'organisation de groupes de travail pour la création de ressources sont des actions du CASNAV de l'académie de Grenoble qui permettent une meilleure prise en charge et scolarisation des élèves allophones.

## *2. La scolarisation des élèves allophones en France*

Comme nous avons pu le voir, le CASNAV est l'organisme chargé du suivi de la scolarisation des EANA et de leur prise en charge pédagogique mais comment se déroule la scolarisation de ces derniers ? Qui sont ces élèves allophones ? C'est ce que nous allons voir dans cette partie.

### *2.1. Quels profils d'élèves ?*

#### 2.1.1. Les élèves allophones

En 2018/2019, 67 909 élèves allophones nouvellement arrivés ont été scolarisés en France (Laurence Brun, DEPP–B1, 2020). Sont considérés comme élèves allophones nouvellement arrivés tous les élèves qui ont encore un soutien linguistique en FLS (Français Langue Seconde) dans leur première année de scolarisation en France. Sur ces 67 909, 8 355 sont scolarisés en lycée. Le nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés ne fait qu'augmenter, ce public est donc de plus en plus présent dans les établissements scolaires. En 2017/2018, 3 736 élèves allophones étaient scolarisés dans l'académie de Grenoble. Sur ces 3 736, on comptait 549 élèves scolarisés en lycée. L'Auvergne Rhône-Alpes est la deuxième région métropolitaine à accueillir le plus d'élèves allophones derrière l'Île de France.

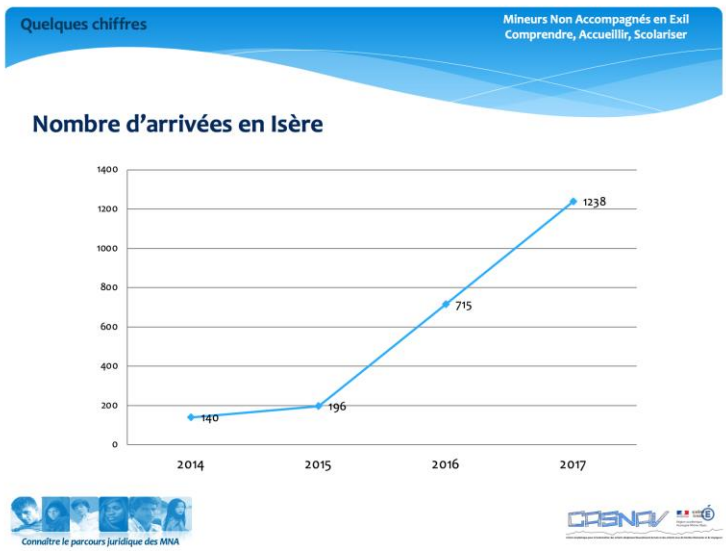
Les raisons de migration en France sont diverses et variées, les motifs principaux restent les motifs familiaux, économiques et humanitaires (hors étudiants) (AGDREF/DSED, 2021).[1]

Certains EANA migrent avec leur famille tandis que d'autres arrivent en France seuls, sans accompagnement ni lien familial, ce sont des mineurs non accompagnés.

[1] Voir le tableau en Annexe 1

### 2.1.2. Les mineurs non accompagnés

Chaque année, la France accueille de plus en plus de mineurs non accompagnés (MNA). Ces mineurs non accompagnés constituent donc une part non-négligeable des élèves allophones que l'on peut retrouver dans le secondaire. En 2019, on compte 16 760 MNA sur le territoire français contre 8 054 en 2016 (selon l'OPFRA[2]). En trois ans, le nombre de MNA a donc doublé. Sont considérés comme mineurs non accompagnés toutes personnes de moins de 18 ans qui « ne sont accompagnés ni de leur père, ni de leur mère, ni d'aucun adulte mandaté pour les représenter » (OFPRA, s. d.). Ces jeunes, qui ont quitté leur pays pour une meilleure vie, sont de plus en plus nombreux en Isère. En 2018, « 668 mineurs ont été pris en charge en Isère, sur 2 150 jeunes étrangers se déclarant mineurs non accompagnés (MNA). » (Bénédicte Dufour, 2019). Le graphique ci-dessous montre l'évolution du nombre de MNA en Isère ces dernières années.




Selon ce rapport de Guillaume Coron (2018), en Isère, la majorité des mineurs non accompagnés ont entre 16 et 17 ans (76 %). Ces mineurs sont donc scolarisés dans le secondaire, collège ou lycée et font partie des élèves ou futurs élèves que l'on retrouve en lycée professionnel, et tout particulièrement en CAP. Toujours selon Coron (2018), trois quarts de ces MNA sont originaires d'Afrique de l'Ouest dont 38 % de Guinée, 22 % du Mali et 17 % de la Côte d'Ivoire.

Ces jeunes, reconnus par décision juridique comme MNA, constituent une partie importante du public que l'on peut retrouver dans les UPE2A (Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants) en France. Les élèves en CAP sont généralement des élèves majeurs, néanmoins, une bonne partie d'entre eux sont des jeunes isolés ou non accompagnés par un proche. Leur statut, ainsi que leur parcours de vie sont autant d'éléments qui font partis de leur profil et qui donc

[2] OPFRA : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

me semblaient important de développer pour comprendre les élèves allophones et leur parcours de scolarisation.

### *2.2. Une obligation à la scolarisation ?*

Regardons maintenant comment se passe la scolarisation de ces élèves allophones qu'ils soient des mineurs non accompagnés, des mineurs ou des jeunes majeurs. Quels sont leurs droits à l'éducation ? Que disent les textes juridiques ?

La circulaire n° 2002-063 du 20-3-2002 qui prévoit les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés stipule que : « L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. […] En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle. »

En France, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, la plupart des élèves scolarisés en CAP sont donc en dehors de ce cadre. Toutefois, le Code de l'Éducation prévoit que : « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoit les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découle. Tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans. » (article L 122-2). La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 concernant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés véhicule un message similaire. Ainsi, il est écrit que « les élèves allophones arrivant âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. »

De plus, depuis la rentrée 2020, dans le cadre de la loi « pour une École de la confiance », article 15 de la loi du 26 juillet 2019 prolonge l'obligation de la formation jusqu'à 18 ans. En effet, comme on peut le lire sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : « Depuis la rentrée 2020, afin qu'aucun jeune ne soit laissé dans une situation où il ne serait ni en études, ni en formation, ni en emploi, l'obligation de se former est prolongée jusqu'à l'âge de 18 ans. ». Sont concernés par cette mesure tous les mineurs de 16 à 18 ans qui sont « en situation de décrochage du système scolaire, diplômé ou non » et qui ne sont « ni en emploi ni en éducation ni en formation. » (L'obligation de formation des 16–18 ans, 2021).

Dans la mesure où « l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 » (Circulaire n° 2012–141 du 2–10-2012, 2012), les élèves étrangers sont concernés par ce nouveau texte.

Le CASNAV, en tant que service dédié à ces élèves, accompagne les différents acteurs pour trouver des solutions pour scolariser les élèves de plus de 16 ans. Ce droit à la formation peut se réaliser :

- En lycée et plus particulièrement en UPE2A (Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants).
- En CFA (Centre de Formation d'Apprentissage)
- En partenariat avec le réseau Foquale (Formation Qualification Emploi) et plus particulièrement la MLDS (Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire) qui développe des solutions pour les jeunes de plus de 16 ans.

Si la scolarisation des élèves allophones est bien régie par la loi, comment se passe leur orientation ? Quelles sont leurs options, leurs contraintes ?

### *3. Quelle orientation ? Vers les formations professionnalisantes*

Si, comme on a pu le voir, les élèves de plus de 16 ans doivent être inclus le plus possible dans les structures d'accueil existantes, à quel point ce choix est-il celui des élèves allophones ? Comme la circulaire de 2012 le stipule « dans le second degré, les chefs d'établissement, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues sont particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veillent en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française. Ils aident en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté ».

Ce projet de formation adapté pour ces élèves prend souvent la forme d'une orientation vers une voie professionnalisante, que ce soit en apprentissage ou dans les lycées professionnels et technologiques. Ces formations correspondent à leurs besoins immédiats. En effet, les mineurs de plus de 16 ans, ont besoin d'une formation rapide menant vers l'emploi face au compte à

rebours enclenché par la régularisation de leur statut à la majorité. Comme le dit la circulaire de 2002 : « la poursuite d'études ne confère pas aux jeunes étrangers de plus de 18 ans, ressortissants d'un État tiers à l'Union européenne et à l'Espace économique européen, un droit au séjour sur le territoire français ».

Des stratégies d'orientation sont donc mises en œuvre afin que l'élève puisse poursuivre sa scolarité. Ainsi, selon la Mission d'information des élus des groupes de gauche au Département de l'Isère (2019), « la demande d'une affectation en vue de l'obtention d'un CAP est très souvent une demande par défaut » (p.52). Cette tendance à l'orientation est confirmée par la circulaire de 2012. Les CASNAV, avec la mission générale d'insertion, doivent aider ce public à « élaborer un projet professionnel individualisé et intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant ». Cette orientation doit avant tout rester un choix pour les élèves comme le certifie la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel de 2018.

Entre les textes et la réalité du terrain, il est difficile de mesurer les écarts. Un constat reste à faire « parmi les élèves allophones scolarisés en lycée, 46 % sont inscrits dans une formation professionnelle du second degré, majoritairement en première année de CAP ou en seconde professionnelle (contre 30 % pour l'ensemble des lycéens). » (Laurence Brun et al., 2019).

Il est important de rappeler que ces choix d'orientation coïncident avec les besoins, les capacités, notamment langagières, et les compétences scolaires des élèves allophones (certains n'ayant jamais été scolarisé auparavant) qui se tournent donc tout naturellement vers ces domaines. Leur orientation reste donc avant tout un choix, qu'ils prennent en fonction de leurs contraintes personnelles (régularisation de statut) et institutionnelles (forte demande dans certaines filières professionnelles).

La scolarisation des élèves allophones est donc régie par de nombreux textes de loi qui assurent la scolarité la plus normale possible pour ces derniers. Il s'agit d'un public où rendre en jeu beaucoup d'aspects notamment, la situation de vie extra-scolaire qui peut être perçu par un frein à l'apprentissage. Malheureusement, le public CAP en général est composé de nombreux élèves ayant des difficultés personnelles.

# Chapitre 2 : Le contexte de stage - le Lycée Hôtelier Lesdiguières.

## *1. Le lycée Lesdiguières : un des plus anciens lycées hôteliers en France.*

### *1.1. Historique*

Depuis 1917, le lycée accueille des jeunes souhaitant être formés aux arts de la table. Il s'agit de la troisième école hôtelière la plus ancienne de France et la première dotée d'un hôtel. En effet, l'Hôtel Lesdiguières est un hôtel d'application trois-étoiles qui permet aux élèves de recevoir une formation de qualité en hôtellerie. Le lycée possède trois sites, l'hôtel Lesdiguières, le site de Beaumarchais, où est dispensé l'enseignement technologique et supérieur, et le site du Clos d'Or, où sont dispensés les enseignements professionnels.

### *1.2. Le site du Clos d'Or*

C'est sur le site du Clos d'Or que s'est déroulé mon stage. On y retrouve un restaurant d'application, le Croq' Pouce, où s'exercent les jeunes recrues au service, et un restaurant pédagogique, le Vigny, où s'exercent leurs ainés, qui ont un peu plus d'expérience.
Le site accueille environ 400 élèves. Environ 70 élèves sont en CAP dont une vingtaine d'élèves allophones.

### *1.3. Offre de formation*

Le Lycée propose une offre de formation variée.
Pour l'enseignement supérieur, l'école propose deux BTS, un BTS Tourisme et un BTS MHR (Management en Hôtellerie-Restauration).
Pour l'enseignement secondaire, on retrouve :

- 1 Baccalauréat technologique STHR (Sciences Et Technologies En Hôtellerie et Restauration)
- 3 Baccalauréats professionnels : un BAC Pro Cuisine, un Bac Pro Boulanger Pâtissier et un Bac Pro CSR (Commercialisation et Service en Restaurant)
- 3 CAP : un CAP Boulanger Pâtissier, un CAP Cuisine, un CAP CSHCR (Commercialisation et Service en Hôtel-Café-Restaurant)

Le lycée complète son offre de formation par deux Mentions Complémentaires : une MC Sommellerie et une MC Traiteur, accessibles avec un CAP ou BAC.

Ce sont les formations CAP qui vont nous intéresser tout particulièrement car c'est dans celles-ci que nous allons retrouver le plus d'élèves allophones, et plus particulièrement le CAP CSHCR, formation pour laquelle j'ai été missionnée.

## *2. Le CAP*

### *2.1. La formation CAP dans le milieu de l'hôtellerie-restauration*

Le CAP, Certification d'Aptitude Professionnelle, est une formation en deux ans, qui permet de déboucher directement sur le marché de l'emploi. Elle correspond donc plutôt bien au profil des élèves allophones que nous avons pu voir précédemment.

Le CAP est divisé en deux pôles. Le pôle d'enseignement général où l'on retrouve le français, l'anglais, l'histoire-géo, les mathématiques, les arts appliqués, la PSE (Prévention Santé Environnement) et l'EPS (Éducation Physique et Sportive). Le deuxième pôle est celui des enseignements professionnels, très importants pour les élèves en CAP. On y retrouve des Travaux Pratiques (TP) et des cours de technologie professionnelle (techno) dans la matière de spécialité (service et hébergement, cuisine ou pâtisserie) ainsi que les cours de sciences appliquées et de gestion appliquée. La formation au sein du lycée est complétée par les stages en entreprise ou PFMP (Période de Formation en Milieu Professionnel) qui représentent 12 à 14 semaines sur l'ensemble de la formation.

La répartition entre les matières professionnelles et générales est prévue de telle sorte que le bloc professionnel représente 18h d'enseignement hebdomadaire contre 15h pour les matières générales. De ce fait, on retrouve pour le bloc d'enseignement professionnel :

- 9h de TP par semaine, 1 service (6 h) et un autre TP de 3h,
- 3h d'enseignements expérimentaux (TP, techno ou atelier),
- 1,5h de techno,
- 1h de sciences appliquées,
- 1,5h de gestion.

Les élèves sont évalués par des épreuves de CCF (Contrôle en Cours de Formation). Les CCF sont des examens qui ont été créés pour être passés seulement au moment où l'élève a atteint le niveau requis ou a reçu les enseignements nécessaires à son évaluation. Les élèves sont évalués sur des compétences à acquérir dans plusieurs domaines au cours de leurs deux ans de formation. Pour le CAP CSHCR, on compte trois épreuves de CCF de TP : une épreuve en

restaurant gastronomique, une épreuve de brasserie et une épreuve d'hôtellerie. Les trois épreuves évaluent un ensemble de compétences à acquérir. C'est le nombre de compétences acquises qui détermine la note de l'élève. Les épreuves de CCF se déroulent en grande majorité en dernière année de CAP.

### *2.2. Les CAP au Clos d'Or*

Il y a six classes de CAP au Clos d'Or. Les classes sont constituées de façon à pouvoir répondre à un service au restaurant, c'est-à-dire, 12 élèves en CAP Cuisine et 12 élèves en CAP CSHCR. Il y a deux classes de première année (1CAP1 et 1CAP2) et deux classes de terminale (2CAP1 et 2CAP2). Pour finir, il reste les classes de CAP Boulanger Pâtissier : une classe de première et une classe de terminale. Les premières années CAP font leur service sur le restaurant Les Gentianes, qui prévoit la restauration des enseignants des matières professionnelles, ou au Croq' Pouce. Les terminales quant à eux alternent entre le Croq' Pouce et le Vigny, en fonction des contenues des TP et des autres classes effectuant leur service.

## *3. Les cours de FLE*

### *3.1. Organisation*

Durant mon stage, je suis intervenue dans les cours de FLE, soit pour animer des séances en lien avec mon projet et mes missions de stages, soit en soutien de la professeure de FLE qui intervient dans l'établissement, Béatrice Laigneau. Le lycée hôtelier Lesdiguières possède un quota de 6 h de FLE (Français Langue Étrangère) par semaine réparties en 3 cours de 2 h, un cours le lundi matin, un cours le lundi après-midi, puis un cours le mardi matin, déplacé ensuite le vendredi après-midi[3].

*Figure 1 : Organisation des cours de FLE au Clos D'Or (2020/2021)*

[3] Pour faciliter la lecture, je parlerais dans mon mémoire de ces cours comme ceux du vendredi après-midi.

Cette organisation des cours de FLE permet aux élèves en difficulté d'avoir 4 h de FLE par semaines, en impactant un minimum les enseignements professionnels ; et aux élèves plus avancés d'avoir 2 h de cours, maximisant l'inclusion en classe ordinaire.

Les objectifs du cours du lundi matin, pour les « petits niveaux » sont surtout d'améliorer l'écrit. Parmi ces élèves, certains n'avaient jamais été scolarisés avant d'arriver en France, rajoutant parfois des objectifs de post-alphabétisation compliqués à intégrer.

Les cours du lundi et vendredi après-midi, quant à eux, sont ceux sur lesquels je suis beaucoup intervenue pour mon projet de stage. Ces cours ont aussi été des moments propices à la préparation du DELF. À l'écoute des apprenants et de leurs besoins, ces séances nous ont permis aussi de faire du soutien personnalisé de temps à autre.

### *3.2. Présentation des apprenants*

J'ai pu intervenir auprès de treize élèves allophones qui suivaient régulièrement les cours de FLE.

Ces élèves ont un profil bien différent comme on peut le voir à l'aide du tableau ci-après.[4] De façon globale, les apprenants avaient un niveau variant du A1+ au B1 avec une grande majorité au niveau A2.

[4] Le nom des apprenants a été modifié pour des raisons d'anonymat

| PROFILS DES ÉLÈVES ALLOPHONES | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Élève | Pays d'Origine | Langues premières | Age | Arrivée en France | Scolarisé Antérieurement ? | Niveau | Formation | Cours FLE |
| Ta | *Algérie* | *Arabe* | *18 ans* | *3 ans* | *Oui* | *A2* | | |
| A | *Pakistan* | *Pakistanais, turc, hourdou* | *19 ans* | *1an 1/2* | *Oui* | *A2* | | |
| Mou | *Mali* | *Bambara, soninké* | *19 ans* | *3 ans (Janvier 2018)* | *Non* | *A1+* | | |
| Ka | *Mali* | *Bambara, soninké* | *19 ans* | */* | *Non* | *A2* | | |
| Mi | *Albanie* | *Albanais, russe* | *19 ans* | *3 ½ (2017)* | *Oui* | *A2* | | |
| Im | *Algérie* | */* | */* | */* | *Oui* | *A2* | | |
| Ten | *Tibétain* | *Anglais, Tibétain, Hindi* | *16 ans* | *1 an 1/2* | *Oui* | *B1* | | |
| Er | *Albanie* | *Albanais* | *18 ans* | *Bientôt 2 ans* | *Oui* | *A2* | | |
| Sa | *Nigéria* | *Patois (selon l'apprenant)* | *16 ans* | *5 ans* | *Oui* | *A1+* | | |
| Ra | *Tunisie* | *Arabe* | */* | */* | *Oui* | *A2* | | |
| Nem | *Serbie* | *Serbe* | */* | */* | *Oui* | *B1* | | |
| Gje | *Kosovo* | *Albanais* | *16 ans* | *2 ans* | *Oui* | *A2* | | |
| Djoul | *Sierra Leone* | *Anglais, krio* | *19 ans* | *2 ans (2019)* | *Oui* | *A1* | | |
| Ik | *Algérie* | *Arabe* | *15 ans* | *2 ans (2019)* | *Oui* | *A2* | | |

CAP CSHCR  CAP Boulangerie  CAP Cuisine  / : Pas d'informations (élèves non présents en cours)

*Figure 2 : Tableau des apprenants*

## *4. Missions de stage*

Ayant été missionnée par le CASNAV, c'est ma tutrice de stage, Maryse Vincent, coordinatrice académique du CASNAV de l'académie de Grenoble, qui m'a confié des missions de stage avant le début de ce dernier. D'autres missions sont bien évidemment apparues au fur et à mesure pour répondre aux besoins des élèves et des collègues.

### *4.1. Mission d'analyse*

La première mission qui m'a était confiée par le CASNAV est celle d'observer, de recueillir et d'analyser les difficultés et besoins des élèves allophones et des professeurs d'enseignement professionnel. Cette mission a été des plus importantes dans la définition de mon projet et m'a permis à la fois de recueillir des données essentielles sur le fonctionnement du CAP, des CCF et des cours, mais aussi de découvrir les élèves allophones dans les cours de pratiques professionnelles avec leurs camarades francophones et donc de les voir dans une dynamique de classe différente des cours de FLE. J'ai également pu observer des CCF ce qui m'a permis de voir les élèves durant l'examen et de suivre exactement ce qui leur était demandé pour pouvoir mieux répondre à leurs besoins par la suite.

### *4.2. Mission de conception*

C'est à partir de mon observation que j'ai pu définir mon projet de stage et donc répondre à ma deuxième mission qui était de concevoir du matériel pédagogique. Pour répondre aux besoins, j'ai donc décidé de concevoir un site web à destination des apprenants pour pouvoir travailler de n'importe où, en autonomie ou avec un professeur, afin de renforcer et développer leurs connaissances en français professionnel et en culture gastronomique, culture qui est très importante dans leur futur métier. Les objectifs étaient donc principalement lexicaux et culturels. Ce site web a été pensé pour accueillir des parcours d'autoapprentissage pour les élèves et, pour les enseignants, des fiches pédagogiques qui ont pour objectif la découverte des treize régions françaises métropolitaines.

Proposer un projet de conception en ligne m'a semblé pertinent pour plusieurs raisons. D'une part, avec la situation sanitaire actuelle et la crise de la covid-19, l'enseignement à distance se développe de plus en plus et il me semblait important de réfléchir à des façons de mieux accompagner les apprenants à distance. De plus, cette option permet aussi de rendre l'apprentissage plus ludique, un besoin qui semble correspondre aux élèves que l'on trouve

actuellement dans l'enseignement, des élèves qui consomment beaucoup de contenu multimédia. D'autre part, ce projet permet d'avoir accès à un parcours depuis n'importe où, sur ordinateur ou smartphone, et donc de rendre accessible le savoir.

Comme j'ai pu le mentionner plus haut, mon deuxième projet était de concevoir des fiches pédagogiques visant à faire découvrir les régions françaises aux apprenants ; la découverte de ces régions devant intégrer des éléments culturels et gastronomiques qui font son identité. L'idée était de leur faire découvrir la France, en sachant que, par leur choix de métier, ils pourraient être amenés à accueillir des clients originaires de ces régions ou à eux-mêmes changer de région afin de trouver du travail. De plus, les connaissances que je pouvais apporter en termes de gastronomie permettent aux élèves de voir ou revoir des choses qui ont pu être abordées en cours par les collègues de l'enseignement professionnel, mais qu'ils n'auraient pas compris ou intégré.

### *4.3. Mission d'animation et d'enseignement*

Pour finir, ma conception m'a amenée à animer des cours au sein des cours de FLE. J'ai donc pu tester une partie des séances qui présentent les régions. La conception et l'animation de ces séances m'ont permis de prendre du recul sur ce qui pouvait marcher avec ces élèves et de réajuster au fur et à mesure, en sachant bien sûr que la reprise et la répétition sont la clef pour que les élèves retiennent les informations données. Bien évidemment, Mme Laigneau m'a guidée durant la conception de mes fiches pour me donner ses conseils, notamment par rapport à la compatibilité des fiches avec le niveau des apprenants.

J'ai également pu tester en salle informatique une grande majorité de mes parcours afin de voir si les apprenants arrivaient à comprendre le fonctionnement du site pour y naviguer seul ensuite.

Enfin, j'ai pu assister Mme Laigneau durant les cours de FLE. J'ai aidé les élèves lorsqu'ils travaillaient en autonomie et l'ai accompagnée parfois dans l'enseignement.

# Chapitre 3 : De la méthodologie vers l'élaboration du projet

## *1. Le choix d'une démarche ethnographique*

Ma commande de stage ne me permettait pas de me lancer directement dans un projet. Devant répondre à une problématique de stage assez large ; à savoir, comment améliorer les résultats des élèves allophones en CAP CSHCR dans les matières professionnelles ; j'ai été amenée à envisager plusieurs solutions afin de répondre à cette commande. Pour ce faire, je devais d'abord prendre connaissance et possession du terrain sur lequel je me trouvais dans le but de :

- Me familiariser avec ce terrain,
- Comprendre les enjeux et attentes du CAP CSHCR,
- Connaître le personnel enseignant, en particulier du pôle professionnel,
- Découvrir les épreuves de CCF en pratique professionnelle,
- Découvrir les élèves en classe de pratique et leur dynamique avec les professeurs et leurs camarades,
- Identifier les difficultés des élèves allophones.

Tous ces éléments m'ont permis de proposer une remédiation qui m'a semblé adaptée à la commande de stage et aux contraintes de l'environnement. J'ai aussi choisi de collecter des données de manière quantitative car je trouve que les méthodologies se complètent.

### *1.1. Observation de classe et journal de terrain*

Lors de mon arrivée au sein de l'établissement, j'ai fait le choix de réaliser des observations de classe afin de connaître les professeurs en charge des CAP et aussi de découvrir les élèves allophones. J'ai pu observer les cours de pratiques professionnelles, à la fois en service et à l'hôtel. J'ai pu observer des cours de technologie, avec présentation de connaissances « théoriques » sur les vins et la vigne. Ces observations m'ont permis de comprendre la dynamique des classes et de me familiariser avec le contenu des CAP CSHCR.

Ces observations ont été faites sans grille d'observation mais avec un carnet sur lequel je notais les informations importantes qui étaient données, les remarques qui me semblaient pertinentes ou encore les difficultés que je voyais apparaître. Ces notes étaient parfois prises sur le coup durant les cours ou une fois rentrée chez moi. Mes notes ont bien sûr ensuite suscité des réflexions qui m'ont permis d'élaborer mon projet et de concevoir ma grille de questions pour les enseignants et les apprenants.

J'ai choisi de rester en observation pendant les trois premières semaines de mon stage afin de faire le tour des classes de premières et terminales et de voir différents cours et différents enseignants.

### *1.2. Observation de CCF*

Lors de ces trois semaines d'observation, j'ai eu l'occasion d'observer deux épreuves de CCF pour l'épreuve de service en restaurant pour la classe de 2CAP2. Ces observations m'ont permis de voir ce qui était demandé aux élèves et aussi quelles peuvent être leurs difficultés de ces épreuves. J'ai aussi pu voir les membres du jury noter les candidats, ce qui m'a permis de mieux comprendre les critères de notation pour cette épreuve.

### *1.3. Collecte de données*

Lors de mes observations, j'ai pu recueillir différents documents authentiques. J'ai pu avoir accès aux grilles de notation pour les CCF, à des fiches de suivi données aux élèves au début de leur scolarité, à des fiches de cours ainsi que des exemples de contrôle. J'ai pu ensuite me pencher sur les documents collectés et les analyser afin de mettre au point mon projet de stage.

### *1.4. Entretiens informels*

Lors de mes observations, j'ai pu échanger avec les enseignants sur leurs méthodes, leurs difficultés et obtenir leur point de vue sur le CAP et leurs élèves allophones. Ces échanges se sont déroulés de façon informelle même si j'ai pris le temps de noter chez moi des questions à leur poser pour approfondir certains sujets ou obtenir des informations manquantes. Ces échanges ont permis d'orienter ma réflexion et d'élaborer un questionnaire pour les enseignants et un questionnaire pour les apprenants.

### *1.5. Questionnaires*

Une des dernières étapes de ma démarche afin de m'imprégner du terrain était de faire passer un questionnaire à la fois aux élèves et aux enseignants. Ces questionnaires avaient pour but de faire un état des lieux de la situation et d'identifier clairement les difficultés des différents acteurs. Cinq élèves allophones ont répondu au questionnaire « élève » et trois enseignants ont répondu au questionnaire « professeurs ».

### *1.6. Discussion bilan*

À la fin de mon projet, j'ai pu faire un bilan avec certains élèves sur mes interventions en cours et recueillir leurs impressions sur le site. J'ai pour cela réalisé une grille d'entretien simple pour

que les élèves puissent s'exprimer sur ce qu'ils avaient trouvé intéressant, ce qui avait été difficile, etc. Les élèves étant réticents à être enregistrés, j'ai recueilli leurs réponses à l'écrit sous la forme de prise de notes. J'ai réalisé quatre entretiens à l'oral. Un élève a accepté de répondre à ma grille d'entretien par écrit chez lui, je n'ai pas pu lui demander de développer certaines réponses ce qui a limité mes données pour cet entretien.

## *2. La définition de mon projet*

### *2.1. Analyse des données*

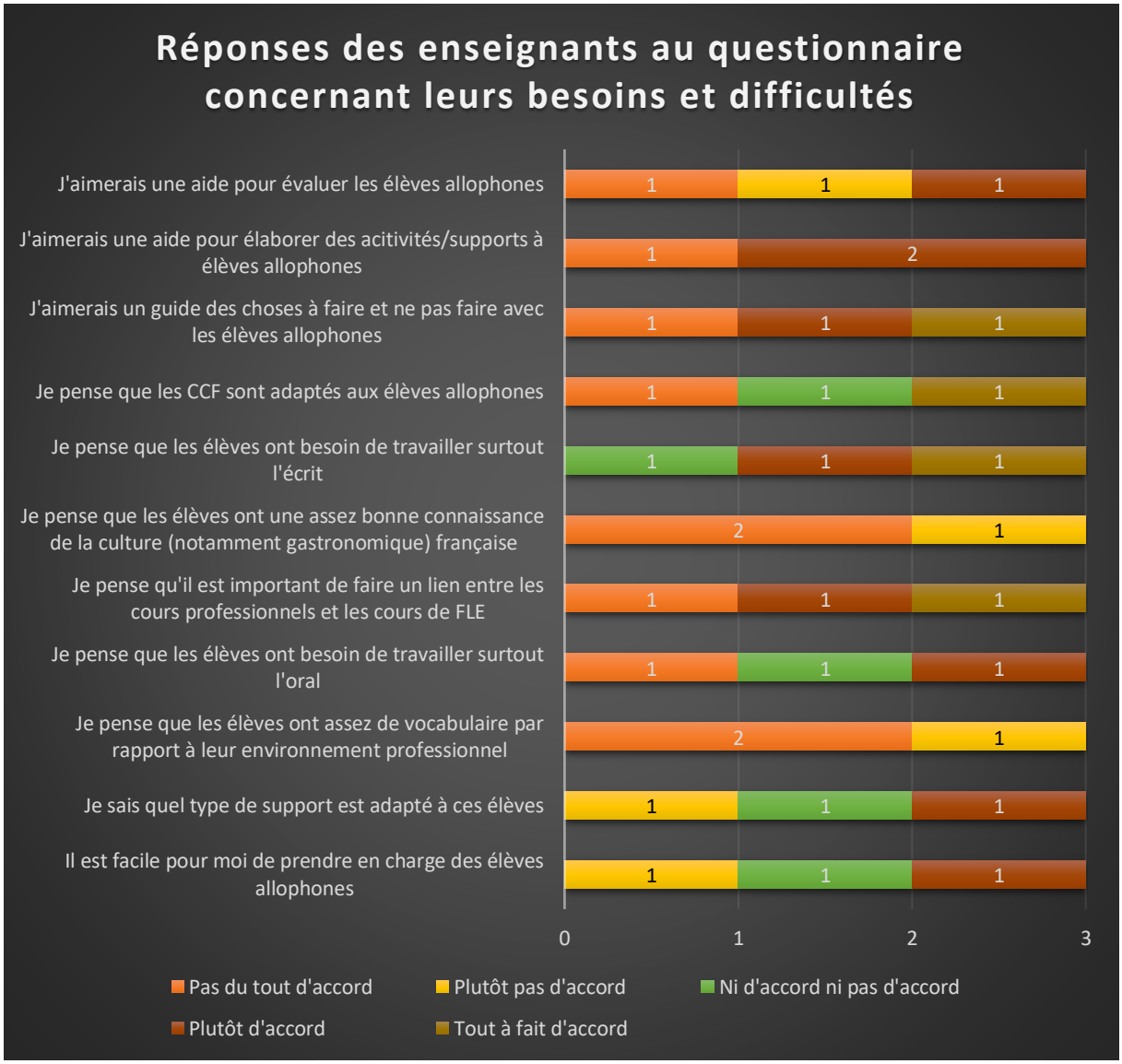
Comme j'ai pu le préciser auparavant, ma première mission était celle d'observer et de collecter des données afin de proposer un projet permettant de répondre aux problèmes identifiés. C'est à l'aide des données collectées lors de la phase d'observation que j'ai pu définir le projet qui me paraissait le plus adapté.

Les observations de classe m'ont permis de me rendre compte du contenu ainsi que de collecter des documents fournis aux élèves allophones, documents qui pour la majorité, ne sont absolument pas adaptés aux niveaux des apprenants, en termes de longueur et de contenu. J'ai pu, durant ces observations, recueillir un cahier de TP ainsi qu'un exemple de progression des TP pour mieux me rendre compte de comment les contenus étaient répartis dans l'année.

J'ai ensuite pu participer à des observations de CCF. Ces observations m'ont aussi permis de recueillir le livret d'évaluation ainsi que la fiche de lancement (pour les épreuves de pratique) pour les CAP. Une fois ces documents analysés, il en ressort que les candidats ont beaucoup de compétences à maîtriser pour valider leur CCF, ces compétences nécessitent de la part des apprenants une bonne maîtrise du français et des certains codes, par exemple, la capacité à remplir un tableau, à faire un bilan oral, etc. Pour compléter l'analyse des exigences du CAP, j'ai pu aller chercher le référentiel de compétences, me permettant de confirmer les conclusions faites précédemment, en rajoutant un aspect non-négligeable, une demande de connaissances dites professionnelles importantes et qui peut poser problème aux élèves allophones dans la mesure où ces connaissances sont très culturelles, culture non partagée par les élèves. Ces documents m'ont aussi servi à établir mes contenus pour mon choix de projet, j'y reviendrais dans la partie 3.

### *2.2. Analyse des besoins*

Les entretiens informels durant mes temps d'observation ainsi que les retours des enseignants au questionnaire élaboré à la suite de ces entretiens m'ont permis de mieux comprendre les documents recueillis et m'ont également permis de discuter des problèmes et difficultés ressentis par les enseignants des élèves allophones[5].



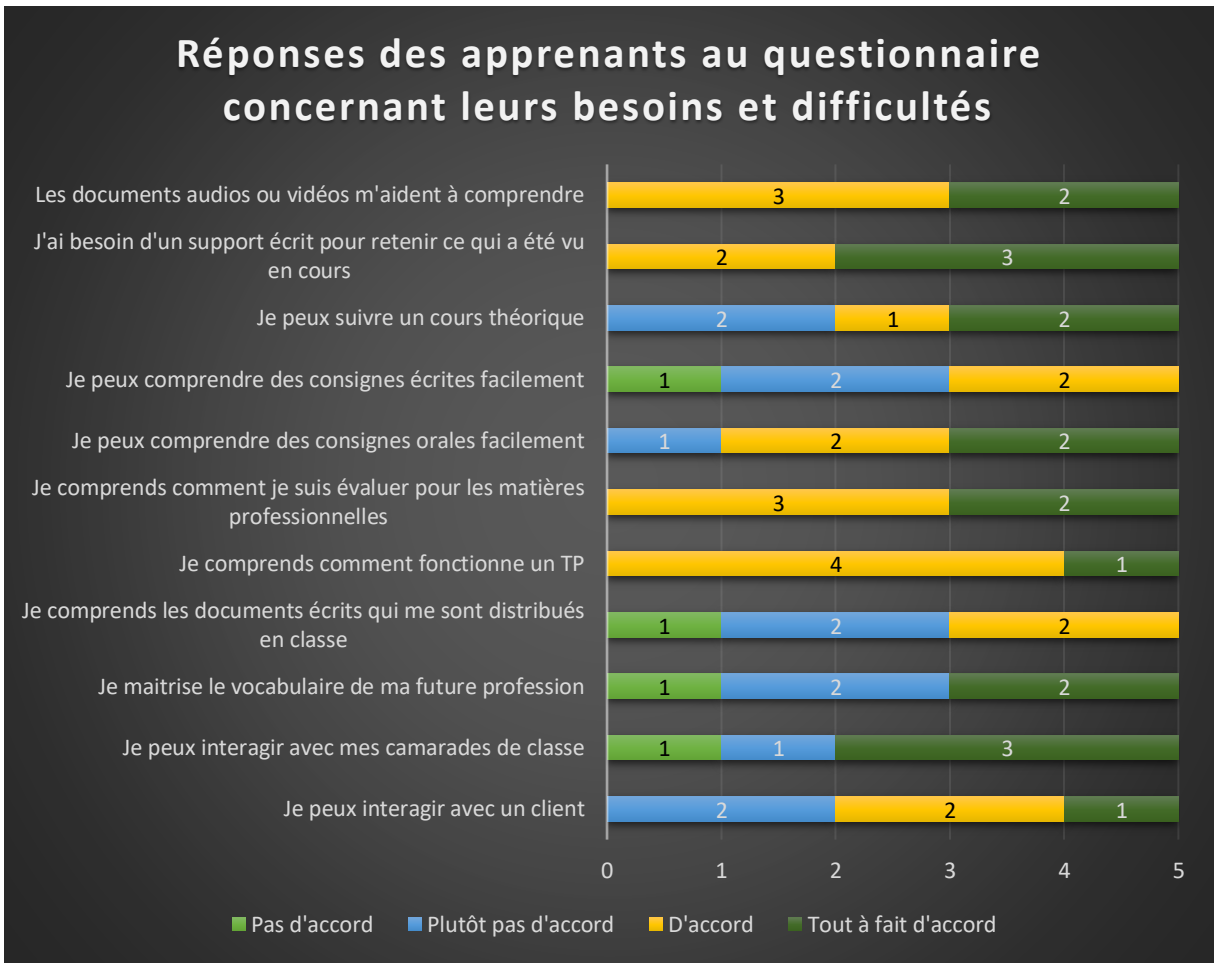

Ainsi, en ressortent plusieurs problèmes :

- Un manque de connaissance culturelle française, notamment gastronomique,
- Un besoin de travailler surtout l'écrit mais aussi l'oral,
- Un manque de vocabulaire en lien avec le milieu professionnel,

[5] Réponses des enseignants au questionnaire en Annexe 2

- Un écart entre les contenus des documents distribués aux élèves et leurs niveaux en français,
- Un problème de charge cognitive, les élèves allophones ne pouvant pas écouter et écrire en même temps,
- Un manque de curiosité des apprenants.

Du côté des apprenants après observations et analyse des réponses aux questionnaires, plusieurs difficultés et besoins se sont dégagés[6].




Voici les principales difficultés et besoins qui en ressortent :

- Un besoin de travailler sur l'apprentissage de l'écriture, la construction de l'écrit et la compréhension (écrite et orale),
- Une difficulté pour interagir avec le client,
- Un manque de vocabulaire ou de maîtrise du vocabulaire professionnel,

[6] Réponses des apprenants aux questionnaires en Annexe 3

- Une difficulté pour comprendre les consignes écrites ;
- Une difficulté pour suivre un cours de technologie (cours théorique en pratique professionnelle),
- Un manque de motivation,
- Des lacunes en lecture.

### *2.3. Ébauches de remédiation*

Les problèmes des élèves allophones étant de diverses natures, plusieurs options s'offraient à moi.

J'ai tout d'abord pensé à mettre en place des ateliers de théâtre pour travailler la mise en voix, l'oral et l'écrit. J'ai abandonné ce projet car il me semblait un peu trop éloigné de ma commande de stage.

J'ai également pensé à mettre en place des ateliers d'accompagnement qui permettraient de faire, avec les apprenants, un bilan de leurs compétences et travailler sur leurs difficultés. Malheureusement, les contraintes techniques liées à l'environnement et au cadre qu'est le lycée, sans compter le manque de motivation des élèves, m'ont poussées à me tourner vers une autre piste.

Une autre idée était de créer une séquence pédagogique qui aurait pour objectif de présenter soit une région française, soit Grenoble et ses alentours avec comme finalité la création d'un podcast. Cette idée inspirée d'un travail réalisé pour le cours de M1 « Intégrer le numérique » m'a semblé compliquée à réaliser au vu des contraintes de temps et au vu de la variation du nombre d'apprenants présents à chaque cours.

Une autre piste était la conception d'une grille d'auto-évaluation ayant pour objectif la mise en relation les apprenants et les enseignants. Les apprenants auraient donc dû s'évaluer sur les compétences acquises et à acquérir afin d'être prêts pour les épreuves de CCF. Le problème majeur était de réussir à formuler des compétences pour des élèves allophones et j'ai donc choisi de mettre en place ma dernière idée qui s'est développée pour aboutir à mon projet final.

### *2.4. Mon projet*

J'ai choisi de réaliser deux projets qui sont à la fois liés et autonomes.

Dans un premier temps, une des difficultés que j'ai pu relever dans les questionnaires donnés aux apprenants comme dans le retour des enseignants est le manque de connaissance de vocabulaire et de culture professionnelle. J'ai donc choisi, pour remédier à cela, de créer des séances d'une heure environ avec pour objectifs :

- De présenter une région française,
- De découvrir un plat, des produits locaux, une boisson,
- De travailler du vocabulaire de Français professionnel et général,
- De découvrir un aspect culturel, touristique ou historique sur la région.

Ces séances ont aussi été pensées avec l'idée que le futur métier des apprenants les amènera à rencontrer différents touristes venants de ces régions voire à eux même immigrés vers ces régions pour le travail. Les connaissances culturelles gastronomiques apportées lors de ces séances devaient donc correspondre ou coïncider un minimum avec les connaissances demandées en CAP et surtout en CAP CSHCR. Bien sûr, il est évident que les séances ayant été construites pour une durée de 1 h à 1 h 30, les éléments donnés restaient superficiels et ne peuvent être considérés comme exhaustifs ou approfondis ; le but étant d'être un maximum représentatif de la région sous tous ces aspects. Ces séances ont pu être en partie testées en classe de FLE.

La partie la plus importante de mon projet de conception était la création d'un site web destiné aux élèves allophones sur lequel ils pourraient retrouver des jeux et des parcours leur permettant de développer leurs connaissances de leur milieu professionnel, que ce soit en termes de vocabulaire ou en termes de connaissances culturelles et gastronomiques. Si les élèves allophones sont les principaux destinataires du site, les enseignants sont aussi concernés, une section a été prévue pour qu'ils puissent y retrouver les fiches pédagogiques des régions ainsi que les détails des parcours proposés aux élèves sur le site. Cela permettrait aux enseignants de voir si les objectifs et le vocabulaire travaillés coïncident avec leurs objectifs.

Ce projet a été pensé de telle sorte qu'il puisse répondre aux différentes difficultés et problèmes identifiés plus haut. Ainsi, les buts du site sont de :

- Proposer des activités pour travailler autour de leurs connaissances culturelles et professionnelles,
- Proposer des parcours permettant de consolider leurs connaissances en français en tant que langue professionnelle,

- Mettre à disposition des enseignants des ressources adaptés à des élèves allophones.

