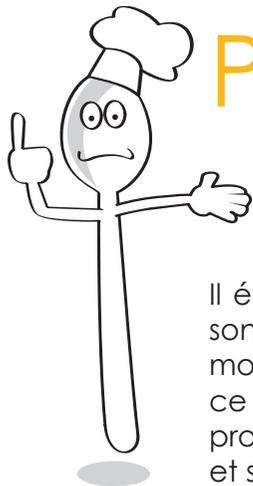


MICROS COMPÉTENCES ET AUTO-ÉVALUATION AU COEUR DE LA FORMATION



Processus initié par le Perron de l'Ilon et l'AID autour des métiers de commis de cuisine et commis de salle





PRÉAMBULE

Il était une fois... une équipe bien décidée à se lancer dans un nouveau défi : celui de repenser en profondeur son système d'évaluation. Oui mais voilà, ce n'était pas une mince affaire. Il n'était pas uniquement question de moderniser l'un ou l'autre support d'évaluation, non. La réflexion a amené à tout repenser : le cadre d'apprentissage, ce qu'on évalue, comment on le fait (modalités et philosophie de l'évaluation), la place du stagiaire dans ce processus, le niveau de participation et d'interaction, le tout en cohérence avec l'identité de la structure, ses valeurs et ses objectifs. La tâche ne s'annonçait pas facile et la barre était placée haut.

Mais l'équipe s'est jetée à l'eau avec motivation et le résultat est là. Avec l'accompagnement d'un animateur sur plusieurs mois et suite à de nombreuses et intenses heures d'échanges et de réflexion : un nouveau système d'évaluation a vu le jour !

Une farde individuelle d'évaluation et d'auto-évaluation est désormais disponible et prête à l'usage (même s'il n'est pas exclu qu'elle continue encore de s'améliorer avec le temps). Et elle n'arrive pas seule : elle est accompagnée d'une kyrielle de nouveaux supports, outils cohérents qui viennent soutenir le processus d'évaluation.

Le cahier ici présent détaille les différentes facettes de ce support, tant au niveau de son processus d'élaboration et de son contexte, que de ses contenus en tant que tels. Le but étant que le lecteur puisse comprendre et s'appropriier (voire reproduire à sa sauce) cette expérience. Elle fut, en réalité, loin d'être un conte de fée, mais n'en reste pas moins une très belle aventure humaine et professionnelle, que l'équipe souhaitait partager.

TABLE DES MATIÈRES

Partie 1. Réflexion sur une démarche pédagogique	5
Pourquoi et comment créer un nouvel outil d'évaluation ?	7
Une équipe en projet, de l'énergie durable pour avancer !	11
Evaluer pour évoluer	
Les fonctions de l'évaluation dans un processus de formation	15
Les outils du Perron en échos à la démarche référentielle du secteur des CISP	21
Partie 2. Présentation de l'outil	27
La farde individuelle d'évaluation	
Un support au sein d'un processus général d'évaluation	29
Outil d'évaluation, mode d'emploi	35

A photograph of two women in a kitchen setting. They are wearing white hairnets and blue aprons over white t-shirts. The woman in the foreground is wearing light blue gloves and is focused on a task. The woman in the background is also working. The scene is brightly lit, and the background shows kitchen equipment and a window.

RÉFLEXION SUR UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE



POURQUOI ET COMMENT CRÉER UN NOUVEL OUTIL D'ÉVALUATION ?

Je travaille à l'EFT «Le Perron de l'Ilon» à Namur en tant qu'accompagnatrice psychosociale et j'ai été porteuse du projet de création d'un nouvel outil d'évaluation. C'est à ce titre que je vais vous relater l'historique du projet et les motivations qui nous ont poussés à réfléchir sur notre pratique pédagogique en matière d'évaluation.

Notre Entreprise de Formation par le Travail forme des personnes demandeuses d'emploi inoccupées aux métiers de commis de salle et de cuisine.

La formation permet aux stagiaires de s'immerger dans des conditions de travail similaires au milieu professionnel. Les stagiaires ont l'opportunité d'apprendre en travaillant dans la brasserie pédagogique au centre de Namur (110 couverts), dans le restaurant d'entreprise situé à Bouge (180 places) et au sein du service traiteur.

Les plats ainsi que le service sont entièrement réalisés par les stagiaires en formation, sous la supervision de formateurs issus des métiers de la restauration.

Nous avons un système d'entrée permanente et accueillons une trentaine de personnes en formation toute l'année.

L'équipe pédagogique est composée de dix personnes : 6 formateur-trices «pratiques», 1 chef de cuisine, 1 responsable de stages, 1 accompagnatrice psychosociale et 1 directeur.

Pendant plusieurs années, nous avons évalué les stagiaires de l'EFT avec une grille d'évaluation traditionnelle reprenant d'une part les compétences techniques par poste et d'autre part les compétences transversales (régularité, ponctualité, travail en équipe,...).

Depuis 2012, nous nous rendions compte de la limite de notre système d'évaluation.

Des **constats et questionnements** surgissaient :

- une trop longue période entre les évaluations : le stagiaire a besoin de savoir où il se situe dans son apprentissage de façon régulière pour pouvoir améliorer ses savoir-faire.
- un système d'évaluation mal vécu par les stagiaires (le «F» de faible passe difficilement !). Le stagiaire vit la remise d'évaluation comme une remise de bulletin. Pour un public majoritairement en échec scolaire, n'étions-nous pas en train de reproduire les travers de l'école ?

- Les stagiaires ne comprenaient pas certains commentaires et retenaient peu de choses de l'évaluation... A moins que ce soit notre outil qui ne soit pas adapté ? Non, impossible, le problème doit venir d'eux !
- Absurdité de fixer un objectif au stagiaire sans qu'il ne soit associé à la démarche.
- Passivité du stagiaire qui attend que le formateur donne son point de vue d'expert.
- Items de la grille d'évaluation pas adaptés au formateur (héritage d'anciennes pratiques).
- Nous avons l'intime conviction que pour avoir un système d'évaluation efficace, le stagiaire devait être au centre de l'évaluation et être acteur de sa formation. L'auto-évaluation nous paraissait la piste la plus intéressante à exploiter.
- Il nous semblait important d'évaluer des micro-compétences pour permettre au stagiaire de partir de ses réussites et non de ce qu'il ne sait pas encore faire.

Vu cette longue liste de constats et réflexions éparses qui émaillaient nos pratiques, l'équipe s'est dit qu'il était temps d'agir. L'idée étant de prendre le temps nécessaire pour construire un outil qui correspondrait à nos spécificités et aux besoins des stagiaires.

Par la suite, nous avons aussi organisé un conseil coopératif avec l'ensemble des stagiaires pour leur demander quels étaient, selon eux, les critères d'un bon système d'évaluation.

Le directeur a donc décidé que nous consacrerions un an de travail pédagogique à la réalisation de l'outil (de septembre 2013 à septembre 2014).

J'ai été désignée porteuse du projet.

Nous avons demandé l'aide de l'AID Coordination et Eric Albertuccio est devenu notre accompagnateur de projet.

Chaque formateur a travaillé en duo avec moi ou Eric à la réalisation de micro-compétences pour chaque poste (cuisine chaude, cuisine froide, cuisine de collectivité, service en salle brasserie et banquet). Notre méthode de travail consistait à confronter la vision du formateur orienté métier avec la vision d'une personne extérieure au métier. Je me mettais à la place du stagiaire afin que la formulation des items soit compréhensible par tous.

Il nous fallait une formulation claire et précise puisque la partie principale de l'outil serait destinée à l'auto-évaluation de ses compétences par le stagiaire.

Nous avons aussi mis en parallèle nos micro-compétences avec le référentiel métier de l'Interfédé. Cette comparaison nous a permis de constater que nous étions sur la même longueur d'onde. Nous avons utilisé le référentiel pour enrichir certaines définitions de compétences.

Il s'agissait ensuite de construire en équipe les fiches concernant les compétences techniques communes et les compétences transversales. Les journées pédagogiques de l'année ont été consacrées à ce travail.

Le fait de confronter nos avis et d'échanger sur la vision du métier, nous a permis de construire un langage commun et un outil d'évaluation correspondant à notre réalité de terrain.

Nos sources d'inspiration :

- La farde d'évaluation de l'AID-EFT «L'Escalé» à Tournai. J'avais eu l'occasion de voir la présentation de cet outil. J'avais été séduite par l'idée de travailler par micro-compétence et de faire coïncider sur une même fiche, l'auto-évaluation du stagiaire avec l'évaluation du formateur.
- La formation de cinq jours (mars à juin 13) organisée par l'Interfédé sur la Gestion Mentale «Dis-moi comment tu apprends ?» donnée par Sophie Acquisto.

Lors de cette formation d'initiation à la gestion mentale, mon collègue et moi avons trouvé

que cette pédagogie alternative proposait d'appréhender les questions d'apprentissage d'une manière qui correspondait mieux aux besoins du public fragilisé des EFT's. Nous avons donc réfléchi à un outil d'évaluation qui respectait les trois temps d'apprentissage en gestion mentale : Perception/Evocation/Restitution.

- Le référentiel des compétences commis de cuisine et salle de l'Interfédé. Plusieurs formateurs avaient participé aux différents groupes de travail sur les référentiels métiers.

Comme nous travaillons avec un public qui a souvent vécu un parcours fait d'échecs scolaires, nous voulions éviter un système d'évaluation traditionnel avec des cotations. Nous avons donc imaginé un outil d'auto-évaluation basé sur les temps d'apprentissage en formation (issus de la Gestion Mentale) dans lequel le stagiaire doit se positionner par rapport à une phase d'apprentissage.

Pour terminer, nous avons établi un mode d'emploi de la farde d'évaluation reprenant notamment les moments d'utilisation. Nous avons décidé que chaque formateur garderait une certaine liberté quant à la façon d'utiliser l'outil. Le but étant que le formateur discute avec le stagiaire en confrontant l'auto-évaluation du stagiaire avec l'évaluation produite par le formateur, et qu'au terme de cet échange, un objectif «à travailler» soit défini de commun accord.

Notre travail se basant en partie sur la Gestion Mentale, toute l'équipe a suivi en juillet une formation de deux jours avec Sophie Acquisto qui nous a initiés au concept de base de cette pédagogie.

Afin d'avoir une farde d'évaluation finalisée, le secrétariat du Perron nous a donné un gros coup de pouce pour la réalisation concrète des 60 fardes individuelles nécessaires à la rentrée 2014.

En septembre 2014, nous avons sorti la 1ère version de la farde d'évaluation et avons entamé une période test d'un an.

Dans le cadre des ateliers de «vie sociale», les stagiaires ont pris connaissance de la farde d'évaluation et de la façon dont elle allait être utilisée au quotidien. Pour mieux comprendre l'outil, j'ai donné une initiation aux concepts de base de la Gestion Mentale (les phases

d'apprentissages, la mémorisation, ...) aux stagiaires.

En juillet 2015, nous avons évalué l'outil lors d'une journée pédagogique. Quelques petites modifications ont été apportées mais, de l'avis général, nous étions satisfaits de cette année de test.

Le fait de rencontrer le stagiaire sur base de l'auto-évaluation toutes les trois semaines permet d'avoir une discussion qui débouche sur des objectifs concrets. Partir de la vision qu'a la personne de son apprentissage permet de mieux la comprendre et permet également un recadrage adéquat. Le formateur et le stagiaire partagent une réalité commune.