Ce projet répond à plusieurs besoins identifiés car :

- Les apprenants ont exprimé la difficulté de compréhension des consignes (surtout à l'écrit),
- Les apprenants ont peu de devoirs et il est donc difficile de retenir des leçons si on ne les met pas en pratique,
- Les apprenants ont besoin d'activités ludiques et dynamiques pour éviter de décrocher
- Les enseignants ont besoin d'outils pour mieux comprendre ce public et sont ouverts à une aide au niveau de l'adaptation de leurs contenus,
- Les enseignants ont exprimé un manque de connaissances culturelles de la part des élèves et notamment connaissances culturelles gastronomiques, connaissances très importantes pour la formation et leur futur professionnel,
- Les enseignants et les apprenants ont exprimé un manque de connaissance du vocabulaire en lien avec le milieu professionnel, or, ce type de vocabulaire est nécessaire dans l'exercice du métier et donc dans la réussite du CAP.

L'idée de proposer un site était intéressante pour son aspect pratique. En effet, un site permet de stocker tout sur un même endroit plutôt que de multiplier les documents et les supports, répond à la problématique actuelle de la digitalisation et du confinement et permet de travailler de n'importe où, notamment de chez soi.

# Chapitre 4 : Problématique

## *1. Réflexion et ébauches*

Mon choix de projet pédagogique m'a amenée à plusieurs questionnements.

D'un côté, des questionnements liés au niveau des apprenants. Je me suis demandée comment adapter du contenu spécifique, à visée professionnelle, au niveau très faible des apprenants, surtout à l'écrit. Je me suis aussi questionnée sur la compatibilité d'un site destiné à des élèves allophones qui ont un niveau de littéracie faible et des difficultés de lecture. Ces questions, bien que pertinentes, m'ont semblé moins intéressantes par rapport à d'autres réflexions que j'ai pu avoir.

D'un autre côté, des questions par rapport à la définition des contenus en ligne ont émergé. Comment choisir le contenu à privilégier par rapport aux contenus du CAP ? Derrière cette question, il s'agissait pour moi de proposer aux enseignants professionnels des types de documents adaptés aux élèves allophones et de démontrer que la différenciation dans l'enseignement est possible. Cette question, trop générale, englobait plus la totalité de ma commande de stage qu'elle ne suscitait réellement une problématique. Une autre question, en lien avec cette thématique, était de savoir en quoi la place du culturel est indispensable dans leur formation et futur métier. Finalement, cette problématique et ces questions autour de la définition du contenu n'ont pas été retenues.

Pour finir, je me suis posé des questions en lien avec le dispositif choisi, le côté ludique et autonomisant de ce dernier. De cette thématique, plusieurs questions sont ressorties. Premièrement, « Comment susciter la motivation des apprenants en insécurité linguistique ? ». Il est question de savoir si les jeux en ligne permettent de susciter la motivation des apprenants et donc de lier l'utile à l'agréable, s'ils permettent de faire émerger une curiosité des apprenants par rapport à leur formation. Cette première question met aussi en avant le besoin de valorisation des apprenants qui doivent construire une image positive d'eux-mêmes et donc « sortir de l'échec ». Une deuxième question est « Comment faire le lien entre la classe et le site/les parcours en ligne ? ». Doit-on penser l'enseignement en hybridation, en sachant que j'animais aussi des cours sur les régions françaises ? Néanmoins, l'idée de rendre autonome l'apprenant m'a semblé plus importante que l'hybridation dans mon contexte. Dans ce cas-là,

« Comment intégrer l'auto-apprentissage à leur vie quotidienne et au contexte scolaire ? ». J'ai orienté mon projet de stage afin qu'il puisse répondre à une situation et problématique actuelle, les jeunes passent de plus en plus de temps sur leur téléphone portable et aiment beaucoup les jeux, les défis, et de façon générale consomment de plus en plus du numérique. Il s'agit aussi de les sortir de l'isolement et de rendre accessible l'information et l'enseignement à tous et partout, dans le but de montrer que l'on peut amener la classe à l'apprenant et pas seulement l'apprenant à la classe.

### *2. Formulation de la problématique*

Ces réflexions, en particulier celles en lien avec le dispositif, m'ont permis d'établir, avec ma directrice de mémoire, ma problématique : ***« Comment concevoir un dispositif numérique, autonomisant et motivant pour des élèves allophones en CAP en hôtellerie-restaurant, tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles ? ».***

### *3. Hypothèses de travail*

Je suppose que la création d'un site web proposant un contenu interactif peut susciter la motivation, ou du moins la curiosité, des apprenants dans le but d'enrichir leurs connaissances, utiles selon moi à la préparation et la passation des épreuves professionnelles du CAP CSHCR et à leur future vie professionnelle. Néanmoins, le mettre en forme de sorte qu'il soit suffisamment simple et accessible aux élèves allophones pour être efficace va se révéler un véritable défi. Je pense aussi que ce dispositif pourra devenir à terme autonomisant avec l'accompagnement d'un ou d'une enseignante. Je suppose également que le contenu proposé sur mon site ne peut être acquis simplement par quelques exercices ludiques en ligne et qu'il pourrait être intégré beaucoup plus facilement si son contenu était partiellement travaillé en classe. Donc, peut-être, à terme, faudra-t-il penser ce dispositif comme un dispositif de formation hybride ou de classe inversée. Je présume cependant que le site permettra aux apprenants de pratiquer du français en rapport avec leurs études, de s'entrainer en dehors de la classe et qu'il peut donc, sur ce plan-là, avoir un impact positif et répondre aux objectifs fixés.

# Partie 2 – Cadrage théorique

Dans cette partie, je vais développer plusieurs notions essentielles à la compréhension de mon terrain et ma problématique.

D'abord, il semble important de définir le contexte d'enseignement, dans mon cas, le français enseigné au sein d'une formation professionnelle en hôtellerie-restauration. Comment définir ce Français ? Quelles sont ses caractéristiques ? C'est-ce que nous allons essayer de voir dans une première partie. Ensuite, il semble impératif de définir la motivation, notamment en contexte scolaire. Il s'agit aussi de déterminer les façons qui permettent de susciter cette dernière car le dispositif créer au sein de mon stage est conçu pour être motivant. Pour continuer, je m'attarderais sur la deuxième notion clef de ma problématique, l'autonomie. Enfin, je me concentrerai sur le numérique. Mon projet de conception étant la création d'un dispositif numérique en ligne, présenter ce qu'est le numérique et quels sont les potentiels et les freins de ce dernier, notamment en contexte scolaire, est nécessaire pour comprendre les choix de conception puis l'analyse du dispositif.

# Chapitre 5 : Le français en contexte professionnalisant

## *1. Historique et appellations*

Il semble logique de commencer ce cadrage théorique avec une partie sur le français comme langue à des fins professionnelles. En effet, une des caractéristiques principales du public auprès duquel j'ai pu intervenir est l'importance du contexte professionnel dans la formation. Les lycées professionnels sont des lieux où le français a un aspect bien particulier, plus qu'une langue de communication pour les enseignements généraux et pour l'intégration, il s'agit d'une langue de communication dans un milieu professionnel bien défini, celui de l'hôtellerie/restauration. Comment nommer une langue enseignée à des fins professionnelles, c'est-ce que nous allons voir dans cette première partie.

Nous trouvons de nombreuses appellations de français enseignés à des fins professionnelles, ici nous allons nous attarder sur les trois grandes appellations : le Français de Spécialité, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et enfin, le Français Langue Professionnel (FLP)

### *1.1. Le français de Spécialité*

Le Français de spécialité s'inscrit dans une approche communicative qui a pour objectif de développer une connaissance large dans un domaine précis, c'est par exemple le cas du français

du tourisme, du droit, de la médecine, etc. (Mourlhon-Dallies, 2008). Le Français de spécialité a un regain d'intérêt dans les années 90 avec la parution de nombreux ouvrages comme : *Le français de l'entreprise* (1991), *Le français de l'hôtellerie et de la restauration* (1992), *Le français du tourisme* (1993), *Le français du droit* (1999). L'appellation « français de spécialité » renvoie, dès ses origines, « à un découpage empirique en domaines de spécialité plus ou moins bien délimités » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.26).

Plusieurs problèmes se posent avec cette appellation. D'une part, les domaines concernés sont très larges et peuvent être subdivisés en sous-domaines. D'autre part, l'émergence de macro-domaines très spécifiques, tel que le français de l'aviation, « ne font pas l'objet de traitements particuliers dans les ouvrages édités ni dans les thèses en didactique des langues » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.28). Cette appellation est utilisée lorsque l'enseignant doit balayer un large domaine de spécialité, tel que le tourisme, mais ne semble pas assez spécifique pour être utiliser pour l'enseignement du français en contexte professionnalisant comme un lycée hôtelier. Il ne semble donc pas pertinent, au vu de mon contexte, de parler de Français de Spécialité ici.

### *1.2. Le Français sur Objectifs Spécifiques*

« Alors qu'une dizaine d'appellations se sont succédé, l'une d'elle semble s'être imposée comme mode de désignation ordinaire du domaine, à savoir le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.48). Pour Cuq (2003), le FOS est « né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieurs » (p.109). On peut déjà voir par cette définition une inadéquation entre la définition et le public auquel j'ai pu faire face, public qui n'est ni en activité professionnelle, ni en études supérieures.

Ce sont Mangiante et Parpette (2004) qui vont distinguer plus précisément le français de spécialité et le FOS en deux logiques « celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline et d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. […] Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (cité par Mourlhon-Dallies, 2008, p.49).

On privilégie aujourd'hui plutôt le FOS écrit au pluriel qui permet de montrer, d'un côté la centration de la démarche sur les besoins du public et, d'un autre côté, le nombre important des

démarches qui se sont succédé dans le temps. Pour résumer, « Le pluriel signale qu'il existe une mosaïque d'objectifs incontournables, de natures diverses, que les enseignants combinent en vue d'atteindre des buts précis, dans un projet de cours façonné par les demandes concrètes des entreprises et des institutions qui les sollicitent » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.53).

Le FOS est utilisé dans un contexte bien précis, en général des professionnels travaillant dans leur pays d'origine, qui utilisent le français dans leur entreprise pour échanger avec des clients particuliers ou d'autres situations professionnelles particulières. C'est par exemple, le cas de guide touristique travaillant aux États-Unis mais qui accueille des touristes français. Ce contexte ne correspond pas au contexte dans lequel les élèves du lycée hôtelier vont se retrouver. Ainsi, il ne semble pas pertinent de parler de FOS ici non plus.

### *2. Le Français Langue Professionnelle*

Le Français Langues Professionnelle (FLP) émerge dans un contexte économique et politique précis. « La question de la maîtrise de la langue en contexte professionnel est plus que jamais d'actualité au vu des mutations du travail et de son organisation » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.68) notamment avec l'apparition d'Internet. De plus, comme nous l'explique Mourlhon-Dallies (2008), le contact avec les clients est de plus en plus présent même avec les métiers considérés comme manuels. De nouveaux publics ayant un besoin en français apparaissent. Les entreprises recrutent de plus en plus d'étrangers ; les migrants, autrefois anecdotiques en FOS deviennent un public de plus en plus présent. Les formations en FOS visaient des publics plus scolarisés comme des hommes d'affaires ou des ingénieurs comme le rappelle Mourlhon-Dallies (2008). C'est avec le droit individuel à la formation (DIF), « qui reconnaît la formation linguistique comme éligible au titre de la formation continue en entreprise » (ibid., p.71), qu'est projeté au premier plan le FLP.

La différence fondamentale entre FLP et FOS est donc le public visé.

> *« Le FLP renvoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. […] Cela différencie le FLP du Français Objectif Spécifique, lequel permet essentiellement à des non-natifs de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées (besoins de lecture technique, contacts avec une clientèle française, négociations en français) » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.72-73).*

Une autre différence est le degré de professionnalisation. Si le FOS cible plutôt des personnes déjà insérées professionnellement et le Français de Spécialité des étudiants en voie de professionnalisation, perdant parfois de vue les préoccupations professionnelles, le FLP permet de prendre en compte un plus large éventail de profils. Ainsi, le FLP « ne se cantonne pas au secteur du Français langue étrangère (FLE) et peut également (et surtout) s'appliquer à des enseignements de Français langue maternelle (FLM) ou en Français langue seconde (FLS) » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.74). Cela correspond parfaitement au public auquel j'ai pu être confronté, puisque le français en plus d'être une langue professionnelle, est aussi une langue seconde et même une langue de scolarisation.

Enfin, comme nous avons déjà pu le dire, le FLP peut viser des publics moins scolarisés que ne le fait le FOS. Ainsi, « le FLP n'est pas étranger aux problématiques de l'illettrisme ni de l'alphabétisation dans certains cas, alors même que le FOS et le français de spécialité étaient pensés pour des personnes ayant un niveau d'études confirmé » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 78-79). Mon public cible étant des élèves allophones, certains peu lecteurs et scripteurs, le FLP s'aligne parfaitement dans les préoccupations que j'ai pu avoir au cours de mon stage. Il semble donc tout à fait judicieux de choisir cette appellation dans mon contexte et au vu de mon public.

### *2.1. Découpage et contenus*

J'ai déjà pu présenter plusieurs éléments caractéristiques du FLP. D'abord, une formation en FLP inclut un public plus diversifié, plus ou moins scolarisé et plus ou moins inséré dans une vie professionnelle.

Cet élargissement du public implique des découpages de contenus différents. Mourlhon-Dallies (2008), propose deux découpages : un découpage en branche d'activité, comme le faisait le français de spécialité, et un découpage en métier. Pour le découpage en branche d'activité, la différence avec le français de Spécialité est que le FLP « privilégie l'aspect collectif et collaboratif du travail » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.79), c'est-à-dire que le regroupement est fait en fonction des collaborations de travail et non plus en fonction du niveau de diplôme par exemple. Pour le découpage par métier, « on se focalise davantage sur la posture professionnelle requise au niveau du dispositif d'ensemble, en n'hésitant pas à comparer avec ce qui se passe dans d'autres systèmes ou dans d'autres pays » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.80). Pour l'hôtellerie/restauration, qui est un domaine où être polyvalent est le premier prérequis,

un découpage en branche d'activité semble beaucoup plus logique qu'en métier, d'autant plus que les savoirs se recoupent.

### *2.2. Démarche du FLP*

Mourlhon-Dallies nous explique que la démarche du FLP s'articule sur trois pôles : « un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques », « un pôle "activité de travail" » et « un pôle "métier" ». Cette vision d'une démarche du FLP implique de dépasser l'analyse des interactions pour les transformer en objectifs linguistiques et pragmatiques, il s'agit « de modéliser dans sa globalité l'activité de travail » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.83). Il faut donc, lors de la collecte des données, faire attention à ne pas se tourner vers des analyses toutes faites qui ensuite produisent « une liste de procédures à suivre et de choses à faire » (Giroux, 2005, cité par Mourlhon-Dallies, 2008, p.86).

> *« Le FLP implique une véritable articulation du langage à l'action ; il invite à objectiver des logiques professionnelles inscrites en creux dans les discours, ce qui suppose de conduire la recherche au plus près des terrains. On se trouve alors projeté dans le champ de la recherche-action, qui demande de composer avec des réalités économiques, juridiques et politiques. » (Mourlhon-Dallies, 2006)*

Cette démarche correspond à mon projet car il s'articule également sur trois pôles, d'abord les aspects linguistiques du domaine. Évidemment le domaine de l'hôtellerie restauration implique des actes de langues et des aspects langagiers spécifiques, notamment avec le contact client très présent. Le pôle activité de travail est lui aussi très important dans le domaine. Pour les élèves en CAP CSHCR, par exemple, ils ont de nombreuses activités de travail, déjà en fonction du lieu d'activité (hôtel ou restaurant) mais aussi en fonction du poste de travail (serveur, en arrière, etc.). Enfin, le pôle métier est important, surtout dans mon projet qui prend en compte à la fois le côté cuisine et le côté service et restaurant. De plus, ma collecte de données semble correspondre à celle décrite par Mourlhon-Dallies. Mes observations de classe et récolte de documents sont des données qui, selon moi, sont au plus près de mon terrain.

Bien sûr, l'enseignant de FLP ne peut pas non plus « entrer dans une connaissance trop détaillée des qualifications et des métiers, ni de leurs attributions. Il ne saurait se substituer à un enseignant de la discipline ni à un formateur technique » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 88).

Cette partie sur le français enseigné à des fins professionnelles, nous permet de voir les enjeux d'une formation linguistique orientée vers un contexte professionnel précis. Au vu des

différentes définitions et caractéristiques que nous avons pu voir dans ce chapitre, il semble plus logique de parler de FLP, notamment avec le contexte dans lequel l'enseignement s'est déroulé. Les apprenants que j'ai pu avoir étant dans un contexte d'intégration et de Français langue seconde, le Français langue professionnelle semble être la démarche et la vision qui collent le plus à mon public cible. Maintenant que j'ai pu définir plus en détail l'enseignement du Français dans une formation, je vais m'attarder sur les notions de motivation, puis d'autonomie, centrales dans ma problématique.

# Chapitre 6 : La motivation

## *1. La motivation : une notion complexe*

Une des notions clef de ma problématique est la motivation. Cuq définit la motivation comme « un principe de force qui pousse les organismes à atteindre un but » (2003, p.170). Étymologiquement parlant, le mot « motivation » provient du latin *movere* qui signifie se déplacer. La motivation est donc, en ce sens, l'impulsion de tout mouvement et de tout apprentissage (Vianin, 2006). Cette notion suscite depuis longtemps de nombreuses recherches, les définitions données sont diverses en fonction du courant dans lequel elles s'inscrivent.

### *1.1. La motivation chez les béhavioristes*

Les béhavioristes vont situer la motivation en dehors de l'apprenant, comme quelque chose d'extérieur. Certains la définissent comme un élan, une énergie (Vianin, 2006). Ces définitions mettent donc en avant le côté dynamique de la motivation. Cet état dynamique de la motivation chez les béhavioristes est englobé sous le terme de *drive*. Le *drive* est introduit par Woodworth en 1918 pour « décrire le réservoir d'énergie qui pousse un organisme à adopter certains comportements » (Fenouillet, 2017, p.14). Selon la théorie béhavioriste, la motivation passe donc par la volonté, le *drive* de la part de l'apprenant d'atteindre des récompenses ou d'éviter des sanctions. Si cette théorie du *drive* et les définitions données par les béhavioristes permettent de montrer l'état dynamique de la motivation, en revanche, « elles semblent faire peu de place au libre arbitre et considèrent plutôt la personne comme mue par des forces étrangères » (Vianin, 2006, p.23). Les théories béhavioristes sont donc, petit à petit, laissées de côté devenant caducs ou incomplètes.

### *1.2. La motivation chez les humanistes*

Si nous avons pu constater que les béhavioristes définissent la motivation par des facteurs externes, les humanistes comme Rogers, la définissent par une dynamique interne. On parle alors du désir d'apprendre qui provient notamment de la relation enseignant/apprenant. L'enseignant devient donc selon Rogers le facilitateur : « Le facilitateur fait fond sur le désir de chaque étudiant de réaliser les projets qui ont une signification pour lui, il y voit la force motivante qui soutient un apprentissage signifiant » (cité par Vianin, 2006, p.67). Il est important de noter que les théories humanistes se sont aussi beaucoup concentrées sur le soi à travers l'autoreprésentation ou encore l'estime de soi (Fenouillet, 2017). Cependant, plusieurs

critiques ont été faites par rapport à cette approche, la principale étant que cette vision considère la motivation « comme innée et donc plutôt traitée, à ce titre, comme un besoin. » (Fenouillet, 2017, p.28). Or, il est très difficile de supposer que les élèves ont un besoin inné d'apprendre et d'enrichir leurs connaissances.

### *1.3. La motivation chez les cognitivistes*

Tout comme les humanistes, les cognitivistes vont « redonner du pouvoir » à l'apprenant. Nous pouvons, pour illustrer cette pensée, garder la définition donnée par Tardif (1992) : « La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (cité par Vianin, 2006, p.24). On s'intéresse donc ici aux processus cognitifs qui permettent de motiver, de créer un changement. Selon Trocmé-Fabre (1987), « l'information et la prise de conscience de son propre fonctionnement et de ses propres structures sont la méthode la plus efficace pour induire le changement chez l'être socialisé » (cité par Vianin, 2006, p.81). Ici aussi, les représentations de l'élève sur l'école, son intelligence, ses capacités ou encore sur la contrôlabilité de la tâche peuvent influencer son comportement.

Les différentes motivations que nous avons pu voir dans cette partie mettent en avant qu'il existe bien plus qu'une motivation. Habituellement, dans les théories motivationnelles, on oppose la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque.

## *2. Motivation intrinsèque et extrinsèque*

Il existe deux types de motivations que nous allons définir ici : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

### *2.1. La motivation intrinsèque*

La motivation qui prend son origine dans soi est la motivation intrinsèque ou interne. Dans ce cas-là, l'apprenant est, selon Vianin (2006) « motivé pour » ; motivé pour le plaisir, satisfaire une curiosité, etc. La motivation intrinsèque est définie comme : « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Roussel, 2000, cité par Vianin, 2006, p.29).

Pourquoi vouloir soutenir ou renforcer une motivation intrinsèque ? Plusieurs avantages sont donnés par Reeve (2012). Tout d'abord, les apprenants vont s'engager plus longtemps dans la

tâche, ils seront plus persistants. De plus, la motivation intrinsèque implique une plus grande flexibilité des apprenants pour comprendre des notions conceptuelles. Enfin, le dernier avantage donné par Reeve (2012) est qu'une motivation intrinsèque élevée permet un fonctionnement optimal et un bien-être chez l'apprenant. Je développerai par la suite l'importance du bien-être de l'apprenant et de ses représentations du soi sur la motivation à l'école.

Pour Ryan & Deci (1985), « la motivation intrinsèque est basée sur un besoin inné de compétence et d'auto-détermination » (Fenouillet, 2017, p.84). Ainsi, cette motivation est propre à chacun et ne peut être créée avec des événements extérieurs. En revanche, comme nous le dit Reeve (2012), certains événements extérieurs « peuvent être utilisés pour soutenir ou faciliter la motivation intrinsèque qu'ils [les apprenants] ont déjà » (p.184). La motivation intrinsèque et extrinsèque ne sont donc pas deux entités distinctes.

### *2.2. La motivation extrinsèque*

La motivation qui prend son origine à l'extérieur de soi est la motivation extrinsèque ou externe. Les sources de motivation extrinsèque peuvent être diverses. Par exemple, « la présentation agréable d'une leçon, la ludicité du matériel, l'effet de surprise que les enseignants utilisent en classe participent à cette motivation » (Vianin, 2006, p. 30). À l'école, les enseignants cherchent à pallier le manque de motivation interne des élèves avec des récompenses, des feedbacks, des privilèges ou même des menaces de punition (Reeve, 2012). Comme le dit Reeve, « la motivation extrinsèque provient d'une motivation de type "Faites ceci et vous obtiendrez cela" » (ibid., p.164). On se rapproche ici d'une conception béhavioriste de la motivation où un stimulus va entrainer une réponse qui va entrainer à son tour une conséquence (punition ou récompenses).

Quelles sont les conséquences de ces récompenses et punitions sur la motivation intrinsèque des apprenants ? (Reeve, 2012). Il est prouvé que si une personne est déjà motivée intrinsèquement par une activité, mais qu'elle attend une récompense matérielle, la motivation intrinsèque sera diminuée. En revanche, ce n'est pas le cas des récompenses verbales positives qui n'ont aucun effet négatif sur la motivation intrinsèque. Les punitions, quant à elles, n'augmentent pas la probabilité de réaliser une action voulue, mais diminuent les probabilités de réaliser un comportement indésirable. Selon plusieurs études, ces punitions sont inefficaces, mais en plus, « génère[ent] de manière fiable un certain nombre d'"effets secondaires"

inquiétants et non intentionnels, comme l'émotivité négative […] et la relation affaiblie entre celui qui punit et celui qui est puni » (Reeve, 2012, p.172).

Maintenant que nous avons pu voir les différentes définitions de la motivation, nous allons voir l'importance de la motivation dans un contexte scolaire, particulièrement pour les filières professionnelles.

## *3. La motivation en contexte scolaire*

### *3.1. Un sujet central*

En contexte scolaire, la motivation reste un sujet central, une source constante d'inquiétude de la part des enseignants. Comme Vianin (2006), nous l'explique, la faible motivation des apprenants est vue par les enseignants comme l'obstacle à la réussite des élèves. D'ailleurs, plusieurs chercheurs ont établi un lien entre réussite scolaire et degré de motivation. Vianin (2006) cite deux enquêtes, une enquête de Forner (1999) qui établit une corrélation entre motivation et réussite au baccalauréat et une de Métrailler (2005) qui conclut que « plus les notes obtenues sont élevées et plus les résultats qui concernent la motivation intrinsèque sont élevés » (2006, p.22).

Comment motiver les élèves reste donc une des préoccupations principales des enseignants et plus généralement, de l'école. La motivation est tellement importante dans ce milieu que Vianin (2006) parle de « méta-objectif ». Il s'agirait selon lui de « l'objectif nécessaire à la réalisation de tous les autres objectifs et de toutes les autres démarches d'apprentissage » (2006, p.21). Or, l'élève est le principal constructeur de ses savoirs. « Il n'y a transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner » (Meirieu, 1989 cité par Vianin, 2006, p.22).

Nous avons pu voir que la motivation est un processus dynamique sur lequel l'enseignant et l'apprenant peuvent interagir. Nous pouvons donc retenir la définition de la motivation en contexte scolaire donnée par Viau (1994) : « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (cité par Barbot & Camatarri, 1999, p.67)

### *3.2. Le cas particulier des filières professionnelles*

Qu'en est-il de la motivation dans les lycées professionnels ? La filière professionnelle est très souvent « caractérisée par un certain manque de motivation des élèves puisque ces derniers ont rarement choisi leur orientation » (Desombre et al., 2017, p.15). De plus, c'est une filière stigmatisée qui accueille surtout un public définit comme en situation « d'échec scolaire » ou ceux qui ont des résultats faibles. « Ces élèves sont ainsi perçus comme étant potentiellement en souffrance dans les apprentissages scolaires et en conséquence, moins motivés » (Desombre et al., 2017, p. 20). L'étude réalisée par Desombre et al. (2017) montre que les élèves en CAP ont en réalité des scores équivalents en motivation intrinsèque, mais une plus faible motivation en général, comparé à des élèves en seconde générale et technologique (2SGT).

Souvent, ce sont les enseignants qui sous-estiment la motivation des élèves. Cette sous-estimation entraine notamment une modification de leur pratique pédagogique vers une simplification des contenus afin d'éviter une perte de motivation de la part des apprenants. Or :

> *« La simplification des activités peut amener l'effet inverse dans la mesure où elles ne représentent pas un défi cognitif pour les élèves et qu'elles sont en deçà de leurs compétences réelles (Cèbe & Goigoux, 1999) […] Autrement dit, c'est davantage l'aspect cognitif des savoirs qui est travaillé que l'appropriation et l'automatisation de ceux-ci, utiles pour se sentir compétents et par conséquent motivés pour soi-même afin de développer l'envie d'apprendre. » (Desombre et al., 2017, p.21)*

Il est important de souligner que cette tendance à simplifier les tâches et les savoirs et aussi due à la volonté des enseignants de restaurer une image de l'apprenant entachée par l'échec. Ces pratiques visent « à créer un climat de sécurité, de confiance, de compétence scolaire, de valorisation, de compétence sociale, de tolérance, d'intérêt pour ce que sont les élèves, de persévérance et de dépassement de soi » (Vandelle, 2015 cité par Desombre et al., 2017, p.22).

Si les enseignants tendent à expliquer l'échec scolaire par un manque de motivation, les apprenants ont aussi des mécanismes qui leur permettent de justifier leurs succès ou échec et qui influencent leur motivation ; c'est-ce que Weiner appelle la théorie de l'attribution causale.

## *4. La théorie de l'attribution causale*

La théorie de l'attribution causale de Weiner (1983 ; 1985), expliqué par Vianin (2006) permet de mieux cerner les facteurs qui influencent la motivation, notamment la motivation intrinsèque. Weiner donne trois causes invoquées par les apprenants pour expliquer leurs échecs

ou succès. En premier, le lieu de la cause, c'est-à-dire, si l'élève attribue ses performances à des causes internes ou externes. En second, la stabilité de la cause, c'est-à-dire si la raison est variable ou non dans le temps. Si la cause est modifiable, l'apprenant ne développera pas de sentiment de résignation. Enfin, le dernier facteur de l'échec ou du succès de l'élève est la contrôlabilité, c'est-à-dire, « le sentiment qu'a l'enfant de pouvoir contrôler la situation » (Vianin, 2006, p.38). Pour Vianin, la contrôlabilité prend en compte deux choses : « une bonne perception de ses compétences » et « une forte autodétermination ».

Pour avoir une bonne perception de ses compétences, il faut avoir une bonne connaissance de soi et, par conséquent, l'affect, l'estime de soi, la perception de la notion intelligence sont autant de facteurs qui rentrent en compte dans cette connaissance de soi. En cas d'échec scolaire ou de difficultés, l'élève aura tendance à protéger son estime de soi comme nous l'explique Martinot (2006). Différentes stratégies sont alors mises en œuvre, le but de ces stratégies étant d'éloigner le lien entre l'échec et le soi. Par exemple, l'élève peut se comparer à des élèves plus faibles ; rejetter la responsabilité de ses échecs sur quelqu'un ou quelque chose d'autre, ce que Martinot (2006) appelle le « biais d'autocomplaisance » ; ou encore, placer des obstacle face à soi et donc éviter ou s'abstenir de l'effort, qu'elle apelle « l'auto-handicap ».

Cette perception de soi joue un rôle déterminant sur la motivation intrinsèque. En effet, « si la personne explique les évènements ou sa performance par des causes qu'elle ne peut pas contrôler, elle ne pourra pas développer une motivation intrinsèque, car elle n'y trouvera aucune donnée maîtrisable. » (Dias, 2003, p.72 cité par Vianin, 2006, p. 39). « Les attributions causales ne sont donc pas des données observables, objectives, mais sont le fruit d'un jugement que l'enfant porte sur ses résultats » (ibid., p.39). Il semble important de préciser que les attributions impliquent aussi l'image de soi. Comme le dit Vianin (2006), « personne n'est prêt à faire des efforts sans avoir la conviction qu'il est capable de réussir » (p.39).

Si nous avons pu voir au-dessus qu'une mauvaise perception de soi et donc de ses compétences peut avoir des effets néfastes sur la motivation par la mise en place de stratagèmes permettant de se décharger de la responsabilité de l'échec sur une source externe, et donc, perdre du contrôle, penchons-nous maintenant sur la notion d'autodétermination.

# Chapitre 7 : L'autonomie

## 1. *Autonomie et motivation : la théorie de l'autodétermination*

### *1.1. Le continuum d'autodétermination*

Qu'est-ce que l'autonomie apporte dans la conception de la motivation ? Pour répondre à cette question, rien de mieux que de parler de la théorie de l'autodétermination (TAD) de Ryan & Deci. Ryan & Deci placent la motivation sur un continuum de l'autodétermination. Ainsi, plutôt que d'opposer motivation intrinsèque et motivation extrinsèque comme on a pu le voir précédemment, la TAD oppose la motivation autonome à la motivation contrôlée (Paquet et al., 2016).

Les types de motivation qui sont dits autonomes sont la régulation identifiée, la régulation intégrée et enfin la régulation intrinsèque. Un apprenant effectue une activité par motivation identifiée lorsque celui-ci lui donne une valeur ou importance particulière. « La personne accepte volontairement le bien-fondé et l'utilité d'une croyance ou d'un comportement parce que cette façon de penser ou de se comporter est considérée comme personnellement importante ou utile » (Reeve, 2012, p.188). La motivation intégrée est la motivation extrinsèque la plus autodéterminée car « l'individu va chercher à faire un ensemble d'activités qui sont liées à la réalisation de lui-même » (Fenouillet, 2017, p.83). L'intégration est complète et en harmonie avec un soi plus profond. La motivation la plus autodéterminée est la régulation intrinsèque ou motivation intrinsèque. Elle est basée selon Ryan & Deci sur « un besoin inné de compétence et d'autodétermination » (Fenouillet, 2017, p.84), comme nous avons pu le voir.

Le continuum d'autodétermination peut donc être résumé avec le schéma ci-dessous.

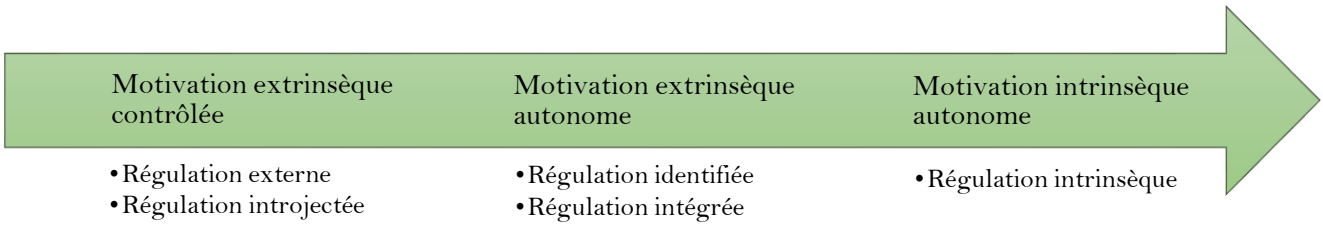



*Figure 3 : La motivation sur le continuum de l'autodétermination selon la TAD*

### *1.2. Quelles conséquences ?*

J'ai pu énumérer plus haut les nombreux effets positifs d'une motivation intrinsèque, je ne reviendrais donc pas sur les bénéfices et l'importance de susciter une motivation intrinsèque. Néanmoins, je peux apporter des précisions quant aux effets d'autres motivations. Des chercheurs de la TAD ont voulu voir les conséquences des motivations autodéterminées sur les comportements, les compétences et l'affect. Ainsi, ils ont pu conclure que « la motivation intrinsèque permettrait à l'élève de maintenir son bien-être psychologique à l'école lorsqu'il fait face à des difficultés scolaires, alors que la régulation identifiée permettrait à l'élève d'investir d'avantage d'effort dans ses études et donc de mieux réussir à l'école » (Paquet et al., 2016, p.256). Si la motivation intrinsèque est associée au bien-être et à des émotions positives, les recherches ont aussi montré que la motivation intégrée, bien qu'elle permette une meilleure persévérance scolaire, est « positivement corrélée à l'anxiété cognitive chez les enfants, ce qui appuie l'hypothèse voulant que l'introjection ait des coûts affectifs pour les élèves » (ibid., p.258).

De plus, l'apprenant motivé de manière autodéterminée aura plus de facilités à retenir l'information, à approfondir un sujet ou encore à accomplir des tâches difficiles qui ont pour but de développer ses compétences. Il faut tout de même préciser qu'il est très rare de trouver des élèves motivés intrinsèquement à l'école. Généralement, plusieurs facteurs rentrent en jeux dans la motivation scolaire. La motivation scolaire est donc bien une dynamique de plusieurs motivations, certaines contrôlantes et d'autres plus autonomes.

Pour être dans un environnement favorisant l'autodétermination, cela suppose un style d'enseignement favorisant l'autonomie (Pelletier & Patry, 2006). Mais dernière cette notion d'autonomie se cache surtout l'idée de responsabilisation. Comme nous le disent Barbot & Camatari (1999), « la responsabilité qui provient de l'autonomie est la capacité du sujet à répondre de ses propres actions, à prendre en charge la possibilité de se tromper, en acceptant les conséquences de ses erreurs, comme de ses réussites » (ibid., p. 26).

Nous avons pu voir que la motivation et l'autonomie sont deux concepts qui se croisent et s'influencent. Néanmoins, pour mieux comprendre le lien entre ces deux concepts, il semble important de s'attarder un peu plus longuement sur la notion de l'autonomie.

## 2. *Autonomie et enseignement*

### *2.1. Définitions*

Il semble d'abord important de définir l'autonomie, notamment en contexte scolaire, avant de pouvoir examiner les façons qui permettent de développer un apprentissage autonome.

Le terme autonomie vient du grec *autonomia* et étymologiquement désigne « la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), en conformité avec sa propre loi (*nomos*) » (Liquète & Maury, 2007, p.23). Toujours selon Liquète et Maury (2007), dans l'éducation, l'autonomie prend deux aspects, elle est à la fois perçue comme un moyen de développement personnel, c'est-à-dire, une capacité à apprendre par soi-même, mais aussi comme un objectif, une finalité de l'éducation.

L'autonomie, utilisée dans un contexte d'apprentissage, peut faire référence à « un apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant, et dans lequel la marge de manœuvre de l'apprenant est généralement limitée à la possibilité de gérer dans le temps l'enseignement qu'il s'administre lui-même » (Cuq, 2003, p.31). Or, il est important, notamment dans la théorie de l'auto-détermination (TAD) développée par Bandura, de distinguer autonomie et indépendance. L'autonomie est « le fait, pour un individu, d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix » alors que l'indépendance serait le fait « qu'un individu fonctionne seul et sans compter sur les autres » (Paquet et al., 2016, p.19). Cependant, et on le verra plus tard dans ce chapitre, l'autonomie n'est pas un processus qui se construit et se développe seul, l'enseignant, notamment, a un rôle très important à jouer.

### *2.2. Autonomie comme objectif ou prérequis*

Bien souvent, l'autonomie a été considérée comme un prérequis, une compétence déjà acquise qui permet un meilleur apprentissage. Néanmoins, l'autonomie est loin d'être une compétence innée, elle nécessite bien souvent un apprentissage. En effet, l'autonomie est :

> *« Une action de soi sur soi [qui] s'articule à partir de motivations profondes (ce sont celles qui relèvent de ces forces affectives) qui vont susciter l'initiative de l'élève. Par l'acquisition de méthodes de travail, c'est l'intelligence et plus seulement l'affectivité qui deviendra une des forces essentielles de l'autonomisation, puisque ce qui parait essentiel c'est de mettre en place progressivement l'"apprendre à apprendre" » (Moyne,1982, cité par Barbot & Camatarri, 1999, p.21-22).*

L'autonomie n'est donc pas un prérequis mais plutôt un objectif, une finalité vers laquelle il faut tendre. Comme le dit Delannoy (2005), « l'autonomie dans l'apprentissage ne peut pas être un point de départ mais un objectif, à construire progressivement, prudemment, selon ce que Jérôme Bruner nomme le " désétayage " » (p. 59). Plus qu'un objectif, l'autonomie est un processus dynamique, un mode d'enseignement et d'apprentissage. En effet, pour devenir autonome, il faut déjà commencer à apprendre avec un style d'enseignement favorisant l'autonomie.

Comment alors rendre automne un apprenant ? « L'autonomisation implique le fait de posséder les croyances qui permettent aux gens d'exercer un contrôle sur leur vie » (Reeve, 2012, p.278). Ces croyances se développent dans un système, ici le système éducatif, qui soutient l'autonomie.

## *3. Comment soutenir l'autonomie ?*

« Les environnements soutenant l'autonomie encouragent les gens à fixer leurs propres buts, à diriger leur propre comportement, à choisir leurs propres intérêts et valeurs » (Reeve, 2012, p.134). Cet encouragement passe par des comportements interpersonnels (Pelletier & Patry, 2006). Plusieurs acteurs entrent en jeu dans la conception d'un environnement soutenant l'autonomie.

### *3.1. Un style d'enseignement soutenant l'autonomie*

Les premiers acteurs de ce système éducatif sont les enseignants. Ils font partie de la première ligne d'acteurs qui agissent pour soutenir l'autonomie des apprenants. Les enseignants qui soutiennent l'autonomie ont un style motivant particulier (Reeve, 2012). « Un style soutenant l'autonomie motive en identifiant et en soutenant les intérêts, les préférences et l'autorégulation automne des autres personnes » (ibid., p.135). Ce style d'enseignement permet donc de favoriser une motivation intrinsèque et autodéterminée.

Un style soutenant l'autonomie nourrit donc les ressources motivationnelles internes (Reeve, 2012). Pour encourager l'engagement et la participation des apprenants, l'enseignant va devoir identifier leurs intérêts, préférences et compétences afin de composer avec et de leur permettre de « se comporter de manière à exprimer leurs intérêts, préférences et compétences » (ibid., p.136).

Un style soutenant l'autonomie favorise la valorisation (Reeve, 2012). En effet, les tâches à exécuter ne sont pas toujours perçues comme intéressantes ou importantes, surtout en contexte scolaire. Ainsi, l'enseignant qui opte pour un style soutenant l'autonomie va chercher à valoriser les activités en expliquant leur importance ou intérêt.

Un style soutenant l'autonomie reconnaît et accepte l'affect négatif (Reeve, 2012). Étant donné que soutenir l'autonomie signifie prendre en compte les besoins et intérêts des autres, il semble tout à fait logique qu'un style soutenant l'autonomie accepte et reconnaisse les affects négatifs qui peuvent surgir lorsque l'apprenant est amené à exécuter une tâche perçue comme inintéressante. Plutôt que d'ignorer ce type de réaction, l'enseignant cherchera à résoudre les causes de l'affect négatif et de la résistance en collaboration avec l'apprenant. « Ainsi, les personnes avec des styles soutenant l'autonomie essayent de résoudre les problèmes motivationnels et utilisent l'expression d'affects négatifs des autres pour les aider à en faire de même, tandis que, les personnes ayant des styles motivants contrôlants essayent de submerger l'affect négatif de l'autre puisqu'ils cherchent la conformité et l'obéissance (plutôt que la motivation) » (ibid., p.138).

### *3.2. Les enjeux du soutien de l'autonomie*

Les styles soutenant l'autonomie impliquent une meilleure réussite des apprenants. En effet, ce genre de style à a de nombreux avantages et résultats positifs comme nous le dit Reeve (2012). Je peux en citer trois :

- Une plus grande compétence perçue et un sentiment renforcé de sa propre valeur.
- Un plus grand engagement et des sentiments plus forts de contrôle
- Un apprentissage conceptuel renforcé, plus que de mémoriser, l'apprenant va comprendre les notions travaillées lorsqu'il apprend dans un style soutenant l'autonomie.

Soutenir l'autonomie est une expression globalisante qui « ne signifie pas "laisser faire" mais plutôt un style qui, tout en laissant place au choix et à la discussion, revient à proposer aux élèves un encadrement et des balises qui concordent avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêt (Pelletier et Patry, 2006) » (Viau, 2009, p.48). Il faut préciser que soutenir l'autonomisation des apprenants n'est pas une mince tâche. Toutes les opérations qui peuvent viser à mieux connaître l'apprenant et à ce qu'il se connaîsse mieux lui-même peuvent avoir des effets néfastes s'ils sont vécus comme des jugements ou des typologies. (Barbot & Camatarri, 1999). Il est d'autant

plus difficile de connaître son public avec la massification du système scolaire aujourd'hui et l'augmentation de la diversité des profils d'apprenant. Comme Viau (2009) l'explique, « le soutien à l'autonomie ne se résume pas à offrir des choix à l'élève, mais implique également une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement » (p.51). Il faut aussi souligner que soutenir l'autonomie signifie un changement des rôles des enseignants. Ces derniers évoluent et se diversifient, « l'enseignant se voit investi de missions plus larges que celle de la simple transmission d'un message » (Liquète & Maury, 2007, p.19).

Pour conclure, il est important de noter que l'autonomie possède une dimension culturelle importante. Il ne faut pas oublier que toutes les cultures n'ont pas la même vision de l'autonomie. Comme nous le disent Barbot et Camatarri (1999), « les représentations de l'autonomie dépendent de traditions culturelles, aussi faut-il se défendre de comportements ethnocentriques » (p.62).

# Chapitre 8 : Le numérique

## *1. Multimédia, hypertexte et TIC : définitions et caractéristiques*

### *1.1. Quelques définitions*

Le terme multimédia est un des premiers mentionnés quand on parle du numérique. Qu'entend-on par multimédia ? Le terme multimédia désigne, selon Lancien « une œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants, texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité » (1998, p.7).

Quelle(s) différence(s) entre multimédia et TIC (Technologies de l'information et de la communication) ? Selon Hirschsprung (2005), la différence réside dans l'inclusion. Les TIC englobent plus de médias par rapport au multimédia comme la visioconférence, la vidéo, les logiciels ou encore Internet. Chabchoub (2007, cité par Guichon, 2012, p.5) définit les TIC comme « l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication ». Cuq (2003) complète ces définitions en ajoutant que le terme TIC renvoie aux deux potentialités de l'informatique : « l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web) » (p. 238).

### *1.2. L'hypertextualité et l'interactivité*

Lancien (1998) donne 4 caractéristiques d'un support multimédia : l'hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité. Je vais ici seulement m'attarder sur les deux qui me semblent les plus importantes et pertinentes par rapport à mon projet de conception, à savoir, l'hypertexualité et l'interactivité.

> *L'hypertexte, « c'est une démarche cognitive qui constitue un paradigme spécifique dans les méthodologies de construction des connaissances. […] Cette démarche cognitive postule une construction non linéaire, relativement personnalisée, adaptative de la connaissance : elle fait l'hypothèse de la nécessaire variété des parcours d'apprentissages. » (Balpe, 1997, cité par Legros & Crinon, 2002, p.93).*

Un lien hypertexte permet donc d'établir « une connexion entre deux entités : un nœud source et un nœud cible qui peuvent être, dans le cadre de notre modèle de navigation, des documents ou des objets hypermédias » (Ernst, 2008, p.146). Il existe plusieurs types de liens. Un des principaux sont les liens hiérarchiques, ancrés dans les menus. Selon Ernst (2008), ceux-ci doivent être hiérarchisés selon deux niveaux : un menu principal et un menu secondaire. Il est important de noter qu'il faut limiter le nombre de niveaux de navigation. En effet, « on a pu observer que les usagers souhaitent atteindre l'information qu'ils cherchent en deux ou trois clics seulement » (Ernst, 2008, p.147).

Une autre notion clef, qui apparait dans la définition de multimédia donnée par Lancien est celle d'interactivité. L'interactivité est au centre des supports multimédias puisque ces derniers permettent à l'utilisateur d'effectuer des choix (Hirschsprung, 2005). Le Larousse définit l'interactivité comme la « qualité d'un logiciel dont l'exécution prend constamment en compte les informations fournies par l'utilisateur ».

### *1.3. Navigation et charge cognitive*

La navigation est ce qui permet l'accès aux informations non linéaire de l'hypertexte (Legros & Crinon, 2002). L'utilisateur peut donc choisir son propre chemin dans « l'espace sémantique ». Néanmoins, cette complexité de représentation des informations peut conduire à ce que les chercheurs ont appelé « la perte dans l'hyperespace » ou la désorientation. Cette désorientation est due à une perte du lecteur qui ne sait plus où il se trouve et où trouver l'information qu'il cherche. « Tout ceci conduit à une surcharge cognitive due à l'effort et à la concentration nécessaire pour comprendre les différents chemins, et au manque d'indices discursifs, ces derniers étant généralement présents dans les textes traditionnels » (Fenouillet et al., 1999, p. 82). Il faut donc veiller à la charge cognitive du numérique.

La charge cognitive prend en compte selon Tricot et Chanquoy (1996) la charge mentale, c'est-à-dire, les « limites de capacités de maintien et de traitement du sujet (Pyet, 2015, p.68) et l'effort. Ainsi, à la charge cognitive peut s'ajouter « la charge attentionnelle, la charge mnésique, la charge perceptive visuelle ou auditive, la charge liée au maintien, au traitement et à la transformation de l'information, etc. (Poyet, 2015, p.73). Nous pouvons retenir la définition donnée par Tricot en 2009, la charge cognitive est en fin de compte « l'intensité de traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier » (cité par Poyet, 2015, p.73). Certaines caractéristiques propres aux TIC peuvent

être source d'une surcharge cognitive. Une navigation trop complexe, par exemple, qui nécessiterait « un haut degré de métaconnaissances » (Jacquinot, 1997, cité par Lancien, 1998, p.31) pourrait être à l'origine d'une charge cognitive trop importante. De plus, « l'utilisateur oublie davantage ce qu'il cherchait au départ si l'accès à l'information recherchée excède trois niveaux (Tricot, 1993) » (Poyet, 2015, p.83).

Il importe de préciser qu'il est néanmoins possible de créer des aides à la navigation qui permettent d'éviter cette désorientation. « On peut "baliser" le chemin que va prendre le sujet grâce à des titres et des sous titres, à un index alphabétique, un aide-mémoire ou encore en lui fournissant des objectifs d'apprentissages » (Astleitner, 1997, cité par, Fenouillet et al., 1999, p.83). Le numérique offre également de nombreuses opportunités pour limiter cette charge. La multimodalité, si elle est bien utilisée, permet ; d'une part, de faciliter la mémorisation ; et d'autre part « de réduire les niveaux d'accès à l'information » ce qui « allège la charge mentale liée à la tâche » (Poyet, 2015, p.77). « L'expérience montre que c'est la navigabilité des contenus, au sens de la facilité de navigation selon des stratégies d'apprentissage prédéfinis, qui contribue le plus à la qualité d'un site pédagogique » (Ernst, 2008, p.144). Nous pouvons voir par cette affirmation l'importance centrale de la navigation dans la conception d'un site.

Les caractéristiques du multimédia, détaillées ici, nous permettent de mieux comprendre la construction et l'identité d'un dispositif numérique ; chaque caractéristique étant liée à la précédente. Maintenant, regardons la relation du numérique avec l'enseignement, surtout secondaire, qui joue un rôle dans l'intégration du numérique dans les pratiques scolaires.

## *2. Les TIC et l'enseignement secondaire*

### *2.1. Quelle utilisation ?*

Les nouvelles technologies se développent de façon exponentielle depuis les années 90 et commencent à prendre de l'importance dans le domaine de l'éducation. C. Allègre, ministre de l'Éducation dit, en 1998, qu'il « faut donner la maîtrise des nouveaux outils de communication qui seront indispensables aux futurs citoyens » mais aussi qu'il « faut expliciter les richesses du multimédia comme outil pédagogique » (Montuori et al., 2008, cité par Guichon, 2012, p.30). C'est le bulletin officiel n°11 du 11 mars 2004 qui marque un tournant dans le rôle que les enseignants ont à jouer face aux pratiques des nouvelles technologies en affirmant que « tout enseignant est désormais concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et leur intégration dans les pratiques pédagogiques » (Guichon, 2012, p.31).

Néanmoins, si l'école semble encourager l'intégration du numérique dans les salles de classe, la culture scolaire française, qui prône l'effort et la persévérance, semble être en conflit avec la norme sociale d'aujourd'hui qui s'appuie « sur la satisfaction de besoins personnels, immédiats et récréatifs, fortement influés par des phénomènes de mode et des offres de consommation » (Poyet, 2015, p.39). Comme nous le dit Devauchelle (2016), « l'exigence numérique envers les élèves est, dans le réel de la classe, largement en deçà de ce que leurs pratiques ordinaires non scolaires montrent de leur intérêt et de leurs capacités » (p.21). Pourtant, il serait bénéfique de trouver « une entente cordiale entre culture numérique et scolaire » dans le but notamment de favoriser « une autonomie réelle de l'élève et de donner du sens à la multiplicité des informations véhiculées par Internet en vue d'en assurer la cohérence et de construire de nouvelle connaissances » (Poyet, 2011, cité par Poyet, 2015, p.39). Il semble que, dans l'enseignement, les nouvelles technologies restent des outils d'appoint, que l'on utilise de temps en temps, contrairement à l'usage personnel des jeunes hors classe (Lebrun & Lacelle, 2014).

### *2.2. Une intégration compliquée*

#### 2.2.1. Freins institutionnels

Comme nous le dit si bien Devauchelle (2016), « il n'y aura pas de numérique dans le monde scolaire si l'on ne se libère pas des carcans » (p.142). Suite à cela, il propose une liste de freins à la mise en place du numérique. D'abord, il cite les programmes strictement délimités. Ensuite, il parle de l'organisation du temps scolaire qui reste très classique et laissant peu de place au travail en autonomie. Enfin, je citerais un frein qui me parait particulièrement intéressant, l'accès restreint aux ressources d'apprentissage. « Le libre accès aux ressources d'apprentissage par les élèves associé à des pédagogies de la découverte et de la construction permettrait d'éviter la dépendance trop grande des élèves aux itinéraires d'apprentissages préconstruits » (Devauchelle, 2016, p.142-143) et donc favoriserait l'autonomie de ces élèves. Ainsi, les conditions d'enseignement semblent être un des freins principaux à l'intégration des TIC dans le secondaire.

#### 2.2.2. Les réticences des enseignants

Les réticences des enseignants constituent également un frein. Plusieurs réticences provenant des enseignants ont pu être mis en évidence par des chercheurs. Guichon (2004) nous parle de 3 postures : les enseignants qui ressentent un sentiment d'impuissance face à la machine et dans ce cas « la technologie est perçue comme une intrusion dans le fait pédagogique » (Guichon,

2012, p.46) ; ceux qui sont réticents face aux bienfaits des nouvelles technologies et qui questionnent la rentabilité de cette utilisation ; et enfin, ceux qui restent prudents face à l'usage de ces dernières et pour lesquels « le contenu est plus important que le contenant » (Guichon, 2012, p.47). La posture et la vision des enseignants face aux technologies ont bien entendu un impact sur l'utilisation des TIC dans la classe (et/ou en dehors). Plus la vision est positive et l'utilisation régulière, plus l'enseignant sera poussé à utiliser les nouvelles technologies dans sa pratique enseignante.

## *3. TIC, motivation et autonomie*

Les profils visés par des dispositifs de formation en ligne se définissent, selon Ersnet (2008), en termes d'autonomie, le degré d'autonomie étant fortement lié à la motivation de l'apprenant. Nous pouvons donc bien voir les liens entre ces éléments constitutifs de ma problématique qui est, je le rappelle : « Comment concevoir un dispositif numérique, autonomisant et motivant pour des élèves allophones en CAP en hôtellerie-restaurant, tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles ? ».

### *3.1. Autonomie*

Il est souvent dit que : « l'autoapprentissage est régulièrement associé au multimédia (Barbot, 1997) et plus particulièrement à Internet, puisque l'apprenant peut d'une part se connecter d'où il veut, et que d'autre part l'interactivité devrait suppléer l'absence d'interactions en présentiel » (Lancien, 1998, p.104). L'utilisation du numérique, et notamment des ordinateurs, va favoriser le processus d'autonomisation éducative (Devauchelle, 2016). D'après Devauchelle, « la possession d'appareils personnels connectés amène les jeunes à disposer au plus près d'eux-mêmes d'un potentiel d'autonomie important » (2016, p.35).

Dans le contexte scolaire, les marges d'autonomie sont faibles et l'utilisation du numérique parfois compliquée à cause de contraintes matérielles ou institutionnelles, contraintes que j'ai pu aborder précédemment. Toujours selon Devauchelle (2016), pour devenir autonome, notamment face à un ordinateur, il faut être guidé et accompagné, l'autonomie serait donc encadrée. Ainsi, cela nous permettrait d'espérer « que la dimension éducative de l'utilisation des appareils numériques s'exportera au-delà des murs de l'école pour un usage au quotidien réfléchi » (Devauchelle, 2016, p.41).

Quel est l'apport du multimédia dans le processus d'autonomisation ? Il a été constaté que « les étudiants utilisant les hypertextes éprouvent un sentiment de contrôler davantage leur activité, ce qui s'accompagne de niveaux d'implication personnelle plus élevés que dans les environnements traditionnels de lecture » (Legros & Crinon, 2002, p. 102-103). Si le numérique peut promouvoir l'autonomie des apprenants, cela ne peut se faire sans des instructions sur des stratégies d'apprentissages, c'est-ce que nous explique Weasenforth et al. (2005). Ainsi, « le potentiel des TIC est surtout lié à leur flexibilité, à leur capacité de véhiculer l'information de façon multimodale » (Barbot & Camatarri, 1999, p. 65).

### *3.2. Motivation*

Quels liens entre motivation et TIC ?

Tout d'abord, regardons la notion d'ergonomie qui est directement liée à la motivation car ce sont les perceptions des apprenants qui conditionnent leur utilisation de l'outil (Amadieu & Tricot, 2020). Or, les perceptions des apprenants sont centrales dans la motivation intrinsèque des apprenants, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 6. Comme nous le dit Poyet (2015), on doit prendre en compte trois dimensions quand on parle d'ergonomie : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. L'utilité se définit comme « l'adéquation du dispositif aux tâches et aux besoins des utilisateurs » (p.52-53). L'utilisabilité, quant à elle, est « la facilité d'utilisation des dispositifs » (p.53). Enfin, l'acceptabilité est à la fois sociale, « respect des normes sociales en matière d'utilisation d'une technologie » (ibid.), et pratique ; l'acceptabilité pratique « vise à rendre compte d'un ensemble de paramètres concernant notamment, la technique, la fiabilité du dispositif et son coût » (ibidem.).

Le schéma ci-dessous, extrait de Amadieu & Tricot (2020, p.11), permet de résumer l'importance des représentations des apprenants sur l'utilisation des technologies.

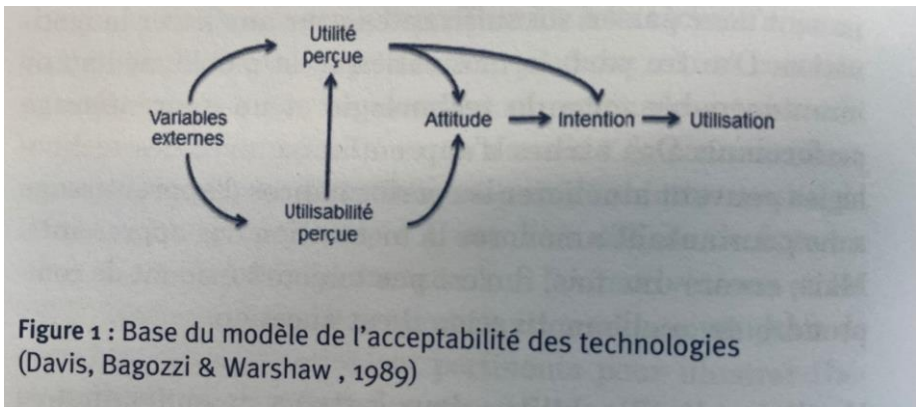



*Figure 4 : L'importance des représentations des apprenants sur l'utilisation des technologies*

La motivation est aussi fortement liée au sentiment de contrôlabilité et de liberté (autodétermination). Ainsi, « d'une manière générale le fait d'offrir au sujet la possibilité de naviguer dans un texte et d'échapper aux contraintes de la linéarité fait du lecteur un partenaire actif » (Fenouillet et al., 1999, p.84).

Si la désorientation, dont nous avons parlé précédemment, peut contribuer à diminuer la perception des compétences des apprenants et donc leur motivation, les aides de navigation permettraient de palier à cette diminution.

Enfin, l'intérêt perçu pour la tâche a aussi une influence sur l'investissement et la motivation des apprenants. À la suite d'une expérience menée par Fenouillet et al. (1999), il apparait que « les enfants qui ont utilisé l'informatique se déclarent plus intéressés par l'apprentissage sur ordinateur que les enfants qui ont appris sur papier, alors que les deux groupes (groupes informatiques ensemble et groupe papier) sont extrêmement positifs à l'égard de l'informatique en général » (p. 89). Néanmoins, les auteurs précisent que ce n'est pas parce que les enfants ont été plus intéressés par l'utilisation de l'informatique que l'intérêt pour le sujet et le contenu a augmenté. Il ne faut pas oublier que c'est l'aspect ludique du numérique qui séduit, au premier abord, ce public.

Ce cadrage théorique m'a permis d'établir les liens entre les différentes notions qui sont en jeu dans ma problématique. Je me concentrerai ensuite à analyser mon projet de conception et à voir en quoi les liens qui ont été faits dans cette partie sont intéressant lorsqu'on se préoccupe d'un dispositif numérique en ligne dans un contexte de formation professionnelle.

# Partie 3 – Analyse de la conception d'un dispositif numérique pour des élèves allophones en CAP dans le domaine de l'hôtellerie restauration et résultats des tests

# Chapitre 9 : Analyse des données

Comme nous avons pu le voir dans la partie 1, j'ai choisi de combiner une collecte de données qualitative et quantitative. Ce sont les premières données recueillies qui m'ont permis d'établir mon projet de stage : concevoir un dispositif de formation en ligne motivant et autonomisant pour les élèves allophones. Pour rappel, les questionnaires des élèves et des enseignants ainsi que les observations et divers échanges avec eux m'ont permis de dénoter notamment :

- Un manque de culture gastronomique,
- Un besoin de travailler sur l'oral et l'écrit,
- Un besoin d'un lien plus fort entre enseignement du français et enseignement professionnel,
- Un manque de motivation et de curiosité chez les élèves,
- Un manque de vocabulaire ou de maîtrise du vocabulaire professionnel,
- Des lacunes en lecture.

Tous les besoins qui sont ressortis de mes observations et questionnaires m'ont permis ensuite de recueillir et d'analyser d'autres documents, de poser plus de questions afin de mieux comprendre les contenus du CAP et plus généralement les tenants et aboutissants de cette formation. Je vais ici choisir de me concentrer sur les données recueillies et analysées qui m'ont permis de concevoir par la suite des parcours d'auto-apprentissage et des jeux autocorrectifs.

Une bonne partie de mes premières semaines au sein de l'établissement ont eu pour but de me familiariser avec le milieu professionnel, les enseignants et les élèves. Pour cela, j'ai pu suivre pendant trois semaines des classes de CAP, premières et terminales. Ces semaines d'observation et d'échanges m'ont permis de recueillir de nombreuses données qui ont été essentielles à la conception et définition des contenus de mon site. Les documents que j'ai pu notamment recueillir sont les suivants :

- Le référentiel du CAP CSHCR[7],
- Le livret d'évaluation pour les CAP CSHCR,
- Un livret de TP[8],
- La grille de notation pour le CAP,

[7] Voir Annexe 4

[8] Voir Annexe 5

- Un support de cours pour un cours de technologie sur les vins et la vigne[9],
- Une évaluation CAP CCF pour EP 1 « Organisation des prestations en HCR »[10].

Ces différents documents m'ont permis d'observer la part du français dans les métiers de l'hôtellerie/restauration ainsi que les contenus, notamment culturels, que les apprenants sont amenés à connaître ou comprendre.

## *1. Le contexte professionnel*

### *1.1. Informations générales*

Le référentiel nous permet d'abord de comprendre les objectifs et missions auxquels l'apprenant pourra faire face à la suite de l'obtention de son diplôme. Ainsi, selon le référentiel, l'élève pourra/devra, en autres, sous l'autorité hiérarchique :

- « Contribuer à l'accueil et au bien-être d'une clientèle française et étrangère ;
- Contribuer à la commercialisation des prestations ;
- Respecter les procédures d'hygiène et de sécurité en vigueur » (p.3)

En termes linguistiques, deux éléments sont saillants. D'abord, **l'accueil du client**, qui implique des interactions à la fois orales et écrites, des formes de langage soutenues ainsi qu'une prononciation et prosodie très claires pour être sûr d'être bien compris. Ensuite, la commercialisation des prestations, qui veut dire, participer à la vente de produits hors menus ; par exemple d'apéritifs, de cafés, etc. qui rapportent plus à l'entreprise. Cela demande bien évidemment un bon rapport avec le client, qui passe par l'accueil, ainsi qu'une bonne connaissance des produits pour pouvoir les vendre, donc **une culture gastronomique** assez importante.

Ce document nous permet également d'avoir des informations sur les particularités du contexte professionnel. Le référentiel nous dit que le contexte professionnel est caractérisé en autres par : « une connaissance des techniques professionnelles en lien avec les prestations nécessitant une veille technologique et une utilisation généralisée des technologies de l'information et de la communication, dans les pratiques professionnelles comme dans les échanges avec la clientèle et les fournisseurs » (p.3).

[9] Voir Annexe 6

[10] Voir Annexe 7

On peut voir que les TIC ont une place très importante dans le métier. Ainsi, mettre les élèves en contact avec des outils numériques à l'école semble primordial puisqu'ils y seront automatiquement confrontés dans le milieu professionnel, même si leur utilisation sera un peu différente. Si les nouvelles technologies semblent occuper une place importante dans le futur métier des élève, l'autonomie est aussi mentionnée. Dans le pôle 2, sous la section « Préparer les prestations », nous pouvons noter qu'il est attendu de la part de l'élève une « efficacité à l'autocontrôle » (p.5). Favoriser l'autonomie dans le contexte scolaire semble être la première étape vers l'autonomie au travail.

### *1.2. Déroulement des épreuves et types de documents*

Le livret d'évaluation pour les CAP CSHCR permet de mieux comprendre la façon dont sont évalués les apprenants. Ce document reprend les compétences décrites dans le référentiel, chaque activité professionnelle étant divisée en TD (Travaux Dirigés). Les apprenants ne sont pas évalués sur tous les compétences à chaque épreuve mais l'ensemble des épreuves doit permettre d'évaluer l'ensemble des compétences. Les élèves sont évalués sur ces compétences en termes de maîtrise, de maîtrise insuffisante à très bonne maîtrise. En fonction du nombre de compétences maîtrisées, l'élève obtient une note.

Le livret de TP est un autre document essentiel car il m'a permis de mieux comprendre le déroulement d'un TP et surtout des épreuves de CCF. On y retrouve trois parties : la fiche de lancement, la fiche d'argumentation commerciale simple et la fiche de prévision de matériel. Ces trois fiches doivent être remplies par les élèves en fonction du menu qui leur est donné le jour de l'épreuve.

La fiche de lancement est plutôt simple à remplir car une grande partie des informations sont données. La seule difficulté serait de remplir la partie « présence d'allergènes », qui demande aux élèves quelques connaissances techniques, dont la constitution des plats et desserts (culture professionnelle).

La fiche d'argumentation commerciale simple semble être selon moi la plus difficile à remplir, surtout pour un élève allophone. Il est notamment demandé à l'élève de pouvoir vendre son plat. Cette partie est d'autant plus difficile pour des élèves allophones qu'ils doivent « rédiger » leur argumentation. Là où la fiche de lancement était très simple à remplir pour des élèves allophones, celle-ci demande une maîtrise plus importante du code écrit ainsi que de lecture, ce qui peut poser beaucoup de problèmes.

## 2. *Interaction et actes de langues*

### *2.1. Interaction dans le milieu professionnel*

L'interaction de l'élève s'étend à tout son environnement professionnel. C'est-ce que nous pouvons voir dans le référentiel avec l'activité 6 : Communiquer dans un contexte professionnel, qui nous dit que les résultats attendus sont :

- « Qualité de la communication écrite et orale,
- Utilisation d'un vocabulaire professionnel et commercial adapté,
- Pertinence du compte rendu de l'activité,
- Qualité de l'ambiance de travail et des échanges avec l'équipe » (p.6).

Encore une fois, ici, nous pouvons voir qu'il est mis en avant tout d'abord une maîtrise du français, maîtrise suffisamment grande pour pouvoir s'adapter rapidement ainsi que son vocabulaire. Ensuite, il en ressort l'importance du contexte local dans lequel les apprenants se trouvent et dans lequel ils vont être amenés à travailler, ainsi que l'importance de l'équipe et des échanges entre les membres de cette équipe.

### *2.2. Interaction client*

Les élèves en CAP CSHCR doivent interagir avec le client, que ce soit au restaurant ou à l'hôtel. Comme nous pouvons le voir dans le référentiel au pôle 2, activité 3 « Contribuer à la relation-client et participer à la commercialisation ». Cette activité attend comme résultats notamment :

- « Une qualité de la communication écrite et orale
- Une qualité de l'accueil téléphonique
- Une aptitude à renseigner le client en français et en langue étrangère
- Une aptitude à renseigner sur l'environnement commercial, touristique et culturel au plan local
- Une utilisation appropriée des supports de vente physiques et/ou numériques
- Une qualité de l'argumentaire pour la vente des prestations » (p.5)

Nous pouvons remarquer qu'est mis en avant ici la maîtrise du français aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, avec un accent mis sur les interactions et aussi une connaissance de son environnement local, aussi bien gastronomique que touristique et culturel. De nouveau, nous pouvons constater une présence incontestable du numérique. Enfin, les élèves doivent développer une capacité à argumenter dans le but de faire acheter au client, de persuader ; mais aussi, une capacité à conseiller, renseigner, prendre des informations.

## *3. Savoirs associés*

### *3.1. Connaître la clientèle*

Les savoirs associés liés à l'interaction client sont la bonne connaissance de sa clientèle. Ainsi, il n'est pas étonnant que le référentiel ait un thème dédié à cela, qui est le thème 11 – Le client, et qui mentionne comme savoirs :

- « La différenciation des types de clientèle et de leurs attentes (loisirs, affaires, famille, etc.),
- Les us et coutumes, les grandes tendances de comportement et de consommation des clientèles françaises et étrangères
- Les tendances de consommation (produits et concepts)
- La santé (allergies et allergènes, régime, etc.) et l'équilibre alimentaire » (p. 11).

Un document qui m'a permis de voir un exemple de ce qui peut être demandé des apprenants au niveau de la connaissance du client est l'évaluation que j'ai pu récupérer. La deuxième partie de cette évaluation concerne la connaissance des clientèles que l'on peut rencontrer en France. Cela comprend par exemple les types de clients (hommes d'affaires, familles, etc.). Un exercice me parait particulièrement intéressant, il s'agit de la question n°9 où il est demandé aux apprenants des clichés concernant certains touristes. Cet exercice demande des références culturelles partagées entre certaines populations mais pourrait être difficile pour certains élèves allophones qui n'ont pas ces références culturelles. C'est aussi ce genre de savoirs culturels qu'il est difficile de transmettre aux élèves allophones qui ont leurs propres références culturelles. Il est donc d'autant plus important de travailler sur cela avec eux.

### *3.2. Le secteur et matériel professionnel*

L'hôtellerie restauration est un secteur bien particulier. Ainsi, les apprenants doivent connaître certaines caractéristiques du secteur comme :

- L'environnement touristique et culturel de proximité
- Les différents types d'hébergement
- Les différents types de restauration

En plus de la connaissance du secteur, les apprenants doivent connaître leur environnement de travail, notamment le matériel. La fiche de prévision de matériel que les élèves doivent remplir durant leurs épreuves de CCF leur demande de connaître le matériel de service. En outre, le

référentiel précise bien que l'élève doit pouvoir « identifier et sélectionner les matériels nécessaires à l'activité » (p.4). Par ailleurs, un thème entier du programme est dédié à la connaissance du matériel. Il s'agit du thème 7 - Les locaux, les équipements et matériels comme on peut le voir à la page 10 du référentiel.

### *3.3. L'alimentation et les boissons*

Le premier thème de savoirs associés indiqué dans le référentiel du CAP est « Les produits alimentaires et les boissons ». Les élèves doivent connaître :

- « Les principales familles de produits alimentaires,
- La saisonnalité et les zones de productions,
- Les spécialités et les produits marqueurs de région,
- La qualité : le principe de labellisation,
- La classification et l'origine des boissons,
- Les principales régions de productions du vin,
- Les typicités des vins,
- L'étiquetage et la traçabilité » (p.9).

On voit donc que la connaissance des produits et des aliments est essentielle pour les apprenants. D'ailleurs, l'importance de la connaissance des produits m'a incité à créer un parcours autour du vin. D'autant plus que j'ai pu récupérer un support de cours lors des observations autour de ce sujet, support qui a été essentiel dans ma conception. Cela m'a permis de voir quels sont plus précisément les savoirs demandés aux élèves de CAP. Ce support a été distribué dans le cadre d'un cours de technologie pour les terminales CAP avec M. M. Il s'agit d'un extrait d'un journal pour adolescent « Mon quotidien » qui s'intitule « Pars à la découverte de la vigne en France ! ». Avant de lire ce journal, l'enseignant a repris les régions viticoles avec ses élèves. Le journal a servi de document support, permettant de voir le cycle de la vigne, la production du vin ainsi que l'histoire de la vigne en France. Ce document m'a grandement servi dans la conception et dans le choix du contenu du parcours autour du vin et des alcools.

### *3.4. La localité*

Le référentiel mentionne à plusieurs reprises que l'élève doit être capable de « renseigner le client sur l'environnement local ». C'est d'ailleurs une compétence évaluée à part entière que l'on retrouve sur le livret d'évaluation du CCF. Il est évident que cette compétence demande une préparation particulière et passe notamment par l'interaction avec le client.

Un des cours qui a aussi servi d'inspiration dans la conception de mon site et de mes parcours d'auto-apprentissage est celui de Mme G, professeure en restaurant et hébergement, qui a organisé une séance au CDI (Centre de Documentation et d'Information) pour travailler cette compétence. Mme G me l'a confirmé lors de nos échanges durant ce cours, il s'agit d'une épreuve très difficile pour les élèves car ils ne comprennent pas réellement l'enjeu de cet exercice mais aussi car ils ne connaissent pas la région (et la ville) dans laquelle ils se situent. C'est pour cette raison que j'ai choisi de concevoir un parcours consacré à Grenoble et sa région. Durant ce cours, les élèves étaient amenés à rechercher des lieux et concevoir un programme touristique pour des clients en fonction de leur groupe : famille, hommes d'affaires, touristes étrangers, etc. Ils devaient être capables de justifier leurs choix ainsi que d'expliquer aux clients comment se rendre à tel ou tel lieu. Linguistiquement parlant, cet exercice est très difficile pour un élève allophone. Il faut aussi que les élèves puissent rechercher et lire les informations et se les approprier pour les ressortir à l'oral.

Un autre document qui a mis en avant l'importance de la localité est l'évaluation que j'ai pu récupérer. La première partie de l'évaluation vise à tester les connaissances des élèves sur la région Auvergne Rhône-Alpes (et autres régions françaises) en leur demandant des spécialités, fromages, boissons. Il est donc important de connaître la culture gastronomique, notamment régionale.

Tous les éléments que j'ai pu recueillir et analyser ici, en plus des nombreux échanges avec les enseignants et de mes observations en cours (professionnel et de FLE) m'ont permis de choisir le contenu de mes parcours d'apprentissage, contenu sur lequel je reviendrai dans le chapitre suivant.

# Chapitre 10 : Conception pédagogique et analyse de conception

Concevoir un dispositif numérique motivant et autonomisant met en jeu deux facteurs importants de la motivation quand on parle du numérique : l'utilité et l'utilisabilité (Amadieu & Tricot, 2020). Ainsi, ce sont deux facteurs qui ont été très présent dans mon projet de conception, les apprenants devant pouvoir trouver un intérêt dans le contenu proposé et pour l'utiliser facilement, en particulier seul et de façon autonome. Ainsi, les éléments que je vais développer visent à une meilleure perception du dispositif pour une optimisation de la motivation des apprenants.

## *1. Caractéristiques techniques*

Je vais ici présenter la structure et le contenu que l'on peut retrouver à la fois sur le site puis dans les parcours. Il faut noter que le travail décrit ci-dessous a également été réalisé pour une version mobile du site et des parcours. Cela me paraissait essentiel et faisait partie de mon projet initial. Je voulais que le savoir soit accessible de n'importe où et sur n'importe quel appareil. De plus, c'est l'utilisation généralisée des smartphones de nos jours qui fut l'inspiration de ce projet. Ainsi, il n'aurait pas été complet sans une version mobile pour les apprenants.

### *1.1. Choix des plateformes*

Une part très importante de ma conception a été celle du site web qui devait accueillir les parcours et jeux créés. J'ai choisi de partir d'un canevas blanc plutôt que d'un template car je voulais créer quelque chose qui me ressemble et qui puissent plaire aux apprenants dans le but de les inciter à vouloir parcourir le site. Bien sûr, cela a donc demandé plus de temps de conception car j'ai dû créer les menus, les pages, etc. J'ai choisi Wix pour créer mon site car c'est un hébergeur facile à utiliser et gratuit.

J'ai choisi de réaliser mes parcours d'apprentissage sur Genial.ly. J'ai eu l'occasion de découvrir cette plateforme ; d'abord à travers mes recherches personnelles car j'aime rester informée des nouveaux sites pédagogiques ; et ensuite grâce au cours « Intégrer le numérique » que j'ai suivi en M1 avec M. Soubrié.

Plusieurs choses m'ont attirée dans Genial.ly. D'abord, le design des parcours et la ludicité. J'aimais l'idée que la plateforme soit, pour moi, intergénérationnelle, elle ne fait ni trop enfant, ni trop adulte, ce que je trouve parfait pour des adolescents. Ce paramètre est important pour

donner envie aux apprenants de parcourir le site et pour les motiver. Une autre chose qui m'a séduite est la facilité à la fois de conception et d'utilisation. Il est en effet très facile d'intégrer une grande diversité de médias : images, documents, vidéos ; on a pu le voir dans la partie théorique que la présentation des informations sous différentes formes aide à la mémorisation (Hirschsprung, 2005) ; et, ce que je souhaitais à tout prix, des jeux. Mettre en relation jeux et apprentissage comme le dit Grosbois (2012) : « renvoie à trois dimensions différentes : l'apprentissage nécessaire pour jouer ; le fait d'apprendre en se divertissant sans qu'il y ait l'intention d'apprendre (ou apprentissage informel) ; la constitution d'un jeu à finalité d'apprentissage » (p.130). De plus, « le jeu est un des principaux et plus puissants moteurs de l'apprentissage naturel, avec l'exploration de l'environnement ou des objets et les relations sociales (Geary, 2008) » (Amadieu & Tricot, 2020, p.17). L'intégration des jeux dans le parcours fait pour moi toute la différence. Cela permet un équilibre entre concentration sur l'apprentissage de vocabulaire et détente avec des jeux. Le but étant aussi de limiter la charge cognitive de l'élève. Cette limitation passe par le choix d'une structure simple et répétitive, un équilibre entre jeux et leçon et un visuel simple, attractif et sobre. Le choix d'intégrer des jeux était pour moi motivant, je souhaitais que les apprenants arrivent à penser qu'apprendre quelque chose ne doit pas toujours être difficile ou rébarbatif. De plus, la facilité de navigation permet aux apprenants une prise en main facile et une utilisation autonome de cette ressource, même si certaines limites de conception, nous le verrons après, entravent cette utilisation autonome.

### *1.2. Navigation dans les parcours*

D'abord, il était essentiel que tous les parcours soient le plus uniforme possible pour que les élèves puissent s'approprier plus facilement leur fonctionnement. Ils doivent être capables, après plusieurs séances de découverte, de naviguer seul, sur le site, mais aussi à l'intérieur des parcours. Ainsi, il est essentiel qu'ils puissent retrouver les mêmes éléments aux mêmes endroits même s'ils changent de parcours. La navigation, nous avons pu le voir dans le cadrage théorique, est une caractéristique qui va déterminer la qualité d'un site. Bien sûr, elle doit être fidèle et conforme à ce que l'on peut retrouver sur internet, cela va permettre une navigation plus facile pour les apprenants qui connaissent déjà ou sont familiarisés à la navigation sur internet comme nous l'explique Ernst (2008). Les apprenants doivent également pouvoir accéder et revenir à l'information en trois clics. En effet, « les usagers souhaitent atteindre l'information qu'ils cherchent en deux ou trois clics seulement » (Ernst, 2008, p.147). C'est pour cela que j'ai utilisé deux niveaux et que j'ai mis plusieurs boutons sur chaque page.

J'ai fait le choix de mettre cinq boutons sur la grande majorité des pages de mes parcours. Bien sûr, un bouton central à tout site est le bouton « page d'accueil ». Ernst (2008), nous le dit : « le bouton de retour à la page d'accueil occupe une place prioritaire : c'est lui qui permet à l'apprenant de retrouver, en toutes circonstances, le parcours pédagogique en repartant du menu principal » (p.148). Il y a en réalité deux boutons « page d'accueil ». Le bouton « home » qui amène au menu principal, et le bouton « livre » qui amène au menu secondaire (menu de chaque leçon). Ensuite, les trois autres boutons constituent des aides à la navigation et permettent de naviguer entre les pages et de revenir en arrière. « Un lien d'aide à la navigation qui peut être vu comme un raccourci permettant d'afficher la page précédente ou la page suivante, retourner en haut de la page, au menu principal ou à la page précédemment parcourue, etc. » (Ernst, 2008, p.148). Un autre bouton est disponible sur les pages de chaque jeu, bouton représenté par un puzzle. Ce bouton permet à l'apprenant de revenir sur le menu des jeux de la leçon qu'il est en train de traiter.

Les boutons du menu principal ont été choisis dans le but de faire un lien visuel avec le contenu. Les boutons du menu secondaires, quant à eux, sont tous identiques entre chaque leçon : une icône « bâtiment » (qui pour moi représentait une école) pour représenter la partie « leçon » ; une icône « ampoule » pour la partie « se rappeler » ; une icône « point d'interrogation » pour la partie « quiz » : et enfin, une icône puzzle pour la partie « jeux ». Devauchelle (2016) nous dit que « la métaphore peut aider à l'orientation de l'utilisateur et à sa prise d'informations » (p.145). De ce fait, ici choisir la métaphore, par exemple, de l'école pour les leçons ou du puzzle pour le jeu, devrait aider l'élève à se repérer dans les parcours.

## *2. Structure du site et des parcours*

### *2.1. Structure du site*

#### 2.1.1. Page d'accueil

La page d'accueil doit être le reflet du site car c'est la première chose que les visiteurs voient. Comme Ernst (2008) nous le dit : « la page d'accueil est le point d'entrée sur un site. Elle contient le menu principal ainsi que toutes les informations nécessaires pour décrire le parcours pédagogique proposé aux apprenants » (p.147). J'ai donc choisi de mettre sur ma page d'accueil, tout d'abord, le visuel avec le logo et le nom du site. Ensuite, un diaporama avec les trois axes principaux de mon projet, à savoir, les parcours, les jeux et les ressources enseignantes. En dessous du diaporama, le guide des parcours d'auto-apprentissage, que j'ai

également conçu sur genial.ly. Sur cette page d'accueil, on retrouve également un lien vers la page qui présente le site et le projet.

#### 2.1.2. Parcours d'auto-apprentissage

J'ai choisi de diviser les parcours en deux thématiques : le vocabulaire professionnel et la culture gastronomique. Une des contraintes de Wix est qu'il ne peut pas y avoir plus de deux niveaux dans un onglet. Cela m'a amené à créer des « boites » ou sous menus[11].

#### 2.1.3. Apprendre le vocabulaire

Cette section fut une des choses que j'ai décidé de rajouter au dernier moment. J'ai eu l'impression qu'il manquait un lien entre les parcours et les jeux une fois ces derniers mis sur le site. Certes, les jeux disponibles dans la section « jeux » sont les mêmes que ceux que l'on retrouve dans les parcours, mais que se passe-t-il si l'apprenant souhaite apprendre le vocabulaire d'un parcours ? Ayant moi-même étudié plusieurs langues en tant que débutante complète, y compris en études supérieures, je connais les difficultés de l'apprentissage du vocabulaire. D'ailleurs, un outil qui m'a grandement aidé dans ce domaine est Quizlet. Cette plateforme permet de créer ses propres listes de vocabulaire et propose ensuite tout un tas d'exercice amusants pour apprendre les mots. J'ai donc créé une liste de vocabulaire pour chaque parcours et j'ai mis à disposition sur le site cinq jeux pour chaque parcours : cartes, apprendre, associer, dictée et test. Plus de jeux sont disponibles directement sur Quizlet, j'ai donc ajouté un bouton qui renvoie directement à la page de la liste.

#### 2.1.4. Jeux

Dans la section jeux, on retrouve les mêmes jeux que ceux proposés dans les parcours[12]. J'ai choisi de garder la séparation vocabulaire professionnel et culture gastronomique. Chaque partie contient un « menu » fait sur la même base que celui des parcours[13].

#### 2.1.5. Ressources pour les enseignants

Ma conception ne s'est pas limitée aux parcours d'auto-apprentissage et jeux autocorrectifs. Une autre partie essentielle de mon travail a été de concevoir et d'animer des séances autour

[11] Voir Annexe 8 pour un exemple de page « menu » de parcours d'auto-apprentissage

[12] Liste des jeux en point 4

[13] Exemple de menus jeux en Annexe 9

des régions françaises où j'ai conçu à chaque fois une fiche enseignant et une fiche apprenant. J'ai pu animer plusieurs séances et ai testé quatre fiches pédagogiques sur les treize conçues (Auvergne-Rhône-Alpes, Bourgogne Franche Comté, Grand Est et Hauts de France). Je ne parlerai pas de la conception ou des résultats de ces fiches mais comme elles sont disponibles sur le site dans les ressources enseignantes, il m'a semblé essentiel d'en parler ici.

Pour les ressources enseignantes, il était pour moi primordial de mettre à disposition à la fois une liste de vocabulaire pour chaque parcours, mais aussi une fiche pédagogique qui explique les objectifs de chaque parcours. Sur ces fiches pédagogiques, on retrouve : le nom du parcours, les objectifs principaux du parcours, le temps estimé du parcours, un tableau détaillant chaque leçon avec des objectifs linguistiques, des objectifs culturels et le détail des jeux. Cela permet, selon moi, à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du parcours et de trouver les informations qui l'intéressent pour faire travailler les élèves dessus[14].

### *2.2. Structure des parcours*

La structure des parcours d'auto-apprentissage est la même pour chaque parcours.
Chaque parcours est organisé en deux menus. Un premier menu, menu général qui comprend trois niveaux[15] : une introduction qui explique très rapidement le thème du parcours, cinq « leçons » comprenant le vocabulaire, quiz et jeux ; et un bilan avec sept à neuf jeux. Chaque parcours contient environ 100 mots de vocabulaire, en sachant bien sûr que tous les mots ne sont pas nouveaux. La longueur des parcours était aussi une préoccupation, les élèves ne doivent pas se lasser trop rapidement, il est donc important de garder une certaine variation, à la fois des contenus, de la présentation et surtout, je le développerai plus tard, des jeux présents. La structure de chaque leçon est identique avec quatre parties[16].

Premièrement, dans la partie « leçon », les élèves découvrent ou redécouvrent le vocabulaire ou des notions associées. Dans la plupart des cas, le mot de vocabulaire est présenté avec une image[17]. Un aspect difficile de la conception a été de choisi les bonnes images, en sachant que celles-ci devaient être libres de droit. Chaque leçon est indépendante des autres ce qui permet à l'apprenant de choisir le contenu qui l'intéresse le plus. Se rapprocher des centres d'intérêt

[14] Exemple de tableau synoptique en Annexe 10

[15] Exemple menu général en Annexe 11

[16] Exemple menu secondaire en Annexe 12

[17] Exemple d'une page leçon en Annexe 13

des apprenants et laisser la possibilité de choisir sont des éléments, nous avons pu le voir, qui suscite à la fois une motivation intrinsèque et un apprentissage autonome. Deuxièmement, la partie « se rappeler » permet de reprendre tous les mots de vocabulaire sur une même page. L'apprenant doit retourner toutes les cartes pour voir s'il se rappelle le vocabulaire de la leçon. Troisièmement, la partie « quiz » est présentée soit avec des questions à choix multiples, soit un quiz qui demande de choisir entre deux images. Pour finir, la partie « jeux » comprend quatre à cinq jeux. Ma conception m'a amené à créer 98 jeux pour le vocabulaire professionnel et 95 pour la culture gastronomique, soit une moyenne de plus de 30 jeux par parcours, avec une vingtaine de types jeux différents.