De plus, le stagiaire se sent valorisé quand il acquiert de nombreuses micro-compétences. Ce renforcement positif le met en confiance pour développer de nouvelles compétences.

Sur base de cette expérience de 10 mois, nous avons alors décidé d'étendre l'utilisation de l'outil aux différents temps d'évaluation qui rythment le parcours formatif des stagiaires. Ce n'est donc plus un simple support d'évaluation, mais une véritable colonne vertébrale de la formation. En effet, l'ensemble du processus d'évaluation a été revu, depuis le bilan

de compétences à l'entrée en formation jusqu'à l'attestation de compétences de fin de formation, en passant par l'évaluation des stages. Cette réforme profonde a amené de la cohérence, de la structure, de la lisibilité sur l'ensemble de la démarche de formation. Elle a aussi et surtout amené une plus grande maîtrise par les formateurs et les stagiaires sur le parcours de formation.

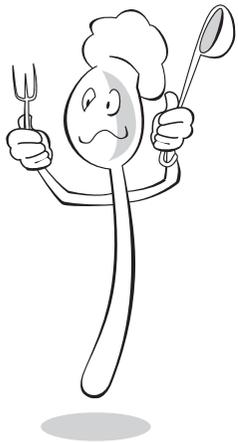
Pour terminer le processus, nous avons demandé leurs avis aux premiers concernés, les stagiaires ! Lors d'un conseil coopératif, ils ont donné leurs avis construits sur leur expérience d'un an d'utilisation de la farde d'évaluation.

Je retiens quelques réflexions de cette rencontre :

- «la farde est facile à utiliser grâce au code couleurs, détaillée mais permet une vue d'ensemble»
- «l'auto-évaluation permet de nous situer et de nous améliorer»
- «ça nous permet de réfléchir aux compétences acquises et celles qu'on n'a pas»

Caroline GILOT

Accompagnatrice psychosociale au Perron de l'Ilon



UNE ÉQUIPE EN PROJET, DE L'ÉNERGIE DURABLE POUR AVANCER!

Au-delà des injonctions à nous professionnaliser (que nous n'avons pas attendues), c'est la volonté réelle des travailleurs de nos centres à améliorer le cadre pédagogique qui est notre ressort. L'innovation pédagogique au sein de nos formations repose sur une certaine capacité à canaliser le flux de la réflexion critique pour faire tourner les turbines de la créativité collective. De l'énergie durable et renouvelable pour nos rouages !

Développer une telle dynamique ne se décrète toutefois pas. A se focaliser sur le résultat concret du projet d'équipe, il ne faut pas en oublier ce qui l'a permis : le processus. Si quelque chose est à transmettre dans le présent cahier, c'est tout autant la démarche que l'outil proprement dit. Récit d'une aventure, qui implique chaque acteur.

«Accompagnement» d'équipe

Accompagner, c'est être avec, faire avec, faire partie du mouvement, partager le chemin, le projet.

S'impliquer. Le statut de l'animateur est toujours dans le collimateur. Oubliés les PPT, les outils ressources, les recettes toutes faites, pas question ici de formation, ni de supervision mais de soutenir une équipe de professionnels dans sa volonté de construire un cadre pédagogique plus pertinent, plus efficace.

Ne pas miser sur le «background» de l'animateur, mais sur les compétences et les expériences des acteurs du centre de formation, au-delà même de l'équipe de formateurs. Il s'agit ensuite de s'appuyer sur leur capacité réflexive et créative.

L'animateur doit dès lors être convaincu ! Convaincu qu'il n'a pas la bonne réponse. Que celle-ci ne peut être que le produit de la confrontation entre des questionnements, réflexions, expériences, mises à l'épreuve... de l'équipe, avec le support des stagiaires.

Un prérequis, qui ne lui incombe pas, est nécessaire : un cadre institutionnel soutenant. L'exemple du Perron est à ce niveau particulièrement illustratif : le management de projet participatif est d'application. La direction s'implique dans la démarche et affiche une volonté

inflexible d'organiser le temps de travail pour que tout cela soit possible. Son témoignage d'une confiance affichée dans les compétences de chaque membre de l'équipe participe à favoriser la responsabilisation et l'autonomie des collaborateurs, deux dimensions importantes à la dynamique d'équipe et de projet.

Ceci établi, il «reste» à l'animateur à créer le cadre pour que la dynamique de projet participative ne soit pas qu'un discours d'intention, mais une réalité méthodologique.

Une méthode qui implique les acteurs

D'abord, en tant qu'accompagnateur, «qui fait avec», il faut faire tomber ses «habits» de formateur afin de «se percevoir» et «être reconnu» comme un acteur parmi les autres. Dès lors la toute première étape consiste à s'immerger dans la vie du Perron, aux côtés des stagiaires. Quatre journées, à chaque poste de travail, même les plus pénibles. Avec le même tablier, les mêmes horaires, les mêmes consignes, les mêmes règles que tout le monde. Troquer son costume et son statut pour celui d'un stagiaire. Supporter, sans rien en dire, le regard interrogateur des clients. Faire le pari de l'humilité pour construire un rapport sain avec les acteurs : stagiaires et formateurs. Pouvoir être à l'écoute de ce qu'ils vivent, expriment, recherchent, en toute connaissance de cause.

Ensuite, il est important de créer le temps de la réflexion «a priori». Donner les outils, le cadre, pour que les acteurs puissent se mettre en perspective, qu'ils puissent poser, sur leurs pratiques, un regard critique. Fixer des temps pour cela. Distiller la confiance nécessaire pour

que chacun se sente en sécurité, et ose ainsi se mettre en danger.

D'une part avec les stagiaires en leur donnant la parole. Leur donner un statut d'expert et le leur reconnaître. Leur demander d'exercer leur intelligence, d'utiliser leur savoir et leur vécu pour qu'ils expriment un avis critique et constructif sur leurs attentes en termes d'évaluation et d'accompagnement. Miser sur le groupe. De nouveau construire la confiance dans la capacité de chacun et du groupe à produire une parole qui a de la valeur. Et construire la confiance sur l'intention réelle de la démarche : améliorer le cadre pédagogique, sans volonté de fragiliser les acteurs. Pour cela, laisser exprimer les ressentis. Valoriser les prises de parole. Souligner les qualités des formateurs et de la formation pour oser aussi nommer leurs lacunes.

D'autre part avec les formateurs, en utilisant exactement les mêmes précautions d'animation que celles mises en œuvre avec les stagiaires : pour poser un regard critique et constructif sur le travail réalisé au sein du centre. Il est important de faire le rapport détaillé des réflexions des stagiaires. Elles viennent, de façon très pertinente, confirmer des bonnes pratiques et identifier des manques et des besoins non rencontrés dans l'offre de formation et d'accompagnement actuelle. C'est sur cette base qu'ensemble, on a pu mettre en évidence les qualités de ce qui existe d'une part, les attentes des acteurs d'autre part et enfin, identifier les balises communes (valeurs et objectifs). Ces prérequis permettent enfin de construire collectivement un plan de travail : quand, qui, quoi, comment.

Mise en œuvre du plan : un travail réaliste, maîtrisé et partagé

La page blanche est stressante. Pour susciter la créativité, le mieux est de la nourrir en proposant des ressources : d'autres expériences, des supports de travail, relier nos « intuitions » avec d'autres contenus, réflexions, théories, formations. Mais toujours éviter la réponse facile, le « copier-coller ». Ramener sans cesse aux besoins, objectifs et valeurs propres, et cela afin de construire une réflexion et donc des contenus qui soient avant tout ancrés dans les pratiques de l'équipe.

Attention, tout au long du processus, à toujours rendre compte avec précision des échanges, débats et décisions. Garder une trace écrite du parcours de réflexion, pour pouvoir ancrer la démarche et y revenir le cas échéant.

Ensuite, il faut y aller, se lancer, s'impliquer dans la production des outils pédagogiques. Répartir le travail entre chacun et en prendre sa part. En cohérence avec la démarche d'accompagnement, il revient aux formateurs de réaliser par eux-mêmes les outils et à l'accompagnateur d'être à l'écoute des questions, difficultés, choix qui se posent. Renvoyer au groupe quand c'est nécessaire les questions et choix à trancher. S'assurer que le travail avance dans le cadre défini par le groupe et reste maîtrisé par chacun. Les obstacles sont bien entendu nombreux : structuration des « familles » de compétences, formulations de celles-ci et hiérarchisation. Que faire des compétences techniques qui recouvrent plusieurs postes ? Et des compétences dites « transversales » ou « sociales » ? Autant de points d'achoppement à dépasser. A chaque

reprise, valider les choix collectivement et adapter le travail en conséquence. Tout cela avec un œil sur la montre... Faire respecter (et respecter soi-même) les échéances permet de maintenir la motivation. Le risque d'essoufflement est réel si les échéances ou l'ampleur du travail semblent inaccessibles.

Tester, évaluer, adapter

Tout est dans le titre, ou presque. Précisons les conditions de cette phase. Le testing se déroule en situation réelle et sur une durée relativement longue (plus de 6 mois). L'évaluation est volontairement participative et décomplexée : pas de tabou, les outils comme le processus d'évaluation du Perron sont passés à la loupe. Malgré l'investissement important, il est permis de « tout brûler » si l'expérience n'est pas concluante. Les stagiaires sont d'ailleurs une nouvelle fois sollicités pour donner leur feedback sur l'expérience, en toute liberté. Et leur parole est entendue : les outils et le processus d'évaluation sont adaptés en fonction, pour garantir que les outils soient réellement utilisés. Il faut qu'ils soient plus pragmatiques, mieux articulés avec le système d'évaluation, plus participatifs aussi : mieux impliquer les stagiaires, les formateurs techniques et les autres intervenants pédagogiques du Perron.

La dynamique de projet: une énergie renouvelable

D'abord parce que le projet n'est pas fini. Les outils créés ne sont pas parfaits. D'autres besoins surgissent déjà. Il faudra plus que certainement y revenir, réévaluer,

réadapter et sans doute, un jour, tout bousculer à nouveau. Mais l'équipe n'en a pas peur ! L'expérience d'un projet réussi, auquel chacun a participé en toute maîtrise fait que, individuellement et collectivement, les participants savent qu'ils ont la capacité à réinterroger et retravailler leur cadre pédagogique.

Et, cerise sur le gâteau, des relations ont été tissées. Passer au Perron, est un plaisir visiblement partagé. Croiser les uns, les autres, c'est se souvenir de ce qui a été partagé et qui continue à entretenir en chacun la motivation et la confiance nécessaires pour se lancer dans des nouveaux défis.

Eric ALBERTUCCIO

Permanent à l'AID Coordination





EVALUER POUR ÉVOLUER :

LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION DANS UN PROCESSUS DE FORMATION

L'équipe du Perron s'est saisie de référentiels pour développer des outils pédagogiques destinés à améliorer l'acquisition des apprentissages par les stagiaires. Ces outils se sont orientés vers l'identification des compétences travaillées et l'évaluation de leur acquisition. S'évaluer pour évoluer, tout un programme!

Evaluer, qu'est-ce que ça veut dire ?