## *3. Contenus des parcours*

Ces parcours ne sont bien évidemment pas dédiés à des grands débutants, mais ayant quelques notions de français surtout à l'oral, les parcours de la partie vocabulaire peuvent très bien s'adapter à des apprenants de niveau A1/A2. Quant à ceux de la partie culture, un niveau A2/B1 semble nécessaire, en particulier pour les deux premiers parcours.

### *3.1. Le vocabulaire professionnel*

La section « vocabulaire professionnel » est divisé en trois parcours : un parcours introductif, un parcours sur le matériel et un parcours sur les aliments. Ici, j'ai choisi des parcours qui s'alignent avec du français langue professionnelle et du français comme langue seconde au vu des thématiques choisies. Ces dernières mériteraient bien sûr d'être approfondies, néanmoins, le nombre d'heures de stage et le nombre de parcours choisis ne me l'ont pas permis.

#### 3.1.1. Objectifs

Les parcours ont été créés avec une logique d'aller du plus général vers le plus spécifique. Ainsi, le parcours 1 est conçu comme un parcours de découverte pour un nouvel apprenant dans un lycée hôtelier. Le deuxième parcours aborde la thématique du matériel, matériel que les élèves sont constamment amenés à utiliser lors de leur formation. Le dernier parcours sur le vocabulaire professionnel concerne les aliments. Il s'agit donc pour ces trois parcours de voir ou revoir un vocabulaire propre au contexte professionnel, qui reste malgré tout assez général et aligné avec des thématiques et objectifs de FLE, comme par exemple, la nourriture, le questionnement ou encore les vêtements. Ces parcours ont pour but de rendre l'apprenant plus confiant dans son environnement quotidien. Bien sûr, ils doivent aussi être motivant. Les

aspects techniques dont j'ai pu parler plus haut rendent le parcours, selon moi, attrayant et donc motivant. Néanmoins, le contenu des parcours doit être aussi intéressant pour que le parcours soit motivant.

#### 3.1.2. Choix du contenu et motivation

Nous avons pu le dire dans la deuxième partie de mon mémoire, une simplification trop drastique des contenus peut désintéresser l'élève de la tâche et donc diminuer sa motivation. Ainsi, il a fallu trouver un certain équilibre au niveau du choix du vocabulaire. Dans un premier temps, j'ai choisi du vocabulaire lié au secteur professionnel dans lequel évolue les élèves, ce dernier étant donc proche de leur centre d'intérêt. C'est par exemple le cas avec le vocabulaire du matériel de la cuisine pour un cuisinier ou du restaurant pour un serveur. De plus, comme ce vocabulaire est rattaché à leur environnement proche, les élèves peuvent facilement percevoir l'intérêt de ce dernier.

Je pense qu'un aspect motivant des parcours est que le contenu reste assez simple pour que les apprenants le réussissent sans qu'il soit trop simple et donc pas assez challengeant. Il y a donc un facteur gratifiant de pouvoir dire, d'une part, qu'on connaît certains mots de vocabulaire, et d'autre part, qu'on peut réussir les jeux. Il était indispensable que le contenu reste également assez simple pour s'aligner avec les problématiques d'un public allophones, avec certains élèves ayant un niveau post-alphabétisation, mais stimulant sur certains aspects. Il faut aussi que le parcours soit dynamique, ainsi j'ai essayé de mélanger les différents types jeux.

### *3.2. La culture gastronomique*

Tout comme le vocabulaire professionnel, trois parcours ont été créés pour la culture gastronomique, avec une orientation vers les savoirs utiles pour les CAP CSHCR.

#### 3.2.1. Objectifs

Ici, il s'agit plutôt de susciter la curiosité des élèves et de montrer qu'il est possible de rendre accessible des notions plus ou moins théoriques à des élèves allophones. Ici, l'idée est que les apprenants puissent découvrir par eux-mêmes, dans un espace structuré, des éléments importants par rapport à la culture gastronomique. Mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et le rendre acteur de ce dernier est motivant et autonomisant.

Ici les parcours ne sont pas conçus du plus général au plus spécifique mais par thématiques. Ainsi, le parcours 4 qui s'intitule « Les alcools et vins en France » a pour objectif de faire

découvrir aux élèves à la fois les vins et alcools français mais aussi comment est fabriqué le vin, qu'est-ce que la vigne, etc. Le suivant concerne les fromages français. Les élèves en CAP CSHCR doivent être capables de « proportionner des fromages », ainsi que « préparer une assiette ou un plateau de fromage » (Référentiel, p.33/34). Aussi, il m'a paru à la fois important et intéressant pour eux, culturellement parlant notamment, de dédier un parcours aux fromages. Le dernier parcours professionnel est intitulé « Grenoble et sa région ». Les apprenants sont évalués sur leurs connaissances de la clientèle et de la région, il m'a donc paru primordial de faire un parcours adapté aux apprenants sur cette thématique. Ces trois parcours, j'ai pu le dire, ont surtout comme objectif la découverte et pourraient être ensuite approfondi en cours par les enseignants du professionnel. Il est impossible d'être exhaustive car ces leçons ne peuvent se substituer à l'enseignement professionnel comme nous l'a dit Mourlhon-Dallies (2008).

#### 3.2.2. Thématiques abordées

- Parcours 4 : Vins et alcools

L'inspiration derrière ce parcours, j'ai pu en parler précédemment, est le cours de technologie pour les terminales CAP CSHCR animé par M. M., professeur de restaurant et directeur des stages au Clos d'Or. J'ai donc utilisé ce cours pour créer certaines leçons. À cela s'ajoute des leçons autour de l'étiquetage et les labels, du vocabulaire en rapport avec la description du vin et la dégustation et des noms de quelques alcools et cocktails incontournables en France. J'ai pu assister à un cours où l'enseignant demander aux élèves de nommer les alcools et boissons qu'ils connaissaient, c'est donc pour cela qu'il m'a semblé important d'élargir le sujet.

- Parcours 5 : Les fromages

J'ai choisi de séparer les fromages en fonction de leur famille en sélectionnant quatre fromages par catégorie. Pour commencer ce parcours, il parait nécessaire de s'attarder sur le processus de fabrication du fromage. En plus des exemples de fromages, j'ai choisi de mentionner du vocabulaire sur le fromage et sa découpe, se rapprochant plus du côté professionnel ici, et donc étant peut-être un aspect plus motivant pour les élèves.

- Parcours 6 : Grenoble et sa région

Cette leçon s'est inspirée du cours avec Mme G. Ce parcours aborde ainsi différents éléments de la région : d'abord, l'espace géographie et les transports ; ensuite, les spécialités : produits et plats, attractions touristiques et restaurants. Enfin, il aborde la connaissance de la clientèle. Pour finir ce parcours, contrairement aux autres où chaque bilan comportait une nouvelle

sélection de neuf jeux créés pour réviser tout le vocabulaire, j'ai ici choisi deux exercices qui ont pour but d'entrainer l'apprenant à formuler des suggestions et un discours structuré pour conseiller et renseigner un client lors de son séjour.

## *4. Conception de jeux*

J'ai choisi d'utiliser deux plateformes pour concevoir mes jeux autocorrectifs : Learning App et Wordwall. Il était important pour moi d'avoir une grande diversité de jeux afin de dynamiser les parcours et de rendre ces derniers motivants. Je choisis donc ici de présenter les jeux en deux catégories, les jeux qui travaillent sur des aspects de langues et afin des jeux travaillant la mémorisation du vocabulaire. Les jeux que je vais détailler[18] sont, selon moi, motivants car ils demandent une réflexion et recherche de la part de l'apprenant. Ils mettent en jeu différentes éléments : réflexion, rapidité, déduction, ou encore discrimination. Plus on diversifie les types de jeux, plus on offre des choix de représentation de l'information. Or, « lorsque les informations sont traitées sous différentes formes de codage, les apprenants peuvent produire différentes représentations d'une même information, ce qui contribue à l'apprentissage (Mayer, 2009) » (Amadieu & Tricot, 2020, p.37).

### *4.1. Jeux travaillants des aspects linguistiques*

➢Cartes avec des réponses à écrire

- Ce jeu permet à l'apprenant de travailler l'orthographe des mots. De plus, il permet de systématiser l'apprentissage du mot avec son article. Les élèves doivent écrire à partir d'images ou à partir de la prononciation du mot, cela faisant travailler leur capacité de compréhension et leur capacité à discriminer les sons. Ce qui est pertinent avec Learning App c'est que le logiciel ne donne pas la réponse si la proposition de l'élève est fausse. Mais, cela peut être bloquant pour des élèves peu scripteurs qui ne maîtrisent pas le code écrit. Il sera intéressant de proposer une correction au bout d'un certain nombre de tentatives pour que l'élève ne reste pas bloqué.

➢Mots croisés

- J'ai choisi d'intégrer quelques mots croisés dans mes parcours, ces mots croisés permettant de travailler l'orthographe et la mémorisation mais se plaçant sur l'échelle des jeux plus difficile que l'on peut trouver. Néanmoins, les niveaux de français étant plutôt disparates, il est bien d'avoir des exercices plus difficiles qui vont mettre au défi les élèves plus avancés.

[18] Retrouvez le visuel de tous les jeux détaillés en Annexe 14

### ➢Le pendu

- Il s'agit de retrouver le mot à partir de l'image. Ici, nous travaillons aussi bien l'orthographe que la mémorisation. Le seul défaut que je pourrais trouver est que les élèves ne souhaitant pas faire d'effort peuvent juste cliquer sur les lettres et voir quel mot apparait même s'ils n'ont que dix chances avant que la réponse ne soit révélée.

### ➢Classer par paires

- Cet exercice a été conçu pour travailler en particulier sur le lien phonie-graphie, le but étant pour l'élève de relier le mot entendu à l'orthographe. Ce qui est intéressant ici, c'est que l'apprenant peut écouter le mot autant de fois qu'il veut et le jeu indique clairement si la paire est bonne ou non. De plus, le jeu ne donne pas la réponse immédiatement non plus en associant tout seul le mot prononcé avec l'écrit. Cela laisse donc à l'apprenant la possibilité de réécouter le mot plus attentivement et laisser aussi de côté ceux qu'ils trouvent plus difficile pour la fin.

### ➢Regroupement ou trier par groupe

- Cet exercice a pour but de travailler un peu de grammaire, à savoir, les articles. Les élèves doivent ranger les mots en fonction de leur article (le, la ou l'). Un des défauts de Wordwall est que l'apprenant ne peut pas changer de réponses, le logiciel les corrige une fois soumises.

### ➢Tableaux à remplir

- J'ai réalisé seulement deux exercices avec ce template. Un tableau où les apprenants doivent mettre au pluriel les mots et un où ils doivent modifier la question en fonction de la forme. Le premier exercice est, selon moi, très intéressant. Néanmoins, Learning App est très exigeant pour l'orthographe des mots (espaces, accents, etc.) et cela ne semble pas être en alignement avec le niveau des apprenants. De plus, il n'est pas possible d'afficher les réponses, les élèves doivent trouver comment corriger leurs erreurs et trouver la forme correcte. C'est donc le format de l'exercice qui m'a poussée à réaliser seulement une activité de ce type. Pour le deuxième exercice, on retrouve les mêmes problèmes avec l'exigence de l'orthographe, ici le problème étant d'autant plus présent avec les espaces avant le point d'interrogation ou les tirets. De plus, cet exercice est, je pense, bien trop complexe pour le niveau des apprenants.

### ➢Anagramme

- Ce jeu permet de travailler sur l'orthographe des mots. Les apprenants doivent remettre les lettres dans l'ordre afin de former le mot. Les lettres se colorent lorsqu'elles sont à la bonne place, permettant à l'élève d'avoir des indices supplémentaires. J'ai choisi d'afficher toutes les lettres en majuscules car j'ai pu voir que la grande majorité des élèves avaient l'habitude de lire en majuscules, je voulais donc qu'ils se concentrent sur l'exercice plutôt que chercher à déchiffrer les lettres.

### ➢Mot manquant

- Ce jeu, comme le titre l'indique, consiste à trouver le mot manquant pour finir la phrase. Cela permet aux apprenants de travailler la compréhension écrite et la construction des phrases.

### ➢Démêler

- La construction de phrases est de nouveau travaillée à travers le jeu « démêler ». Ce jeu demande aux apprenants de remettre les mots dans l'ordre pour faire une phrase, en suivant le même principe que le jeu anagramme.

### *4.2. Exercice travaillant sur l'appropriation et la mémorisation*

**Classement sur axe et ordre simple**

- Ces jeux permettent de vérifier la connaissance notamment de l'ordre d'événements comme l'ordre des repas ou des étapes de fabrication du vin. Comme déjà dit précédemment, Learning Apps permet à l'élève de corriger lui-même ses propositions ; le seul problème est que le feed-back donné lors de ses tentatives est trop faible.

**➢ Diagramme étiqueté**

- Cet exercice me parait particulièrement intéressant pour travailler à partir d'images. C'est un exercice plutôt simple mais motivant car c'est quelque chose de très visuel et ludique. Il a été un des exercices préférés durant les tests sur les apprenants.

**➢ Memory**

- Dans ce jeu, les apprenants doivent associer l'image au mot de vocabulaire correspondant. J'ai choisi de ne pas faire associer le même média (écrit-écrit), chose que je pense aurait pu être intéressant. En effet, cela aurait pu permettre aux élèves de prêter une attention particulière à l'orthographe et la lecture des mots plutôt que simplement de travailler sur la mémorisation. Je pense donc qu'il aurait été opportun de diversifier cet exercice.

**➢ QCM**

- Cet exercice permet de vérifier la connaissance des mots. Encore une fois, le problème ici est que l'apprenant ne peut pas choisir une autre réponse en cas de réponse erronée car j'ai créé ce jeu à partir de Wordwall et non Learning-Apps.

**➢ Regroupement ou trier par groupe**

- J'ai déjà évoqué cet exercice en expliquant que je l'avais utilisé pour travailler sur les articles et donc des aspects linguistiques. Mais, j'ai également utilisé cet exercice pour trier des informations, par exemple, trier les types de questions (ouvertes ou fermées), trier les types de clientèles ou encore, trier les types de fromages.

**➢ Grille de mots**

- Ce jeu permet d'améliorer la mémorisation car les apprenants doivent chercher le mot correspondant à l'image dans la grille. Ainsi, ils doivent d'abord connaître le mot avant de le chercher dans la grille.

**➢ Associer/Trouver la paire**

- Ce jeu permet d'associer un mot à son image ou à sa définition.

**➢ Labyrinthe**

- Les élèves doivent se diriger vers la bonne réponse sans se faire attraper par les « méchants ». Ce jeu a un aspect plus compétitif qui peut être intéressant pour des adolescents notamment. En effet, il faut gagner et avancer dans les niveaux, donc cela se rapprocherait plus d'un « vrai » jeu sur smartphone. Le seul problème avec ce jeu est la lourdeur graphique qui fait que le jeu est très lent sur les parcours et donc pas très facilement jouable.

➢Frapper les taupes

- Ce jeu consiste à taper sur les mots appartenant à la même catégorie. J'ai réalisé seulement un jeu de ce type car je trouve qu'il était peut-être compliqué à appliquer au monde de l'hôtellerie restauration mais il pourrait être intéressant pour travailler sur les temps verbaux (frapper les verbes au passé composé) ou même pour travailler les articles (frapper les mots qui sont féminins, etc.).

## *5. Critiques et améliorations*

Un travail d'une telle ampleur ne peut être parfait, j'ai déjà pu critiquer certains choix faits plus haut, mais je souhaite ici faire des critiques plus générales qui s'appliquent à tous les parcours conçus.

La première critique serait celle de ne pas avoir présenter le vocabulaire avec de l'audio pour que les apprenants puissent écouter la prononciation. J'ai souhaité faire cela pour mes parcours mais la version gratuite de genial.ly m'a limitée sur ce point. Je me rends bien compte que cela est un grand manque dans les parcours conçus, surtout lorsque ceux-ci doivent pouvoir être réalisé avec ou sans l'enseignant.

Certains choix dans la présentation des leçons me semblent peu pertinent aujourd'hui. C'est le cas pour le parcours 2 dans la leçon 1 qui répertorie les types de questions en français sous la forme d'un tableau. Je pense que cette leçon ne correspond pas au niveau des élèves allophones et leur est très peu accessible telle quelle, sans un cours réalisé en amont par l'enseignant ou des explications complémentaires. De plus, la lecture de ce genre de tableaux peut être compliquée et lassante. Enfin, je pense que cette leçon comporte trop de métalangage, les apprenants n'en ayant pas forcément besoin pour comprendre comment fonctionne le questionnement en français, d'autant plus qu'ils sont en constant contact avec la langue. Je pense que ce point de langue est important à aborder au vu des difficultés des apprenants et de la place centrale des interactions dans ce milieu mais je ne pense pas que la présentation que j'ai choisie soit appropriée à leurs niveaux ou leurs besoins.

Un aspect qui m'a questionnée lors de ma conception est l'utilité de la section « Se rappeler ». Je reviendrais sur cela lors de l'exposition de mes résultats suite à mes tests.

Un autre point de questionnement est l'organisation des parcours et son interactivité. Peut-être que les parcours pourraient être plus interactifs et immersifs avec plus de variation. Néanmoins,

j'ai peur que cela amène une perte de clarté pour les apprenants qui pourraient se perdre plus facilement.

Une autre amélioration possible concernerait la section quiz. Cette section mériterait peut-être plus de diversité dans les quiz avec différents niveaux de difficultés. Néanmoins, ces quiz visent plus à rassurer les élèves qu'à les tester sur leurs connaissances. Le but de ces parcours n'est pas de tester mais de travailler sur du vocabulaire. Il n'y a donc pas de jugement, pas de point ou de classement, chaque élève devant pouvoir avancer à son rythme. Le seul aspect compétitif passe par les jeux, mais cela a plutôt un aspect motivant, les élèves étant très contents d'attacher leur nom à leur succès.

Enfin, plusieurs améliorations sont possibles sur la section jeux. Cette dernière mériterait plus d'audios, mais aussi peut-être plus de jeux divers et variés, certains pourraient même faire travailler de la compréhension orale. Les consignes des jeux auto-correctifs pourraient également être améliorées. Ayant choisi de concevoir beaucoup de ressources, j'ai passé moins de temps sur certains aspects de la conception. C'est notamment le cas pour les consignes, en particulier sur les jeux conçus avec Wordwall où les consignes sont automatiquement générées et traduites de l'anglais. Enfin, au niveau des jeux, se pose la question du feed-back. Comme nous le dit Hirschsprung (2005), les exercices auto-correctifs présentent de nombreux avantages mais ne sont pas utiles lorsque le feed-back est trop faible et ne permet pas à l'apprenant de comprendre ses erreurs. Pour certains jeux comme le diagramme étiqueté, cela ne me semble pas poser de problème notamment grâce à la présentation des réponses qui est très claire et pertinente car l'élève peut naviguer entre les deux propositions (la sienne et la correcte) afin de repérer les différences et identifier plus facilement ses erreurs. Pour d'autres exercices en revanche comme écrire, classer par paires ou encore anagramme, il semble important que l'élève puisse avoir plusieurs tentatives avant de valider ses réponses. Or, comme j'ai pu le dire à plusieurs reprises, ce n'est pas souvent le cas pour les exercices créés avec Wordwall. Ainsi, bien que ce logiciel ait un attrait visuel et propose une grande diversité de jeu, peut-être faudrait-il chercher un logiciel avec des attraits similaires mais moins de défauts.

# Chapitre 11 : Analyse des résultats

## *1. Analyse des tests sur les élèves*

### *1.1. Déroulement*

J'ai eu l'occasion de tester mon site internet auprès des élèves allophones en CAP CSHCR et Cuisine. J'ai pu tester cela sur la dernière semaine avant le départ des élèves en stage. J'ai donc pu le tester sur mes trois groupes : les deux groupes du lundi (faible niveau et cuisinier) et le groupe du vendredi (serveur).

J'avais préparé une fiche de travail que j'ai distribuée à chaque élève en début de séance. Sur cette fiche de travail[19], il y a des étapes pour accéder au site ainsi qu'un QR code pour que les élèves puissent accéder facilement à la version mobile quand ils le veulent.

Taper l'adresse du site sur un moteur de recherche s'est avéré compliqué pour certains élèves et j'ai dû parfois taper moi-même l'adresse pour afin qu'ils arrivent sur le site. Néanmoins, une grande majorité des élèves ont réussi sans problème à taper l'adresse URL et à accéder au site. Je dirais donc que cela ne présente pas un réel problème. Une fois sur le site, les apprenants se sont totalement appropriés les lieux en commençant par regarder toutes les pages pour voir ce qu'il y avait sur le site. Je dirais que cela est positif car le site a suscité leur intérêt, ils ont été intrigués par cet élément nouveau dans la salle de classe. J'ai décidé d'expliquer très rapidement comment fonctionnait le site. Je leur ai laissé le choix des parcours qu'ils souhaitaient réaliser car je voulais qu'ils choisissent en fonction de leur intérêt. Tous les parcours du vocabulaire professionnel ont été testés et seulement le parcours autour du fromage n'a pas été testé pour la culture professionnelle. Je ne pourrais donc pas faire de retour sur ce dernier. En plus du test, j'ai interviewé cinq élèves pour avoir leurs retours sur le travail effectué avec moi dans l'année mais aussi plus particulièrement sur cette séance sur informatique.

### *1.2. Tests sur les élèves*

Les élèves ont testé des parcours différents en fonction de leur choix. Je leur ai demandé pour chaque leçon de réaliser au moins trois jeux sur les cinq proposés. Cela m'a permis de voir tous les jeux testés (ou presque) mais aussi de voir le temps moyen nécessaire à la réalisation des parcours.

[19] Disponible en Annexe 15

En fonction du niveau des élèves, il en ressort que certains parcours sont plus difficiles que d'autres. J'ai donc essayé de guider les élèves dans leur choix, en incitant les élèves les plus faibles à choisir parmi les parcours proposés dans la section « vocabulaire professionnel » et les élèves les plus forts parmi les parcours proposés dans la section « culture gastronomique ». Certains élèves qui ont un bon niveau de langue étaient absents durant les tests, c'est donc pour cela que personne n'a testé le parcours autour des fromages.

Pour le parcours 1, je n'ai pas constaté de difficultés particulières.

Pour le parcours 2, un des élèves qui a pu le tester a eu des difficultés avec la première leçon où on retrouve les différents types de questions. J'ai vu cette leçon avec lui pour qu'il puisse comprendre le contenu et les règles de la formation de question mais lors des exercices, j'ai pu constater que ce malgré cela, des difficultés persistaient et que l'apprenant n'avait même pas l'air de connaître les mots interrogatifs avant de faire ce parcours. Ainsi, comme j'ai pu le dire dans mes critiques, cette partie nécessiterait une meilleure présentation. De plus, il est nécessaire que les élèves connaissent déjà les pronoms interrogatifs avant de réaliser cette leçon. Le reste des leçons de ce parcours n'a pas semblé être problématiques donc je dirais que le parcours correspond assez bien au niveau des élèves. Le seul problème que j'ai pu remarquer avec un élève est qu'il a eu du mal à lire le vocabulaire. Il fait partie des élèves en difficultés, notamment avec des difficultés en lecture et écriture donc le manque d'audio pour écouter la prononciation des mots a été vraiment présent ici. Le même problème s'est retrouvé avec un autre élève qui a testé le parcours 3.

Le parcours 3 n'a posé aucun problème. Même le jeu « écrire » où j'avais peur de la difficulté n'a pas semblé être un problème en particulier pour les mots qu'ils connaissaient. Je pense donc que les jeux sont également adaptés aux niveaux des apprenants.

Pour le parcours sur les vins, l'élève qui l'a testé n'a pas eu de problème et a réalisé son travail en autonomie. La seule chose qu'il m'a demandé est ce qu'il était censé faire durant la partie « Se rappeler ». En effet, je n'ai mis aucune consigne très précise et il ne s'agit pas non plus réellement d'un jeu. Cette partie, je l'ai mentionné, m'a beaucoup questionnée en termes d'utilité. Au vu des tests, les élèves ont semblé la passer plutôt rapidement et y ont trouvé peu d'intérêt. Peut-être serait-il intéressant de trouver un autre moyen de revoir les mots. Par exemple, intégrer un exercice à partir de Quizlet aurait pu être une bonne solution. Malheureusement, comme je l'ai expliqué précédemment, l'idée d'exploité cette plateforme est

la dernière que j'ai eue dans ma conception. Cela est probablement dû à un certain manque de planification de ma part. J'avais en tête tout ce que je voulais faire mais certains éléments sont venus se rajouter et peut-être qu'avec un peu plus de structure dans la planification de la conception, j'aurais gagné du temps pour certains aspects. L'élève m'a également demandé ce qu'il devait faire une fois les jeux terminés. Ainsi, peut-être manque-t-il un bouton leçon suivante pour que l'apprenant comprenne plus facilement qu'il peut continuer le parcours ou peut-être n'ai-je pas assez expliqué le déroulement d'un parcours.

L'élève qui a testé le parcours sur Grenoble m'a eu aucun souci et donc le parcours semble correspondre au niveau des élèves.

Au niveau des jeux, j'ai pu noter que les élèves ont beaucoup apprécié la grande majorité de ces derniers. Il ne me semble donc pas intéressant de développer plus en détail ces derniers. Les jeux qui ont pu être difficiles ou ceux où les élèves ont eu le plus de difficulté sont :

- « Carte à écrire » car les élèves n'avaient pas assez d'indices pour comprendre quelle était l'erreur.
- Trier par groupe (Le / La / l') : les élèves ne connaissent pas les bons déterminants pour une grande majorité des mots de vocabulaire.
- Le Labyrinthe, pour certains, a posé problème du fait du minuteur, mais aussi, car ce jeu n'a pas toujours bien fonctionné sur le site. Je pense que le graphisme est trop lourd et ralentissait le jeu.

Certains élèves ont eu l'occasion de naviguer dans la partie « Jeux » du site et un élève a également navigué dans la partie « Apprendre le vocabulaire » et a fait de la dictée sous la supervision de Mme. Laigneau. Ainsi, je peux dire que les apprenants sont, pour moi, capable de naviguer seul sur un tel site, avec à priori, une explication de l'enseignant sur ce à quoi correspond chaque section.

## *2. Retours des élèves*

### *2.1. Conception de la trame d'entretien*

La trame que j'ai réalisée été très simple, malheureusement avec beaucoup de questions fermées car les élèves ont du mal à développer leurs idées. À l'oral, j'ai essayé de les encourager à me donner des précisions mais ils manquent de vocabulaire pour exprimer leur opinion. Cet entretien avait pour but de :

- Vérifier leur intérêt pour cette formation en leur demandant pourquoi ils avaient choisi le domaine de l'hôtellerie/restauration
- Récolter leurs impressions sur le travail effectué en classe de FLE, en particulier autour des régions
- Recueillir leurs opinions sur le site et la séance en salle informatique.

C'est en particulier ce dernier point qui va ici nous intéresser. J'ai réalisé ces entretiens à la suite des séances de test avec les élèves sauf pour un élève qui m'a fait un retour par écrit. Ce retour écrit, fait chez lui, ne m'a pas permis d'échanger plus longuement avec lui et ne m'a pas permis de lui demander des clarifications sur certains points. Cette trame étant en plus conçu pour un entretien oral et non pour des réponses écrites, son retour sur son expérience est malheureusement bref.

Je tiens à préciser, avant de parler des retours des élèves que ces derniers sont des adolescents, en recherche de reconnaissance et avec leur peur et fierté. Il me semble donc important de rappeler qu'il est impossible de mesurer la part de vérité dans les réponses fournies. C'est bien évidemment une des limites des entretiens. Durant le déroulement des entretiens, j'ai bien précisé qu'ils pouvaient dire ce qu'ils voulaient et qu'ils devaient répondre le plus honnêtement possible, sans jugement de ma part sur les réponses qu'ils pouvaient apporter.

### *2.2. Profils des élèves interrogés*

Mi, élève en première CAP Cuisine est un des élèves que j'ai choisi d'interviewer. Il fait partie des élèves avec un niveau plutôt faible et un manque de motivation et surtout d'estime de soi et de confiance en ses capacités. Même si la cuisine est un domaine qui lui plait, je pense qu'il n'a pas encore trouvé sa voie car il aimerait bien changer de branche par la suite.

Mou, élève en première CAP Cuisine, est également un des élèves que j'ai interviewé. Il fait partie des élèves de niveau post-alphabétisation et a beaucoup de mal avec l'écrit. Il est très motivé même si ce n'est pas son métier préféré car il voudrait être plombier. Malheureusement, il n'a pas trouvé d'école pour le prendre, ce genre de formation étant souvent pris d'assaut, notamment par les élèves allophones. Il est très impliqué dans ses études et souhaite réellement améliorer son niveau de français notamment en faisant du travail à la maison comme des exercices de DELF. Il me dit également lire ses devoirs et demander à sa famille d'accueil s'il ne comprend pas quelque chose.

A, élève en première CAP CSHCR a également été interviewé. J'ai pu l'observer durant les TP en atelier et je connais donc également son caractère en dehors des cours de FLE. C'est un élève très timide en atelier, bien que très charmeur en cours de FLE. Il est impliqué dans son travail et veut surtout avoir de bons résultats. Il est venu plusieurs fois me voir en me montrant des bons résultats qu'il a pu avoir en restaurant, je dirais qu'il cherche une reconnaissance. Il reste bien sûr un adolescent avec un manque évident de motivation pour tout ce qu'il va trouver inintéressant. Selon ses dires, il travaille également sur le français en dehors des cours de FLE : il lit, il écrit, il parle avec sa famille d'accueil, la préfecture, son éducateur, etc.

Gje est le dernier élève que j'ai interrogé oralement sur son expérience en cours de FLE ce semestre. C'est un apprenant qui aime la formation et souhaite continuer dans cette branche. Il aime pratiquer le français et a plutôt un bon niveau.

Ten, élève en première CAP Cuisine a accepté de répondre à mes questions par écrit. Il s'agit d'un élève avec un très bon niveau de français, très motivé et impliqué dans sa formation avec une réelle envie d'apprendre.

### *2.3. Retours des apprenants*

- *Question : Est-ce que tu as aimé la séance en salle informatique ?*

J'ai pu avoir des réponses plutôt différentes à cette question. De façon globale, les élèves ont dit être séduits par la séance en salle informatique. Mi a même rajouté une appréciation à sa réponse « j'ai fini trois fois le premier ». Pour un élève qui a de gros doutes en ces capacités à réussir et une mauvaise estime de ses compétences scolaires, notamment de son intelligence, cette appréciation est très importante car cela montre, non seulement qu'il a apprécié, mais également qu'il a réussi, parfois mieux que ces camarades. Cela montre bien les effets très importants de l'image de soi sur la motivation ou encore les bienfaits possibles du numérique. Mi a travaillé sur le site pendant presque 2h, en grande partie en autonomie.

A a lui aussi rajouté une appréciation : « c'est top ! J'ai bien joué, j'ai tout gagné ! ». Ici aussi on retrouve l'idée de la victoire et du plaisir du jeu. Le but de la création d'un tel site est, en partie, de pouvoir montrer aux apprenants qu'il est possible d'apprendre en s'amusant et d'apporter la classe plus près de leur pratique quotidienne. A aime les jeux, je l'ai vu plusieurs fois jouer à Candy Crush en classe, je suis donc ravie de voir qu'il a apprécié jouer aussi avec le français, pour apprendre et non pas seulement pour s'amuser. J'ai demandé à A de me dire ce qu'il avait aimé et moins aimé. Il m'a répondu : « Je n'ai pas aimé écrire, c'est difficile. J'ai

aimé cocher ». Ici, la difficulté de l'exercice a joué sur l'appréciation apportée à ce dernier. Plus l'exercice est facile mieux c'est, or, pour progresser, il faut aussi faire des choses que l'on trouve difficile.

J'ai également demandé à Gje ce qu'il avait apprécié. Il a dit avoir apprécié le parcours sur les aliments mais pas celui sur Grenoble. Il n'a pas su me dire pourquoi mais je pense que c'est parce que les parcours sur la culture sont plus théoriques et ont un aspect un peu moins ludique que les parcours sur le vocabulaire. Les autres apprenants ont dit avoir tout aimé et ne m'ont pas donné beaucoup d'indices sur les jeux qu'ils ont pu préférer et pourquoi.

- *Question : Est-ce que tu penses être capable de le faire chez toi ? sur un ordinateur ou sur un smartphone ?*

J'ai eu beaucoup de réponses différentes à cette question. Déjà, deux élèves ont répondu négativement, l'un sans donner de raison particulière, l'autre en expliquant qu'il était nul sur un ordinateur. Cependant, le second a réussi à travailler en autonomie sur l'ordinateur sans avoir besoin d'assistance, je pense donc ici que cette réponse reflète plutôt un manque de confiance en soi. Un élève a semblé peu favorable en disant que lorsqu'il rentrait chez lui, il « posait son cartable et puis voilà » mais qu'il serait ouvert à l'idée « s'il avait du temps ». Les deux autres ont répondu qu'ils seraient intéressés de le faire à la maison. Au niveau des préférences entre sur un ordinateur ou smartphone, Mi a dit préférer un ordinateur, Mou un smartphone car il n'a pas d'ordinateur chez lui et Gje a dit préférer le smartphone aussi. Il est donc intéressant de voir que mon ressenti sur l'importance de créer des parcours disponibles également sur smartphone est bonne et que les apprenants sont ouverts aux deux possibilités.

- *Question : Est-ce que tu le ferais au CDI avec ou sans l'accompagnement d'un adulte ?*

Je voulais voir si les apprenants seraient peut-être plus ouverts à travailler sur la langue dans un environnement plus scolaire comme le CDI. De plus, les CDI sont des lieux parfaits pour travailler en autonomie avec l'aide d'un adulte au besoin et avec du matériel déjà à disposition. Comme je le pensais, tous ont répondu positivement ici en disant être prêt à travailler dessus seul ou avec un adulte.

- *Question : Est-ce que tu penses que cela peut te permettre de mieux apprendre le français ?*

Tous ont ici répondu positivement avec des nuances : « un peu », « oui mais certains jeux sont difficiles », « oui, beaucoup ». Globalement, les élèves semblent avoir une bonne opinion sur

l'utilité des parcours et n'ont pas vu ça comme simplement des jeux pour s'amuser mais aussi et surtout des jeux pour apprendre et pratiquer. On a pu en parler dans la partie théorique, la perception de l'utilité de la tâche joue un rôle déterminant dans la motivation des apprenants. Comme le dit Poyet (2015), la perception de l'utilité et de l'utilisabilité détermine l'intention d'usage (selon le modèle de Dillon et Morris (1996)).

- *Question : Quels types de sujet tu aurais aimé ou tu aimerais retrouver sur le site ?*

Malheureusement, j'ai eu peu de suggestions de la part des apprenants. Mi a dit avoir aimé travailler sur le matériel, je pense donc qu'il pourrait être effectivement intéressant de développer plus ce matériel comme j'ai pu le dire précédemment. Gje a dit vouloir une plus grande diversité de jeux. Il rejoint donc mes critiques et remarques faites plus hauts sur la diversité des jeux. Ten, quant à lui, dit qu'il aimerait des sujets qui sont aussi en dehors de l'hôtellerie restauration comme le sport, l'histoire, la religion, etc. Je pense que cela pourrait être très intéressant, notamment s'il y avait une possibilité de travailler avec l'interculturel. Néanmoins, cela demanderait une autre expansion du projet.

- *Question : Est-ce que tu as envie de refaire des jeux en rapport avec le français et le métier de la restauration ?*

Il s'agit ici de la dernière question qui permet aux apprenants de faire un retour sur le site. Tous ont répondu oui sauf Ten qui a écrit « je ne sais pas ». N'ayant pu échanger avec lui oralement sur ces réponses, je ne peux pas définir la raison de son hésitation. Peut-être préfèrerait-il travailler sur des thèmes plus culturels comme ceux qu'il a pu énoncer précédemment. Peut-être est-il réticent car il ne se sent pas à l'aise sur un ordinateur. Néanmoins, globalement les apprenants ont été très réceptifs au site et semblent être partants pour travailler sous ce format.

Les retours donnés par les apprenants, même s'ils sont peu nombreux et détaillés, permettent de me dire que le test a été un succès et que le projet remplit les objectifs que je m'étais fixés.

### *3. Bilan et ressentis du test sur les élèves*

La phase de test a confirmé beaucoup des questions que je m'étais déjà posées et que j'ai exposées plus haut. Elle m'a aussi permis de repérer des erreurs persistantes dans les parcours, malgré de multiples relectures de ma part et de celle de Mme. Laigneau. J'ai aussi pu observer les élèves et voir leurs réactions et ressentis lors de l'exercice.

Je dirais qu'une bonne partie des élèves se sont pris au jeu durant la séance de test, certains étant plus motivés ou autonomes que d'autres. Mi, par exemple, avait besoin de la présence d'un adulte pour le motiver et l'aider et aurait probablement arrêté rapidement de travailler sans cela. Je pense que ce problème vient d'une part d'un manque de motivation de sa part mais également d'un manque important de confiance en soi qui diminue son autonomie. Malgré cela, je ne doute pas de sa capacité à réaliser le parcours en autonomie, juste de sa motivation à le faire réellement. A, quant à lui, a apprécié jouer mais le parcours qu'il a testé était peut-être trop facile et pas assez intéressant pour lui. Il a néanmoins voulu montrer à l'enseignante et moi-même qu'il avait gagné des jeux et appris des choses à la fin. Gje a été moyennement impliqué dans le travail. Je pense pouvoir dire qu'il a apprécié l'aspect ludique mais qu'il a trouvé cela trop enfantin. Il a commencé son premier parcours en disant « c'est pour les enfants ça ? ». Néanmoins, malgré cette réaction de rejet, il a complété le parcours des aliments en entier et à même tester une partie du parcours de Grenoble. Mou était très intéressé et a appris beaucoup de choses et j'ai senti une grande adhésion de sa part à l'exercice. Je pense qu'il pourrait réellement refaire ses exercices chez lui sur son téléphone. Le grand manque pour lui est la prononciation des mots malheureusement, ce dernier ayant de grandes difficultés de lecture.

Tous les apprenants trouvé le site attrayant, esthétiquement parlant. Je ne sais pas à quel point l'aspect jeux a permis de rendre l'exercice motivant pour les élèves mais je dirais que les parcours crées sont un premier pas vers des nouvelles façons d'intéresser les élèves à vouloir aller plus loin, à apprendre en dehors de la classe.

### *4. Retour des enseignants*

Après avoir eu le retour des apprenants, je souhaitais recueillir le retour d'enseignants, à la fois de FLE mais aussi de matières professionnelles. Je n'ai malheureusement reçu aucune réponse de la part des enseignants du Clos d'Or mais j'espère pouvoir en avoir peut-être dans le futur. J'aurais aimé avoir un retour des enseignants que j'ai observé et qui ont pu me conseiller durant mon stage.

J'ai réussi à avoir neuf réponses d'enseignants :

- Deux professeurs de FLE/S
- Trois professeurs de cuisine

- Trois professeurs de restaurant dont une certifiée FLS et DNL (Discipline Non Linguistique) Anglais
- Un professeur de français, histoire/géo et EMC (Éducation Morale et Civique).

Une professeure de restaurant m'a également fait un retour par mail. Je ne peux pas inclure ces réponses dans les graphiques qui suivent mais j'intégrerais les retours écrits qu'elle a pu me faire au fur et à mesure.

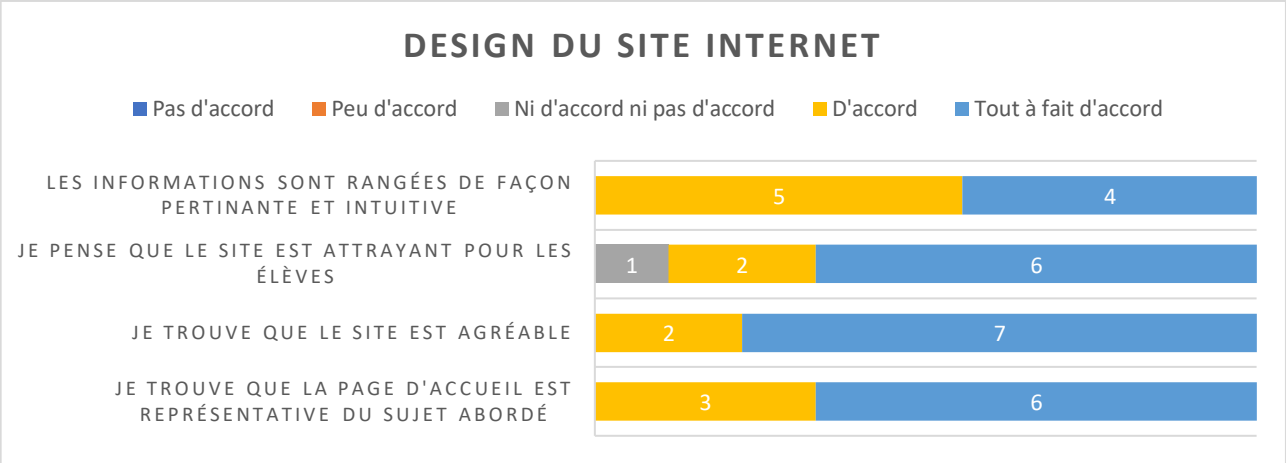
Pour maximiser mes chances de retours, j'ai demandé à mes tutrices de stage, Mme Vincent et Mme Bois, de diffuser par mail aux professeurs de FLE qui travaillent dans des lycées hôteliers un message leur demandant de répondre à ce questionnaire. Elles ont aussi choisi de le diffuser aux professeurs de FLE enseignant aux CAP APR (Agent Polyvalent de Restauration) car elles ont jugé que mon travail pourrait aussi être exploité pour les élèves de ces formations. J'ai demandé bien évidemment aux enseignants de partager ce mail avec les enseignants des matières professionnelles, s'ils étaient en contact avec eux. De mon côté, j'ai envoyé un mail à M. M, professeur de restaurant au Clos d'Or, ainsi qu'aux collègues de mes parents au lycée hôtelier Quercy-Périgord pour qu'ils me donnent eux aussi leurs avis et retours. J'ai bien sûr invité chacun d'entre eux à partager ce mail aux collègues d'autres académies avec qui ils pourraient être en contact. Étant donné que je n'ai reçu aucune réponse de la part de M. M, j'ai également envoyé un mail à M. R, professeur de restaurant au Clos D'or pour essayer de récupérer des retours de Grenoble mais malheureusement sans succès.

J'ai eu des retours des lycées suivant :

- DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale)
- Lycée hôtelier Challes-les-eaux
- Lycée hôtelier Quercy-Périgord
- Lycée François Camel à Saint Girons
- Lycée hôtelier Yvon Bourges, Dinard

J'ai choisi de présenter les retours des enseignants sous forme de graphique car cela permet d'avoir un visuel de ce que ces derniers en ont pensé. Je précise que les enseignants ont reçu comme instruction de cocher « ni d'accord ni pas d'accord » s'il ne pouvait pas répondre à la question posée.

J’ai séparé mon questionnaire en plusieurs sections, allant du plus général au plus précis. Ainsi, pour commencer, j’ai choisi d’interroger sur le design de mon site avec cinq critères.