«L'évaluation est le processus qui conduit à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives» MELS, 2005

Elle se vit en cours d'apprentissage, du début à la fin de la formation. Le formateur est appelé à repérer des indices de difficultés ou de réussites et à déterminer des occasions et des moments-clés d'observation et de vérification des différents types de savoirs liés à la compétence.

L'évaluation permet de réguler la formation et se situe, pour ce faire, à différents moments: avant, pendant et après une action de formation.

Avant, sa fonction est dite **prédictive**. Lorsqu'elle se situe avant l'entrée en formation, elle a pour objectif

de contrôler son accès et de permettre de répondre à la question suivante :

«La personne peut-elle suivre la formation et développer les compétences qui y sont visées, compte tenu de sa situation initiale ?»

Lors de l'entrée en formation, sa fonction évolue vers une fonction **diagnostique**. Elle doit permettre de mettre en place les actions et apprentissages adaptés aux besoins du stagiaire :

«La personne visualise les objectifs qu'elle doit se donner et le formateur, quant à lui, visualise les points-clés à travailler avec elle.»

En cours de formation, sa fonction est **formative**. A ce moment, elle vise les réajustements à mettre en place au niveau des modalités d'apprentissage à partir de l'expression et des observations faites part et/ou avec la participation du stagiaire :

«Le formateur visualise quelles sont les modalités les plus adaptées à la progression de l'apprentissage chez le stagiaire.»

Après l'action de formation, l'évaluation est alors dite **sommative** ou **normative**. Cette fonction de l'évaluation permet d'attester ce qui est acquis par le stagiaire sur base de critères et **d'indicateurs** objectifs et mesurables.

Pour rappel, un critère est la qualité attendue du résultat d'une épreuve d'évaluation portant sur un ensemble de

tâches, et l'indicateur est le comportement observable et mesurable permettant de vérifier si la qualité du résultat est bien présente ou pas. L'évaluation dite sommative ou normative répond à la question suivante :

«La personne maîtrise-t-elle les compétences visées par les objectifs de la formation ?»



En résumé, les quatre types de fonctions de l'évaluation sont :

PREDICTIVE:

Situation de la personne avant de rentrer dans l' action de formation en vue d'en contrôler l'accès

Formateur → Stagiaire

- Permet de vérifier si la personne possède les prérequis minimum nécessaires au développement des compétences visées par l'action de formation.
Par exemple en ISP: Ne pas souffrir de vertige dans le secteur de la construction
- Se passe en amont du processus d'apprentissage

DIAGNOSTIQUE:

Situation du stagiaire en début d'action de formation, en vue de prévoir les connaissances à mettre en place

Formateur → Stagiaire et/ou Auto-évaluation

- Une fois par «étape»
- Permet de mettre en place les actions et apprentissages adaptés aux besoins de l'apprenant
Par exemple en ISP: bilan du stagiaire à l'entrée en formation pour définir le Programme Individualisé de Formation (PIF)

FORMATIVE:

Situation du stagiaire au cours de sa formation par rapport à sa progression en vue d'atteindre les objectifs visés

Formateur → Stagiaire et/ou Auto-évaluation

- Se passe en cours de processus
- Plusieurs fois en cours de processus
- Permet de réguler et de corriger l'apprentissage
- Permet la mise en place d'actions de formation adaptées
Par exemple en ISP: tests sur les différents savoirs ou savoir faire réalisés tout au long de la formation afin d'adapter le PIF
- Se situe au terme des «étapes» qui compose le parcours
- Une fois par «étape»

SOMMATIVE / NORMATIVE:

Situation du stagiaire en fin de formation par rapport à l'apprentissage réalisé sur base d'une norme établie et prédéfinie

Formateur → Stagiaire

- Permet de vérifier si les compétences sont acquises ou non
- Permet de valoriser les acquis des stagiaires
- Permet une reconnaissance des acquis entre différents acteurs de la formation professionnelle
Par exemple en ISP: Des épreuves «intégrées» permettant de vérifier un ensemble de compétences cohérent et lié à la réalisation de tâches régulées par des normes reconnues par des autorités compétentes, à savoir en particulier pour le secteur de l'ISP, le Consortium de Validation des Compétences ou l'Enseignement de Promotion Sociale via l'art. 8

Qui et comment mettre en place un système d'évaluation en formation d'adultes?

Force est de constater que, dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle, ce sont les trois premières fonctions de l'évaluation qui sont développées et que l'évaluation de type sommatif/normatif y est bien moins utilisée. Elle est cependant indispensable à la mise en place d'un système de fluidification des parcours de formation car elle permet la reconnaissance des acquis entre

les différents acteurs d'Enseignement et de Formation Professionnelle (EFP). En Belgique francophone, c'est le Consortium de Validation Des Compétences qui permet la validation des apprentissages de type non formel et informel.

A l'évidence, il est primordial de pouvoir formaliser un système d'évaluation des apprentissages lorsqu'on se trouve dans le cadre de l'apprentissage, tant formel que non formel et informel. Les acteurs habilités à les mettre en œuvre seront différents, en fonction du mode d'apprentissage dans lequel l'adulte se situe.

Les trois différents modes d'apprentissage: Source: Cedefop, 2008.

L'apprentissage formel	L'apprentissage non formel	L'apprentissage informel
est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la certification.	est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. <ul style="list-style-type: none"> • Les résultats/acquis de l'apprentissage non formel peuvent être validés et aboutir à la certification; • L'apprentissage non formel est parfois décrit comme apprentissage semi-structuré. 	découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé, ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. <ul style="list-style-type: none"> • Les résultats/acquis de l'apprentissage informel peuvent être validés et certifiés; • L'apprentissage informel est parfois appelé apprentissage expérientiel.

En Belgique francophone, il n'y a que les Autorités¹ reconnues comme Compétentes qui sont habilitées à délivrer une «certification»² au sens européen du terme. Cette certification recouvre le champ de l'évaluation dite sommative/normative. Les épreuves qu'il faut passer pour être «certifié» sont régies par le Service Francophone des Métiers et des Qualifications³. Celui-ci détermine, au niveau de la chambre de la formation, les référentiels d'évaluation résultant des profils de formation, eux-mêmes construits sur base de Profils métiers.

Pourquoi le secteur de l'ISP n'a pas construit son propre système de certification, alors qu'il organise aussi des formations à visée métier et des épreuves d'évaluation?

Actuellement, nous ne délivrons pas de certifications au sens européen du terme. Comme nous ne sommes pas régis par une seule institution de tutelle, nous ne sommes pas tenus, en tant que CISP, de délivrer un et un seul type d'attestation de fin de formation. Chacun a la liberté de délivrer à ses stagiaires un document de sortie reprenant les informations qu'il souhaite voir apparaître.

Nous n'avons pas de système d'évaluation commun qui régit le processus de reconnaissance des acquis et qui pourrait nous permettre de répondre à la définition européenne.

Pourtant, avec la méthodologie référentielle⁴, nous n'en sommes pas loin car nous pourrions établir ces fameuses normes. Avec la mise en place d'un système qualité, nous pourrions faire comme les autres Autorités Compétente, et construire un cinquième système de certification.

Et si nous le faisons, quelles conséquences pour nos centres et nos stagiaires ?

Peut-être une perte d'autonomie, en tant que centre, et de spécificité, en tant que secteur, si on laisse de côté les compétences transversales au profit des compétences techniques et que l'on standardise nos formations sur des modèles uniques.

Dès lors, pourquoi prendre ce risque alors qu'à l'heure actuelle nous avons quand même la possibilité de «certifier» nos stagiaires par le biais des partenariats avec la Promotion sociale ou grâce aux épreuves des Centres de validation de compétences ?

Parce que, à nouveau, toutes les compétences auxquelles nous formons ne se retrouvent pas toujours dans l'offre de certification de ces organismes.

Intégrer la démarche référentielle est de moins en moins un choix pour nos CISP. Pourtant, il faut reconnaître qu'elle nous permet d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation, tant auprès de partenaires potentiels que des stagiaires, mais aussi de mettre en évidence et de

1 Autorités Compétentes: En Belgique francophone en plus de l'Enseignement - classique et de Promotion Sociale - Le Forem, Bruxelles Formation, l'IFAPME/ EFPME et le Consortium de Validation des Compétences ont également la possibilité de délivrer des certifications au sens européen du terme.

2 Certification: «résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'apprentissage, les acquis correspondant à une norme donnée»

3 <http://www.sfmq.cfwb.be>

4 Pour plus d'information voir article: «La démarche référentielle: évolution et enjeux pour l'insertion socioprofessionnelle" dans l'Essor du mois de mai 2014

valoriser les compétences que ces derniers acquièrent au sein de nos centres de formation.

Alors la prochaine étape ne serait-elle pas de continuer notre réflexion et d'envisager de développer pour le secteur des «attestations de compétences» cohérentes?

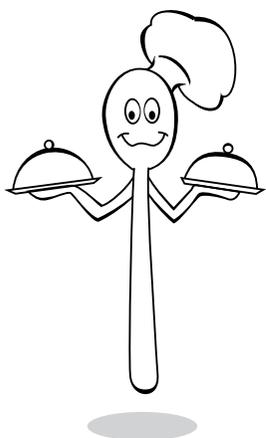
Oui, elles respecteraient des balises et des valeurs communes afin d'entrer dans le cadre des principes qui régissent l'apprentissage tout au long de la vie, prônés par l'Europe. Elles donneraient à notre secteur une place dans celui-ci, au même titre que les autres acteurs de l'EFP.

Les outils proposés par le Perron offrent, dans ce contexte, de nombreuses opportunités. Ils sont précis (découpage par compétences), accessibles (stagiaires et formateurs s'y retrouvent facilement) et polyvalents (adaptés à l'évaluation «diagnostique» et «formative»). Il ne manquerait pas grand chose pour que ces outils puissent aussi être les supports à une évaluation «sommative» d'un nouveau genre, s'ils pouvaient servir de grille d'évaluation à la maîtrise de compétences «en activité». Voilà un nouveau chantier d'investigation pour l'équipe du Perron et pour le secteur.

Myriam COLOT

Responsable de projets à l'AID Coordination
et experte ECVET





LES OUTILS DU PERRON EN ÉCHOS À LA DÉMARCHE RÉFÉRENTIELLE DU SECTEUR DES CISP

Les référentiels, un outil dans l'air du temps

En formation d'adulte et dans l'enseignement, l'air du temps est à l'utilisation de référentiels de formation. En effet, depuis plus de 20 ans, l'approche par compétences et la démarche référentielle (qui structurent les politiques européennes, nationales et donc régionales en matière de formation et d'éducation) ont abouti à la création «d'outils» devant permettre d'assurer plus de fluidité dans le parcours de formation des apprenants, qu'ils soient jeunes ou adultes.



Les référentiels, c'est quoi ?

Un référentiel est un outil qui constitue un cadre normatif. Il sert de repère pour une action donnée.

Dans le champ de la formation et de l'enseignement, il existe une multitude de référentiels :

- sur les compétences métiers;
- sur les compétences clés (par exemple les compétences numériques, en langues étrangères, compétences mathématiques, compétences sociales et civiques, etc.) ou sur des savoirs dits de base (savoir lire, écrire, calculer, s'exprimer) liés ou non aux situations professionnelles;
- sur les compétences transversales ou non techniques.

Un référentiel de formation permet de s'accorder sur les résultats d'apprentissages et d'assurer le passage plus aisé d'un opérateur de formation à un autre.

Note de l'auteure : cet article a été écrit en s'inspirant des notes «De l'usage des référentiels dans le secteur des CISP. Fondements et balises» et «Les référentiels quels impacts pour notre secteur» produites à l'occasion de l'Assemblée sectorielle du 23 septembre 2015 «Ciel mes référentiels !». Ces documents sont disponibles sur le site www.interfedeb.be

La démarche référentielle est donc une contrainte (elle est imposée par les politiques européennes) **et une opportunité** (elle ouvre des perspectives qui répondent à des enjeux pour la formation et pour les stagiaires). C'est en tenant compte de ces deux points de vue que le secteur s'y est engagé.

Quelques risques possibles : des formations centrées principalement, voire uniquement sur le développement des compétences «professionnelles» au détriment des aptitudes dites «sociales» ou «émancipatrices»; une remise en question des processus de formation systématique par le découpage en Unité d'acquis d'apprentissage; une instrumentalisation de l'accompagnement social et du travail sur les compétences transversales visant l'autonomie sociale; de l'adéquationnisme: des formations structurées uniquement en regard des besoins du marché de l'emploi; une standardisation des formations...

Et des opportunités prometteuses: une valorisation de la personne en mettant en avant ses compétences; une meilleure lisibilité et visibilité de l'offre de formation; l'ajustement des apprentissages tout au long du déroulement de la formation en prenant en compte les projets de la personne; une meilleure communication sur

les spécificités des compétences acquises en formation, en relation avec la/les expériences de formation et donc un soutien à une insertion socioprofessionnelle durable en se situant mieux par rapport à un métier, une formation donnée; l'occasion de développer des collaborations en interne et en externe pour favoriser la poursuite des apprentissages, en ouvrant les dispositifs et en allégeant les parcours des personnes; une facilitation des partenariats (filières et passerelles); le développement d'outils d'évaluation adéquats et adaptés; une opportunité de produire des outils pédagogiques de base communs...

Un projet référentiel à l'échelle du secteur CISP

Conscientes de ces enjeux tant pour les CISP que pour les stagiaires, les fédérations de notre secteur se sont engagées, certaines depuis plus de 10 ans, dans des projets partenariaux en lien avec les référentiels¹.

Et, en 2012, l'Interfédé a emboîté le pas. Des groupes de travail portant chacun sur un métier ou une filière de formation ont produit des référentiels métiers/compétences, de formation et d'évaluation pour douze métiers² ou activités professionnelles, ainsi qu'un référentiel

-
- 1 Pour n'en citer que quelques-uns : la reconnaissance automatique des acquis de formation (la fédération AID est engagée depuis de nombreuses années dans des projets européens qui ont alimenté les travaux du Service francophone des métiers et des qualifications; Myriam Colot, permanente à l'AID Coordination, est invitée comme experte dans le groupe ECVET), le soutien à la validation des compétences dans les centres CISP (la fédération ALEAP a réalisé un guide méthodologique sur la validation des compétences), la formation continue des cadres du non-marchand (projet européen «Starda per domani» à la fédération ACFI), élaboration de tests de positionnement (Lire et Ecrire) et Référentiels des formations de base (fédération CAIPS). Notons également qu'outre le fait que de nombreux stagiaires présentent les épreuves de la validation des compétences dans divers métiers, l'EFT T-EVENT est agréée comme centre de compétences dans les métiers des arts de la scène et du spectacle.
 - 2 Les référentiels produits par l'Interfédé sont disponibles sur le site de l'Interfede : www.interfede.be. Ils concernent les métiers de commis de cuisine, commis de salle, ouvrier/ère semi-qualifié/e en parc et jardin, vendeur/vendeuse, employé/é administratif/ve et d'accueil, poseur/euse de menuiseries fermées en respectant la PEB et Orientation, aide-maçon/ne, peintre, menuisier/menuisière, technicien/ne de surface, compétences transversales préparatoires aux métiers de services aux personnes, ouvrier/ère semi/e qualifié/e en maraîchage biologique.

de formation et des grilles d'évaluation pour l'orientation socioprofessionnelle en CISP et une grille générique des savoirs de base³ en situation professionnelle.

Trois types de référentiels

Voici la définition que nous donnons des référentiels produits dans le cadre du projet référentiel de l'Interfédé.

Le référentiel métier/compétences définit le métier, en pose les contours, nomme ce qui le caractérise et le situe par rapport aux métiers proches. Il liste les Activités-clés du métier cible et les compétences professionnelles associées, c'est-à-dire les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de ce métier, quel que soit le contexte dans lequel il doit les exercer.

Le référentiel de formation est associé au référentiel métier/compétences. Il réarticule les activités-clés entre elles de manière à proposer des Unités de formation pertinentes pour la formation en précisant les acquis d'apprentissage visés.

Le référentiel d'évaluation complète le référentiel de formation et détermine les seuils minimums de maîtrise exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétences ou en vue de servir de référence à l'élaboration d'épreuves certificatives destinées à l'enseignement. Pour chaque Unité de formation, il définit les caractéristiques d'une épreuve, des indicateurs et des critères qui mis en œuvre doivent permettre de définir si la personne atteint le niveau minimum requis.

Chaque groupe de travail était animé par un animateur ou une animatrice méthode selon un canevas commun. Les participants, tous issus de centres de formation CISP, travaillaient soit comme formateur/formatrice ou comme coordinateur/coordinatrice pédagogique. Outre une formation de base commune, les animateurs/animatrices-méthode étaient accompagnés par une experte méthode afin de donner de la cohérence à l'ensemble des productions. Ils se sont retrouvés à plusieurs reprises pour échanger sur les productions et partager leurs interrogations. Outre la production de référentiels, ce processus a permis une appropriation par les travailleurs de la démarche référentielle mais aussi un questionnement de celle-ci à la lumière des pratiques des travailleurs.

En effet, si la porte d'entrée dans les référentiels est bien une porte d'entrée métier, très vite celle-ci a montré ses limites :

- les formations proposées dans les CISP ne correspondent pas toujours à un métier donné, certaines concernent parfois plusieurs « morceaux » de métiers ;
- les compétences travaillées dans les formations des filières professionnalisantes ne s'arrêtent pas aux compétences métiers : des compétences visant l'autonomie professionnelle et l'autonomie sociale sont travaillées ; la part qu'elles prennent dans la formation dépend du projet du centre et de celui du stagiaire ;

3 Parler, lire, écrire, calculer, se repérer dans le temps, se repérer dans l'espace.

- la méthodologie de production de référentiels a dû également être adaptée pour la catégorie orientation professionnelle et formation de base ; les savoirs de base⁴ sont également abordés dans les formations professionnalisantes.

Les référentiels relatifs aux métiers ne sont donc pas suffisants pour outiller le secteur des CISP. Ceux-ci doivent être complétés par d'autres outils de références, à l'instar des socles de compétences de l'enseignement, qui permettent de rencontrer, dans les pratiques, les missions d'insertion socioprofessionnelle des CISP.

L'évaluation, une question centrale

Lors du travail de production des référentiels, des questions se sont posées tant sur les finalités, la production que sur l'utilisation des référentiels.

Parmi ces questions, plusieurs d'entre elles concernaient l'évaluation. En effet, le secteur propose aux stagiaires une démarche de formation systémique, d'apprentissage par le travail ou par l'expérience, dans laquelle ils sont acteurs du processus de formation et donc du processus d'évaluation. La principale question qui se posait était : l'évaluation sous forme d'épreuve est-elle compatible avec la démarche de formation par le travail ou par l'expérience qui guide nos pratiques ?

Cette question, plusieurs opérateurs CISP, dont l'AID Le Perron de l'Ilon, ont décidé de la prendre à bras le corps. Fidèle à la démarche inductive qui caractérise les pratiques du secteur, les formateurs se sont emparés des référentiels qu'ils avaient eux-mêmes participé à produire pour développer des outils d'évaluation cohérents avec leurs principes pédagogiques.

⁴ Parler, lire, écrire, calculer, se repérer dans l'espace et se repérer dans le temps.

La charte sectorielle et des principes pédagogiques comme balises dans nos actions.

La charte sectorielle rédigée par l'Interfédé et adoptée par l'ensemble des fédérations est un guide pour prendre position quant à l'usage des référentiels. Les options qu'elle prend peuvent se traduire en plusieurs principes pédagogiques.

- La formation en CISP a une visée émancipatrice et intégratrice.
- La formation est un lieu et un espace qui accueille chaque stagiaire quels que soient son histoire et son parcours.
- Le processus de formation reste ouvert à toutes et tous.
- Le cadre organisationnel, structurant et bienveillant, lui permet de «se poser», de développer un «vivre ensemble», de se donner des perspectives, mais aussi de se construire une identité positive.
- Le processus pédagogique mis en place permet au stagiaire de construire ses compétences à son rythme, en s'appuyant sur ses ressources, à partir de projets partagés avec d'autres.
- La démarche de formation est collective et repose sur une collaboration de divers intervenants.
- Le partenariat est une logique d'action entre tous.

On peut trouver le texte de la charte via le lien suivant : www.interfede.be

Un engagement dans la démarche référentielle à certaines conditions !

Le 23 septembre 2015, les travailleurs du secteur étaient rassemblés à Wépion pour une assemblée sectorielle portant sur les référentiels. A cette occasion ont été présentées les balises que le Conseil d'administration de l'Interfédé propose au secteur concernant l'engagement dans une démarche référentielle cohérente avec les valeurs et options sectorielles.

Sans entrer dans les détails, en voici les principaux axes:

- Rester centré sur le public, notre priorité
- Garantir des processus pédagogiques systémiques variés
- Élargir le choix des référentiels
- S'inscrire dans une démarche de production collective à partir des pratiques
- Clarifier le cadre décréteil quant à l'usage des référentiels
- Disposer du cadre administratif et des moyens humains et financiers pour mener à bien ce processus

Un engagement dans la démarche référentielle à certaines conditions !

Rester centré sur le public, notre priorité

Le secteur revendique - et l'assume dans ses pratiques - l'usage des référentiels dans une approche du public adulte qui permet à chacun, à chacune de construire son propre parcours d'insertion dans une démarche librement choisie et qui soit la plus positive et la plus équitable pour chacun et chacune en matière d'égalité des chances, d'émancipation et d'ancrage dans la vie sociale, culturelle et économique.

Garantir des processus pédagogiques systémiques variés

Le secteur revendique l'usage des référentiels dans une approche pédagogique systémique et émancipatrice qui considère la personne dans sa globalité, qui articule une dimension pédagogique et sociale, voire économique dans les EFT, fondée sur des méthodologies diverses et variées développées en fonction du projet du centre et des particularités des personnes en formation. Les centres de formation conservent leur autonomie pédagogique dans la mise en œuvre de la démarche référentielle.

Élargir le choix des référentiels

Le secteur revendique l'usage de référentiels et/ou de cadres de références pertinents et variés qui permettent de construire une offre de formation en fonction des objectifs poursuivis en insertion socioprofessionnelle dans les trois catégories de filières de formation (formation de base, orientation, formation professionnalisante) en fonction des missions et objectifs poursuivis par le secteur.