Voici les commentaires supplémentaires que j’ai pu avoir sur le design :

- « C’est top !!!!!
- Site agréable et interactif. Très pédagogique pour les élèves allophones
- Plus de boutons interactifs sur la page d'accueil pour éviter de rentrer dans des sous menus »

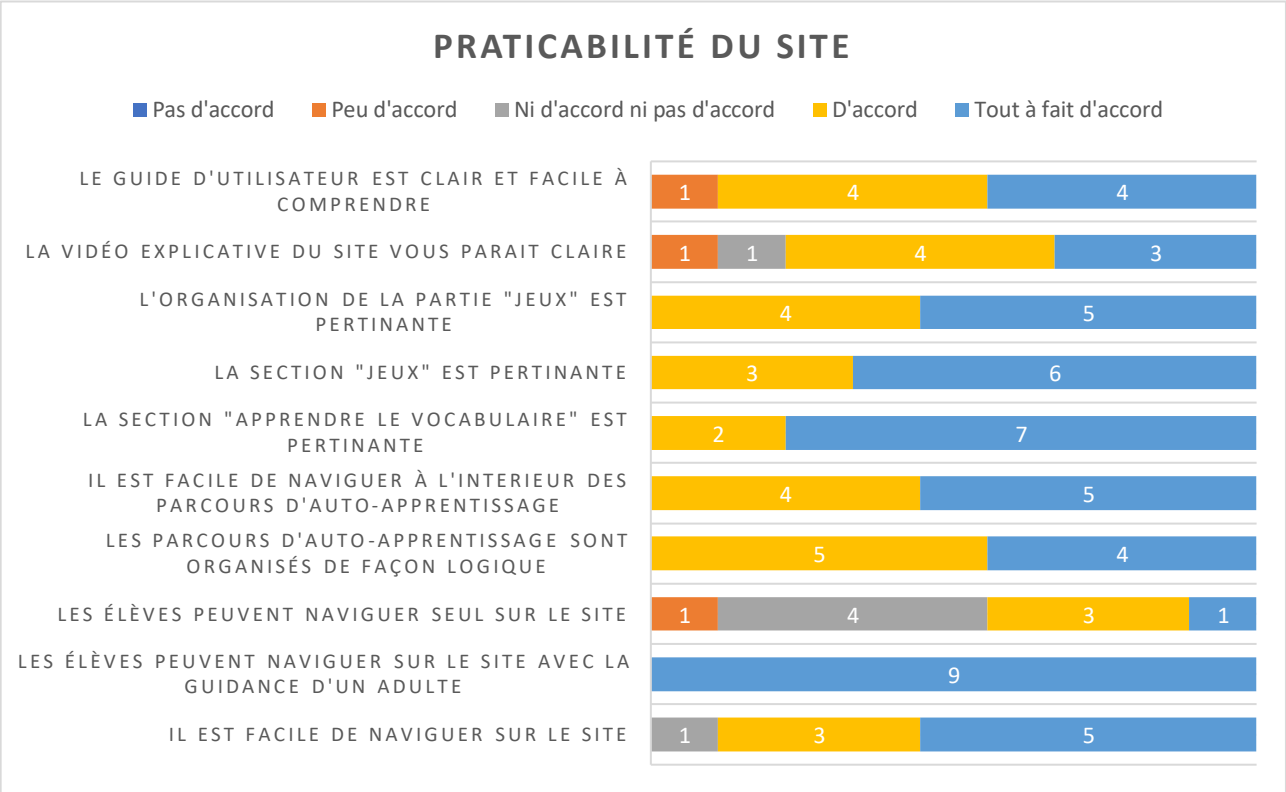
Ces retours me permettent de dire que le design du site est attractif même si, évidemment, des améliorations sont possibles. Je pense également qu’ils manquent encore des boutons de navigation qu’il faudrait rajouter au fur et à mesure de l’utilisation du site.

Après avoir interrogé les enseignants sur le design du site, j’ai voulu recueillir leurs ressentis au niveau de la praticabilité du site, notamment pour des élèves et de façon autonome. Globalement, comme le montre le graphique, les enseignants ont répondu positivement aux critères sur lesquels ils ont été interrogés. Certains enseignants m’ont laissé des commentaires en plus pour expliquer un peu plus leur avis :

- « Très bien conçu et intuitif. Il y a encore quelques coquilles et erreurs d'orthographe à corriger.
- Les élèves allophones ont besoin d'être guidés par un adulte lors des premières séances d'utilisation (il faut être capable de lire le nom des rubriques) puis, grâce à leurs progrès dans la maîtrise de la langue et au fait que tous les parcours sont construits de la même façon, ils pourront prendre en autonomie.
- Les explications sont trop longues mais très bien construites.

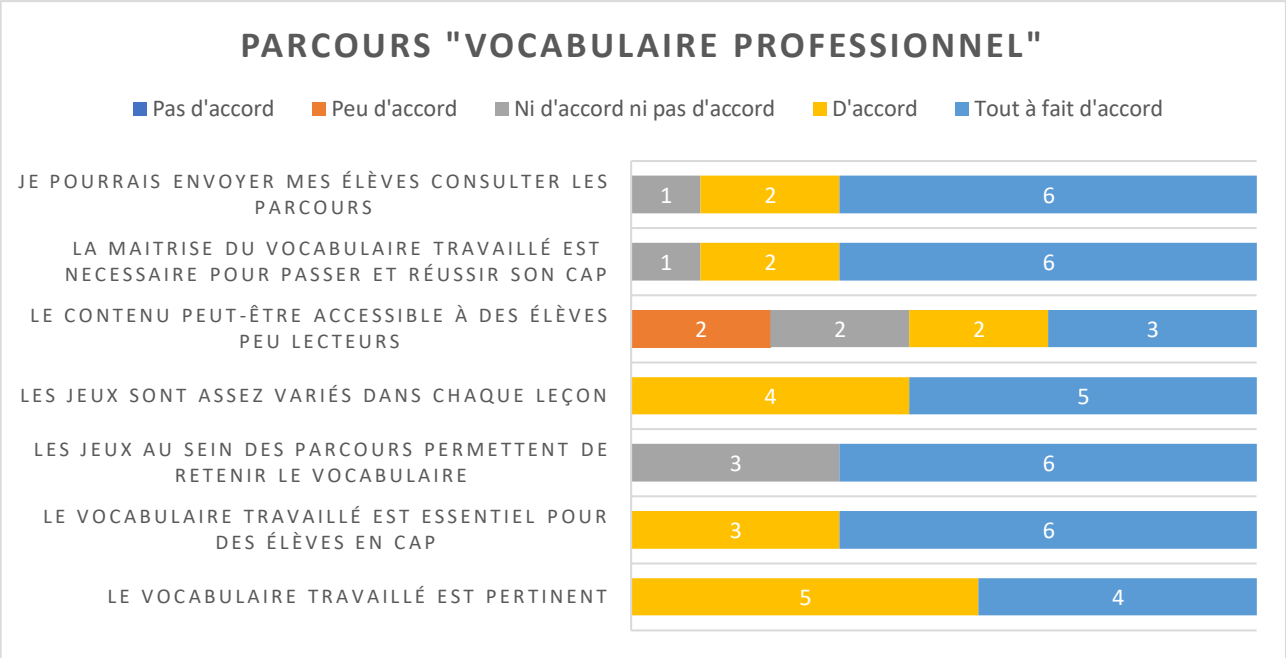
- Je pense que c'est compliqué pour les élèves allophones de travailler tout seul du moins au début de l'année. »

Je suis tout à fait d'accord avec les remarques faites en 2 et 4. Les élèves ont, selon moi, besoin d'une phase d'appropriation avant de pouvoir être capable d'utiliser cet outil de façon autonome. La phase de test est pour moi ce qui a réellement confirmé cela. De plus, je trouve intéressant que le commentaire 2 mette en avant la construction similaire des parcours car là était bien mon intention.




Ensuite, j'ai souhaité avoir des retours sur le contenu des parcours, d'abord autour du vocabulaire professionnel et ensuite, au niveau de la culture gastronomique. Il était notamment important pour moi de savoir si le contenu répondait aux exigences du CAP.

La question qui a le plus divisé semble être l'utilisation de l'outil avec des élèves peu lecteurs. Après ma phase de test, je pense que cela n'est pas impossible mais qu'il faudrait un peu de pratique. Il faudrait surtout rajouter la possibilité d'écouter les mots plutôt que de les lire ce qui pour moi enlèverai les principales difficultés.




Voici les commentaires des enseignants qui ont souhaitait s'exprimer plus en détail sur le contenu du parcours sur le vocabulaire professionnel :

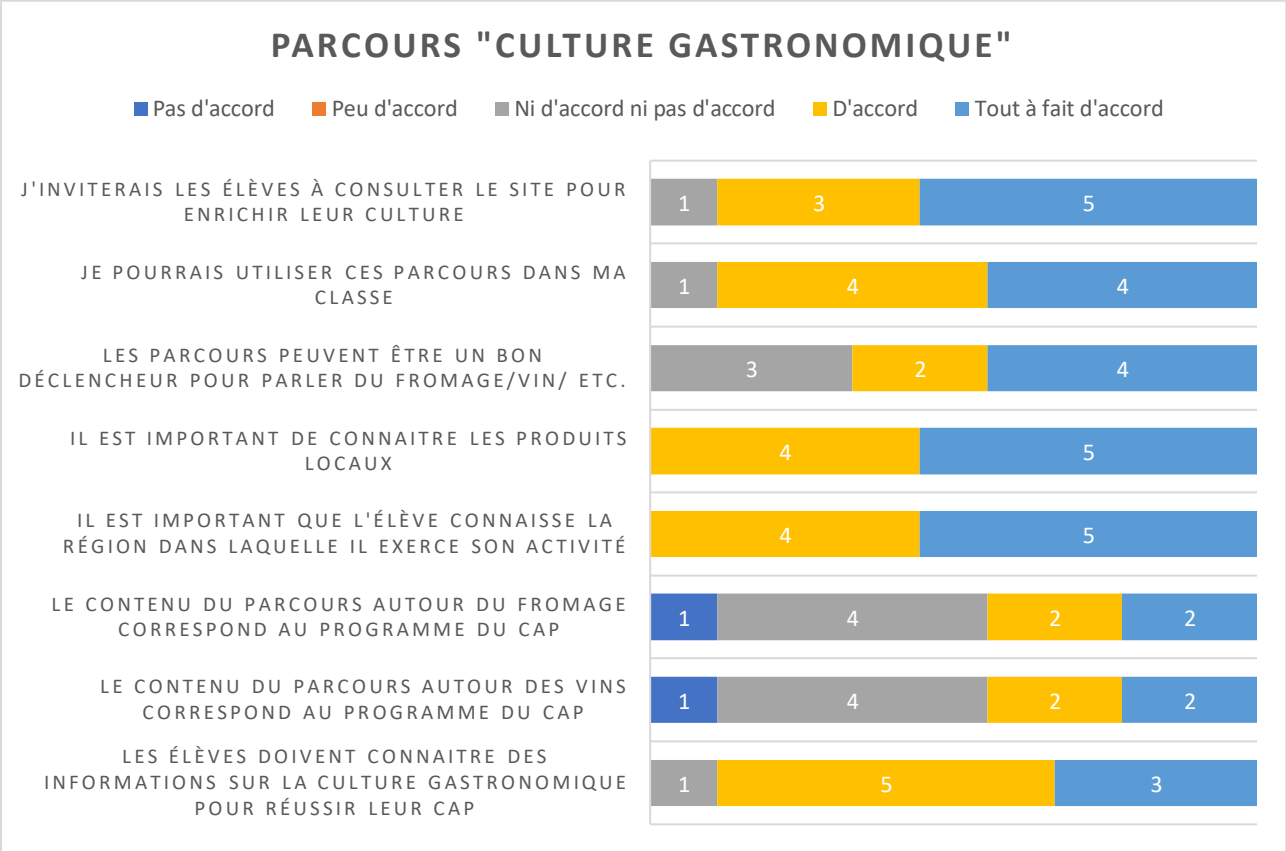
- « Pour les élèves non-lecteurs, je pense que c'est possible avec un peu d'entrainement, mais l'outil informatique est compliqué en général …,
- Superbe travail. On peut même l'utiliser avec des élèves non allophones.
- Le bilan est une bonne idée »

Le premier commentaire m'a interpellé pour une raison bien particulière : « l'outil informatique est compliqué en général ». Je trouve cela très intéressant car j'ai souvent pu entendre que l'informatique n'était pas compatible avec les élèves allophones. Or, aujourd'hui, nous utilisons l'informatique pour tout. Je pense que ce sont les a priori de l'enseignant qui ressortent ici. Comme nous avons pu le voir dans le cadrage théorique, les résistances des enseignants sont un des freins principaux de l'intégration des TIC à l'école.

Regardons maintenant les retours sur le contenu des parcours sur la culture gastronomique. Avant de commenter sur les avis qui ressortent de ce graphique, regardons les commentaires laissés par certains enseignants :

- « Mes élèves sont en CAP PSR (Production et Service en Restaurations) ou EPC (Équipier Polyvalent du Commerce), donc le contenu n'est pas indispensable à l'obtention du CAP, mais pertinent et intéressant quand même.
- Je n'ai pas pu répondre aux questions sur les vins et fromages car je n'en sais rien...

- Je trouve que pour les CAP parfois les savoirs vont un peu loin, mais pour des bacs je trouve certains sujets plus adaptés. »

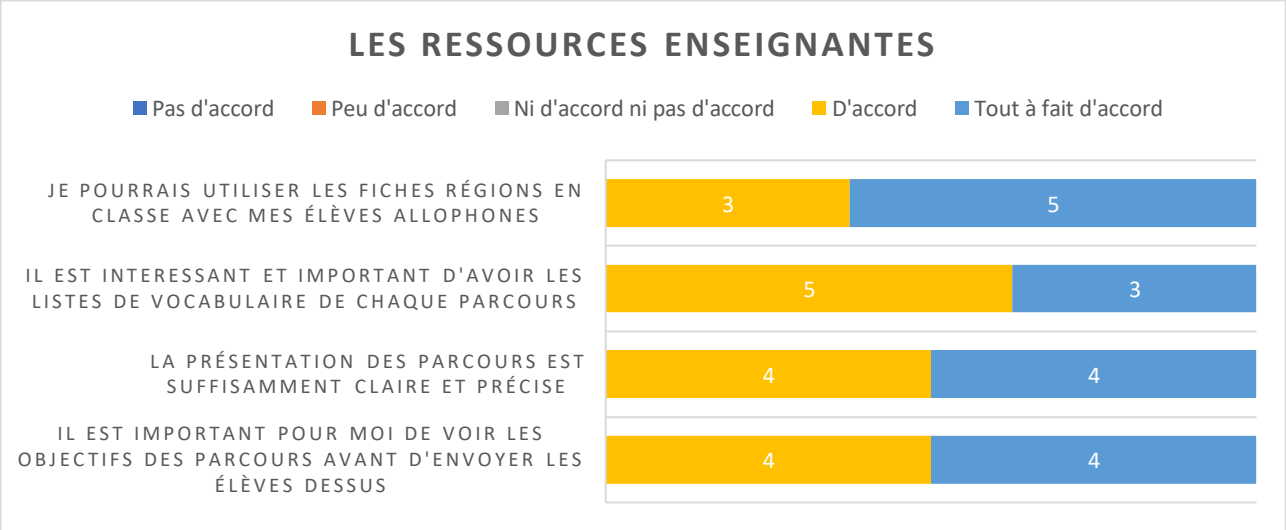



Un problème semble apparaitre au niveau du contenu des parcours autour des vins et des fromages. Pour mieux comprendre le problème regardons ce que dit cette enseignante de restaurant qui a souhaité faire son retour par mail : « Pour moi les contenus sont parfois trop étendus avec les CAP, je pense qu'avec le temps certains vocabulaires ne sont plus une priorité (exemple sur le cycle de la vigne) par contre il est primordial qu'ils le comprennent. Donc pour résumer je préfère qu'ils retiennent les saisons et ses conséquences plutôt que le terme véraison... ».

Il faudrait donc peut-être revoir le contenu pour affiner en fonction de ce que les élèves doivent retenir. Malgré tout, ces parcours ont aussi été créés dans l'idée que les élèves puissent comprendre des choses qui ont pu être vues en classe mais sur lesquels l'enseignant est passé rapidement ou n'a pas pris de temps d'expliquer plus simplement pour un élève avec un niveau de langue plus faible. De plus, il est difficile de savoir exactement quel contenu choisir car je ne connais pas exactement le programme des élèves et aussi parce que chaque enseignant a sa façon de voir. Néanmoins, il y a de toute évidence un travail à approfondir de ce côté, peut-être

avec la collaboration plus étroite d'un enseignant de la matière professionnelle qui pourra identifier plus facilement les priorités.

Enfin, la dernière rubrique avant les suggestions et remarques libres des enseignants concerne les ressources mises à disposition pour les enseignants. Cette partie concernait en particulier les enseignants de FLE mais certains enseignants non FLE ont aussi choisi de répondre.




Les enseignants, d'après ce retour, sont tout à fait satisfaits de la section des ressources enseignantes. Aucun commentaire particulier n'a été fait concernant cette partie, je vais donc ensuite m'attarder sur les suggestions et remarques finales des enseignants.

J'ai demandé aux enseignants s'ils souhaiteraient que ce site soit développé pour accueillir plus de contenus. 80% des répondants ont répondu positivement avec quelques suggestions en termes de contenus qui pourraient être rendus disponibles sur ce site :

- « Il peut être développé sur l'ensemble du référentiel de Cap cuisine et CHR,
- Insertion professionnelle,
- Je suis super intéressée par le sujet,
- Peut-être graduer les apprentissages en fonction du niveau des élèves. »

Enfin, voici les dernières remarques que les enseignants ont souhaité laisser sur le questionnaire :

- « Le matériel de cuisine de manière un peu plus approfondie ou bien un onglet pour la PSE qui est une discipline très difficile pour les élèves allophones, mais obligatoire dans tous les CAP. Un grand merci pour le partage de ce travail. Je ne manquerai pas d'envoyer mes élèves dessus. Bonne continuation.

- Merci pour ce magnifique travail très complet.
- Ce site peut vraiment être un outil de consolidation voire d'apprentissage pour des élèves ayant de grandes difficultés de concentration, de lecture et donc de mémorisation.
- Parfait pour des élèves de CAP. »

### *5. Retour des commanditaires du stage*

Il me semble opportun de mentionner pour finir le retour qu'ont pu me faire Mme. Vincent et Mme. Bois, mes tutrices de stage au CASNAV et commanditaires du stage.
D'abord, elles m'ont félicité pour le travail et l'investissement que j'avais pu avoir dans mon projet. Ensuite, elles m'ont fait des suggestions d'améliorations, certaines que j'ai déjà abordées précédemment. D'abord, des suggestions sur la forme. Elles m'ont suggéré de :

- Changer le titre pour quelque chose de plus explicite. En effet, mon premier titre était Astuces & petits Trucs car j'avais originellement pensé à créer des aides méthodologiques. Or, avec la progression du projet, ce dernier a pris une autre orientation et donc il ne semblait pas pertinent de garder ce titre. Ainsi, j'ai changé pour le titre « Au restaurant du FLE ».
- Choisir une photo plus explicite sur la page d'accueil pour expliciter les thèmes abordés.
- Changer les images pour libre de droits ou mentions légales. Un des éléments auquel je n'avais pas réellement prêté attention était l'aspect légal de mon travail, qui est pourtant un critère important. Ainsi, lors de ma conception je n'avais pas choisi des images libres de droits. Or, le CASNAV souhaitant diffuser mon travail aux enseignants de l'académie, il est important que ce dernier s'aligne aux exigences légales. J'ai donc dû changer toutes les photos de mes parcours et jeux pour des images libres de droits. Elles m'ont aussi recommandé par la même occasion de rajouter une section mentions légales pour les droits d'images.

Ensuite elles m'ont fait des retours sur le fond de mon travail. Elles m'ont recommandé de :

- Changer les consignes sur wordwall. Je n'ai pas eu le temps lors de mon stage de réaliser ce travail comme j'ai pu en parler rapidement. Malgré tout, je souhaite modifier les consignes de mes jeux une fois mon mémoire fini car ce projet me tient beaucoup à cœur.
- Mettre le guide d'utilisateur en version audio pour être plus accessible pour les apprenants.

- Modifier la partie questionnement du parcours 2. J'ai déjà énoncé plus haut les problèmes par rapport à cette partie je ne vais donc pas revenir dessus ici. Par manque de temps, je n'ai pas pu changer cette leçon.
- Rajouter de l'audio sur Genial.ly pour les leçons. Comme je l'ai expliqué, cela n'est pas possible avec la version gratuite du logiciel.
- Changer la partie « Se rappeler » pour y mettre des memory.

De façon globale, elles ont été très satisfaites de mon travail et m'ont dit qu'il répondait à un réel besoin et serait un outil précieux pour les enseignants.

Au vu des retours des enseignants et des apprenants, ainsi que des commanditaires, je peux dire que mon projet répond aux attentes que je me suis fixées. Je pense qu'il peut être un outil motivant s'il est bien utilisé et intégré. Néanmoins, je pense que la motivation, notamment scolaire, prend en compte beaucoup trop de facteurs différents pour supposer qu'un outil pédagogique comme celui-ci puisse changer complétement la façon de penser des apprenants. Au niveau de l'autonomie, il faudrait mettre en place plus de test pour vérifier ce critère mais les résultats récoltés semblent être encourageants.

# Conclusion

Mon stage au sein du lycée hôtelier Clos d'Or, encadré par le CASNAV, m'a demandé une vraie posture de recherche-action. Grâce à l'observation de classe, à des entretiens informels et à des questionnaires, j'ai pu comprendre le public que j'avais face à moi ainsi que les attentes et enjeux du secteur professionnel. Cette démarche de recherche m'a permis de lister les besoins des différents acteurs avec lesquels j'ai pu dialoguer. Ayant constaté un grand manque de motivation des apprenants et un besoin d'enrichissement de vocabulaire et de culture en lien avec le milieu professionnel, j'ai réfléchi à un projet permettant de répondre à ces besoins. Pour être au plus près des intérêts personnels des apprenants et étant moi-même intéressée par le numérique, c'est tout naturellement que je me suis tournée vers la conception d'un dispositif numérique, et plus précisément, d'un site internet proposant des parcours d'autoapprentissage avec des jeux autocorrectifs. Cependant, comment concevoir un dispositif numérique motivant et autonomisant pour des élèves en CAP, plus particulièrement CAP CSHCR, tout en prenant en compte les contraintes institutionnelles ?

Le contexte dans lequel les apprenants évoluent est bien particulier. En premier lieu, il est marqué par le statut et la situation particulière de ce public. Ensuite, le contexte est caractérisé par un fort lien avec un milieu professionnel bien concret. Ce milieu professionnel qu'est l'hôtellerie restauration, est un emblème de la culture française, aussi bien dans l'hexagone qu'à l'étranger. Ainsi, ce contexte est aussi régi par une empreinte culturelle, culture non partagée par les apprenants allophones. En plus de cette orientation professionnelle, les apprenants sont plongés dans un système éducatif nouveau.

C'est ce contexte si particulier qui m'a amenée à me tourner vers une démarche de FLP (Français Langue Professionnelle). Le FLP permet de mettre en jeu à la fois les préoccupations de français langue de scolarisation (et parfois d'alphabétisation et post-alphabétisation), préoccupations propres au statut bien particulier du public, et les préoccupations de l'enseignement du français dans une perspective de professionnalisation. Les filières professionnelles sont souvent caractérisées par le manque de motivation des apprenants, notamment à cause de leur perception de l'école et de leurs capacités. Or, il est évident que tout apprentissage demande un effort de la part de l'apprenant ; effort qui dépend de sa motivation. En effet, comme le dit Vianin (2006), « personne n'est prêt à faire des efforts sans avoir la conviction qu'il est capable de réussir » (p.39). C'est donc pour cela que les représentations des

apprenants jouent un rôle déterminant dans leur motivation. Ainsi, un dispositif numérique, pour être motivant, doit être perçu à la fois comme utile et facilement utilisable. L'apprenant, en plus de percevoir un intérêt pour la tâche, devrait ressentir une certaine forme d'autodétermination pour se sentir motivé intrinsèquement. Ainsi, il est important d'utiliser un style d'enseignement qui favorise l'autonomie des apprenants. Plusieurs caractéristiques du numérique permettent d'agir vers un enseignement motivant et autonomisant, notamment grâce à l'hypertextualité et l'interactivité.

Mon projet m'a donc permis de créer de toutes pièces un site web ainsi que des parcours d'autoapprentissage et des jeux autocorrectifs. Les retours que j'ai pu avoir sur cette conception, à la fois des apprenants, des enseignants et du CASNAV, me permettent de dire que le dispositif créé répond à un réel besoin et pourrait être utilisé dans les classes. Si ce dernier répond bien à un besoin et semble avoir motivé les élèves sur lesquels il a été testé, il est difficile de mesurer la part d'autonomisation. Ce projet a été pour moi passionnant et j'aimerais beaucoup le continuer plus tard dans le cadre d'un projet professionnel. De plus, je pense qu'avec la diffusion de mon travail sur le réseau du CASNAV de l'académie de Grenoble, les enseignants pourront réellement se saisir de cet outil.

Professionnellement parlant, ce stage m'a beaucoup apporté. La conception du dispositif, qui a été pour moi un défi, m'a permis de me mettre dans la peau d'un concepteur mais aussi d'un éditeur, créateur et administrateur. J'aime la pluridisciplinarité de ce travail. En plus de ce côté numérique, j'ai pu animer de nombreuses séances en cours de FLE, sous le regard bienveillant de Mme Laigneau. L'animation de ces séances m'a permis d'avoir une idée plus approfondie du rôle de l'enseignant de FLE, d'autant plus avec les apports de l'expérience professionnelle de cette dernière.

Pour conclure, une partie de la volonté de créer un dispositif numérique, hormis mon intérêt personnel et un alignement avec l'intérêt des élèves, est la crise de la covid-19. Cette crise sanitaire a mis en avant des problèmes dans le domaine de l'enseignement assez inédits. Il m'a donc semblé important de réfléchir à de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage, notamment avec les possibilités si nombreuses que nous offrent aujourd'hui le numérique et internet.

# Bibliographie


AGDREF/DSED. (2021, décembre). *L'essentiel de l'immigration* (n°2021-59). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNoqGz0P3wAhVCzYUKHZ7rARYQFjAAegQIBRAD&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F125863%2F1006910%2Ffile%2FEM-2021-59-les-titres-de-sejour-au-21-janvier-2021.pdf&usg=AOvVaw3sTz2eiCYIxvEy_L7cbLzr

Amadieu, F., & Tricot, A. (2020). *Mythes et réalités : Apprendre avec le numérique*. RETZ.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). De Boeck.

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. CLE International.

Barbot, M.-J., & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. PUF.

Brun, L. & DEPP–B1. (2020, novembre). *Note d'information* (20.39). https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

Brun, L., le Caignec, É., & DEPP-B1. (2019, décembre). *Note d'Information* (n°19-52). http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/114985/1/depp_NI_2019_19.52.pdf

Circulaire n° 2002–063 du 20–3-2002. (2002, 20 mars). *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm

Circulaire n° 2012–141 du 2–10-2012. (2012, 2 octobre). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Ministère de l'Education Nationale de la

Jeunesse et des Sports. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536

Circulaire n° 2012–143 du 2–10-2012. (2012, 2 octobre). *Organisation des CASNAV*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm?cid_bo=61527

Coron, G. (2018, 23 mars). *Journée académique « Mineurs non accompagnés en exil : comprendre, accueillir, scolariser » : Connaître le parcours juridique des MNA* [Diapositives]. CASNAV de Grenoble. http://www.ac-grenoble.fr/casnav/wp-content/uploads/2018/04/Parcours-juridique-des-MNA.ppsx

Cosnefroy, L. (2011). *L'Apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLÉ International.

Delannoy, C. (2005). *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Hachette Éducation.

Delarue, F. (2004). De la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. *savoirs Cdi*. Published. https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/conduire_projets/delarue.pdf

Desombre, C., Bailleul, M., Baeza, C., & Brasselet, C. (2017). Motivation des élèves en lycée professionnel : entre réalité et illusion. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 1 (1)*(59), 13-25. https://doi.org/10.3917/spir.059.0013

Devauchelle, B. (2016). *Éduquer avec le numérique*. ESF.

Dufour, B. (2019, août 16). Isère : que deviennent les mineurs non accompagnés ? *Le Dauphiné*. https://www.ledauphine.com/isere-sud/2019/08/16/isere-que-deviennent-les-mineurs-non-accompagnes

Ernst, C. (2008). *E-learning-Conception et mise en oeuvre d'un enseignement en ligne : Guide pratique pour une e-pédagogie*. CEPADUES.

Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation* (2e éd.). DUNOD.

Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (3e éd.). Dunod.

Fenouillet, F., Tomeh, B., & Godquin, I. (1999). Motivation et informatique en contexte scolaire. *Pratiques Psychologiques*, *3*, 81-91.

Galand, B., & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01

Gambier, Y. (Éd.). (1998). *Discours Professionnels en Francais* (Vol. 16). Peter Lang Gmbh, Europäischer Verlag Der Wissenschaften.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. PUPS.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. CLE International.

Larousse. (s. d.). *Définitions : interactivité - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 20 août 2021, à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interactivit%C3%A9/43598

Lebrun, M., & Lacelle, N. (2014). L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, *2*, 107-117. https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun_lacelle.pdf

Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire* (4e éd.). Dunod.

Liquète, V., & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin.

*L'obligation de formation des 16–18 ans*. (2021, avril). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/l-obligation-de-formation-des-16-18-ans-306954

Lycée Lesdiguières, Ecole de l'hôtellerie et du Tourisme. (s. d.). *Lycée Lesdiguières, Ecole de l'Hôtellerie et du Tourisme*. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse https://lesdiguieres.fr

Martinot, D. (2006). Chapitre 2 : Connaissance de soi, estime de soi et motivation. Dans B. Galand (Éd.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-39). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027

Mission d'information des élus des groupes de gauche au Département de l'Isère. (2019, mars). *Mineurs non accompagnés en Isère : état des lieux, analyse, préconisations De l'exode géographique au combat administratif*. https://www.infomie.net/IMG/pdf/dossier-de-presse-mna-vf-2.pdf

Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. *Le Français dans le monde, n° 346*, 25-28. https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier.

OFPRA. (s. d.). *Les mineurs non accompagnés | OFPRA*. Office français de protection des réfugiés et apatrides. Consulté le 4 juin 2021, à l'adresse https://www.ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-mineurs-non-accompagnes

Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (1re éd.). De Boeck supérieur.

Pelletier, L., & Patry, D. (2006). Chapitre 15. Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. Dans B. Galand (Éd.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 171-181). PUF. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0171

Poyet, F. (2015). *Technologies numériques et formation : Freins et leviers*. L'Harmattan.

Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions* (1re éd.). De Boeck.

Rodríguez Pedreira, N., & Valcarel Riveiro, C. (2007). Le FOS : une évaluation des ressources pédagogiques en ligne. *Ibérica*, *13*, 109-122. http://www.aelfe.org/documents/06%20rodriguez.pdf

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck.

Weasenforth, D., Meloni, C. F., & Biesenbach-Lucas, S. (2005). Learner Autonomy and Course Management Software. Dans B. Holmberg, M. Shelly, & C. White (Éds.), *Distance Education and Languages : Evolution and Change* (p. 195-211). Multilingual Matters LTD.

## Sigles et abréviations utilisés

### A

AGDREF : Application de gestion des dossiers des ressortissants étrangers en France

APR : Agent Polyvalent de la Restauration

### B

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

### C

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivées et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs)

CCF : Contrôle en Cours de Formation

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CEFISEM : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

CFA : Centre de Formation d'Apprentissage

CSHCR : Commercialisation en Hôtel-Café-Restaurant

CUEF : Centre Universitaire d'Études Françaises

### D

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

DSED : Département des statistiques, des études et de la documentation

DIF : Droit Individuel à la Formation

DNL : Discipline Non-Linguistique

DU : Diplôme Universitaire

### E

EANA : Enfants Allophones Nouvellement Arrivés

EFIV : Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs

EMC : Éducation Morale et Civique

EPC : Équipier Polyvalent du Commerce

### F

FLE : Français Langue Étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLP : Français Langue Professionnelle

FLS : Français Langue Seconde

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

Foquale : Formation Qualification Emploi

**M**

MC : Mention Complémentaire

MHR : Management en Hôtellerie-Restauration

MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

MNA : Mineur non accompagné

**O**

OFPRA : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

**P**

PFMP : Période de Formation en Milieu Professionnel

PSE : Prévention Santé Environnement

PSR : Production et Service en Restaurations

**S**

STHR : Sciences Et Technologies En Hôtellerie et Restauration

**T**

TAD : Théorie de l'autodétermination

TIC : Technologies de l'Information et la Communication

TD : Travaux Dirigés

TP : Travaux Pratiques

**U**

UGA : Université Grenoble Alpes

UPE2A : Unité Pédagogique pour les Élèves Allophones Arrivants

# Table des annexes

**ANNEXE 1 : TABLEAU MOTIFS DE MIGRATIONS..... 108**

**ANNEXE 2 : ANALYSE DES BESOINS – QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS ..... 109**

**ANNEXE 3 : ANALYSE DES BESOINS – QUESTIONNAIRES APPRENANTS..... 124**

**ANNEXE 4 : REFERENTIEL CAP CSHCR ..... 149**

**ANNEXE 5 : LIVRET DE TP..... 163**

**ANNEXE 6 : SUPPORT DE COURS DE TECHNOLOGIE SUR LA VIGNE ET LE VIN ..... 165**

**ANNEXE 7 : ÉVALUATION CCF EP-1 ..... 169**

**ANNEXE 8 : EXEMPLE PAGE « PARCOURS D'AUTO-APPRENTISSAGE »..... 174**

**ANNEXE 9 : EXEMPLE PAGE « JEUX »..... 175**

**ANNEXE 10 : EXEMPLE D'UN TABLEAU SYNOPTIQUE D'UN PARCOURS ..... 178**

**ANNEXE 11 : EXEMPLES D'UN MENU GENERAL D'UN PARCOURS..... 180**

**ANNEXE 12 : EXEMPLE D'UN MENU SECONDAIRE D'UN PARCOURS..... 181**

**ANNEXE 13 : EXEMPLE D'UNE LEÇON ..... 182**

**ANNEXE 14 : TYPES DE JEUX ..... 183**

**ANNEXE 15 : FICHE DE TRAVAIL..... 190**

# Annexe 1 : Tableau motifs de migrations

## 1. La délivrance des premiers titres de séjour par famille de motifs

Les primo-délivrances de titres diminueraient de 20,5 % en 2020 par rapport à 2019. Cette baisse est principalement due au contexte de la crise sanitaire de la Covid-19. Tous les motifs sont concernés, mais les titres économiques se replient plus que les autres, avec une baisse de 31,1 %.

*Primo-délivrance de titres de séjour par motif d'admission*

| | **2016** | **2017** | **2018** | **2019** définitif | **2020** estimé | **2020 /2019** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Economique | 22 982 | 27 467 | 33 675 | 39 131 | 26 950 | -31,1 % |
| Familial | 89 124 | 88 737 | 91 017 | 90 502 | 75 245 | -16,9 % |
| Etudiant | 73 644 | 80 339 | 83 700 | 90 336 | 71 900 | -20,4 % |
| Humanitaire | 29 862 | 36 429 | 34 979 | 37 851 | 32 080 | -15,3 % |
| Divers | 14 741 | 14 464 | 15 558 | 19 586 | 14 360 | -26,7 % |
| **Total** | **230 353** | **247 436** | **258 929** | **277 406** | **220 535** | **-20,5 %** |

Source : AGDREF/DSED
Champ : France métropolitaine/Ressortissants Pays Tiers

Publication du 21 janvier 2021

## Annexe 2 : Analyse des besoins – Questionnaire enseignants

# Questionnaire enseignants

Dans le cadre de mon stage de M2 au Clos d'Or, je suis amenée à concevoir du matériel pédagogique à destination des élèves allophones et/ou des enseignants (guide, co-animation d'atelier, etc.). Mon stage ayant pour but d'aider les élèves allophones en CAP CSHCR dans la préparation et la passation des épreuves (CCF) des unités professionnelles. Pour ce faire, je dois dans un premier temps cibler vos besoins par rapport à ce public spécifique.

Ce questionnaire a donc pour but de recueillir des informations sur les difficultés que vous pouvez rencontrer avec les élèves allophones. Ce questionnaire va me permettre de déterminer où sont vos besoins par rapport à ces élèves et donc l'aide que je peux vous apporter.

N'hésitez pas à me laisser des commentaires à la fin de ce questionnaire ou de m'écrire par mail : chloe.larrose@gmail.com.

Merci de votre participation.

### Informations générales

NOM Prénom *

### Matière(s) enseignée(s)

SA et PSE

Classe *

- [ ] 1 CAP1 CSHCR
- [x] 1 CAP2 CSHCR
- [x] 2 CAP1 CSHCR
- [x] 2 CAP2 CSHCR

Vos besoins

Vos besoins *

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Ni d'accord ni pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| Il est facile pour moi de prendre en charge les élèves allophones | ○ | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je sais ce quel type de support est adapté à ces élèves | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je pense que les élèves ont assez de vocubulaire par en rapport à leur environnement professionnel | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les élèves ont besoin de travailler surtout l'oral | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense qu'il est important de faire un lien entre les cours professionnels et | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| les cours de FLE | | | | | |
| Je pense que les élèves allophones ont une assez bonne connaissance de la culture (notamment gastronomique) française | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les élèves ont besoin de travailler surtout l'écrit | ○ | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je pense que les CCF sont adaptés aux élèves allophones | ○ | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| J'aimerais un guide des choses à faire et ne pas faire pour les élèves allophones | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'aimerais une aide pour élaborer des activités/supports adaptés à ces élèves | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'aimerais une aide pour évaluer les élèves allophones | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Qu'est ce qui vous parait le plus dur avec les élèves allophones? *

Certains sont presque analphabètes.

Des solutions ?

Si je vous propose un guide pour les élèves allophones, qu'aimeriez-vous retrouvez dedans?

Pensez-vous que l'épreuve du chef d'oeuvre soit adaptée aux élèves allophones? Si non, quelle aide serait utile à mettre en place selon vous?

Non, pas du tout, il vaudrait mieux leur faire faire plus de FLE que du chef d'oeuvre

Pensez-vous que l'évaluation des CCF soit adaptée aux élèves allophones? Si non, quel est ou quels sont les problèmes selon vous?

Le CCF doit-il être adapté à un élève allophone ? Quel sens a alors le mot "diplôme" si le niveau requis ne dépend que du niveau absolu ?

Y-a-t-il quelque chose qui permettrait de mieux préparer les élèves allophones à leurs CCF?

Leur permettre de faire plus de FLE, sur des horaires qui viennent en plus des cours normaux ?

Préféreriez-vous que les élèves travaillent sur :

- (●) De l'écrit
- ( ) De l'oral
- ( ) Les deux
- ( ) Autre : .....

Pensez-vous qu'il serait bénéfique de mettre en place des cours de FLE qui fassent un lien direct avec les matières professionnelles que vous enseignez?

- ( ) Oui
- (●) Non
- ( ) Peut-être
- ( ) Autre : .....

Y-a-t-il quelque chose de spécifique que vous aimeriez que je fasse par rapport à votre matière? (si vous avez un besoin spécifique)

.....

Y-a-t-il des problèmes que vous avez identifiés auxquels je n'ai pas pensé?

Complètement !
S'occuper d'un élève allophone, c'est à 90% travailler la langue. Donc on ne peut pas à la fois s'occuper des élèves allophones, et s'occuper de ceux qui maîtrisent la langue. Qui fera un cours de sciences aux autres, pendant que je fais du français avec les élèves allophones ?

Mais ce constat pose plus généralement la question des classes de niveaux (ou classe de besoins, devrait-on dire ?), notion qui souffre depuis quelques temps de blocages idéologiques.
Une telle discussion s'appliquerait tout autant entre un élève qui vient pour se mettre en scène, et un élève passionné de cuisine qui vient pour se former.
Pourrait-on imaginer deux classes de CAP, à deux vitesses, avec une sélection bicomposante (niveau français, mérite/motivation) qui dépasserait le simple côté allophone ? Ne serait-ce pas là une meilleure manière de coller aux "besoins" de nos élèves ?

## Informations générales

NOM Prénom *

Matière(s) enseignée(s)

Sciences appliquées et PSE

Classe *

- [x] 1 CAP1 CSHCR
- [ ] 1 CAP2 CSHCR
- [x] 2 CAP1 CSHCR
- [ ] 2 CAP2 CSHCR

Vos besoins

Vos besoins *

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Ni d'accord ni pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| Il est facile pour moi de prendre en charge les élèves allophones | ○ | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je sais ce quel type de support est adapté à ces élèves | ○ | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les élèves ont assez de vocubulaire par en rapport à leur environnement professionnel | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les élèves ont besoin de travailler surtout l'oral | ○ | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je pense qu'il est important de faire un lien entre les cours professionnels et les cours de FLE | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je pense que les élèves allophones ont une assez bonne connaissance de la culture (notamment gastronomique) française | ○ | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| élèves ont besoin de travailler surtout l'écrit | ○ | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je pense que les CCF sont adaptés aux élèves allophones | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'aimerais un guide des choses à faire et ne pas faire pour les élèves allophones | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| J'aimerais une aide pour élaborer des activités/supports adaptés à ces élèves | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| J'aimerais une aide pour évaluer les élèves allophones | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |

Qu'est ce qui vous parait le plus dur avec les élèves allophones? *

Le fait de ne jamais savoir ce qu'ils ont réellement compris, ainsi que le fait de devoir faire travailler l'ensemble de la classe en même temps qu'eux sans pouvoir leur consacrer le temps nécessaire à leur compréhension.

Si je vous propose un guide pour les élèves allophones, qu'aimeriez-vous retrouvez dedans?

Je ne sais pas, dans la mesure où je dois transmettre essentiellement des savoirs (et non des savoirs êtres ou des techniques), qui passent par le langage et l'écrit, et que les situations des élèves sont tellement diverses...

Pensez-vous que l'épreuve du chef d'oeuvre soit adaptée aux élèves allophones? Si non, quelle aide serait utile à mettre en place selon vous?

Je ne suis pas concernée directement par le chef d'oeuvre

Pensez-vous que l'évaluation des CCF soit adaptée aux élèves allophones? Si non, quel est ou quels sont les problèmes selon vous?

Non ils ne sont pas adaptés car ce sont des devoirs écrits et que les élèves allophones ne bénéficient d'aucune aide lors des CCF.

Y-a-t-il quelque chose qui permettrait de mieux préparer les élèves allophones à leurs CCF?

Un travail sur la lecture des consignes, le sens des verbes employés dans les questionnements

Préféreriez-vous que les élèves travaillent sur :

- ○ De l'écrit
- ○ De l'oral
- ◉ Les deux
- ○ Autre :

Pensez-vous qu'il serait bénéfique de mettre en place des cours de FLE qui fassent un lien direct avec les matières professionnelles que vous enseignez?

- ○ Oui
- ○ Non
- ◉ Peut-être
- ○ Autre : .....

Y-a-t-il quelque chose de spécifique que vous aimeriez que je fasse par rapport à votre matière? (si vous avez un besoin spécifique)

.....

Y-a-t-il des problèmes que vous avez identifiés auxquels je n'ai pas pensé?

L'écriture : les élèves allophones mettent énormément de temps à copier lettre à lettre ce qui est écrit au tableau, du coup ils ne peuvent pas être attentifs à ce qui est dit pendant ce temps. Je ne sais pas s'il faut leur donner tous les cours déjà complétés, il me semble qu'il est important pour eux aussi d'apprendre à écrire la langue du pays dans lequel ils vivent.