S'inscrire dans une démarche de production collective à partir des pratiques

Le secteur revendique des référentiels dans lequel les travailleurs et les équipes soient impliqués. Cette démarche collective permet non seulement une appropriation de la méthodologie par les professionnels, mais également une prise en compte des contextes, questionnements et réalités liés à la pratique. Il permet aussi de faire émerger des questions politiques, pédagogiques et organisationnelles et de construire collectivement des réponses adaptées et cohérentes avec les options du secteur et des centres.

Clarifier le cadre décretaal quant à l'usage des référentiels

Le secteur revendique de la clarté dans les textes de références (décret, arrêtés d'application, directives...) relatifs à l'usage des référentiels qui respectent les principes énoncés ci-dessus.

Disposer du cadre administratif et des moyens humains et financiers pour mener à bien ce processus

Le secteur revendique de disposer des moyens financiers et humains nécessaires et suffisants pour développer une démarche référentielle pertinente et cohérente pour les équipes et les centres, au service du public en regard des options pédagogiques du secteur (par exemple, des moyens financiers et humains pour construire les partenariats).

S'appropriier la démarche référentielle par la production d'outils

Nous souhaitons également poursuivre la production de référentiels pour continuer à se doter d'outils communs au secteur. En effet, les actions menées au cours de ces trois dernières années autour des référentiels nous ont permis de construire une pratique commune et d'identifier des besoins communs à l'ensemble des centres CISP.

Avancer ensemble dans cette démarche, dans le respect des particularités et de l'autonomie de chacun, suppose notamment de mutualiser les pratiques et les méthodes notamment sur l'appropriation des référentiels.

La démarche de production de fiches d'évaluation menée à l'AID Le Perron de l'Ilon est un exemple concret d'une démarche d'appropriation menée par des équipes pédagogiques. Leur publication est une démarche de mutualisation de ces outils à l'ensemble du secteur.

Elle témoigne aussi des compétences individuelles et collectives des travailleurs du secteur quant à la construction et la mise en œuvre intelligente et appropriée d'outils aux services de la formation des stagiaires dans le respect des valeurs et options du centre et du secteur.

Merci pour ce beau travail. Merci pour ce partage constructif.

Marina MIRKES

Coordinatrice pédagogique à l'Interfédé



PRÉSENTATION DE L'OUTIL



LA FARDE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION :

UN SUPPORT AU SEIN D'UN PROCESSUS GÉNÉRAL D'ÉVALUATION

Depuis plus de 25 ans, le Perron accueille des personnes désireuses de développer un projet d'insertion socioprofessionnelle en lien avec le secteur de la restauration, à l'origine en proposant la découverte de la petite restauration, et aujourd'hui au travers du développement des compétences de commis de cuisine et commis de salle.

Afin de réaliser notre mission au mieux et de proposer aux stagiaires un environnement le plus proche possible de la réalité du secteur, nous avons actuellement développé 3 activités propres:

- Un restaurant brasserie situé à Namur pouvant accueillir 110 couverts. Ce dernier propose une carte simple, des suggestions sophistiquées et un menu du jour (potage, plat et dessert).
- Un restaurant de collectivité situé à Bouge, pouvant accueillir 200 couverts. Ce dernier propose un menu du jour (potage, plat et dessert), des buffets chauds et froids, différentes formules dinatoires et d'accueil de groupes.

- Un service traiteur exerçant sur toute la province, pouvant assurer des services jusque 500 couverts. Ce dernier propose différentes formules pour des séminaires extérieurs, des menus de type mariage, repas d'entreprise, différents buffets chauds ou froids ainsi que des cocktails dinatoires. Ce service a aussi depuis peu développé une offre «traiteur durable», ayant pour objectif d'initier les stagiaires au travail des produits locaux.

Ces trois facettes de la restauration sont, pour nous, le moyen de contribuer au développement de compétences de chaque stagiaire en ciblant au mieux son projet personnel.

Chaque «secteur» dispose de ses propres spécificités. Nous avons donc créé un principe de parcours au sein duquel les stagiaires circulent de manière à effectuer les différents apprentissages. L'expérience nous a prouvé que cette méthode d'articulation favorisait la réflexion sur le projet professionnel et permettait d'ouvrir les perspectives des bénéficiaires à d'autres possibilités d'emploi que celle évoquée au tout début de leur formation.

1. Durée – horaire - nombre de stagiaires

Nous accueillons en permanence une moyenne de 30 stagiaires en formation sur base d'un processus d'entrée permanente.

Le choix de ce principe d'entrée permanente a été réalisé compte tenu :

- de la diversité des projets professionnels, ceux-ci ne nécessitant pas forcément les mêmes compétences techniques;
- des différences de compétences de départ entre stagiaires.

La durée maximum de la formation est de 2100 heures ; la durée est choisie avec chaque stagiaire, en concertation, lors de son entrée en formation. Elle est liée au projet individuel et aux compétences de départ du stagiaire. Elle peut être modifiée à tout moment dans le parcours selon l'évolution du projet mais aussi en fonction d'opportunités qui peuvent s'offrir au stagiaire.

Toutefois, une durée minimum de 6 mois sera indispensable à un travail du projet professionnel et donc imposée, sauf dérogation validée par l'équipe de formation.

La formation se déroule principalement du lundi au vendredi de 8h30 à 16h. Cependant, au vu des métiers abordés, des prestations peuvent être réalisées en dehors de la période principale. Leur objectif est d'élargir le cercle des apprentissages proposés aux stagiaires et de les confronter ponctuellement aux horaires de travail liés au secteur.

2. Principe général du parcours

La formation technique est décomposée en 5 branches internes auxquelles s'ajoutent les stages. Un système de rotation par périodes de 3 semaines, visualisé sur un planning, permet au stagiaire de disposer dès son entrée d'une fiche parcours et ainsi de lui donner la possibilité de se projeter dans ses apprentissages et dans son parcours individuel de formation.

Sur 2100 heures de formation, chaque stagiaire passera :

- au poste froid
- au poste chaud
- au poste salle brasserie
- au restaurant de Bouge – réparti entre le poste salle banquet - traiteur et le poste cuisine de collectivité
- au poste polyvalent
- en stage
- et bénéficiera d'un accompagnement individuel du projet

Au sein de ce système général, le programme de formation est orienté en fonction du projet personnel et des compétences de départ de chacun. Le système de rotation est en effet construit de façon à ce que, sur son parcours global, chaque stagiaire ait pu bénéficier des apprentissages de base indispensables, de façon équivalente au sein de chaque poste, mais aussi de temps spécifique de renforcement lié à son projet individuel.

Phase I: entrée 18 semaines (6x3 semaines)

	Poste I	Poste II	Poste III	Bouge	Stage-Poly	Stage-Poly
Semaine	1 à 3	4 à 6	7 à 9	10 à 12	13 à 15	16 à 18

18 semaines = 630 heures

Phase II: Immersion 18 semaines (6x3 semaines)

	Poste I	Bouge	Poste II	Stage-Poly	Stage-Poly	Poste III
Semaine	19 à 21	22 à 24	25 à 27	28 à 30	31 à 33	34 à 36

18 semaines = 630 heures

Phase III: Renforcement 24 semaines (8x3 semaines)

	Bouge	Poste I	Stage-Poly	Stage-Poly	Poste II	Bouge	Poste III	Poly
Semaine	37 à 39	40 à 42	43 à 45	46 à 48	49 à 51	52 à 54	55 à 57	58 à 60

24 semaines = 840 heures

3. Principes, contenu et fonctionnement des évaluations

Au-delà de l'évaluation continuée qui s'effectue oralement chaque jour entre formateur et stagiaire, différents temps et outils nous permettent de structurer le parcours individuel et les retours constants au stagiaire.

Bien que veillant toujours à valoriser les compétences mises en œuvre, nous sommes aussi chaque jour attentifs à énoncer clairement les difficultés relevées, qu'elles soient transversales ou techniques.

Ces échanges sont toujours menés discrètement et en aparté, de façon à travailler dans le respect mutuel et la confidentialité.

Ainsi, chaque formateur pourra rencontrer individuellement un stagiaire ; les difficultés importantes seront ensuite transmises à l'équipe via les réunions de « briefing » de façon à pouvoir soutenir ensemble le stagiaire dans son processus de formation.

**Un support transversal:
La farde individuelle d'évaluation**

Tout au long de son parcours, chaque stagiaire est donc muni d'une farde d'évaluation personnalisée. Cette dernière contient l'ensemble des compétences qu'il est «possible» de développer au sein de l'EFT. Elle nous sert de base à la réflexion sur le projet professionnel, mais nous permet aussi d'individualiser le parcours en fonction du projet professionnel et des compétences développées ou pas dans chaque poste pratique.

Les formateurs peuvent activer les fiches compétences selon les apprentissages mis en œuvre, qu'il s'agisse de compétences transversales, techniques générales ou techniques spécifiques à leur poste.

La farde est également utilisée lors des entretiens individuels (accompagnement personnalisé) de manière à construire ensemble le plan de formation et de façon à le faire évoluer.

Le Bilan permet complémentirement à la farde individuelle de transmettre au stagiaire une vision globale de son parcours et de ses compétences.

Chacune des évaluations est en lien avec une auto-évaluation préalable. Cette dernière permet au stagiaire de se positionner lui-même dans un premier temps et facilite les échanges.

Afin de poser une évaluation claire mais aussi valorisante, nous avons développé différents systèmes de flèches, qui permettent une évaluation de la progression du stagiaire dans la maîtrise des compétences visées.

Nous avons 3 types d'évaluations programmées tout au long du parcours :

3.1 L'ÉVALUATION ROTATION

L'évaluation rotation a lieu toutes les trois semaines et est liée au passage dans les différents postes.

Elle se déroule par le biais de la farde individuelle selon le processus suivant :

- Selon les apprentissages liés à la période visée, chaque stagiaire, en concertation avec le formateur référent, place des fiches compétences dans la rubrique «au travail».
- Il peut s'agir de compétences transversales, techniques générales cuisine ou salle, selon le poste de travail et les objectifs visés.
- Le mercredi de la dernière semaine, chaque stagiaire effectue son auto-évaluation relative aux fiches compétences qui ont été placées dans la rubrique «au travail».
- Les jeudi et vendredi suivants, chaque formateur évalue ensuite les fiches lors d'une rencontre de 20 minutes en tête-à-tête avec le stagiaire. Ce moment est aussi l'opportunité d'échanger plus largement sur le projet et les perspectives d'apprentissage au sein du poste afin de se préparer au prochain passage.
- Les fiches évaluées sont ensuite replacées dans leur propre rubrique de façon à libérer l'espace «au travail» pour le prochain poste et son évaluation.

3.2 L'ÉVALUATION DE STAGE

Le stage joue un rôle essentiel dans la formation, son évaluation est donc tout aussi importante.

Les compétences transversales liées à l'évaluation de stage sont évaluées systématiquement, quel que soit le projet ou le lieu d'accueil.

Les compétences techniques et savoirs sont évalués en fonction de la convention de départ et du projet pédagogique qui en a découlé. Elles sont par conséquent variables selon les stages.

L'évaluation de stage est avant tout un temps d'échange qui doit permettre de discuter largement sur comment s'est passée l'immersion.

3.3 LES BILANS

Les bilans permettent de faire individuellement et de façon systématique, le point sur l'ensemble des compétences transversales.

Ils sont élaborés en équipe et réalisés de façon structurée dans différentes périodes :

3.3.1 Bilan d'entrée

Le bilan d'entrée nous permet en tant qu'équipe d'avoir un premier regard sur les compétences transversales de la personne qui entre en formation.

Il se réalise au bout des 3 premières semaines et est une sorte de photographie du stagiaire à l'entrée. Il faut, bien entendu, veiller à le nuancer au vu du contexte dans lequel il est posé : un début de formation peut,

selon la personnalité, être difficile ou être un moment de grand enthousiasme qui place la personne dans un contexte «d'hyper motivation».

3.3.2 Bilan I

Le bilan I est remis en fin de première période par le directeur lors d'une rencontre individuelle.

Le stagiaire, lorsqu'il se présente au rendez-vous, doit remettre son auto-évaluation. Ensuite, on lui fait part du retour de l'équipe sur les différents points d'évaluation repris dans la fiche Bilan. Un temps d'échange permet au stagiaire d'avoir l'ensemble des éléments qui justifient la position de l'équipe pédagogique ; il y fait part de sa propre position.

Dans les 3 jours qui suivent la remise du bilan, une rencontre avec l'accompagnateur du projet professionnel est mise en œuvre. Les objectifs de cette rencontre sont de :

- vérifier la bonne compréhension de l'évaluation par le stagiaire,
- faire le lien entre l'auto-évaluation et le bilan, de manière à travailler le projet de formation,
- revoir avec le stagiaire son plan de formation individualisé, en fonction du bilan et des éléments amenés par l'équipe lors des échanges.

3.3.3 Bilan II

Le bilan II est structuré de la même manière que le bilan I mais est réalisé en fin de période II.

3.3.4 Bilan de fin de formation

Le bilan de fin de formation est réalisé en fin de période III. Il permet d'alimenter l'attestation de compétences: celle-ci, afin d'être lisible, reprend uniquement une série d'items essentiels pour un futur employeur.

Ligne du temps des évaluations

Phase I: entrée 18 semaines



Phase II: entrée 18 semaines



Phase III: Renforcement 24 semaines



Évaluation rotation: ●
 Évaluation stage: ●
 Bilan: ●

Grégory LECLERCQ
 Directeur du Perron de l'Ilon

OUTIL D'ÉVALUATION, MODE D'EMPLOI !

L'outil d'auto-évaluation et d'évaluation: une farde subdivisée en plusieurs parties

Chaque partie est de couleur différente afin de faciliter la manipulation de l'outil:

- «Au travail»: est la partie dans laquelle les stagiaires placent les fiches avec les micro-compétences qu'ils sont en train de travailler en pratique. Elle n'apparaît pas ici, dans cette version synthétique de l'outil.
- Une partie jaune «compétences transversales» reprend 35 fiches liées aux savoirs-être comportementaux
- Les compétences techniques sont divisées par poste:
 - > Bleu-gris : : compétences techniques générales cuisine
 - > Bleu : poste froid
 - > Rouge : poste chaud
 - > Vert: poste cuisine de collectivité
 - > Orange: compétences techniques générales salle
 - > Violet : poste salle de type brasserie
 - > Rose : poste salle banquet-traiteur

Chaque fiche reprend deux séries de flèches: une correspond aux items d'auto-évaluation (en je) du stagiaire et la deuxième aux items d'évaluation du formateur (en tu).

Signification et correspondance des différents items

«J'en ai entendu parler»:

1^{ère} phase de l'apprentissage (la perception): on comprend les choses mais elles ne sont pas mémorisées pour autant. J'en ai un vague souvenir.

«Je dis comment je fais»:

2^{ème} phase de l'apprentissage (l'évocation): on met en place des mécanismes de mémorisation. Savoir réexpliquer avec ses mots un apprentissage est une étape dans la mémorisation des savoirs.

«J'applique avec un formateur»:

2^{ème} phase de l'apprentissage (l'évocation) : Je réalise une tâche mais je dois vérifier auprès du formateur qu'elle est bien faite.

Les trois flèches suivantes se trouvent à la même hauteur parce qu'il s'agit d'étapes d'apprentissage qui s'acquièrent différemment d'une personne à l'autre.

« Je travaille en autonomie »:

3^{ème} phase de l'apprentissage (le résultat de l'apprentissage: la restitution partielle). Je réalise un apprentissage seul.

« Je travaille dans le temps imparti »:

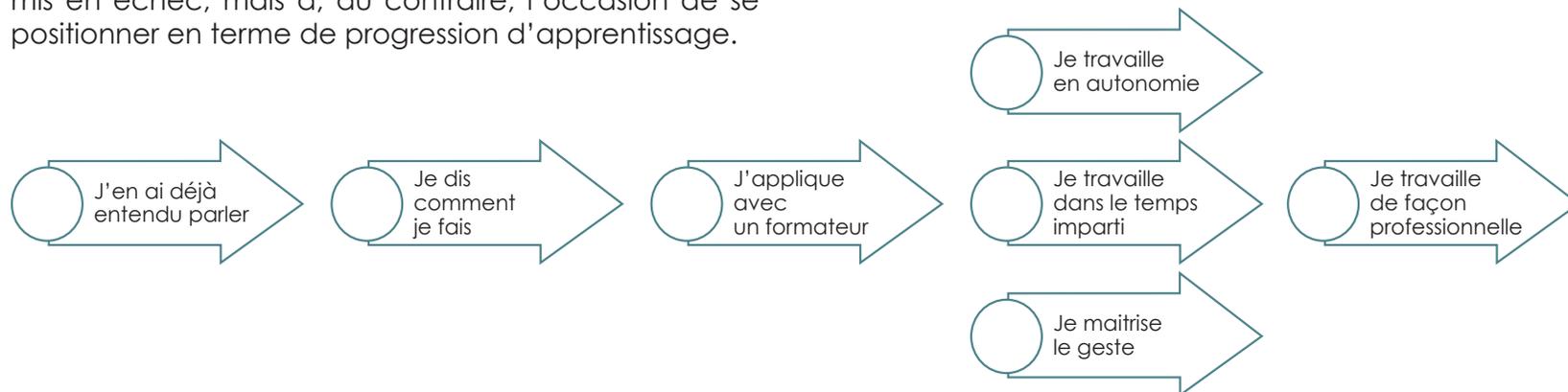
3^{ème} phase de l'apprentissage (le résultat de l'apprentissage: la restitution partielle). Je respecte le délai demandé par le formateur pour réaliser une tâche.

« Je maîtrise le geste »:

3^{ème} phase de l'apprentissage (le résultat de l'apprentissage: la restitution partielle). J'applique la technique appropriée à la compétence demandée.

Quand «je travaille en autonomie», que «je maîtrise le geste» et que «je travaille dans le temps imparti», cela signifie que **«J'applique de façon professionnelle»**: 3^{ème} phase de l'apprentissage (le résultat de l'apprentissage: la restitution complète). Je suis prêt à l'emploi pour la compétence donnée.

À travers ce type d'évaluation, le stagiaire n'est pas mis en échec, mais a, au contraire, l'occasion de se positionner en terme de progression d'apprentissage.



FARDE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION

Nom :

Prénom :

Lieu de stage :

Période de stage :

Les différentes parties de l'outil :

Les différentes parties de l'outil :

- (Au travail) partie absente de cette version synthétique de l'outil
- **Compétences transversales** (5 familles comptant 35 micro-compétences)
- Compétences techniques cuisine :
 - > **Compétences générales cuisine** (12 micro-compétences)
 - > **Poste cuisine froide** (23 micro-compétences)
 - > **Poste cuisine chaude** (13 micro-compétences)
 - > **Cuisine de collectivité** (8 micro-compétences)
- Compétences techniques salle :
 - > **Compétences techniques générales salle** (22 micro-compétences)
 - > **Poste brasserie** (10 micro-compétences)
 - > **Poste banquet-traiteur** (11 micro-compétences)



COMPÉTENCES TRANSVERSALES

1. AVOIR UNE BONNE PRÉSENTATION

- 1.1 Avoir une présentation soignée
- 1.2 Porter la tenue réglementaire

2. ÊTRE CAPABLE DE S'ORGANISER DANS SA VIE PERSONNELLE ET DE S'ADAPTER

- 2.1 Adapter et organiser sa vie privée en fonction de ses horaires
- 2.2 Organiser sa mobilité en fonction des exigences du métier
- 2.3 Prévenir en cas de retard ou d'absence et fournir un justificatif
- 2.4 Être présent tous les jours
- 2.5 Être ponctuel durant toute la journée

3. ÊTRE CAPABLE DE S'ORGANISER DANS LE TRAVAIL ET DE S'ADAPTER

- 3.1 Comprendre des consignes
- 3.2 Respecter les consignes données
- 3.3 Avoir le sens des responsabilités
- 3.4 Être capable de gérer ses émotions
- 3.5 Être capable de gérer le stress

- 3.6 Savoir hiérarchiser les priorités : avoir une vision claire de l'ordre logique, de l'importance et de l'urgence des tâches
- 3.7 Maîtriser les bases du vocabulaire professionnel
- 3.8 Être capable d'effectuer son travail dans le temps imparti
- 3.9 Adapter son rythme en fonction du travail
- 3.10 Être capable de prendre des initiatives
- 3.11 Être autonome dans la réalisation d'une tâche
- 3.12 Être disponible pour aider si on a du temps et si c'est judicieux

4. ÊTRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

- 4.1 Faire preuve de politesse dans le ton, les mots et les gestes vis-à-vis des membres de l'équipe
- 4.2 Communiquer clairement et positivement vis-à-vis des membres de l'équipe
- 4.3 Savoir prendre sa place dans l'équipe
- 4.4 Respecter la vie privée des autres et rester discret sur la sienne
- 4.5 Être capable de travailler en équipe

- 4.6 Respect de l'environnement de travail
- 4.7 Faire preuve de politesse dans le ton, les mots et les gestes vis-à-vis de la hiérarchie
- 4.8 Communiquer clairement et positivement vis-à-vis de la hiérarchie
- 4.9 Avoir une attitude accueillante et respectueuse vis-à-vis des personnes extérieures

5. ÊTRE CAPABLE DE SE METTRE EN CONDITION D'APPRENTISSAGE

- 5.1 Être à l'écoute et ouvert aux consignes, conseils et remarques formulés par le formateur
- 5.2 S'assurer d'avoir bien compris les consignes et les techniques avant d'entamer une tâche
- 5.3 Avoir confiance en ses capacités
- 5.4 Être curieux à l'égard du métier et de l'environnement professionnel
- 5.5 Être capable de se remettre en question, de tirer des leçons des expériences et de faire évoluer son attitude en fonction
- 5.6 Faire preuve de dynamisme dans chaque facette de la formation
- 5.7 Être capable de mettre en place des dispositifs de mémorisation