Informations générales

NOM Prénom *

Matière(s) enseignée(s)

Csr

Classe *

- [ ] 1 CAP1 CSHCR
- [ ] 1 CAP2 CSHCR
- [ ] 2 CAP1 CSHCR
- [x] 2 CAP2 CSHCR

Vos besoins

Vos besoins *

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Ni d'accord ni pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| Il est facile pour moi de prendre en charge les élèves allophones | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je sais ce quel type de support est adapté à ces élèves | ○ | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je pense que les élèves ont assez de vocubulaire par en rapport à leur environnement professionnel | ○ | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les élèves ont besoin de travailler surtout l'oral | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je pense qu'il est important de faire un lien entre les cours professionnels et les cours de FLE | ○ | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je pense que les élèves allophones ont une assez bonne connaissance de la culture (notamment gastronomique) française | ◉ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| élèves ont besoin de travailler surtout l'écrit | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je pense que les CCF sont adaptés aux élèves allophones | ○ | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| J'aimerais un guide des choses à faire et ne pas faire pour les élèves allophones | ○ | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| J'aimerais une aide pour élaborer des activités/supports adaptés à ces élèves | ○ | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| J'aimerais une aide pour évaluer les élèves allophones | ○ | ◉ | ○ | ○ | ○ |

Qu'est ce qui vous parait le plus dur avec les élèves allophones? *

Les recevoir pendant l'année

Des solutions ?

Si je vous propose un guide pour les élèves allophones, qu'aimeriez-vous retrouvez dedans?

Commencer par le feuilleter

Pensez-vous que l'épreuve du chef d'oeuvre soit adaptée aux élèves allophones? Si non, quelle aide serait utile à mettre en place selon vous?

?????

Pensez-vous que l'évaluation des CCF soit adaptée aux élèves allophones? Si non, quel est ou quels sont les problèmes selon vous?

Faire apparaître une évaluation d'investissement, de curiosité.....

Y-a-t-il quelque chose qui permettrait de mieux préparer les élèves allophones à leurs CCF?

Préféreriez-vous que les élèves travaillent sur :

- ○ De l'écrit
- ○ De l'oral
- ◉ Les deux
- ○ Autre :

Pensez-vous qu'il serait bénéfique de mettre en place des cours de FLE qui fassent un lien direct avec les matières professionnelles que vous enseignez?

- (●) Oui
- ( ) Non
- ( ) Peut-être
- ( ) Autre : .....

Y-a-t-il quelque chose de spécifique que vous aimeriez que je fasse par rapport à votre matière? (si vous avez un besoin spécifique)

Pas de réponse pour l'instant

Y-a-t-il des problèmes que vous avez identifiés auxquels je n'ai pas pensé?

Notion instruction civique

## Annexe 3 : Analyse des besoins – Questionnaires apprenants

# Questionnaires élèves allophones

Voici un questionnaire pour faire remonter les difficultés que vus pouvez avoir en français face à vos enseignements professionnelles. N'hésitez pas à rajouter des commentaires à la fin sur des choses auxquels je n'ai pas pensé.

Here is a form so you can tell me what your difficulties are in french regarding your professional subjects. Do not hesitate to leave comments or suggestions at the end if there is anything important I did not think about.

Informations générales

Nom *

Prénom *

Age *

19 ans

Nationalité *

Guinéen

Quelle est ta formation ? / In which class are you? *

- ○ 1 CAP CSHCR
- ◉ 2 CAP CSHCR
- ○ Autre : _____

Depuis combien de temps es-tu en France ? / Since when are you in France? *

2019

Toi et le français

Quelles sont tes difficultés principales avec le français ? / What are your difficulties with French? What is the hardest for you? *

Parler

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes camarades ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your classmates? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes professeurs ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your teachers? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer durant ton stage ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate during your internship? What for? *

oui

Est-ce que les professeurs de pratique prennent le temps de d'expliquer si tu as des difficultés ? / Do your pratique teachers take time to explain something if you have difficulties with it? *

- (●) Oui
- ( ) Non

Quelle est la matière ou quelles sont les matières les plus difficiles pour toi ? What is or are the subjects that are the hardest for you? *

- ( ) La pratique
- ( ) La théorie
- (●) Les sciences appliquées
- ( ) La gestion appliquée
- ( ) Autre : _____

**Positionnes-toi par rapport à tes difficultés.**
Dans la prochaine question, tu dois dire pour chaque phrase si tu es d'accord ou non avec ce qui est dit.

In the next question, you have to say if you agree or not with what is written.

Positionnes-toi par rapport à tes difficultés *

| | Pas d'accord / Disagree | Plutôt d'accord / Somewhat disagree | D'accord / Somewhat agree | Tout à fait d'accord / Disagree |
|---|---|---|---|---|
| Je peux interagir avec un client / I can interact with a client | ( ) | (●) | ( ) | ( ) |
| Je peux interagir avec mes camarades de classe / I can interact with my | ( ) | (●) | ( ) | ( ) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| classmates | | | | |
| Je maitrise le vocabulaire de ma future profession / I can use and understand the vocabulary specific to my profession | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je comprends les documents écrits qui me sont distribués en classe / I can understand the written documents that are given to me in class | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je comprends comment fonctionne un TP / I understand how a TP works | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je comprends comment je suis évaluer pour les matières professionnelles / I understand how I am grated for the professionnal subjects | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux comprendre des consignes orales facilement / I can easily understand oral instructions | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux comprendre des consignes écrites facilement / I can easily understand written instructions | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux suivre un cours théorique / I can follow a theory class without to | ○ | ○ | ◉ | ○ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| many difficultés | | | | |
| J'ai besoin d'un support écrit pour retenir ce qui a été vu en cours / I need a written support to memorize what I have seen in class | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Les documents audios ou vidéos m'aident à comprendre | ○ | ○ | ◉ | ○ |

Ce que j'aimerais faire

Aimerais-tu travailler plutôt sur l'oral ou sur l'écrit ? / Would you rather work on your oral skills or your writing skills? *

- ◉ Oral
- ○ Écrit
- ○ Oral et écrit
- ○ Autre : _____

Serais-tu prêt à participer à des ateliers supplémentaires pour améliorer ton français ? / Would you be willing to participate in workshop outside your normal schedule to improve your French? (1h/ semaine par exemple) *

- ○ Oui
- ◉ Non

Est-ce que tu veux travailler en France à la fin de tes études ? Do you want to work in French when you are done with your studies? *

- (●) Oui
- ( ) Non
- ( ) Autre : _____

Informations générales

Nom *

_____

Prénom *

_____

Age *

19 ans

Nationalité *

Malien

Quelle est ta formation ? / In which class are you? *

- ( ) 1 CAP CSHCR
- ( ) 2 CAP CSHCR
- (●) Autre : 2 CAP Cuisine

Depuis combien de temps es-tu en France ? / Since when are you in France? *

/

Toi et le français

Quelles sont tes difficultés principales avec le français ? / What are your difficulties with French? What is the hardest for you? *

compréhension et écrire

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes camarades ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your classmates? What for? *

Oui pendant les TP si j'ai pas compris

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes professeurs ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your teachers? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer durant ton stage ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate during your internship? What for? *

oui

Est-ce que les professeurs de pratique prennent le temps de d'expliquer si tu as des difficultés ? / Do your pratique teachers take time to explain something if you have difficulties with it? *

- (●) Oui
- ( ) Non

Quelle est la matière ou quelles sont les matières les plus difficiles pour toi ? What is or are the subjects that are the hardest for you? *

- ○ La pratique
- ○ La théorie
- ○ Les sciences appliquées
- ◉ La gestion appliquée
- ○ Autre : _____

**Positionnes-toi par rapport à tes difficultés.**

Dans la prochaine question, tu dois dire pour chaque phrase si tu es d'accord ou non avec ce qui est dit.

In the next question, you have to say if you agree or not with what is written.

Positionnes-toi par rapport à tes difficultés *

| | Pas d'accord / Disagree | Plutôt d'accord / Somewhat disagree | D'accord / Somewhat agree | Tout à fait d'accord / Disagree |
|---|---|---|---|---|
| Je peux interagir avec un client / I can interact with a client | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je peux interagir avec mes camarades de classe / I can interact with my classmates | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je maitrise le vocabulaire de ma future profession / I can use and understand the vocabulary specific to my profession | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je comprends les documents écrits qui me sont | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| distribués en classe / I can understand the written documents that are given to me in class | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je comprends comment fonctionne un TP / I understand how a TP works | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je comprends comment je suis évaluer pour les matières professionnelles / I understand how I am grated for the professionnal subjects | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux comprendre des consignes orales facilement / I can easily understand oral instructions | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux comprendre des consignes écrites facilement / I can easily understand written instructions | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux suivre un cours théorique / I can follow a theory class without to many difficultés | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| J'ai besoin d'un support écrit pour retenir ce qui a été vu en cours / I need a written support to memorize what I have seen in class | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Les documents audios ou vidéos | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| m'aident à comprendre | ○ | ○ | ◉ | ○ |

Ce que j'aimerais faire

Aimerais-tu travailler plutôt sur l'oral ou sur l'écrit ? / Would you rather work on your oral skills or your writing skills? *

- ○ Oral
- ○ Écrit
- ◉ Oral et écrit
- ○ Autre : _____

Serais-tu prêt à participer à des ateliers supplémentaires pour améliorer ton français ? / Would you be willing to participate in workshop outside your normal schedule to improve your French? (1h/ semaine par exemple) *

- ◉ Oui
- ○ Non

Est-ce que tu veux travailler en France à la fin de tes études ? Do you want to work in French when you are done with your studies? *

- ◉ Oui
- ○ Non
- ○ Autre : _____

Informations générales

Nom *

Prénom *

Age *

18 ans

Nationalité *

Algérien

Quelle est ta formation ? / In which class are you? *

- (●) 1 CAP CSHCR
- ( ) 2 CAP CSHCR
- ( ) Autre :

Depuis combien de temps es-tu en France ? / Since when are you in France? *

3 ans

Toi et le français

Quelles sont tes difficultés principales avec le français ? / What are your difficulties with French? What is the hardest for you? *

l'écriture

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes camarades ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your classmates? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes professeurs ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your teachers? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer durant ton stage ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate during your internship? What for? *

/

Est-ce que les professeurs de pratique prennent le temps de d'expliquer si tu as des difficultés ? / Do your pratique teachers take time to explain something if you have difficulties with it? *

- (●) Oui
- ( ) Non

Quelle est la matière ou quelles sont les matières les plus difficiles pour toi ? What is or are the subjects that are the hardest for you? *

- ○ La pratique
- ◉ La théorie
- ○ Les sciences appliquées
- ○ La gestion appliquée
- ○ Autre : _____

**Positionnes-toi par rapport à tes difficultés.**

Dans la prochaine question, tu dois dire pour chaque phrase si tu es d'accord ou non avec ce qui est dit.

In the next question, you have to say if you agree or not with what is written.

Positionnes-toi par rapport à tes difficultés *

| | Pas d'accord / Disagree | Plutôt d'accord / Somewhat disagree | D'accord / Somewhat agree | Tout à fait d'accord / Disagree |
|---|---|---|---|---|
| Je peux interagir avec un client / I can interact with a client | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux interagir avec mes camarades de classe / I can interact with my classmates | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je maitrise le vocabulaire de ma future profession / I can use and understand the vocabulary specific to my profession | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je comprends les documents écrits qui me sont | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| distribués en classe / I can understand the written documents that are given to me in class | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je comprends comment fonctionne un TP / I understand how a TP works | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je comprends comment je suis évaluer pour les matières professionnelles / I understand how I am grated for the professionnal subjects | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je peux comprendre des consignes orales facilement / I can easily understand oral instructions | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je peux comprendre des consignes écrites facilement / I can easily understand written instructions | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je peux suivre un cours théorique / I can follow a theory class without to many difficultés | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| J'ai besoin d'un support écrit pour retenir ce qui a été vu en cours / I need a written support to memorize what I have seen in class | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Les documents audios ou vidéos | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| m'aident à comprendre | ○ | ○ | ○ | ◉ |

Ce que j'aimerais faire

Aimerais-tu travailler plutôt sur l'oral ou sur l'écrit ? / Would you rather work on your oral skills or your writing skills? *

- ◉ Oral
- ○ Écrit
- ○ Oral et écrit
- ○ Autre : _____

Serais-tu prêt à participer à des ateliers supplémentaires pour améliorer ton français ? / Would you be willing to participate in workshop outside your normal schedule to improve your French? (1h/ semaine par exemple) *

- ◉ Oui
- ○ Non

Est-ce que tu veux travailler en France à la fin de tes études ? Do you want to work in French when you are done with your studies? *

- ◉ Oui
- ○ Non
- ○ Autre : _____

Informations générales

Nom *

Prénom *

Age *

18 ans

Nationalité *

Pakistan

Quelle est ta formation ? / In which class are you? *

- (●) 1 CAP CSHCR
- ( ) 2 CAP CSHCR
- ( ) Autre :

Depuis combien de temps es-tu en France ? / Since when are you in France? *

mai 2020

Toi et le français

Quelles sont tes difficultés principales avec le français ? / What are your difficulties with French? What is the hardest for you? *

/

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes camarades ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your classmates? What for? *

Non

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes professeurs ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your teachers? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer durant ton stage ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate during your internship? What for? *

/

Est-ce que les professeurs de pratique prennent le temps de d'expliquer si tu as des difficultés ? / Do your pratique teachers take time to explain something if you have difficulties with it? *

- (●) Oui
- ( ) Non

Quelle est la matière ou quelles sont les matières les plus difficiles pour toi ? What is or are the subjects that are the hardest for you? *

- ○ La pratique
- ○ La théorie
- ◉ Les sciences appliquées
- ○ La gestion appliquée
- ○ Autre : _____

**Positionnes-toi par rapport à tes difficultés.**

Dans la prochaine question, tu dois dire pour chaque phrase si tu es d'accord ou non avec ce qui est dit.

In the next question, you have to say if you agree or not with what is written.

Positionnes-toi par rapport à tes difficultés *

| | Pas d'accord / Disagree | Plutôt d'accord / Somewhat disagree | D'accord / Somewhat agree | Tout à fait d'accord / Disagree |
|---|---|---|---|---|
| Je peux interagir avec un client / I can interact with a client | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux interagir avec mes camarades de classe / I can interact with my classmates | ◉ | ○ | ○ | ○ |
| Je maitrise le vocabulaire de ma future profession / I can use and understand the vocabulary specific to my profession | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je comprends les documents écrits qui me sont | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| distribués en classe / I can understand the written documents that are given to me in class | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je comprends comment fonctionne un TP / I understand how a TP works | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je comprends comment je suis évaluer pour les matières professionnelles / I understand how I am grated for the professionnal subjects | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je peux comprendre des consignes orales facilement / I can easily understand oral instructions | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je peux comprendre des consignes écrites facilement / I can easily understand written instructions | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je peux suivre un cours théorique / I can follow a theory class without to many difficultés | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| J'ai besoin d'un support écrit pour retenir ce qui a été vu en cours / I need a written support to memorize what I have seen in class | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Les documents audios ou vidéos | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| m'aident à comprendre | ○ | ○ | ◉ | ○ |

Ce que j'aimerais faire

Aimerais-tu travailler plutôt sur l'oral ou sur l'écrit ? / Would you rather work on your oral skills or your writing skills? *

- ◉ Oral
- ○ Écrit
- ○ Oral et écrit
- ○ Autre : _____

Serais-tu prêt à participer à des ateliers supplémentaires pour améliorer ton français ? / Would you be willing to participate in workshop outside your normal schedule to improve your French? (1h/ semaine par exemple) *

- ○ Oui
- ◉ Non

Est-ce que tu veux travailler en France à la fin de tes études ? Do you want to work in French when you are done with your studies? *

- ◉ Oui
- ○ Non
- ○ Autre : _____

Informations générales

Nom *

Prénom *

Age *

16 ans

Nationalité *

Kosovac

Quelle est ta formation ? / In which class are you? *

- (●) 1 CAP CSHCR
- ( ) 2 CAP CSHCR
- ( ) Autre :

Depuis combien de temps es-tu en France ? / Since when are you in France? *

1 an et 11 mois

Toi et le français

Quelles sont tes difficultés principales avec le français ? / What are your difficulties with French? What is the hardest for you? *

les accents

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes camarades ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your classmates? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer avec tes professeurs ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate with your teachers? What for? *

oui

Utilises-tu le français pour communiquer durant ton stage ? Pour quoi ? / Do you use French to communicate during your internship? What for? *

oui

Est-ce que les professeurs de pratique prennent le temps de d'expliquer si tu as des difficultés ? / Do your pratique teachers take time to explain something if you have difficulties with it? *

- (●) Oui
- ( ) Non

Quelle est la matière ou quelles sont les matières les plus difficiles pour toi ? What is or are the subjects that are the hardest for you? *

- (●) La pratique
- ( ) La théorie
- ( ) Les sciences appliquées
- ( ) La gestion appliquée
- ( ) Autre : _____

**Positionnes-toi par rapport à tes difficultés.**

Dans la prochaine question, tu dois dire pour chaque phrase si tu es d'accord ou non avec ce qui est dit.

In the next question, you have to say if you agree or not with what is written.

Positionnes-toi par rapport à tes difficultés *

| | Pas d'accord / Disagree | Plutôt d'accord / Somewhat disagree | D'accord / Somewhat agree | Tout à fait d'accord / Disagree |
|---|---|---|---|---|
| Je peux interagir avec un client / I can interact with a client | ( ) | ( ) | ( ) | (●) |
| Je peux interagir avec mes camarades de classe / I can interact with my classmates | ( ) | ( ) | ( ) | (●) |
| Je maitrise le vocabulaire de ma future profession / I can use and understand the vocabulary specific to my profession | ( ) | ( ) | ( ) | (●) |
| Je comprends les documents écrits qui me sont | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| distribués en classe / I can understand the written documents that are given to me in class | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je comprends comment fonctionne un TP / I understand how a TP works | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Je comprends comment je suis évaluer pour les matières professionnelles / I understand how I am grated for the professionnal subjects | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je peux comprendre des consignes orales facilement / I can easily understand oral instructions | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| Je peux comprendre des consignes écrites facilement / I can easily understand written instructions | ○ | ◉ | ○ | ○ |
| Je peux suivre un cours théorique / I can follow a theory class without to many difficultés | ○ | ○ | ○ | ◉ |
| J'ai besoin d'un support écrit pour retenir ce qui a été vu en cours / I need a written support to memorize what I have seen in class | ○ | ○ | ◉ | ○ |
| Les documents audios ou vidéos | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| m'aident à comprendre | ○ | ○ | ○ | ◉ |

Ce que j'aimerais faire

Aimerais-tu travailler plutôt sur l'oral ou sur l'écrit ? / Would you rather work on your oral skills or your writing skills? *

- ○ Oral
- ○ Écrit
- ◉ Oral et écrit
- ○ Autre : _____

Serais-tu prêt à participer à des ateliers supplémentaires pour améliorer ton français ? / Would you be willing to participate in workshop outside your normal schedule to improve your French? (1h/ semaine par exemple) *

- ◉ Oui
- ○ Non

Est-ce que tu veux travailler en France à la fin de tes études ? Do you want to work in French when you are done with your studies? *

- ◉ Oui
- ○ Non
- ○ Autre : _____

**Annexe 4 : Référentiel CAP CSHCR**

# RÉFÉRENTIEL

# CAP

## *Commercialisation et Services en Hôtel-Café-Restaurant*

Date du Bulletin Officiel : 09/03/2017

Date(s) d'arrêté(s) : 27/02/2017

Code RNCP : 50033412

ÉCOLE DES MÉTIERS DIJON MÉTROPOLE
*L'excellence par l'alternance*

ministère éducation nationale
Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

http://www.ecoledesmetiers.fr/referentiel-cap-commercialisation-services-hotel-cafe-restaurant

# Décrets, arrêtés, circulaires

## TEXTES GÉNÉRAUX

### MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

### Arrêté du 27 février 2017 portant création de la spécialité « commercialisation et services en hôtel-café-restaurant » de certificat d'aptitude professionnelle et fixant ses modalités de délivrance

NOR : *MENE1706130A*

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment ses articles D. 337-1 à D. 337-25-1 ;

Vu l'arrêté du 17 juin 2003 modifié fixant les unités générales du certificat d'aptitude professionnelle et définissant les modalités d'évaluation de l'enseignement général ;

Vu l'avis de la commission professionnelle consultative « tourisme, hôtellerie, restauration » en date du 24 janvier 2017,

Arrête :

**Art. 1er.** – Il est créé la spécialité « commercialisation et services en hôtel-café-restaurant » de certificat d'aptitude professionnelle dont la définition et les conditions de délivrance sont fixées conformément aux dispositions du présent arrêté.

**Art. 2.** – Le référentiel des activités professionnelles et le référentiel de certification de cette spécialité de certificat d'aptitude professionnelle sont définis respectivement en annexe Ia et annexe Ib du présent arrêté.

**Art. 3.** – La préparation à cette spécialité de certificat d'aptitude professionnelle comporte une période de formation en milieu professionnel de douze semaines définie en annexe II du présent arrêté.

**Art. 4.** – Cette spécialité de certificat d'aptitude professionnelle est organisée en six unités obligatoires et une unité facultative qui correspondent à des épreuves évaluées selon les modalités fixées par le règlement d'examen figurant en annexe IIIb du présent arrêté.

Les unités constitutives du diplôme et la définition des épreuves sont fixées respectivement en annexe IIIa et en annexe IV du présent arrêté.

**Art. 5.** – Chaque candidat précise au moment de son inscription s'il se présente à l'examen sous la forme globale ou progressive, conformément aux dispositions de l'article D. 337-10 du code de l'éducation.

Dans le cas de la forme progressive, il précise les épreuves qu'il souhaite présenter à la session pour laquelle il s'inscrit. Il précise également s'il souhaite se présenter à l'épreuve facultative.

**Art. 6.** – Les correspondances entre les épreuves de l'examen organisé conformément aux arrêtés du 7 août 2003 modifié portant création du certificat d'aptitude professionnelle « services en brasserie-café », du 6 juillet 2004 modifié portant création du certificat d'aptitude professionnelle « services hôteliers » ou du 11 mai 2005 modifié portant création du certificat d'aptitude professionnelle « restaurant » et les épreuves de l'examen organisé selon les dispositions du présent arrêté sont fixées en annexe V du présent arrêté.

Toute note obtenue aux épreuves de l'examen passé selon les dispositions des arrêtés précités du 7 août 2003, du 6 juillet 2004 ou du 11 mai 2005 est, à la demande du candidat, et pour sa durée de validité, reportée sur l'unité correspondante de l'examen organisé selon les dispositions du présent arrêté.

**Art. 7.** – La première session de la spécialité « commercialisation et services en hôtel-café-restaurant » de certificat d'aptitude professionnelle organisée conformément aux dispositions du présent arrêté aura lieu en 2019.

La dernière session du certificat d'aptitude professionnelle organisée conformément aux dispositions des arrêtés du 7 août 2003, du 6 juillet 2004 et du 11 mai 2005 précités aura lieu en 2018. A l'issue de cette session, les arrêtés du 7 août 2003, du 6 juillet 2004 et du 11 mai 2005 précités sont abrogés.

**Art. 8.** – La directrice générale de l'enseignement scolaire et les recteurs d'académie sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait le 27 février 2017.

Pour la ministre et par délégation :
*La directrice générale*
*de l'enseignement scolaire,*
F. ROBINE

# SOMMAIRE DES ANNEXES

**Annexe I** : Référentiel du diplôme

- I a : Référentiel des activités professionnelles ..... Page 3
- I b : Référentiel de certification ..... Page 8

**Annexe II** :

- Période de formation en milieu professionnel ..... Page 15

**Annexe III** : Modalités de certification

- III a : Définition des unités du diplôme ..... Page 17
- III b : Règlement d'examen ..... Page 19

**Annexe IV** :

- Définition des épreuves ..... Page 20

**Annexe V** :

- Tableau de correspondance entre les unités des anciens et du nouveau diplôme ..... Page 30

**Annexe VI** :

- Liste des techniques professionnelles à maîtriser ..... Page 33

# ANNEXE I - RÉFÉRENTIEL DU DIPLÔME
## Annexe I a - Référentiel des activités professionnelles

### Définition

Le titulaire du certificat d'aptitude professionnelle « Commercialisation et Services en Hôtel-Café-Restaurant » occupe un poste dans le secteur des HCR (Hôtel, Café-Brasserie, Restaurant).

Sous l'autorité hiérarchique :

- il contribue à l'accueil et au bien-être d'une clientèle française et étrangère ;
- il réalise des prestations de services en hôtel, café-brasserie, restaurant et met en œuvre les techniques spécifiques à l'activité ;
- il contribue à la commercialisation des prestations ;
- il respecte les procédures d'hygiène et de sécurité en vigueur ; sa pratique professionnelle est respectueuse de l'environnement ;
- il contribue au bon fonctionnement de l'entreprise.

### Contexte professionnel de l'emploi

Le contexte professionnel se caractérise par :

- une évolution importante des conditions économiques, technologiques et scientifiques ;
- une connaissance des techniques professionnelles en lien avec les prestations nécessitant une veille technologique ;
- une exigence du consommateur, mieux informé, curieux et à la recherche d'une relation plus personnalisée ;
- une réglementation exigeante, notamment dans les domaines de l'hygiène, de la sécurité, de l'ergonomie et du développement durable ;
- une utilisation généralisée des technologies de l'information et de la communication, dans les pratiques professionnelles comme dans les échanges avec la clientèle et les fournisseurs ;
- un marché concurrentiel en constante évolution nécessitant une veille permanente ;
- une prise en compte de la santé et du bien-être de la clientèle dans le respect de l'environnement.

### Emplois concernés

Le titulaire du CAP « Commercialisation et Services en Hôtel-Café-Restaurant » est amené à exercer un emploi dans les secteurs ci-dessous :

| Secteurs prioritaires | Secteurs connexes |
|---|---|
| - tous secteurs de la restauration<br>- café-brasserie<br>- hôtellerie | - résidence médicalisée et maison de retraite<br>- santé et bien-être<br>- village de vacances<br>- parc de loisirs<br>- restauration embarquée (terre, mer, air)<br>- hôtellerie de plein air<br>- etc. |

Après une expérience professionnelle, il pourra accéder progressivement à des postes à responsabilité.

## Les activités professionnelles

Quels que soient le type et la taille de l'entreprise, les activités professionnelles exercées peuvent être regroupées dans les pôles suivants :

- Pôle 1 : « Organisation des prestations »
- Pôle 2 : « Accueil, commercialisation et services »

| **PÔLE 1 – Organisation des prestations en HCR**<br>*Les activités sont menées pour anticiper et préparer les prestations* | |
|---|---|
| **Activité 1 – Participer aux opérations d'approvisionnement et de stockage** | |
| Tâches | 1. Réceptionner les livraisons et contrôler les stocks (consommables et non consommables) |
| | 2. Utiliser les supports et les outils nécessaires à l'approvisionnement et au stockage |
| | 3. Appliquer les procédures de stockage, de tri sélectif et de consignation |
| | 4. Participer aux opérations d'inventaire |
| Résultats attendus | - Prise en compte du contexte professionnel (informations et consignes liées à l'activité, etc.)<br>- Prise en compte de l'état des stocks<br>- Respect des procédures d'approvisionnement, de stockage, de tri sélectif et de consignation (identification des non conformités à la livraison, etc.)<br>- Conformité des documents d'approvisionnement et de stockage<br>- Utilisation adéquate du support ou de l'outil |

| **Activité 2 – Contribuer à l'organisation des prestations** | |
|---|---|
| Tâches | 5. Prendre connaissance des documents liés aux prestations (fiches techniques, états des réservations, plannings d'occupation des chambres, etc.) |
| | 6. Dresser la liste prévisionnelle des produits nécessaires à la prestation |
| | 7. Identifier et sélectionner les matériels nécessaires à l'activité |
| | 8. Planifier et organiser son activité en fonction des éléments de contexte |
| Résultats attendus | - Exactitude et opportunité des informations collectées pour préparer les prestations<br>- Conformité des fiches techniques<br>- Pertinence de l'identification des points critiques<br>- Respect de la règlementation en vigueur<br>- Cohérence de la planification avec le travail à effectuer selon les consignes reçues<br>- Choix pertinent des matériels<br>- Choix pertinent des produits consommables et non consommables nécessaires |

| PÔLE 2 – Accueil, commercialisation et services en HCR<br>*Les activités sont menées dans l'objectif de satisfaire et de fidéliser la clientèle ; elles contribuent à valoriser l'image de l'entreprise. Elles sont réalisées dans le respect des règles d'hygiène, de sécurité et de santé et prennent en compte les usages respectueux de l'environnement.* | |
|---|---|
| **Activité 3 – Contribuer à la relation-client et participer à la commercialisation** | |
| Tâches | 9. Accueillir, participer à la prise en charge du client du premier contact à la prise de congé<br>10. Présenter les supports de vente et informer le client sur les prestations de l'entreprise<br>11. Identifier les besoins et les attentes du client, renseigner, conseiller et argumenter<br>12. Contribuer à la vente des prestations y compris les ventes additionnelles<br>13. Prendre les commandes et les transmettre<br>14. Renseigner le client sur l'environnement local |
| Résultats attendus | - Comportements professionnels et tenue adaptés à l'activité et à l'entreprise<br>- Accueil de qualité et personnalisé<br>- Qualité de la communication écrite et orale<br>- Qualité de l'accueil téléphonique<br>- Aptitude à renseigner le client en français et en langue étrangère<br>- Aptitude à renseigner sur l'environnement commercial, touristique et culturel au plan local<br>- Prise en compte des attentes du client<br>- Exactitude et pertinence des informations transmises au client et aux services<br>- Utilisation appropriée des supports de vente physiques et/ou numériques<br>- Respect des consignes de vente<br>- Exactitude de la prise de commande<br>- Qualité de l'argumentaire pour la vente des prestations<br>- Satisfaction et fidélisation du client |

| **Activité 4 – Préparer les prestations** | |
|---|---|
| Tâches | 15. Faire une chambre à blanc, une chambre en recouche<br>16. Appliquer les procédures de tri des produits<br>17. Entretenir et maintenir en état les locaux, les matériels, les mobiliers<br>18. S'assurer du bon fonctionnement des équipements<br>19. Compter, trier, ranger le linge<br>20. Effectuer la mise en place :<br>• des locaux de préparation<br>• des espaces destinés aux différents types de clientèle<br>• d'une salle de réunion/conférence (carcasse, pause-séminaire, etc.)<br>• des matériels<br>21. Dresser les buffets (petits déjeuners, brunchs, pauses, etc.)<br>22. Réaliser les préparations (voir liste des techniques de préparation)<br>23. Valoriser les espaces destinés à la clientèle (facteurs d'ambiance, décor, etc.) |
| Résultats attendus | - Respect des techniques mises en œuvre<br>- Respect des procédures d'entretien, des normes d'hygiène, de santé et de sécurité au travail<br>- Mise en œuvre d'une démarche de développement durable<br>- Qualité et conformité des différentes mises en place<br>- Facteurs d'ambiance et de confort adaptés<br>- Respect des consignes et des documents techniques<br>- Qualité et conformité des préparations d'office<br>- Procédure adaptée de la gestion du linge<br>- Efficacité de l'autocontrôle<br>- Comportements professionnels et tenue adaptés à l'activité et à l'entreprise |

| Activité 5 – Réaliser les prestations et en assurer le suivi | | |
|---|---|---|
| Tâches | 24. | Assurer les prestations d'hôtellerie (room-service, petits déjeuners, etc.) |
| | 25. | Préparer ou remettre en température les plats de type brasserie (voir liste des techniques professionnelles) |
| | 26. | Assurer le service, le débarrassage et le suivi des petits déjeuners, déjeuners, dîners, pause-séminaire, etc. |
| | 27. | Mettre en œuvre les techniques de préparation et de service devant le client (voir liste des techniques professionnelles) |
| | 28. | Préparer, assurer le service et le débarrassage des boissons (voir liste des techniques professionnelles) |
| | 29. | Réapprovisionner (office, cave du jour, meubles réfrigérés, chariots, etc.) |
| | 30. | Réassortir les buffets (petits déjeuners, brunchs, pauses, etc.) |
| | 31. | Assurer le renouvellement des mises en place pendant la prestation |
| | 32. | Participer aux opérations de facturation et d'encaissement |
| Résultats attendus | - Respect des consignes et des documents techniques<br>- Respect des techniques mises en œuvre<br>- Comportements professionnels et tenue adaptés à l'activité et à l'entreprise<br>- Respect des procédures d'entretien, des normes d'hygiène, de santé, de sécurité au travail<br>- Mise en œuvre d'une démarche respectueuse du développement durable<br>- Efficacité de l'autocontrôle<br>- Qualité et conformité des prestations<br>- Respect des règlementations en vigueur<br>- Exactitude de la facturation et de l'encaissement<br>- Satisfaction et fidélisation de la clientèle | |

| Activité 6 – Communiquer dans un contexte professionnel | | |
|---|---|---|
| Tâches | 33. | Adapter sa tenue et son attitude aux codes professionnels de l'entreprise |
| | 34. | Se situer dans son environnement professionnel |
| | 35. | Communiquer avec les clients et les tiers |
| | 36. | Communiquer au sein de l'entreprise |
| | 37. | Rendre compte de son activité à son responsable |
| Résultats attendus | - Tenue, comportements et attitudes en adéquation avec l'entreprise et les codes de la profession<br>- Adaptabilité aux situations et aux contextes professionnels<br>- Qualité de la communication écrite et orale<br>- Utilisation d'un vocabulaire professionnel et commercial adapté<br>- Exactitude et pertinence des informations transmises<br>- Prise en compte du contexte économique, social et juridique lié à son environnement professionnel<br>- Identification des aléas éventuels<br>- Pertinence du compte rendu de l'activité<br>- Transmission de l'information au moment opportun<br>- Qualité de l'ambiance de travail et des échanges avec l'équipe | |

| Moyens et ressources pour l'ensemble des deux pôles |
|---|
| - Documentation professionnelle relative à l'environnement commercial, touristique et culturel sur le plan local<br>- Résultats des questionnaires de satisfaction de la clientèle<br>- Tenues professionnelles spécifiques<br>- Procédures, consignes, protocoles<br>- Bons de commande (petit-déjeuner, repas, etc.), bons de transfert entre services<br>- États des réservations, fiches de réservations<br>- États statistiques de l'activité<br>- Supports de vente<br>- Canaux et supports de communication<br>- Fiches de poste, plannings de travail du personnel, plannings des tâches<br>- Fiches techniques<br>- Explicatifs des supports de vente des mets et des boissons<br>- Fiche d'autocontrôle<br>- Réglementation et préconisations en vigueur dans la profession<br>- Technologies de l'information et de la communication<br>- Etc. |
| **Autonomie et responsabilité** |
| Dans le respect des procédures imposées, des consignes données et sous la responsabilité de sa hiérarchie, le titulaire du diplôme est :<br><br>- autonome dans la bonne exécution des tâches,<br>- autonome dans la commercialisation en fonction du poste occupé et de l'entreprise,<br>- responsable de la conformité de son travail. |

**Mise en relation du Référentiel des Activités Professionnelles et du Référentiel de Certification**

| POLE → | ACTIVITÉS → | COMPÉTENCES |
|---|---|---|
| **Pôle 1**<br>**« Organisation des prestations en HCR »** | 1. Participer aux opérations d'approvisionnement et de stockage | 1. **Réceptionner, contrôler et stocker les marchandises** dans le respect de la règlementation en vigueur et en appliquant les techniques de prévention des risques liés à l'activité. |
| | 2. Contribuer à l'organisation des prestations | 2. **Collecter l'ensemble des informations et ordonnancer ses activités** dans le respect des consignes et du temps imparti. |
| **Pôle 2**<br>**« Accueil, commercialisation et services en HCR»** | 3. Contribuer à la relation-client et participer à la commercialisation | 3. **Accueillir, prendre en charge, renseigner** le client et **contribuer à la vente des prestations.** |
| | 4. Préparer les prestations | 4. **Mettre en œuvre les techniques de mise en place et de préparation** dans le respect des consignes et des règles d'hygiène et de sécurité. |
| | 5. Réaliser les prestations et en assurer le suivi | 5. **Mettre en œuvre les techniques professionnelles, assurer la prestation et son suivi** dans un objectif de satisfaction client. |
| | 6. Communiquer dans un contexte professionnel | 6. **Communiquer** en fonction du contexte professionnel et en respectant les usages de la profession. |

8

**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**
Pôle n°1 : «Organisation des prestations en HCR»

**Compétence 1 - Réceptionner, contrôler et stocker les marchandises** *dans le respect de la règlementation en vigueur et en appliquant les techniques de prévention des risques liés à l'activité.*

| Travail demandé | Indicateurs de performance |
|---|---|
| Réceptionner les livraisons et contrôler les stocks (consommables et non consommables) | • *Prise en compte de l'état des stocks*<br>• *Conformité :*<br>- qualitative et quantitative des produits par rapport à la commande<br>- des informations indiquées sur les documents administratifs et commerciaux<br>• *Repérage et signalement des anomalies*<br>• *Utilisation appropriée des outils et supports nécessaires à l'approvision-nement et au stockage*<br>• *Stockage réalisé dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité en vigueur*<br>• *Conformité du tri des emballages et des consignations*<br>• *Exactitude des informations relevées*<br>• *Conformité des calculs présentés dans les documents commerciaux*<br>• *Etc.* |
| Utiliser les supports et les outils nécessaires à l'approvisionnement et au stockage | |
| Appliquer les procédures de stockage, de tri sélectif et de consignation | |
| Participer aux opérations d'inventaire | |

| Savoirs associés | *Culture professionnelle HCR, gestion, sciences appliquées* |
|---|---|
| ***Thème 1 - Les produits alimentaires et les boissons*** | |
| 1.1 | Les principales familles de produits alimentaires |
| 1.2 | Les critères de sélection |
| 1.3 | La saisonnalité et les zones de production |
| 1.4 | Les spécialités et les produits marqueurs de la région (du lieu de l'établissement de formation) |
| 1.5 | La qualité : le principe de la labellisation |
| 1.6 | La classification et l'origine des boissons |
| 1.7 | Les principales régions de production de vin |
| 1.8 | Les typicités des vins |
| 1.9 | L'étiquetage et la traçabilité |
| ***Thème 2 - Les autres produits*** | |
| 2.1 | Les produits d'accueil |
| 2.2 | Le linge (nappage, draps, tapis de bains, etc.) |
| 2.3 | Les produits d'entretien |
| ***Thème 3 - Les fournisseurs*** | |
| 3.1 | Les circuits courts et circuits longs d'approvisionnement |
| 3.2 | Les documents commerciaux (bon de commande, bon de livraison, fiche de stock, facture fournisseur, etc.) |
| ***Thème 4 - Les mesures d'hygiène et de sécurité dans les locaux professionnels*** | |
| 4.1 | Les principales préconisations et obligations liées à la sécurité (plans d'évacuation, signalétique, matériaux, etc.) |
| 4.2 | La classification des produits d'entretien |
| 4.3 | La règlementation en vigueur concernant l'hygiène et la sécurité |
| 4.4 | La prévention des risques liée à l'activité physique |
| ***Thème 5 - Les stocks et les approvisionnements*** | |
| 5.1 | La réception, le contrôle (étiquetage, traçabilité, températures) |
| 5.2 | Le tri sélectif et le traitement des emballages consignés |
| 5.3 | Les principaux outils liés aux approvisionnements (lecteur code barre, logiciels spécialisés, etc.) |
| 5.4 | La gestion des approvisionnements et des stocks :<br>· le rôle de l'inventaire,<br>· la limitation des pertes,<br>· la rotation des stocks,<br>· le choix des conditionnements,<br>· etc. |
| 5.5 | Les protocoles de conditionnement et les procédures de conservation |

9

**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**
Pôle n°1 : «Organisation des prestations en HCR »

**Compétence 2 – Collecter les informations** et **ordonnancer ses activités** dans le respect des consignes et du temps imparti.

| Travail demandé | Indicateurs de performance |
|---|---|
| Prendre connaissance des documents liés aux prestations (fiches techniques, états des réservations, plannings d'occupation des chambres, etc.) | • *Pertinence des informations collectées (nombre de couverts, état des réservations, prestations proposées, etc.) et des calculs effectués*<br>• *Pertinence des produits sélectionnés*<br>• *Choix adapté des matériels*<br>• *Choix cohérent de la planification*<br>• *Etc.* |
| Dresser la liste prévisionnelle des produits nécessaires à la prestation | |
| Identifier et sélectionner les matériels nécessaires à l'activité | |
| Planifier et organiser son activité en fonction des éléments de contexte | |

| Savoirs associés | *Culture professionnelle HCR, gestion, sciences appliquées* |
|---|---|

***Thème 6 - L'approche économique***

| | |
|---|---|
| 6.1 | La notion de prix d'achat |
| 6.2 | Les notions de coût de revient et de prix de vente |

***Thème 7 - Les locaux, les équipements et matériels***

| | |
|---|---|
| 7.1 | Les locaux destinés à la clientèle, aux préparations et au stockage |
| 7.2 | Le principe de la marche en avant |
| 7.3 | Les équipements, mobiliers, matériels |

***Thème 8 - La prévention des risques liés à l'activité***

| | |
|---|---|
| 8.1 | Les points de vigilance et les mesures préventives |
| 8.2 | L'utilisation de matériels : consignes d'utilisation |
| 8.3 | Les mesures règlementaires relatives aux personnels manipulant des denrées (le protocole du lavage des mains, l'hygiène corporelle, etc.) |
| 8.4 | Les principaux micro-organismes et leurs modes de multiplication |
| 8.5 | Les risques de bio-contaminations |

***Thème 9 - Les différents types de prestations***

| | |
|---|---|
| 9.1 | Les différents types de prestations en hôtellerie |
| 9.2 | Les différents types de prestations en café-brasserie |
| 9.3 | Les différents types de prestations en restauration |

***Thème 10 - Les supports et les documents liés aux prestations***

| | |
|---|---|
| 10.1 | La fiche technique, fiche de poste, fiche de procédure, etc. |
| 10.2 | Les fiches d'approvisionnement (linge, matériel, etc.) |

10

**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**
Pôle n°2 : « Accueil, commercialisation et services en HCR »

**Compétence 3 - Accueillir, prendre en charge, renseigner le client et contribuer à la vente des prestations.**

| Travail demandé | Indicateurs de performance |
|---|---|
| Accueillir, participer à la prise en charge du client du premier contact à la prise de congé | • *Accueil professionnel et personnalisé*<br>• *Communication orale adaptée*<br>• *Exactitude des informations transmises au client*<br>• *Réponses adaptées aux attentes du client*<br>• *Prise en compte des consignes de vente*<br>• *Efficacité des propositions de vente additionnelles*<br>• *Exactitude des informations transmises aux services*<br>• *Conformité de la demande du client dans la rédaction du bon de commande*<br>• *Pertinence des renseignements donnés y compris sur l'environnement local*<br>• *Etc.* |
| Présenter les supports de vente et informer le client sur les prestations de l'entreprise | |
| Identifier les besoins et les attentes du client, renseigner, conseiller et argumenter | |
| Contribuer à la vente des prestations y compris les ventes additionnelles | |
| Prendre les commandes et les transmettre | |
| Renseigner le client sur l'environnement local | |

| Savoirs associés | *Culture professionnelle HCR, gestion, sciences appliquées* |
|---|---|

***Thème 11 - Le client***

| | |
|---|---|
| 11.1 | La différenciation des types de clientèle et de leurs attentes (loisirs, affaires, famille, etc.) |
| 11.2 | Les us et coutumes, les grandes tendances de comportement et de consommation des clientèles françaises et étrangères |
| 11.3 | Les tendances de consommation (produits et concepts) |
| 11.4 | La santé (allergies et allergènes, régime, etc.) et l'équilibre alimentaire |

***Thème 12 - Les points clés de la relation client***

| | |
|---|---|
| 12.1 | La communication professionnelle : accueil et prise en charge |
| 12.2 | Les moyens et outils de la fidélisation |
| 12.3 | Les moyens et outils de mesure de satisfaction clientèle liés à sa prestation (e-réputation, audit qualité, réclamation client, questionnaire de satisfactions, etc.) |

***Thème 13 - La réservation***

| | |
|---|---|
| 13.1 | Les modes et outils de réservation |

***Thème 14 - Les supports de vente***

| | |
|---|---|
| 14.1 | Les supports de vente dont supports numériques |
| 14.2 | Les méthodes d'animation commerciale à partir des outils et moyens de communication |

***Thème 15 - La prise de commande***

| | |
|---|---|
| 15.1 | Les moyens et outils de prise de commande et de transmission des informations en interne |

***Thème 16 - Les étapes de la vente***

| | |
|---|---|
| 16.1 | Les éléments de la prise de contact réussie avec son client |
| 16.2 | Les méthodes de recherche des besoins et attentes des clients |
| 16.3 | Les techniques de vente |
| 16.4 | Les techniques de fidélisation client jusqu'à la prise de congé |

11

**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**
Pôle n°2 : « Accueil, commercialisation et services en HCR»

**Compétence 4 - Mettre en œuvre les techniques de mise en place et de préparation** dans le respect des consignes et des règles d'hygiène et de sécurité.

| Travail demandé | Indicateurs de performance |
|---|---|
| Faire une chambre à blanc, une chambre en recouche<br>Appliquer les procédures de tri des produits<br>Entretenir et maintenir en état les locaux, les matériels, les mobiliers<br>S'assurer du bon fonctionnement des équipements<br>Compter, trier, ranger le linge<br>Réaliser les préparations en café-brasserie et en restaurant<br>Effectuer les mises en place<br>Dresser les buffets (petits déjeuners, brunchs, pauses, etc.)<br>Valoriser les espaces destinés à la clientèle | • *Prise en compte des consignes et contraintes des prestations*<br>• *Respect des techniques professionnelles*<br>• *Respect des procédures de conditionnement et de conservation des denrées tout au long de l'activité*<br>• *Application des protocoles, des pratiques d'hygiène, de sécurité et de santé*<br>• *Utilisation appropriée et rationnelle des matériels et des moyens (linge, matériel, etc.)*<br>• *Rapidité d'exécution*<br>• *Application adaptée de principes de développement durable dans sa pratique*<br>• *Qualité et conformité :*<br>- des différentes mises en place<br>- des préparations en café-brasserie et en restaurant<br>- de la prestation chambre<br>• *Utilisation pertinente des éléments de valorisation (ambiance et décor)*<br>• *Réactivité face aux aléas*<br>• *Autocontrôle de sa prestation tout au long de l'activité*<br>• *Propreté des locaux, des matériels et des mobiliers*<br>• *Etc.* |

| Savoirs associés | *Culture professionnelle HCR, gestion, sciences appliquées* |
|---|---|

***Thème 17 - Les protocoles de nettoyage et d'entretien***
- 17.1 L'entretien des équipements et matériels
- 17.2 L'entretien des locaux
- 17.3 La gestion du linge avec ou sans prestataire

***Thème 18 - La démarche de développement durable***
- 18.1 Le tri et la gestion des déchets
- 18.2 La lutte contre le gaspillage alimentaire
- 18.3 L'économie des fluides et des énergies

***Thème 19 - Les mises en place***
- 19.1 Voir liste des techniques professionnelles
- 19.2 Les facteurs d'ambiance : éclairage, sonorisation, décor, etc.
- 19.3 Les différentes mises en place (salle de restaurant, buffet, brunch, salle de réunion, banquet, etc.)