EXEMPLE DE FICHES POUR LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

1. Avoir une bonne présentation

1.1 Avoir une présentation soignée (hygiène correcte, cheveux coiffés, barbe taillée, ongles coupés sans vernis...)



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



EXEMPLE DE FICHES POUR LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

1. Avoir une bonne présentation

1.2 Porter la tenue réglementaire (complète et propre)



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



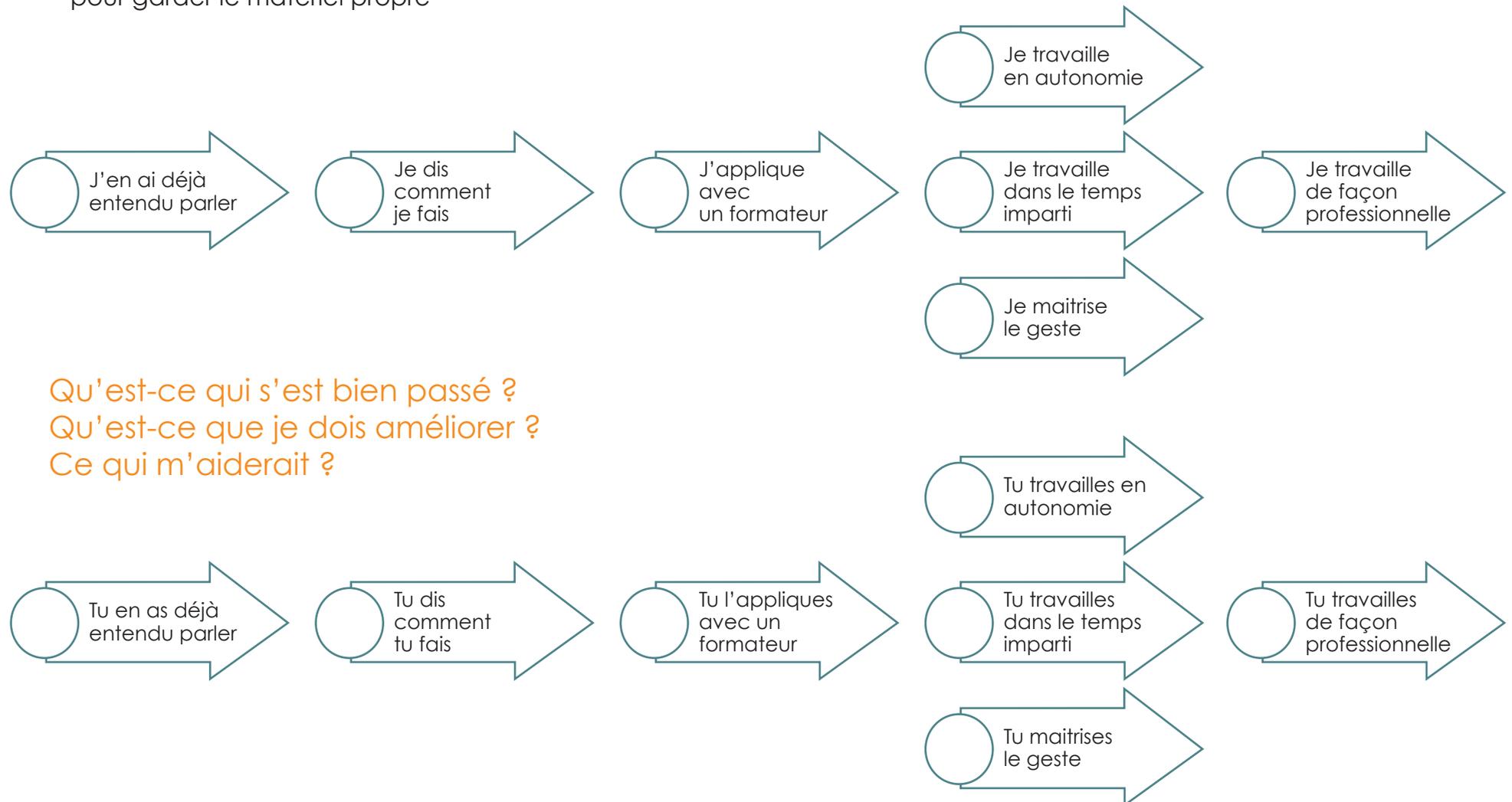


COMPÉTENCES TECHNIQUES GÉNÉRALES CUISINE

1. Faire preuve de soin dans la réalisation d'une tâche
2. Maîtriser les différentes techniques de découpe (brunoise, julienne, mire-poix, hacher et émincer)
3. Éplucher et nettoyer les denrées alimentaires
4. Respecter les règles d'hygiène
5. Respecter les règles de sécurité et les mesures de prévention incendie
6. Savoir identifier et utiliser le matériel professionnel
7. Gérer de manière optimale les matières premières
8. Gérer les déchets
9. Remettre en ordre et nettoyer le matériel, les plans de travail et les locaux
10. Assaisonnement
11. Organiser et planifier son travail
12. Comprendre et utiliser une fiche technique

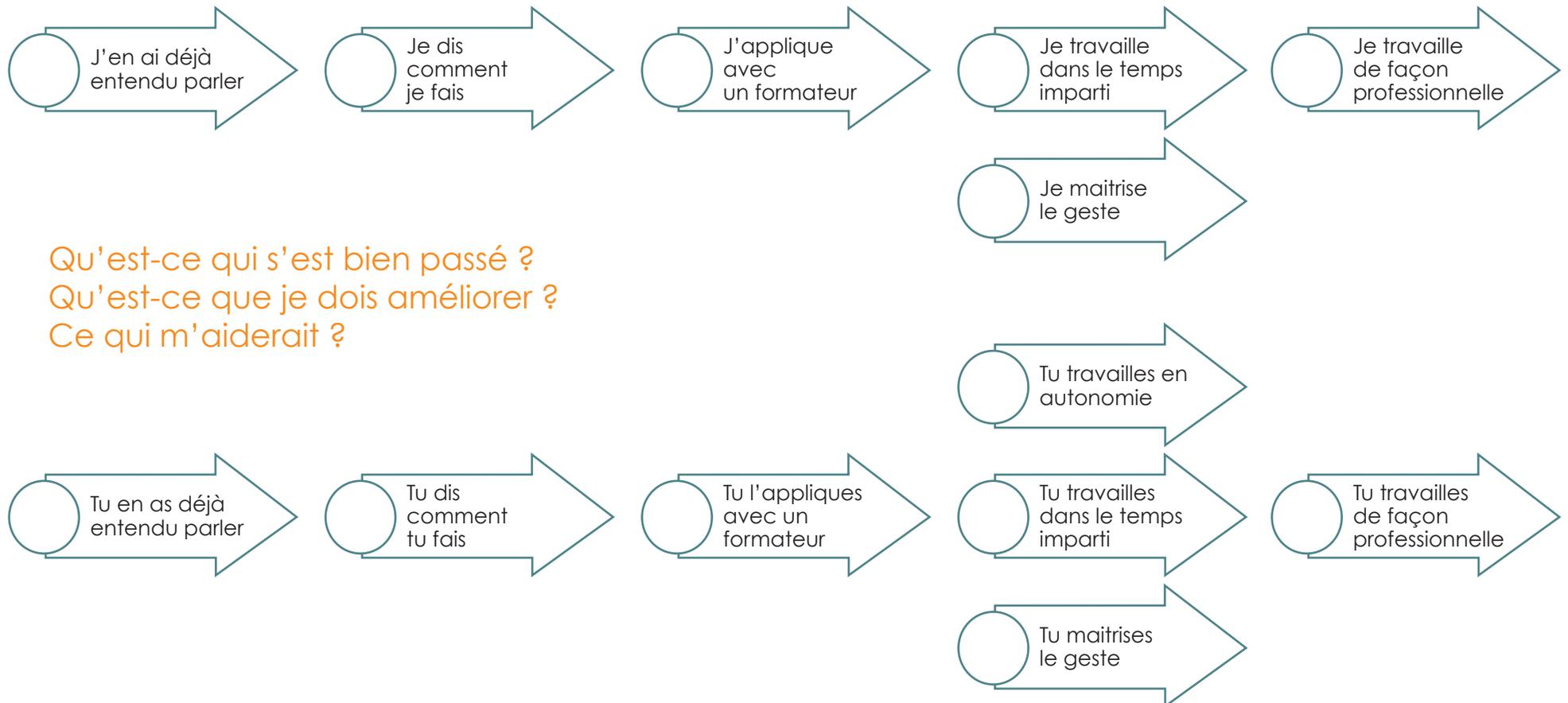
1. Faire preuve de soin dans la réalisation d'une tâche

- Garder son plan de travail propre, rangé dans l'espace attribué
- Garder une tenue propre et prendre les précautions nécessaires pour garder le matériel propre



2. Maîtriser les différentes techniques de découpe (brunoise, julienne, mire-poix, hacher et émincer)

- Utiliser le couteau adéquat
- Positionner correctement ses doigts sur le manche du couteau et sur le produit à travailler
- Connaître le terme approprié à la découpe
- Réaliser la découpe adéquate