***Thème 20 - Le produit chambre***
- 20.1 Les différents types de chambre
- 20.2 L'état des chambres (en départ, en recouche, libre, hors service)
- 20.3 Les salles de bains

***Thème 21 - Les locaux annexes***
- 21.1 Les autres locaux (office, buanderie, lingerie, couloir, terrasse, etc.)
- 21.2 Les sanitaires

***Thème 22 - Les techniques de préparation en café-brasserie et en restaurant***
- 22.1 Voir liste des techniques professionnelles

12

**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**
Pôle n°2 : « Accueil, commercialisation et services en HCR»

**Compétence 5 - Mettre en œuvre les techniques professionnelles, assurer la prestation et son suivi** dans un objectif de satisfaction client.

| Travail demandé | Indicateurs de performance |
|---|---|
| Assurer les prestations d'hôtellerie (room-service, petits déjeuners, etc.)<br>Préparer ou remettre en température les plats de type brasserie (voir liste des techniques professionnelles)<br>Assurer le service, le suivi et le débarrassage des petits déjeuners, déjeuners, dîners, pause-séminaire, etc.<br>Mettre en œuvre les techniques de préparation et de service devant le client (voir liste des techniques professionnelles)<br>Préparer, assurer le service et le débarrassage des boissons (voir liste des techniques professionnelles)<br>Réapprovisionner (office, cave du jour, meubles réfrigérés, chariots, etc.)<br>Réassortir les buffets (petits déjeuners, brunchs, pauses, etc.)<br>Assurer le renouvellement des mises en place pendant la prestation<br>Participer aux opérations de facturation et d'encaissement | • *Prise en compte des consignes et des contraintes des prestations*<br>• *Respect des techniques mises en œuvre*<br>• *Aisance, élégance des gestes, rapidité d'exécution*<br>• *Application des protocoles, des pratiques d'hygiène, de sécurité et de santé*<br>• *Application de principes de développement durable dans sa pratique*<br>• *Autocontrôle de sa prestation tout au long de l'activité*<br>• *Qualité et conformité des prestations*<br>• *Respect des règlementations en vigueur (protection des mineurs, etc.)*<br>• *Exactitude de la facturation et de l'encaissement*<br>• *Satisfaction et fidélisation de la clientèle*<br>• *Etc.* |

| Savoirs associés | *Culture professionnelle HCR, gestion, sciences appliquées* |
|---|---|

***Thème 23 - Les différentes prestations***
- 23.1 Les prestations d'hôtellerie : room-service, petits déjeuners, etc.
- 23.2 Les séminaires
- 23.3 Les manifestations particulières : banquet, buffet, cocktail, etc

***Thème 24 - Les techniques liées aux prestations en HCR***
- 24.1 Voir listes des techniques liées à la prestation et au service des boissons
- 24.2 Les dosages et grammages
- 24.3 Les températures de service des mets et des boissons
- 24.4 La remise et le maintien en température : règlementation

***Thème 25 - Les comportements professionnels***

Les règles :
- d'assiduité et de ponctualité,
- de bienséance et de préséance,
- de politesse,
- d'hygiène corporelle et vestimentaire
- etc.

***Thème 26 - La facturation (hors hôtellerie)***
- 26.1 Les matériels de facturation
- 26.2 La facture client
- 26.3 Les taux de TVA
- 26.4 Le contrôle de la facture
- 26.5 Les conditions particulières de facturation : remise, débiteurs divers, etc.
- 26.6 Les moyens de paiement : chèque, titre restaurant, etc.

13

**RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION**
Pôle n°2 : « Accueil, commercialisation et services en HCR»

**Compétence 6** - **Communiquer** en fonction du contexte professionnel et en respectant les usages de la profession.

| **Travail demandé** | **Indicateurs de performance** |
|---|---|
| Communiquer dans le cadre d'une situation professionnelle :<br>· au sein de son entreprise<br>· avec les clients | • *Conformité de la tenue professionnelle tout au long de l'activité*<br>• *Comportements et attitudes professionnels adaptés*<br>• *Qualité du travail en équipe*<br>• *Qualité de l'écoute*<br>• *Exactitude et pertinence des informations et des messages transmis*<br>• *Utilisation d'un vocabulaire professionnel adapté à l'oral comme à l'écrit*<br>• *Utilisation pertinente et adaptée des supports et outils numériques de l'entreprise*<br>• *Efficacité, opportunité et pertinence du compte-rendu de l'activité*<br>• *Identification pertinente des informations économiques, sociales et juridiques liées au contexte professionnel*<br>• *Positionnement et communication adaptés au contexte professionnel*<br>• *Etc.* |
| Rendre compte de son activité | |
| Se situer dans son environnement professionnel | |

| **Savoirs associés** | ***Culture professionnelle***<br>***HCR, gestion, sciences appliquées*** |
|---|---|

***Thème 27 - Le contexte professionnel***

| | |
|---|---|
| 27.1 | Le secteur professionnel de la restauration |
| 27.2 | L'environnement touristique et culturel de proximité |
| 27.3 | Les différents types d'hébergement |
| 27.4 | La classification des hôtels |
| 27.5 | Les différents types de restauration |
| 27.6 | Les labels d'entreprise HCR |
| 27.7 | Les obligations du restaurateur (liste des principales obligations : permis d'exploitation, licence, accessibilité des établissements recevant du public, affichages professionnels, etc.) |

***Thème 28 - L'entreprise***

| | |
|---|---|
| 28.1 | Les principaux statuts et formes juridiques |
| 28.2 | Les liens hiérarchiques et fonctionnels |
| 28.3 | Les relations professionnelles (notion de fiche de poste, brigade ou équipe en cuisine, relations entre les services, etc.) |
| 28.4 | La notion d'image de l'entreprise |
| 28.5 | Les documents, outils de communication internes et externes |

***Thème 29 - Le parcours professionnel***

| | |
|---|---|
| 29.1 | Le repérage des différents organismes de mise en relation (service public de l'emploi, agences d'intérim, associations, etc.), des médias spécialisés (presse professionnelle, sites internet, etc.) |
| 29.2 | Les démarches de recherche d'emploi (sélection d'offres d'emploi adaptées, curriculum vitae, lettre de motivation, entretien d'embauche, etc.) |
| 29.3 | Les principales informations juridiques et économiques relatives :<br>· au contrat de travail (principaux contrats et clauses, rupture du contrat de travail)<br>· à la convention collective nationale HCR des hôtels, cafés, restaurants (durée du travail, rémunération, etc.) |
| 29.4 | La gestion de son parcours professionnel (veille technologique et professionnelle, formation continue, validation des acquis de l'expérience, etc.) |
| 29.5 | Les démarches de recherche d'emploi (sélection d'offres d'emploi adaptées, curriculum vitae, lettre de motivation, entretien d'embauche, etc.) |

# ANNEXE VI
## Liste des techniques professionnelles

Liste des techniques professionnelles à maitriser en CAP HCR.

Cette liste est un socle technique minimum à maîtriser par chacun des candidats au diplôme.

Elle peut être déclinée en fonction des concepts et des tendances en restauration et en hôtellerie.

| | |
|---|---|
| **1.** | **Les techniques de mise en place** |
| 1.1. | Napper |
| 1.2. | Dresser une table, un buffet |
| 1.3. | Réaliser la mise en place de la console |
| 1.4. | Réaliser la mise en place du chariot d'étage (linge, produits d'entretien…) |
| 1.5. | Faire une chambre à blanc ou en recouche |
| 1.6. | Mettre en place les formules « petit-déjeuner » |
| 1.7. | Réaliser la mise en place d'une salle de séminaire, etc. |
| 1.8. | Réaliser la mise en place de la salle de bar, du comptoir et de la terrasse |
| 1.9. | Réaliser la mise en place des espaces de préparation |
| 1.10. | Vérifier le bon fonctionnement des appareils spécifiques (Machine et moulin à café, tireuse à bière, toaster, fontaines, etc.) |
| **2.** | **Les techniques liées à la prestation** |
| 1.11. | Servir :<br>• plat sur table<br>• à l'assiette<br>• à la française<br>• à l'anglaise<br>• au guéridon<br>• au plateau |
| 1.12. | Synchroniser plusieurs tables |
| 1.13. | Débarrasser |
| 1.14. | Renouveler une table |
| 1.15. | Effectuer le service :<br>• des différentes formules de petit déjeuner (en salle et en chambre)<br>• d'une pause sucrée ou salée |
| 1.16. | Assurer le service de la couverture |
| 1.17. | Servir des potages |
| 1.18. | Servir une sauce, un jus, un coulis, etc. |
| 1.19. | Découper des terrines |
| 1.20. | Fileter un poisson rond ou plat |
| 1.21. | Ouvrir une papillote |
| 1.22. | Flamber, finir la sauce des pièces sautées |
| 1.23. | Préparer un tartare de viande |
| 1.24. | Découper des volailles entières (sauf canard et volailles de grosse taille) |
| 1.25. | Trancher une côte de bœuf, un magret, une pièce de viande (rôti, etc.) |
| 1.26. | Portionner des fromages |

| | |
|---|---|
| 1.27. | Portionner une tarte, un entremets, etc. |
| 1.28. | Flamber des fruits |
| 1.29 | Préparer, doser, présenter, servir et mettre en valeur :<br>• eaux, BRSA, bières, cidres, etc.<br>• apéritifs courants à base de vins, d'alcools<br>• boissons à la pression<br>• cocktails (uniquement au verre)<br>• vins en bouteille, au verre, au pichet, en carafe<br>• vins effervescents<br>• boissons chaudes<br>• eaux de vie, alcools, liqueurs et crèmes |

## 3. Les techniques de préparation

| | |
|---|---|
| 1.30. | Cuire des œufs (dur, à la coque, omelette, brouillés, au plat) |
| 1.31. | Préparer les « *encas et grignotages salés* » en accompagnement de l'apéritif (planches et ardoises, accras, tapas, antipasti, Mezzés, etc.) |
| 1.32. | Dresser des préparations en coupe ou en verrine (avocats, crevettes, etc.) |
| 1.33. | Préparer un melon |
| 1.34. | Dresser une assiette de poissons fumés |
| 1.35. | Dresser une assiette de fruits de mer ou de coquillages |
| 1.36. | Préparer et dresser une entrée à base de crudités ou de salade composée |
| 1.37. | Préparer une assiette anglaise, une assiette de charcuteries |
| 1.38. | Préparer une assiette de fromages |
| 1.39. | Préparer un plateau ou un chariot de fromages |
| 1.40. | Préparer une salade de fruits frais |
| 1.41. | Préparer un ananas (« spirale » et « bateau ») |
| 1.42. | Préparer une coupe de glaces et sorbets |
| 1.43. | Dresser un café, thé, chocolat gourmand |
| 1.44. | Préparer et présenter des produits de restauration « minute » (sandwiches, croque-monsieur, hot-dog, quiche, pizzas, pâtisserie…) |
| 1.45. | Cuire des produits de boulangerie (pains, viennoiseries, etc.) |
| 1.46. | Remettre en température et dresser des plats préparés à l'avance |

# Annexe 5 : Livret de TP

Fiche lancement APS

Date :

| Lieu de l'APS | |
|---|---|
| Clos Vigny | Croq'pouce |
| Poste du jour | |

| Mise en place | |
|---|---|
| A la carte | Banquet |
| Brasserie | Divers |

| Cocktail du jour | |
|---|---|
| Nom : | Verrerie : |
| Ingrédient : | |

| Technique du jour |
|---|
| |

| Prévision météo du jour | |
|---|---|
| | |
| | |
| | |

| Fait d'actualité du jour |
|---|
| |

| Menu du jour: |
|---|
| |

**Présence allergènes**(depuis le 1 er juillet 2015)

| | | | |
|---|---|---|---|
| ☐ Œuf | ☐ Crustacés | ☐ Sésame | ☐ Céleri |
| ☐ Moutarde | ☐ Lupin | ☐ Sulfites | ☐ Fruits à coque |
| ☐ Arachides | ☐ Gluten | ☐ Soja | ☐ |
| ☐ Lait (lactose) | ☐ Poisson | ☐ Mollusques | ☐ |

http://www.unileverfoodsolutions.fr/nos-services/votre-menu/Allergenes

| Conseils pour progresser (Réservé au professeur) | | NM | ECA - | ECA + | M |
|---|---|---|---|---|---|
| | C1-1.2 Tenue professionnelle | | | | |
| | C3-1.1 Comportement professionnel | | | | |

C1-3.1C1-3.4 ANNEXE 1. Fiche d'argumentation commerciale simple correspondant au menu

| Menu | Argumentation commerciale | Accords mets et vins | | Service proposé | Matériel | | Annonces au passe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Type de vins | Appellation (s) | | Client | Service | |
| 1. Entrée | Composition<br>Argumentation /termes vendeur | Vin blanc sec<br>Vin blanc moelleux<br>Vin rosé<br>Vin rouge léger<br>Vin rouge puissant<br>Vin effervescent<br>Autre | | Plat sur table<br>A l'assiette<br>A l'anglaise<br>Au guéridon<br>Autre | | | Faire marcher<br>Faire dresser<br>Réclamer<br>Enlever<br>Retour |
| 2. Plat et garniture | Composition<br>Argumentation /termes vendeur | Vin blanc sec<br>Vin blanc moelleux<br>Vin rosé<br>Vin rouge léger<br>Vin rouge puissant<br>Vin effervescent<br>Autre | | Plat sur table<br>A l'assiette<br>A l'anglaise<br>Au guéridon<br>Autre | | | Faire marcher<br>Faire dresser<br>Réclamer<br>Enlever<br>Retour |
| Fromage du jour | 1. FPMCF :<br>2. FPMCL :<br>3. FPPC :<br>4. FPPNC :<br>5. FPP :<br>6. F Frais :<br>7. F. chèvre :<br>8. F. fondu : | Produits d'accompagnement: | | Assiette<br>Ardoise<br>Plateau<br>Chariot | | | (Si office)<br>Faire dresser<br>Réclamer<br>Enlever<br>Retour |
| 3. Dessert | Composition<br>Argumentation /termes vendeur | Vin blanc sec<br>Vin blanc moelleux<br>Vin rosé<br>Vin rouge léger<br>Vin rouge puissant<br>Vin effervescent<br>Autre | | Plat sur table<br>A l'assiette<br>A l'anglaise<br>Au guéridon<br>Autre | | | Faire marcher<br>Faire dresser<br>Réclamer<br>Enlever<br>Retour |

ANNEXE 2. Fiche de prévision de matériel

| C2-1.2<br>C4-1.1<br>C4-1.4 | Assiettes | | | | | | | Couverts | | | | | | | | | | Verres | | | | Divers | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Autres | | Base | | | Poissons | | Entremets | | | Autres | | | | | | | | | | |
| | Gastronomique | Base (selon menu) | Entremets | Creuse | Pain | | | Fourchette | Couteau | Cuillère | Fourchette | Couteau | Fourchette | Couteau | Cuillère | | | Vin blanc | Vin rouge | Eau | Alsace | Saupoudreuse | Ménages | Moutardier | Rince doigts |
| Mise en place | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entrée | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Plat | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fromage | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dessert | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Service | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Platerie et autres<br>Enumérer : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

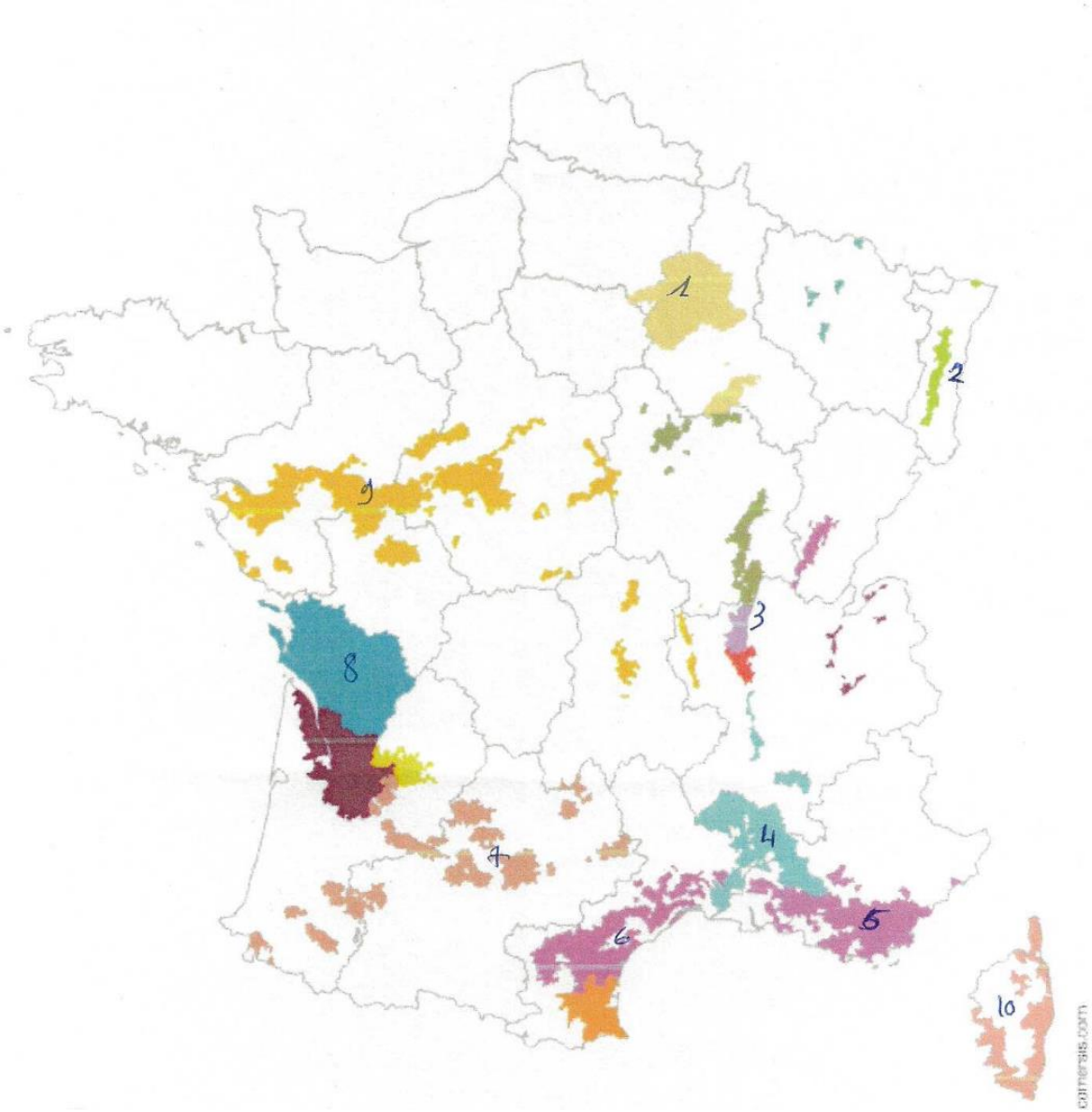
Observations :

| Commande de linge Vigny | |
|---|---|
| Désignation | Quantité à commander : |
| **Molletons** | |
| Table rectangulaire | |
| Table carrée | |
| Table ronde | |
| **Nappes couleur jaune** | |
| Rectangulaire (130 x 170) | |
| Carrée (130 x 130) | |
| **Napperons couleur bordeaux** | |
| Rectangulaire/guéridons (100 x 140) | |
| Carrée (100 x100) | |
| Table ronde petite | |
| Table ronde moyenne | |
| Table ronde grande | |
| **Divers** | |
| Serviettes clients et transports | |
| Torchons vaisselle | |
| Torchons verres | |

**Technique du jour :** _____

**Schéma du guéridon :**

## Annexe 6 : Support de cours de technologie sur la vigne et le vin



UNIQUEMENT PAR ABONNEMENT
tous les jours sauf le dimanche
Édition 2014-2015

# Mon Quotidien

www.playbacpresse.fr
ISSN 1258 - 6447
Édition spéciale réalisée en collaboration avec l'association Vin & Société

# PARS À LA DÉCOUVERTE DE LA VIGNE EN FRANCE !

© Fotolia - Foodia

**En France, la vigne est un véritable symbole : elle fait partie du paysage et de la culture. Mais c'est une plante qui demande beaucoup de soins et d'attention pour bien grandir. Découvre la vigne, comment on la fait pousser et ce qu'on en fait, son histoire et sa culture.**

**INTERVIEW** p. III
Le vigneron cultive et prend soin de la vigne, mais pas seulement ! Découvre son travail au quotidien.

**TERRE** p. IV
En France, en fonction de la région où elle pousse, la vigne produit des raisins différents.

**56 %** de la vigne mondiale se trouve en Europe, et 11 % en France.

Source : OIV - 2012

# LA VIGNE : DE LA GRAINE AU RAISIN

**La vigne est une plante grimpante, souvent tordue. Elle peut atteindre jusqu'à 5 mètres de haut ! On la trouve dans de nombreuses régions de France. C'est grâce à son fruit, le raisin, qu'on fabrique du jus. Cette plante vit au rythme des saisons et demande beaucoup d'attention pour bien pousser.**

## La plantation

La vigne pousse sur des terrains ensoleillés : les vignobles. Elle aime la chaleur (mais pas la canicule), craint le gel et s'abîme sous la grêle. Le vigneron plante le cep (le pied de vigne) au printemps, quand il ne gèle pas, et souvent sur des terrains en pente afin que l'eau s'écoule bien.

## Le repos hivernal

Entre décembre et février, la vigne « dort » : la sève, qui la nourrit, arrête de circuler. Le vigneron profite de cette période de sommeil pour tailler les sarments. Cela permet aux autres branches de bien grandir.

## Le retour à la vie

En mars, la vigne se réveille. Les bourgeons sortent : c'est le « débourrement ». Au mois d'avril, de jeunes branches apparaissent, et les feuilles poussent. Au début de l'été (juin), c'est au tour des fleurs de sortir. Elles donnent de petits fruits : les grains de raisin. En juillet et août, ils grossissent, mûrissent et changent de couleur : c'est la « véraison ».

## L'utilisation

Lorsque les grappes de raisin sont cueillies, la vigne perd ses feuilles avant de s'endormir pour un nouvel hiver. Le gros du raisin récolté est destiné à la fabrication du vin. Les autres raisins sont utilisés comme fruits de table (ex. : le muscat) ou pour fabriquer du jus ou des raisins secs. Le raisin entre aussi dans la composition de certains produits de beauté.

## La récolte du raisin

Lorsque le raisin est mûr, bien sucré, on peut le cueillir : c'est l'époque des vendanges. La récolte débute en général 3 mois et demi après la floraison du mois de juin. Elle se fait avec des machines ou à la main. Pour l'aider dans ce travail long et délicat, le vigneron fait appel à des saisonniers.

**Le sais-tu ?** Il existe plusieurs couleurs de raisin. Les plus connues sont la rouge et le blanc. C'est la peau qui donne la couleur au jus. La pulpe du raisin est en effet blanche quelle que soit la couleur du raisin.

**Vigneron :** personne qui soigne et fait grandir la vigne. On peut aussi dire « viticulteur ».
**Sarment (ici) :** branche.

Textes : L. Dobel • Illustration : Ellio



CONTEXTE

**Vigne** - 500 000 personnes ont un métier en lien avec la vigne et ses produits (raisin, jus, vin) en France.
**Responsable** - Le vigneron cultive la vigne et dirige les personnes qui travaillent dans son vignoble.
**C'est un vrai chef d'entreprise !**
**Interview** - Joël Forgeau est vigneron depuis plus de 25 ans. Il raconte son métier.

# « Être vigneron, c'est faire plusieurs métiers »

**Quel est le rôle d'un vigneron ?**
*Joël Forgeau :* Un vigneron est comme un agriculteur. Son but est d'avoir le meilleur raisin possible. Longtemps, ce savoir s'est transmis de parents à enfants. Aujourd'hui encore, on travaille souvent la vigne en famille. Mais de nombreux jeunes dont les parents ne sont pas vignerons s'intéressent aussi à ce métier et l'apprennent à l'école ou en stage chez les vignerons. Le métier attire, car être vigneron, c'est faire plusieurs métiers. En plus de s'occuper de la vigne, il faut organiser les tâches de son équipe, être réactif, vendre ses produits... Un vigneron est un vrai chef d'entreprise !

**C'est un métier où chaque jour est une nouvelle occasion d'apprendre.**

**Quelles sont ses qualités ?**
Il doit avant tout savoir choisir la bonne variété de ceps qui correspond à la bonne terre. Puis être patient et humble, car, même s'il connaît parfaitement son métier et sa vigne, le vigneron est soumis aux aléas de la météo. C'est elle qui décide ! Selon le temps qu'il fait pendant l'année, la récolte sera plus ou moins bonne. Il faut l'accepter et ne pas se décourager. Le vigneron doit aussi être curieux et observer la vigne grandir pour en tirer le maximum d'enseignements. C'est un métier où chaque jour est une nouvelle occasion d'apprendre.

**Comment appelle-t-on l'outil de jardinage qui sert à tailler les branches d'un arbuste ?** Un sécateur.

## INTERVIEW

COMPRENDRE

### La machine, une invention très utile pour les vignerons

Autrefois, les vignerons devaient tout faire à la main. Ils se faisaient aider par des chevaux, notamment pour labourer la terre ou transporter le raisin après les vendanges. Depuis, des machines ont été inventées pour les aider à faire leur travail : pour porter de lourdes charges, pour écraser le raisin, pour mettre le jus en bouteille... Ces progrès ont aidé les vignerons dans leur travail et ont permis à de nombreuses femmes d'exercer ce métier.

**Que fait le vigneron quand il ne s'occupe pas de la vigne ?**
Nous aimons faire découvrir notre métier, notre région aux personnes qui nous rendent visite. Par exemple, nous leur expliquons les vendanges : c'est un moment magique, car chaque grappe cueillie est la récompense pour notre travail. Le vigneron se déplace aussi en France pour vendre ses produits. Et, comme beaucoup de gens, il prend parfois des vacances !

Entretien réalisé par Louise Dobel

**Réactif (ici) :** qui prend une décision rapidement.
**Humble (ici) :** qui connaît ses limites, qui est modeste.
**Aléas :** événements imprévus.



## À LA UNE

### 100 jours

**C'est le nombre de jours en moyenne** qui doivent s'écouler entre la floraison de la vigne et la récolte des grappes de raisin.

**Des vignes dans la ville !**

**Si la plupart des vignobles se trouvent à la campagne,** on peut aussi trouver des vignes en ville ! Par exemple, à Paris, sur la butte Montmartre ou au parc de Bercy, on fait pousser du raisin que l'on récolte chaque année.

**Quand la vigne souffre...**

**Jusqu'au XIXe (19e) siècle, les maladies de la vigne sont rares.** Mais avec l'apparition de l'oïdium, un champignon, et du phylloxéra, un puceron, les vignes sont ravagées et les vignerons ruinés ! Les grands savants de l'époque (comme Louis Pasteur) sont mobilisés pour combattre ces maladies. Finalement, les vignes malades sont arrachées et les vignerons doivent replanter.

**Ravagé :** détruit.
**Mobilisé (ici) :** appelé à agir.
**Argile :** terre molle.

# À chaque terre son raisin...

**La France est connue dans le monde entier pour la diversité de ses vignes.** Grâce à ses paysages, ses sols, ses climats variés, le raisin qui y pousse est en effet très différent d'une région à l'autre. Explications.

**Des terres**
La France a des climats différents selon les régions (frais et humide à la montagne, sec et chaud près de la mer, chaud l'été et froid l'hiver dans les terres...). Les sols le sont tout autant (sable, terre, pierre, argile...). Ces ingrédients réunis forment ce qu'on appelle le « terroir ». Grâce à eux, on travaille des cultures très différentes : céréales, fruits et légumes, vigne... Chaque région a sa spécialité ! Par exemple, on cultive beaucoup de pommes de terre dans le Nord, du maïs dans le Sud-Ouest...

**Des vignes**
La vigne est présente dans 17 des 27 régions françaises. Elle s'adapte à presque tous les milieux ! Selon le relief, le climat et la composition du sol, le raisin produit est très différent. Par exemple, on peut cultiver toutes

sortes de raisins autour de la mer Méditerranée. En revanche, dans le nord de la France, on fait pousser des espèces résistantes au froid.

**Des formes**
Le vigneron taille la vigne en enlevant les sarments trop petits, trop gros ou malades. Cela permet à la plante de grandir et aux bourgeons situés en bas du cep de se développer. Si on ne la taille pas, la vigne pousse trop vite et ses bras ne peuvent pas supporter le poids des raisins. On donne différentes formes au cep en fonction du raisin que l'on veut obtenir : grains plus ou moins gros, sucrés ou acides...

## LE MOT DU JOUR

C'est le nom donné à une variété de vignes. En France, il existe environ 50 cépages cultivés. Selon la région, le climat, le sol où il est planté, un même cépage peut donner des raisins très différents : couleur, taille, forme des grappes et des feuilles, goût du raisin... Par exemple, en Bourgogne, le pinot noir donne du raisin noir, et en Alsace, le pinot blanc donne du raisin blanc.

Pour vous abonner : 0825 093 393 (0,15 € TTC/min)

# Vieille de 9 000 ans...

**L'histoire de la vigne est presque aussi vieille que celle des hommes :** on a en effet retrouvé des traces de feuilles de vigne fossilisées datant de la préhistoire ! À l'époque, c'était de la vigne sauvage, non cultivée.

**Le travail de la vigne**
C'est dans l'Antiquité, en Égypte puis en Grèce et à Rome, que les hommes commencent à cultiver la vigne. Les Romains introduisent la plante en Gaule lors de leur invasion, au Ier (1er) siècle av. J.-C. Des vignes sont plantées dans la région de Massalia (aujourd'hui Marseille). Puis, la culture s'étend dans la vallée du Rhône et le Sud-Ouest.

**Le raisin, une richesse**
Au Moyen Âge, en France, ce sont surtout les moines qui cultivent la vigne. L'Église catholique est très riche et possède beaucoup de terres, dont des vignobles qui existent encore aujourd'hui. La région de Bordeaux est alors la plus connue. Mais, petit à petit, d'autres régions viticoles se dessinent : la Bourgogne, la Champagne puis le Midi... À partir du XVIIe (17e) siècle, on vend le vin à l'étranger. Cela est facilité avec l'invention du bouchon et de la bouteille. L'art de cultiver la vigne se consolide. Aujourd'hui, le vignoble français est réputé pour sa qualité dans le monde entier.

**LA PHOTO DU JOUR** Un vignoble s'étend souvent autour d'une propriété : château, manoir... Cette demeure peut figurer sur l'étiquette des bouteilles que l'on y fabrique et donner son nom au vin. C'est le cas pour le château d'Issan et le château Margaux, tous deux situés sur la commune de Margaux, près de Bordeaux (33).

## LE SAIS-TU ?

### Une sacrée boisson

**Dans la mythologie grecque, les dieux ne sont pas comme les humains.** Ils boivent du nectar et mangent de l'ambroisie, une nourriture divine. C'est le dieu Dionysos qui fait découvrir la vigne et le vin aux hommes. En son honneur, on organise une fois par an de somptueuses fêtes : les dionysies. À cette occasion, les hommes offraient du vin aux dieux pour obtenir leurs faveurs.

### Plus fort que la guerre !

**Durant la Première Guerre mondiale (1914-1918), les combats et les tranchées** creusées par les soldats pour se protéger dévastent l'est de la France. Les vignerons de la région réussissent à sauver une partie de leur production. Les vins produits en 1914, 1915 et 1917 sont réputés pour être parmi les meilleurs du XXe (20e) siècle !

**Antiquité :** période allant de la préhistoire au Ve (5e) siècle apr. J.-C.
**Réputé :** reconnu, célèbre.
**Mythologie :** légendes et récits d'un peuple.
**Faveur (ici) :** service, aide.

# COMMENT PRODUIT-ON LE VIN ?

**Le raisin récolté sert la plupart du temps à produire du vin. Découvre les étapes de la vinification, l'ensemble des opérations qui permettent de transformer le raisin en vin.**

## Le vendangeur ou la machine à vendanger

Le raisin est récolté, et les grappes de raisin cueillies sont entreposées dans des récipients ou des paniers de taille moyenne afin qu'elles ne s'écrasent pas.

### Le vin blanc

**Le pressurage**
Le raisin blanc est immédiatement mis dans un pressoir où il est écrasé pour que le jus en sorte : c'est le moût.

**La fermentation**
Le jus est versé dans des cuves où il va « reposer ». Le sucre contenu dans le raisin se transforme alors naturellement en alcool grâce aux levures présentes dans le fruit.

**L'élevage**
Le vin est mis dans des cuves en inox (un métal qui ne rouille pas) ou des barriques en bois. Il y restera plusieurs mois, le temps que les arômes se développent et donnent son goût au vin.

### Le vin rouge

**L'éraflage**
Cela consiste à trier le raisin en séparant les grains de la grappe.

**La cuvaison**
La pulpe et la peau du raisin sont ensuite mises à macérer pendant environ 10 jours. Le jus se colore en rouge grâce à la peau. Une première fermentation alcoolique se déclenche avec les levures.

**Le pressurage**
Le tout est mis dans un pressoir pour en extraire le vin. Dans les cuves, une deuxième fermentation, appelée « malolactique », s'effectue : elle permet d'enlever l'acidité du vin.

**L'élevage**
Le vin rouge est également stocké dans des cuves en inox ou des barriques en bois.

**Le sais-tu ?**
Le vin rosé n'est pas le fruit d'un mélange de raisin rouge et de raisin blanc. On l'obtient en mettant le raisin rouge à macérer quelques heures. Quand le jus est légèrement teinté, rosé, on passe directement au pressurage, puis on élève le vin dans des cuves.

### La mise en bouteille

Le vin est ensuite mis en bouteille. Certains, de grande qualité, peuvent alors vieillir pendant des dizaines d'années !

**Cuve** : grand récipient destiné à contenir des liquides.
**Levure (ici)** : champignons microscopiques qui provoquent la fermentation de certaines boissons (bière, vin) en transformant les sucres en alcool.
**Arôme (ici)** : parfum.
**Macérer** : tremper.

Textes : L. Dobel - Illustrations : Ellis



Pour vous abonner : 0825 093 093 (0,15 € TTC/min)

**Pourquoi on en parle**

**Savoir** - La vigne et le vin français attirent des touristes du monde entier.

**Elle répond**

**Sophie Burguet, maître de chai depuis 12 ans, nous explique cette particularité française.**

# Pourquoi la vigne et le vin français sont-ils célèbres ?

**France.** « Aujourd'hui, la vigne et le vin font partie de notre patrimoine. Nous cultivons en effet la vigne et produisons du vin en France depuis des siècles. Avec le temps, nous avons amélioré les techniques et augmenté nos connaissances, au point que ce savoir-faire est devenu une particularité de notre pays. Les vins français sont connus dans le monde entier. Pour certains pays, c'est un produit de luxe. »

**Art de la table.** « Nous avons la chance en France d'avoir une bonne connaissance de la cuisine de qualité et de la façon de la déguster. La gastronomie française est en effet riche et variée : fromages, foie gras, truffes... Le vin aussi en fait partie ! On prend soin de choisir

© Philippon - Fotolia

le bon vin pour le bon plat. Cela fait partie de nos traditions. »

**Tourisme.** « Depuis quelques années, une forme de tourisme se développe autour de la vigne et du vin : c'est l'œnotourisme. De plus en plus de personnes s'intéressent en effet à cet univers. On vient du monde entier en France visiter les vignes, découvrir les caves, goûter les vins... »

**Entretien réalisé par Louise Dobel**

## Attention à l'abus d'alcool !

**Les adultes boivent du vin en famille ou entre amis pour célébrer des moments importants** ou pour accompagner un bon repas. C'est l'occasion de faire la fête, de partager, de se retrouver ! Mais attention aux excès... À cause de l'alcool qu'il contient, le vin bu en trop grande quantité et/ou trop vite peut avoir des effets sur le corps : vertiges, nausées, endormissement... Ces effets exposent la personne à des risques plus graves : accidents, violence...

**LE SAIS-TU ?**

**Quand une mauvaise habitude devient dangereuse pour la santé**

Boire de l'alcool trop souvent et/ou en trop grande quantité entraîne une dépendance : c'est l'alcoolisme. Le corps s'habitue et, comme sous l'effet d'une drogue, la personne est alors incapable de réduire ou d'arrêter sa consommation. Cela est très dangereux pour sa santé physique et mentale.

## LA QUESTION

## LE SAIS-TU ?

### Dessiner le paysage

**Les vignes font partie du territoire français :** elles dessinent le paysage des régions en fonction de leur couleur, de leur forme, des endroits où elles poussent (collines, plaines...).

### L'art de la vigne

© Bridgeman Images

**De nombreux artistes ont célébré la vigne et le raisin à travers leurs œuvres.** C'est le cas, par exemple, de l'écrivain français François Rabelais dans son livre *Gargantua*, ou du célèbre peintre français Claude Monet, qui met en scène le raisin dans des natures mortes *(voir photo)*.

**Maître de chai** : personne assurant l'élevage du vin, du raisin jusqu'à sa mise en bouteille.
**Patrimoine (ici)** : héritage commun.

# Annexe 7 : Évaluation CCF EP-1

académie Grenoble
RÉGION ACADÉMIQUE AUVERGNE-RHÔNE-ALPES
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

## CCF

**CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE**
**COMMERCIALISATION ET SERVICES EN HOTEL-CAFE-RESTAURANT**

**N°2**

**Nom de l'établissement de formation** : Lycée Clos d'OR

Nom de l'élève/ …… Classe :

ÉCOLE D'HÔTELLERIE ET DE TOURISME
LESDIGUIÈRES
GRENOBLE

**Évaluation dans le cadre de EP1 « Organisation des prestations en HCR » en CCF**
**Session 2021**

Date de l'évaluation : _____

**Compétences visées :**
**Compétences 1**

**« Réceptionner contrôler et stocker les marchandises »**

- C1.1 : Les Produits
- C1-3.1 : Valoriser des produits

**THEME 1 : LES SPECIALITES REGIONALES**

| **Compétence 1- Réceptionner, contrôler et stocker les marchandises** dans le respect de la réglementation en vigueur et en appliquant les techniques de prévention des risques liées à l'activité | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Travail demandé** | | **MI --** | **MF -** | **MS +** | **TBM ++** |
| Question N°1 | | | | | |
| Question N°2 | | | | | |
| Question N°3 | | | | | |
| Question N°4 | | | | | |
| Question N°5 | | | | | |

**THEME 2 : LE CLIENT**

| **Compétence 1- Réceptionner, contrôler et stocker les marchandises** dans le respect de la réglementation en vigueur et en appliquant les techniques de prévention des risques liées à l'activité | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Travail demandé** | | **MI --** | **MF -** | **MS +** | **TBM ++** |
| Question N°6 | | | | | |
| Question N°7 | | | | | |
| Question N°8 | | | | | |
| Question N°9 | | | | | |
| Question N°10 | | | | | |

## PRÉSENTATION DU SUJET

**Axe : Thème** : Restauration touristique inspirée du terroir, privilégiant les producteurs locaux et les produits de saison.

## Contexte professionnel

### I- Hôtel-Restaurant

### « Les Trois Lacs*** »

Profitant d'une vue panoramique sur le lac du Bourget et la chaîne montagneuse, l'hôtel restaurant « les trois-lacs » situé à Aix-les-bains, vous accueille dans un cadre exceptionnel. Sa décoration moderne et colorée, ainsi que son ambiance feutrée vous séduiront à coup sûr ! Vous y dégusterez une cuisine gastronomique raffinée et de grande qualité.
A l'affiche, la spécialité du Chef : la petite friture du lac. Vous pourrez aussi découvrir les plats cuisinés avec les poissons du lac, gage de fraîcheur et de saveur incomparable. Le chef privilégie les produits du terroir, comme les pommes de Savoie et les jus de pomme, les fromages de chèvre et bien sûr les vins de Savoie. La terrasse est à votre disposition lors des beaux jours.

**CAPACITÉ DE SERVICE**

Nombre de couverts par service : 80
Ouverture : 7 jours sur 7 de 12 h à 15 h 00 et de 19 h à 23 h

**PERSONNEL DE RESTAURANT**

1 maître d'hôtel
2 chefs de rang
2 commis de salle
1 sommelier
1 apprenti

## Situation :

Vous venez d'être embauché(e) à l'hôtel restaurant « Les Trois Lacs*** » et vous avez comme mission le service des spécialités régionales et de connaitre les habitudes de vos clients.

Afin de connaitre vos connaissances, votre responsable de salle vous demande de répondre aux questions suivantes.

## THEME 1 : LES SPECIALITES REGIONALES

**Question N°1 :** Compléter le tableau ci dessous

| *Auvergne-Rhône-Alpes* | *Spécialités* | *Fromages* | *Boissons* |
|---|---|---|---|
| | ☞ <br> ☞ | ☞ <br> ☞ | ☞ <br> ☞ |



**Question N°2 :** Elaborer un menu de votre région

***- Entrée :***

***- Plat :***

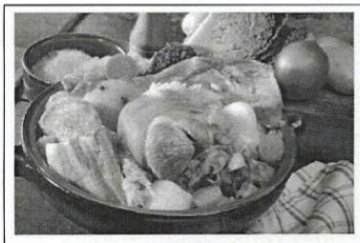
***-Dessert :***

**Question N°3 :** Citez deux produits marqueurs de votre région

☞

☞

**Question N°4 :** Identifier les plats régionaux et précisez leur région d'origine

| | | |
|---|---|---|
|  | | |
| | | |
| | | |

**Question N°5 :** Indiquer par une flèche les bons accords vins ou boissons -mets

| |
|---|
| **Flammeküche** |
| **Choucroute garnie** |
| **Kouglof** |

| |
|---|
| **Un verre de Cahors** |
| **Un verre de bière 1664** |
| **Un verre de crémant d'Alsace** |
| **Un verre d'Alsace Riesling** |
| **Un verre de Chablis** |
| **Un verre de Crémant de Loire** |

## THEME 2 : LE CLIENT

**Question N°6 :** Le marché de la restauration en France se divise en deux grandes parties : Lesquelles ?

☞

☞

**Question N°7 :** Quels sont les trois grands types de repas ?

☞

☞

☞

**Question N°8 :** Quels sont les quatre différents types de clients ?

☞

☞

☞

☞

**Question N°9 :** Citez un cliché alimentaire concernant les populations suivantes :

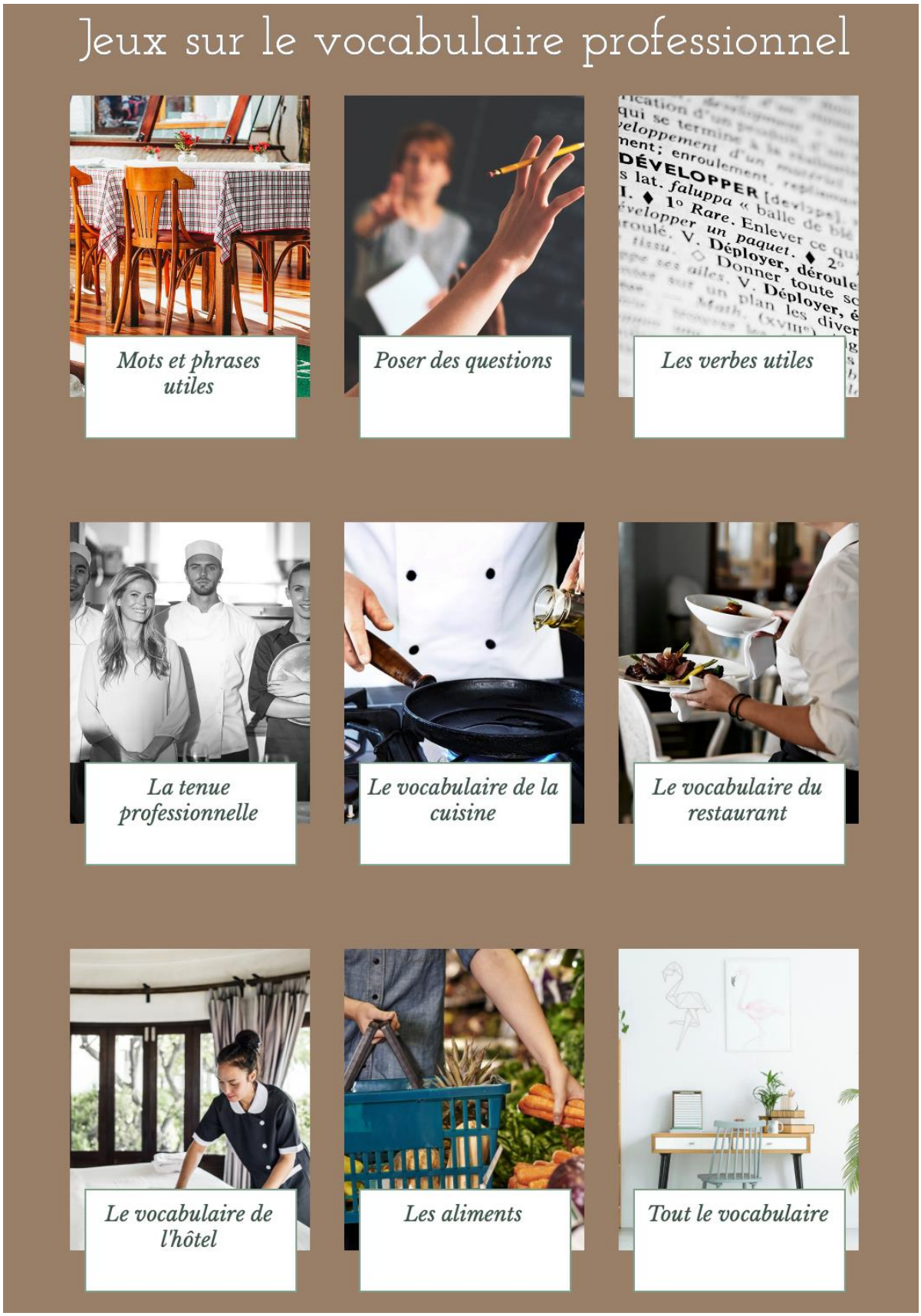
| | |
|---|---|
| **Les Français** | ☞ |
| **Les Allemands** | ☞ |
| **Les Italiens** | ☞ |
| **Les Chinois** | ☞ |
| **Les Américains** | ☞ |

**Question N°10 :** Identifier les principaux aliments allergènes du tableau :

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

## Annexe 8 : Exemple page « parcours d'auto-apprentissage »

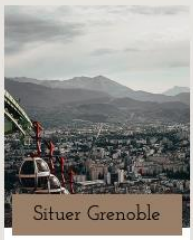
**Annexe 9 : Exemple page « Jeux »**



Le vocabulaire de l'hôtel
Jeu 1 : Grille de mots
Jeu 2 : Image
Jeu 3 : Le / La / L'
Jeu 4 : Écrire
Jeu 5 : Quiz
Jeu 6 : Image 2
Jeu 7 : Le / La / L' 2
Jeu 8 : Paires
Jeu 9 : Labyrinthe
Jeu 10 : Image 3

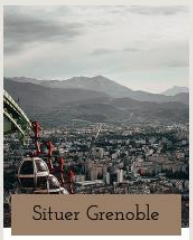
Jeux sur la culture gastronomique
Vins et alcools
Jeux du parcours 4
Découvre le vocabulaire de la vigne, le processus de fabrication de l'alcool et encore plus dans ce parcours dédié aux vins et alcools.
Commencer
Les fromages
Jeux du parcours 5
Découvre les fromages français, leurs familles. Découvre aussi la fabrication du fromage et bien plus encore dans ce parcours dédié aux fromages français.
Commencer
Grenoble et sa région
Jeux du parcours 6
Découvre Grenoble et sa région. Apprends la géographie de la région, découvre les produits locaux et les activités touristiques à proposer aux clients
Commencer

# Grenoble et sa région



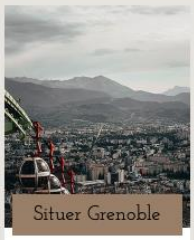

**Jeux 1 : Image**

Jouer ›



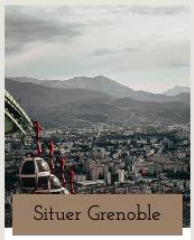

**Jeux 2 : Image (2)**

Jouer ›



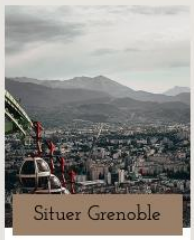

**Jeux 3 : Paires**

Jouer ›




**Jeux 4 : Associer**

Jouer ›




**Jeu 5 : Écrire**

Jouer ›

**Jeu 6 : Grille de mots**

Jouer ›

**Jeu 7 : Mots manquants**

Jouer ›

**Jeu 8 : Paires (2)**

Jouer ›

**Jeu 9 : Écrire (2)**

Jouer ›

**Jeu 10 : Quiz**

Jouer ›

**Jeu 11 : Image (3)**

Jouer ›

**Jeu 12 : Grouper**

Jouer ›

**Jeu 13 : Écrire (3)**

Jouer ›

**Jeu 14 : Paires (3)**

Jouer ›

**Jeu 15 : Associer (2)**

Jouer ›

**Jeu 16 : Paires (4)**

Jouer ›

**Jeu 17 : Quiz (2)**

Jouer ›

**Jeu 18 : Grouper (2)**

Jouer ›

**Jeu 19 : Mots croisés**

Jouer ›

**Jeu 20 : Associer (3)**

## Annexe 10 : Exemple d'un tableau synoptique d'un parcours

### Parcours 6 : Grenoble et sa région

Présentation synthétique du parcours :

- Objectifs principaux :
  - Découvrir la région de Grenoble, ses produits locaux, etc.
  - Travailler une compétence évaluée en CCF : Compétence 3 – TD14 : Renseigner le client sur l'environnement local
  - Travailler l'orthographe et les articles
  - Travailler le lien audio/écrit

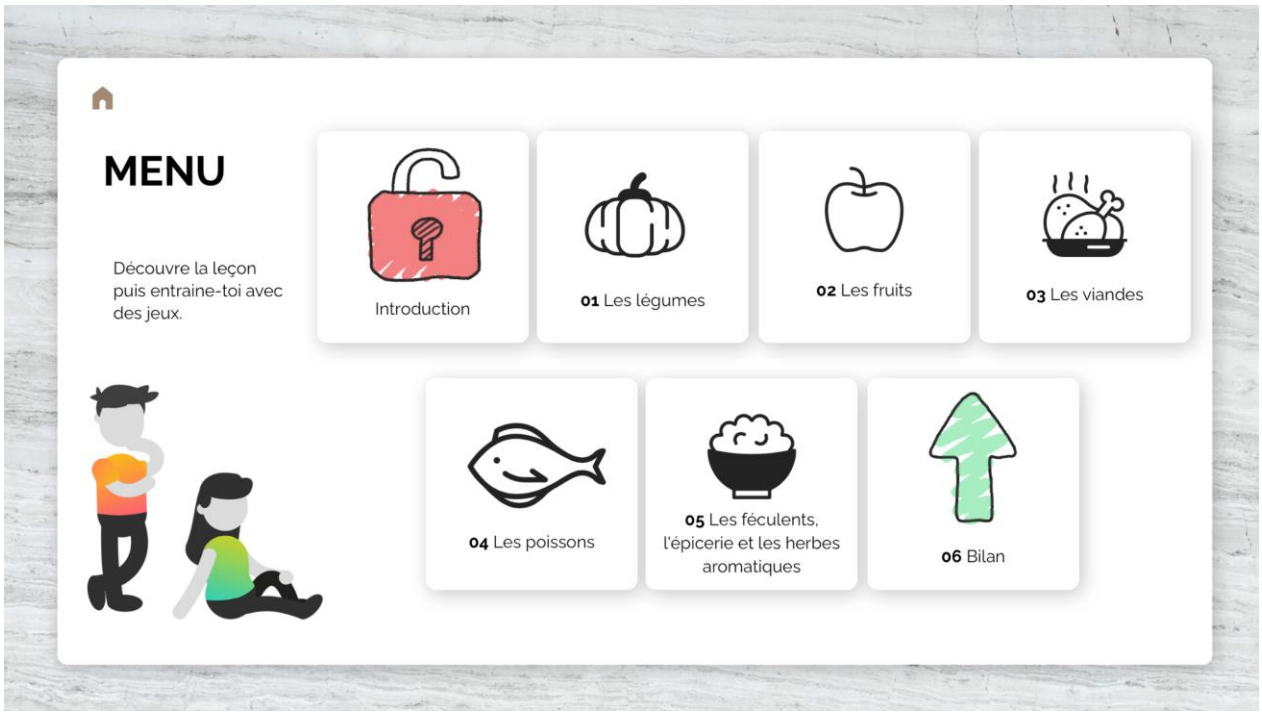
- Temps de parcours estimé :
  - A1 : 2h à 2h30
  - A2 : 1h30 à 2h

| Leçons | Objectifs linguistiques | Objectifs culturels/professionnels | Jeux |
|---|---|---|---|
| 1) **Situer Grenoble et sa région** | ⇨ Les points cardinaux<br>⇨ Les grandes villes de la région<br>⇨ Les pays frontaliers de la Région<br>⇨ Les transports<br>⇨ Le vocabulaire de la ville 1 | ⇨ Connaitre Grenoble et sa région | Jeu 1 : Image à légender<br>Jeu 2 : Image à légender<br>Jeu 3 : Paires (mots + image)<br>Jeu 4 : Associer (mots + définitions)<br>Jeu 5 : Anagramme |
| 2) **Les spécialités locales** | ⇨ Vocabulaire des spécialités | ⇨ Connaitre les spécialités locales | Jeu 1 : Grille de mots<br>Jeu 2 : Mots manquants<br>Jeu 3 : Paires (image + écrit)<br>Jeu 4 : Anagramme<br>Jeu 5 : Quiz |
| 3) **Les types de clientèles** | ⇨ Le vocabulaire du tourisme (client, restaurant, activités, etc.)<br>⇨ Les types d'hébergement (hôtel, camping, gîtes, etc.) | ⇨ Connaitre les types de clientèles | Jeu 1 : Image à légender<br>Jeu 2 : Grouper<br>Jeu 3 : Écrire (à partir de l'audio)<br>Jeu 4 : Paires (image + écrit) |

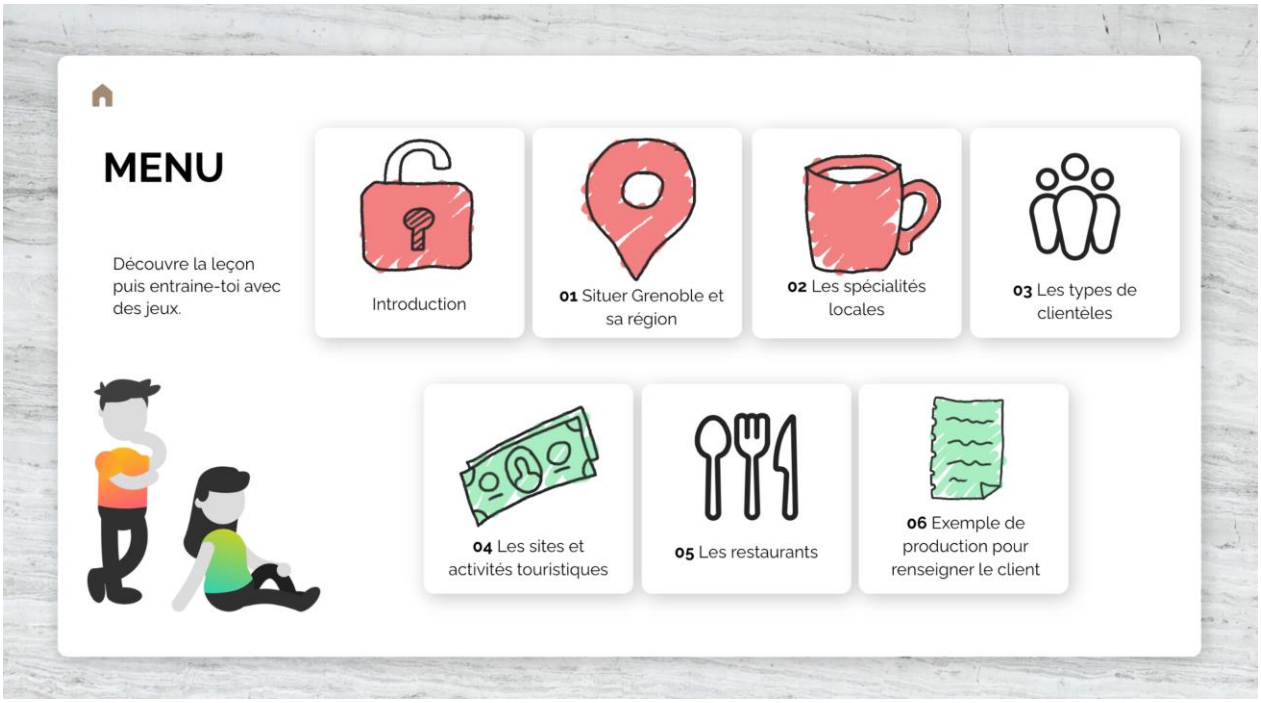
| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Jeu 5 : Associer (mots + définitions) |
| **4) Les sites et activités touristiques** | ⇨ Le vocabulaire de la ville 2<br>⇨ Les activités en montagne<br>⇨ Les paysages<br>⇨ Le vocabulaire du tourisme (musée, château, etc.) | ⇨ Connaitre les sites touristiques de la région | Jeu 1 : Paires (image + écrit)<br>Jeu 2 : Quiz<br>Jeu 3 : Grouper<br>Jeu 4 : Mots croisés<br>Jeu 5 : Associer (mots + définitions) |
| **5) Les restaurants à Grenoble** | ⇨ Le vocabulaire du tourisme (prix, menu, restaurants gastronomiques, restaurant typiques, spécialités, etc.) | ⇨ Connaitre les restaurants de Grenoble | Jeu 1 : Grille de mots<br>Jeu 2 : Démêler<br>Jeu 3 : Paires (image + écrit)<br>Jeu 4 : Associer (mots + définitions)<br>Jeu 5 : Anagramme |
| **6) Exemple de production** | ⇨ Réviser des 5 leçons<br>⇨ Structurer un discours et des phrases | ⇨ Être capable de renseigner un client sur la région | Jeu 1 : Mots manquants (présentation de la région)<br>Jeu 2 : Mots manquants (programme d'activités pour un couple de touriste) |

## Annexe 11 : Exemples d'un menu général d'un parcours

Parcours 3 : Les aliments




Parcours 6 : Grenoble et sa région



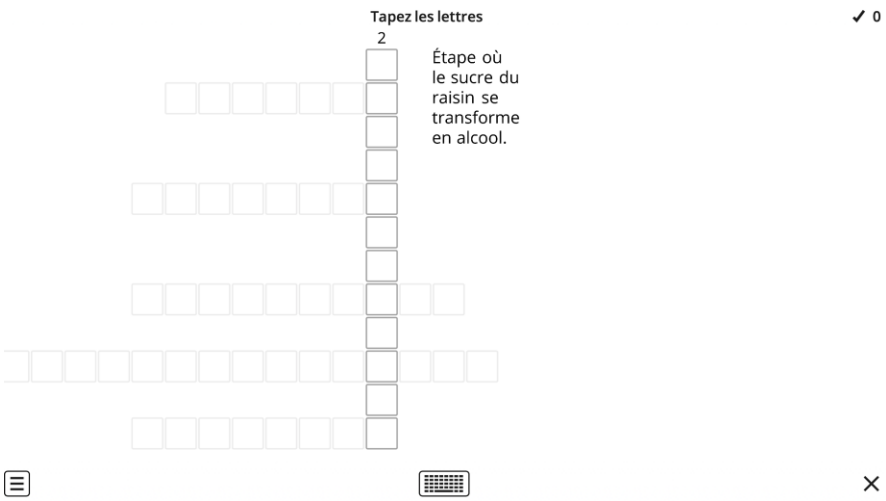
## Annexe 12 : Exemple d'un menu secondaire d'un parcours

## Annexe 13 : Exemple d'une leçon

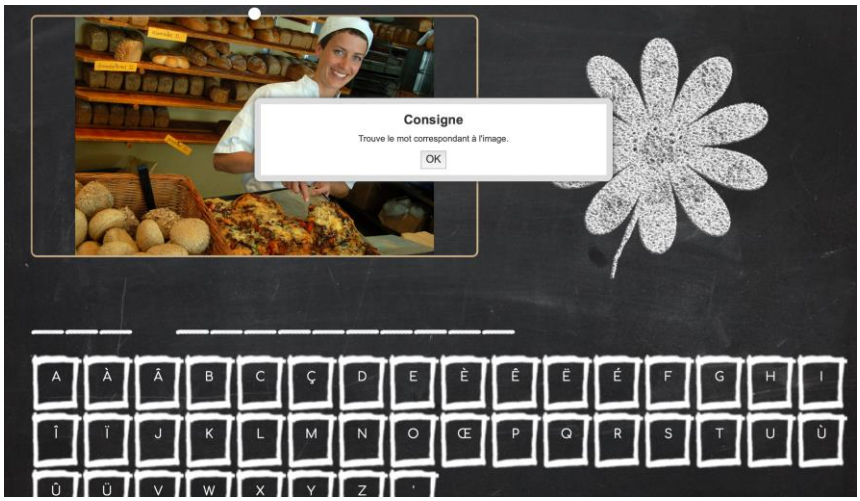
# Annexe 14 : Types de jeux

- **Cartes avec des réponses à écrire**

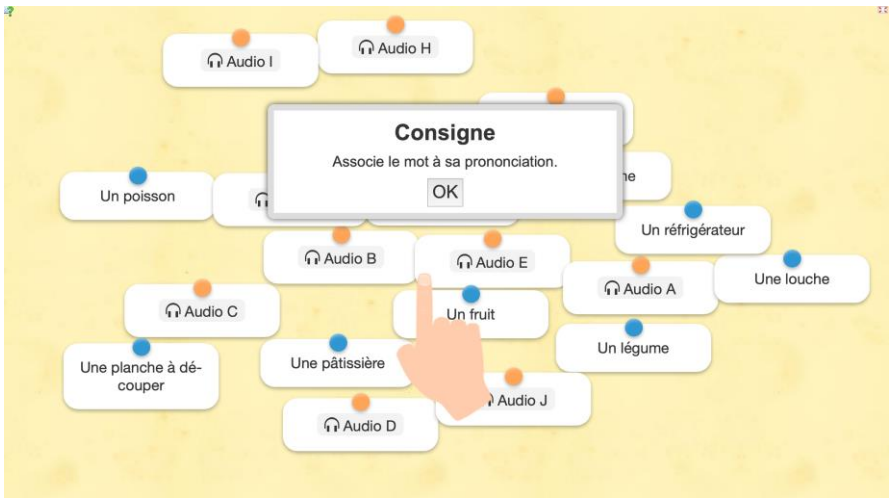
- **Mots croisés**



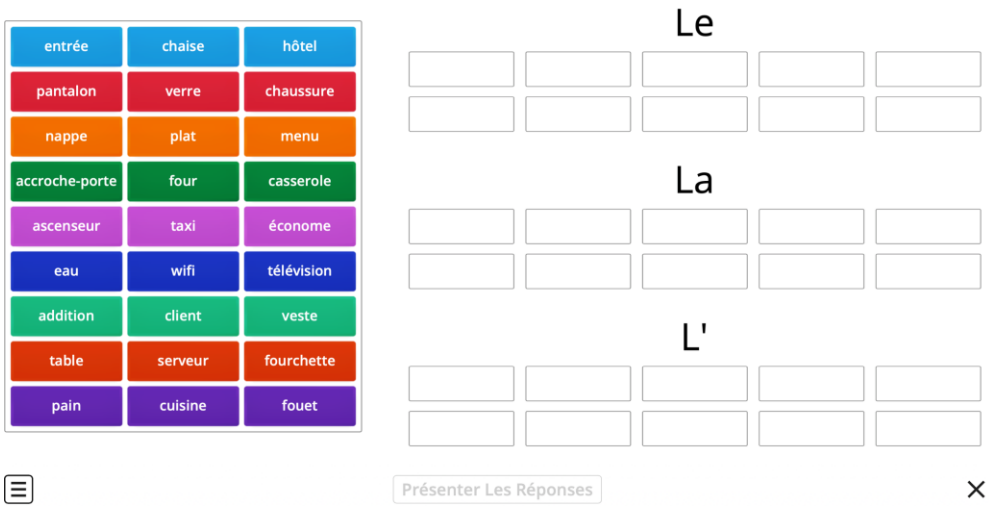
- **Le pendu**



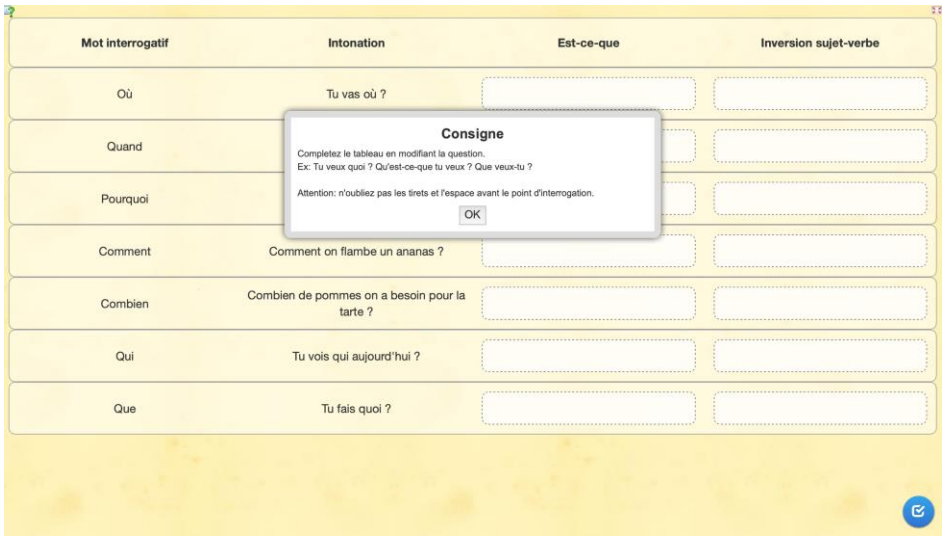

- **Classer par paires**

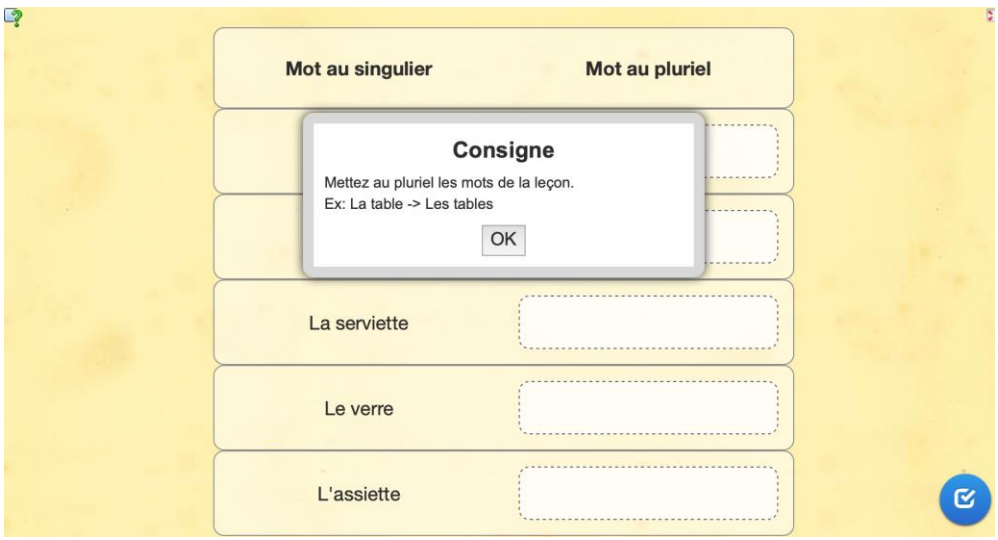



- **Trier par groupe**




- **Tableaux à remplir**



- **Anagramme**

N V I

C B L A N

2 / 8

- **Mot manquant**

0:06 1 / 6

Qu'est-ce-que | Que | Qui

_____ puis-je faire pour vous ? Je voudrais bien connaitre vos prix pour une nuit.

Présenter Les Réponses

- **Démêler**

0:06 ✓ 0

allez comment , Bonjour

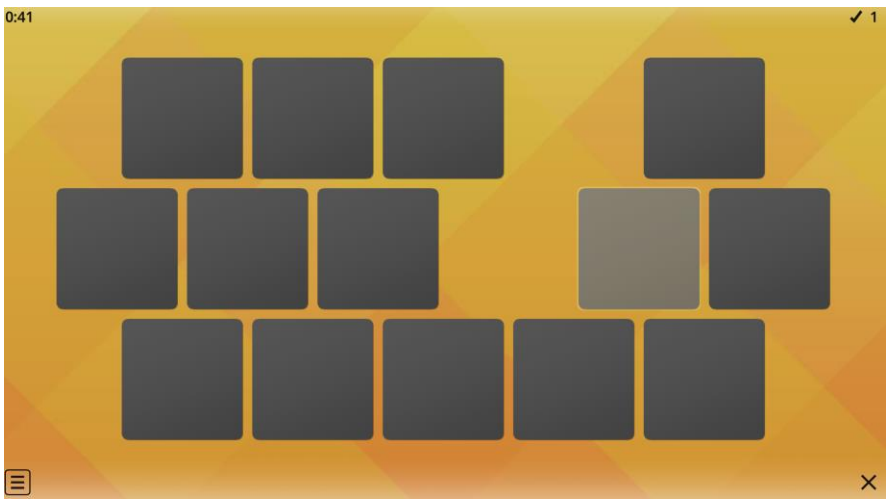
vous - Madame ?

1 / 10

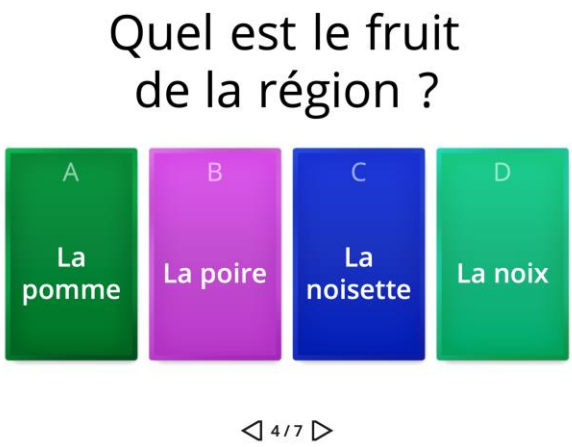
- **Ordre simple**

- **Diagramme étiqueté**

- **Mémory**

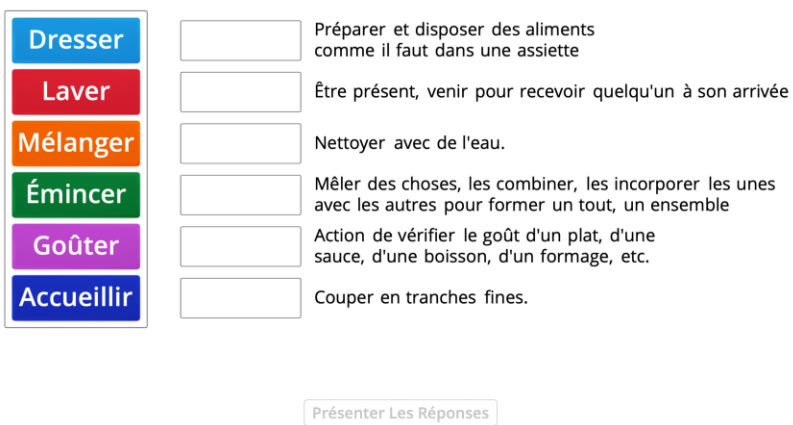


- **QCM**




- **Grille de mots**

- **Associer / Trouver la paire**



- **Labyrinthe**

- **Frapper les taupes**

## Annexe 15 : Fiche de travail

### Fiche de travail : Site Web FLE

1) Ouvrez le moteur de rechercher

2) Tapez l'adresse suivante dans la barre de recherche
URL : https://chloelarrose.wixsite.com/aurestaurantdufle

3) Une fois sur le site dans « Accueil » et regardez la vidéo explicative dans « Comment ça marche ? »

4) Une fois la vidéo explicative vue, allez dans « Parcours d'auto-formation », « Présentation et mode d'emploi ».

5) Lisez le mode d'emploi.

6) Réalisez un parcours au choix.

7) Exercez-vous ensuite avec des jeux.

***Retrouver le site sur votre mobile en scannant le QR code.***

# Table des matières

**REMERCIEMENTS ..... 5**

**INTRODUCTION ..... 9**

**PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ..... 11**

CHAPITRE 1 : LE CASNAV ET LA SCOLARISATION DES ELEVES ALLOPHONES DE PLUS DE 16 ANS EN FRANCE ..... 12

*1. Le CASNAV ..... 12*

1.1. Les CASNAV : historique et missions ..... 12

1.2. Le CASNAV de Grenoble ..... 13

*2. La scolarisation des élèves allophones en France ..... 13*

2.1. Quels profils d'élèves ? ..... 13

2.1.1. Les élèves allophones ..... 13

2.1.2. Les mineurs non accompagnés ..... 14

2.2. Une obligation à la scolarisation ? ..... 15

*3. Quelle orientation ? Vers les formations professionnalisantes ..... 16*

CHAPITRE 2 : LE CONTEXTE DE STAGE - LE LYCEE HOTELIER LESDIGUIERES ..... 18

*1. Le lycée Lesdiguières : un des plus anciens lycées hôteliers en France ..... 18*

1.1. Historique ..... 18

1.2. Le site du Clos d'Or ..... 18

1.3. Offre de formation ..... 18

*2. Le CAP ..... 19*

2.1. La formation CAP dans le milieu de l'hôtellerie-restauration ..... 19

2.2. Les CAP au Clos d'Or ..... 20

*3. Les cours de FLE ..... 20*

3.1. Organisation ..... 20

3.2. Présentation des apprenants ..... 21

*4. Missions de stage ..... 23*

4.1. Mission d'analyse ..... 23

4.2. Mission de conception ..... 23

4.3. Mission d'animation et d'enseignement ..... 24

CHAPITRE 3 : DE LA METHODOLOGIE VERS L'ELABORATION DU PROJET ..... 25

*1. Le choix d'une démarche ethnographique ..... 25*

1.1. Observation de classe et journal de terrain ..... 25

1.2. Observation de CCF ..... 26

1.3. Collecte de données ..... 26

1.4. Entretiens informels....26
1.5. Questionnaires....26
1.6. Discussion bilan....26
*2. La définition de mon projet....27*
2.1. Analyse des données....27
2.2. Analyse des besoins....28
2.3. Ébauches de remédiation....30
2.4. Mon projet....30
CHAPITRE 4 : PROBLEMATIQUE....33
*1. Réflexion et ébauches....33*
*2. Formulation de la problématique....34*
*3. Hypothèses de travail....34*
**PARTIE 2 – CADRAGE THEORIQUE....35**
CHAPITRE 5 : LE FRANÇAIS EN CONTEXTE PROFESSIONNALISANT....36
*1. Historique et appellations....36*
1.1. Le français de Spécialité....36
1.2. Le Français sur Objectifs Spécifiques....37
*2. Le Français Langue Professionnelle....38*
2.1. Découpage et contenus....39
2.2. Démarche du FLP....40
CHAPITRE 6 : LA MOTIVATION....42
*1. La motivation : une notion complexe....42*
1.1. La motivation chez les béhavioristes....42
1.2. La motivation chez les humanistes....42
1.3. La motivation chez les cognitivistes....43
*2. Motivation intrinsèque et extrinsèque....43*
2.1. La motivation intrinsèque....43
2.2. La motivation extrinsèque....44
*3. La motivation en contexte scolaire....45*
3.1. Un sujet central....45
3.2. Le cas particulier des filières professionnelles....46
*4. La théorie de l'attribution causale....46*
CHAPITRE 7 : L'AUTONOMIE....48
*1. Autonomie et motivation : la théorie de l'autodétermination....48*

1.1. Le continuum d'autodétermination....48
1.2. Quelles conséquences ?....49
*2. Autonomie et enseignement....50*
2.1. Définitions....50
2.2. Autonomie comme objectif ou prérequis....50
*3. Comment soutenir l'autonomie ?....51*
3.1. Un style d'enseignement soutenant l'autonomie....51
3.2. Les enjeux du soutien de l'autonomie....52
CHAPITRE 8 : LE NUMERIQUE....54
*1. Multimédia, hypertexte et TIC : définitions et caractéristiques....54*
1.1. Quelques définitions....54
1.2. L'hypertextualité et l'interactivité....54
1.3. Navigation et charge cognitive....55
*2. Les TIC et l'enseignement secondaire....56*
2.1. Quelle utilisation ?....56
2.2. Une intégration compliquée....57
2.2.1. Freins institutionnels....57
2.2.2. Les réticences des enseignants....57
*3. TIC, motivation et autonomie....58*
3.1. Autonomie....58
3.2. Motivation....59
**PARTIE 3 – ANALYSE DE LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF NUMERIQUE POUR DES ELEVES ALLOPHONES EN CAP DANS LE DOMAINE DE L'HOTELLERIE RESTAURATION ET RESULTATS DES TESTS....61**
CHAPITRE 9 : ANALYSE DES DONNEES....62
*1. Le contexte professionnel....63*
1.1. Informations générales....63
1.2. Déroulement des épreuves et types de documents....64
*2. Interaction et actes de langues....65*
2.1. Interaction dans le milieu professionnel....65
2.2. Interaction client....65
*3. Savoirs associés....66*
3.1. Connaître la clientèle....66
3.2. Le secteur et matériel professionnel....66
3.3. L'alimentation et les boissons....67

3.4. La localité ..... 67
CHAPITRE 10 : CONCEPTION PEDAGOGIQUE ET ANALYSE DE CONCEPTION ..... 69
*1. Caractéristiques techniques ..... 69*
1.1. Choix des plateformes ..... 69
1.2. Navigation dans les parcours ..... 70
*2. Structure du site et des parcours ..... 71*
2.1. Structure du site ..... 71
2.1.1. Page d'accueil ..... 71
2.1.2. Parcours d'auto-apprentissage ..... 72
2.1.3. Apprendre le vocabulaire ..... 72
2.1.4. Jeux ..... 72
2.1.5. Ressources pour les enseignants ..... 72
2.2. Structure des parcours ..... 73
*3. Contenus des parcours ..... 74*
3.1. Le vocabulaire professionnel ..... 74
3.1.1. Objectifs ..... 74
3.1.2. Choix du contenu et motivation ..... 75
3.2. La culture gastronomique ..... 75
3.2.1. Objectifs ..... 75
3.2.2. Thématiques abordées ..... 76
*4. Conception de jeux ..... 77*
4.1. Jeux travaillants des aspects linguistiques ..... 77
..... 78
4.2. Exercice travaillant sur l'appropriation et la mémorisation ..... 79
*5. Critiques et améliorations ..... 80*
CHAPITRE 11 : ANALYSE DES RESULTATS ..... 82
*1. Analyse des tests sur les élèves ..... 82*
1.1. Déroulement ..... 82
1.2. Tests sur les élèves ..... 82
*2. Retours des élèves ..... 84*
2.1. Conception de la trame d'entretien ..... 84
2.2. Profils des élèves interrogés ..... 85
2.3. Retours des apprenants ..... 86
*3. Bilan et ressentis du test sur les élèves ..... 88*
*4. Retour des enseignants ..... 89*

*5. Retour des commanditaires du stage ..... 96*

**CONCLUSION ..... 98**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 100**

**SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES ..... 105**

**TABLE DES ANNEXES ..... 107**

ANNEXE 1 : TABLEAU MOTIFS DE MIGRATIONS ..... 108

ANNEXE 2 : ANALYSE DES BESOINS – QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS ..... 109

ANNEXE 3 : ANALYSE DES BESOINS – QUESTIONNAIRES APPRENANTS ..... 124

ANNEXE 4 : REFERENTIEL CAP CSHCR ..... 149

ANNEXE 5 : LIVRET DE TP ..... 163

ANNEXE 6 : SUPPORT DE COURS DE TECHNOLOGIE SUR LA VIGNE ET LE VIN ..... 165

ANNEXE 7 : ÉVALUATION CCF EP-1 ..... 169

ANNEXE 8 : EXEMPLE PAGE « PARCOURS D'AUTO-APPRENTISSAGE » ..... 174

ANNEXE 9 : EXEMPLE PAGE « JEUX » ..... 175

ANNEXE 10 : EXEMPLE D'UN TABLEAU SYNOPTIQUE D'UN PARCOURS ..... 178

ANNEXE 11 : EXEMPLES D'UN MENU GENERAL D'UN PARCOURS ..... 180

ANNEXE 12 : EXEMPLE D'UN MENU SECONDAIRE D'UN PARCOURS ..... 181

ANNEXE 13 : EXEMPLE D'UNE LEÇON ..... 182

ANNEXE 14 : TYPES DE JEUX ..... 183

ANNEXE 15 : FICHE DE TRAVAIL ..... 190

## RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de réfléchir à la démarche de conception d'un dispositif numérique motivant et autonomisant pour des élèves allophones en CAP dans le domaine de l'hôtellerie restauration. Le stage de M2 FLES réalisé auprès du CASNAV de l'académie de Grenoble, au sein du lycée hôtelier Lesdiguières, a conduit à constater un manque de motivation de la part des apprenants, ainsi que, le besoin d'établir un lien entre l'enseignement du FLE et le contexte professionnalisant dans lequel les apprenants évoluent. Ainsi, le projet de conception s'est focalisé sur l'apprentissage du français comme langue professionnelle à travers un dispositif numérique. Amener la classe à l'élève et favoriser son autonomie sont des enjeux qui ont été mis en avant avec la crise de la covid-19. L'analyse de la démarche de conception et des résultats, en appui sur des repères théoriques, permettront de mettre en avant les caractéristiques du dispositif susceptibles d'être motivantes et autonomisantes pour des élèves allophones en CAP évoluant dans un lycée hôtelier.



**Mots-clefs :** numérique, autonomie, motivation, élève allophones, français langue professionnelle



## ABSTRACT

This thesis aims to reflect on the process of designing a motivating and empowering digital device for non-French speaking pupils in CAP in the hotel and restaurant industry. The M2 French as a foreign language internship carried out with the CASNAV of the Academy of Grenoble, within the lycée hôtelier Lesdiguières, led to the observation of a lack of motivation on the part of the learners, as well as the need to establish a link between the teaching of French as a foreign language and the professionalizing context in which learners evolve. Thus, the design project focused on learning French as a professional language through a digital device. Bringing the classroom to the student and fostering his autonomy are issues that have come to the fore with the covid-19 crisis. The analysis of the conception approach and the results, based on theoretical benchmarks, will allow us to highlight the characteristics of the device likely to be motivating and empowering for non-French speaking pupils in CAP evolving in a high school for chefs and waiters.



**Keywords:** digital, autonomy, motivation, non-French speakers, French as a professional language