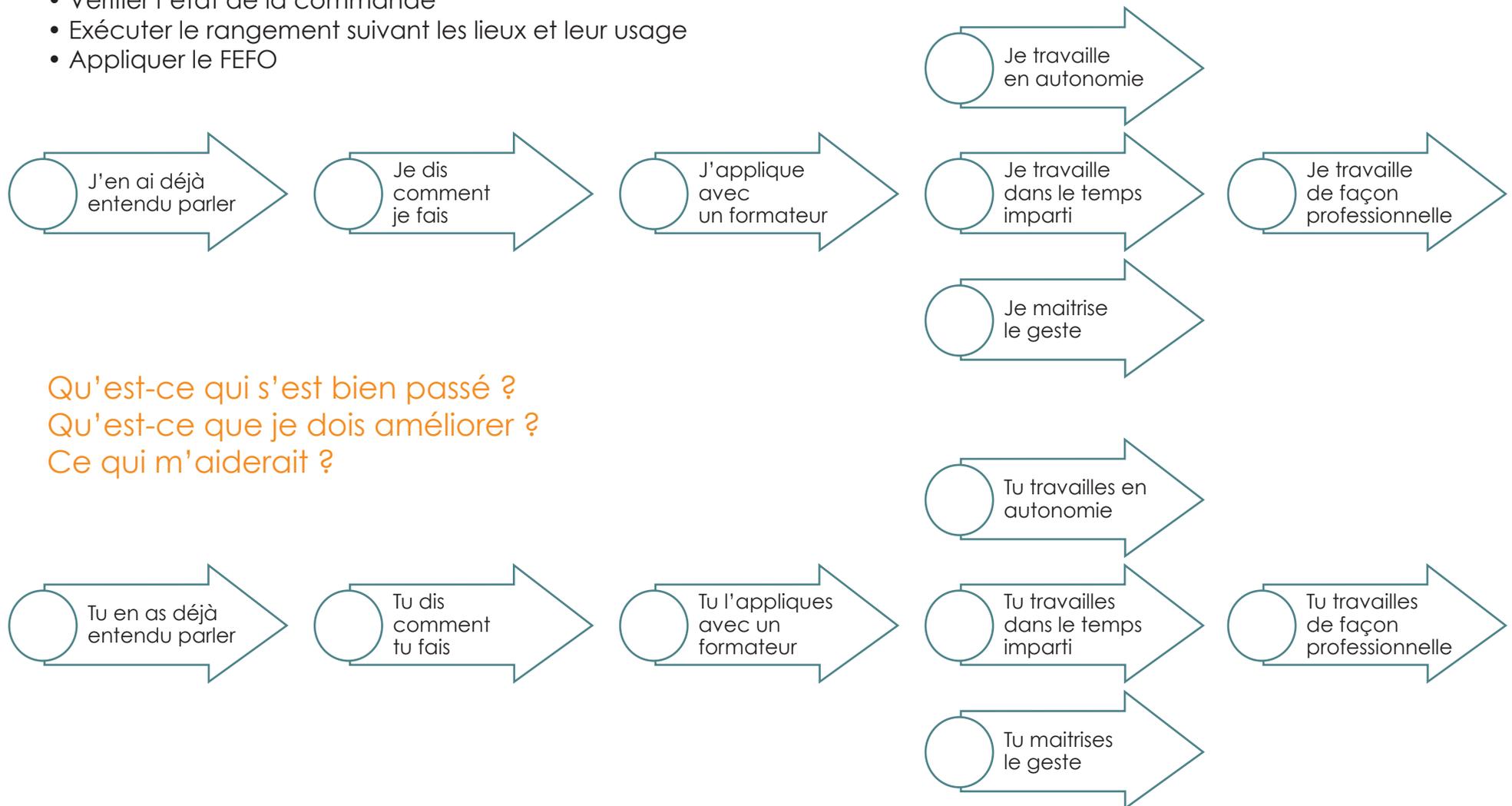
COMPÉTENCES TECHNIQUES

POSTE CUISINE FROIDE

1. Réceptionner et ranger les produits
2. Participer à l'inventaire
3. Dresser un «plat froid» selon un modèle
4. Réagir aux annonces des commandes
5. Calculer les proportions d'une recette
6. Préparer les marchandises
7. Préparer les sandwiches
8. Préparer les mises en bouche
9. Réaliser des crèmes de base (chantilly, crème anglaise, pâtissière)
10. Réaliser des meringues (meringue française, italienne)
11. Réaliser un sucre (blanc et/ou caramel)
12. Réaliser une ganache (sauce chocolat)
13. Réaliser un coulis de fruits
14. Réaliser une sauce caramel (beurre, sucre et crème)
15. Réaliser des pâtes brisées et salées
16. Réaliser une pâte levée et à pain (avec levure)
17. Savoir utiliser la pâte feuilletée
18. Réaliser des sauces froides (la mayonnaise et ses dérivées vinaigrettes)
19. Réaliser des crudités
20. Réaliser des salades pour sandwiches (thon, crabe, américain, viande)
21. Réaliser des salades d'accompagnement (pâtes, riz, pomme de terre, taboulé...)
22. Réaliser la pâte à choux
23. Préparer les oeufs (cuits durs, sur le plat, à la coque, pochés...)

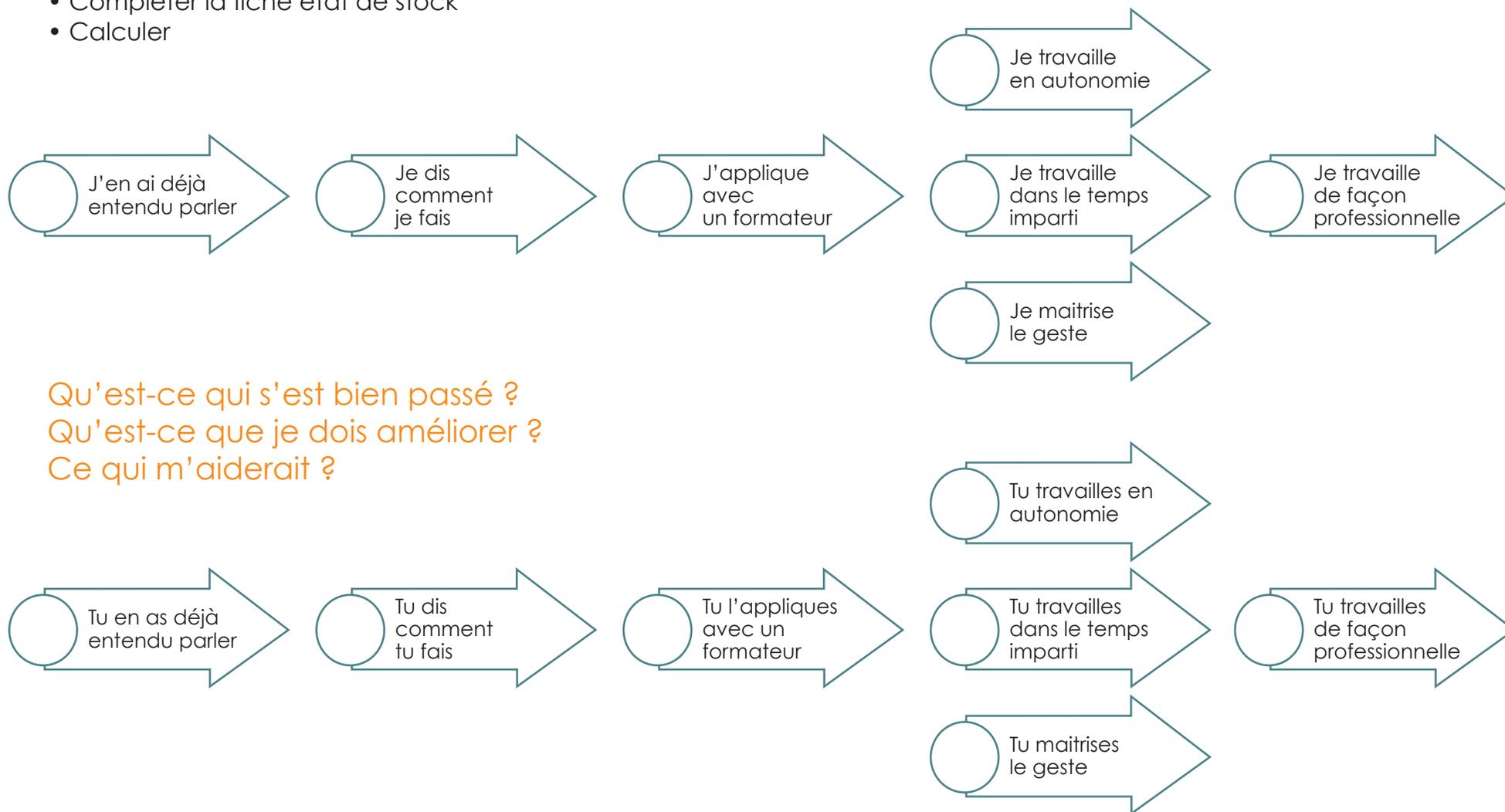
1. Réceptionner et ranger les produits

- Vérifier que le bon de commande correspond au bon de livraison
- Vérifier la température des produits
- Vérifier l'état de la commande
- Exécuter le rangement suivant les lieux et leur usage
- Appliquer le FEFO



2. Participer à l'inventaire

- Identifier les marchandises
- Utiliser la balance
- Compléter la fiche état de stock
- Calculer



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



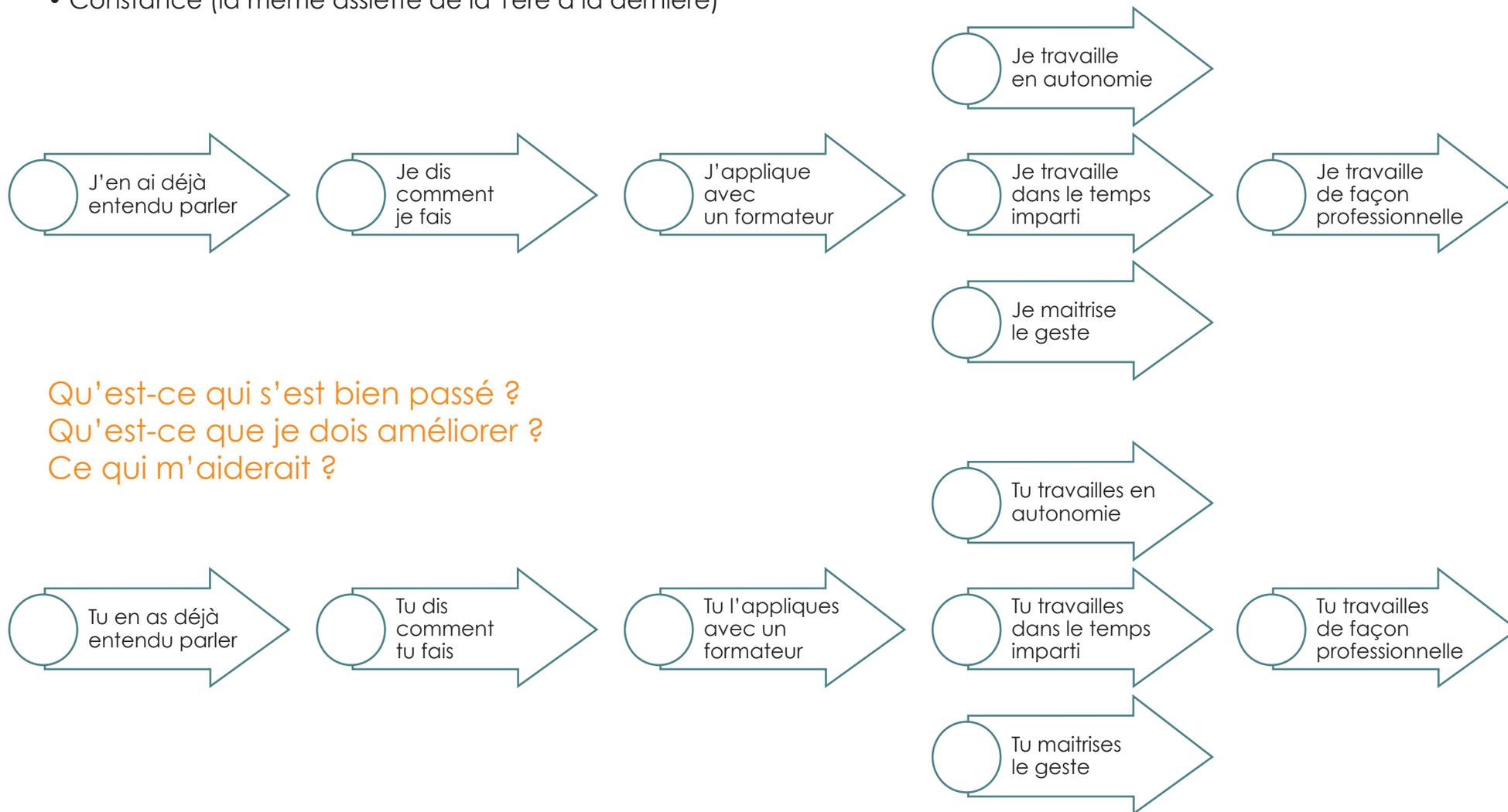
COMPÉTENCES TECHNIQUES

POSTE CUISINE CHAUDE

1. Dresser un «plat chaud» selon un modèle
2. Organiser, cuire et réchauffer les mets
3. Travailler «à la carte»
4. Gérer la plonge
5. Préparer et cuire les légumes (à l'anglaise, vapeur, braisés, au four, à l'étuvée, sautés)
6. Préparer et cuire les féculents (à l'anglaise, vapeur, au four, à l'étuvée, sautés, frites)
7. Préparer la sauce : émulsion chaude (mousseline, béarnaise hollandaise,...)
8. Préparer les beures composés
9. Préparer une sauce béchamel et ses dérivés – mornay, soubise...
10. Faire les réductions (sauce vin rouge, réduction crème,...)
11. Préparer les liaisons : un roux
12. Préparer et cuire les viandes et les volailles (rôties, grillées, mijotées, vapeur, pochées)
13. Préparer et cuire les poissons (court bouillon, pochés, vapeur, meunière, grillés, papillote)

1. Dresser un «plat chaud» selon un modèle

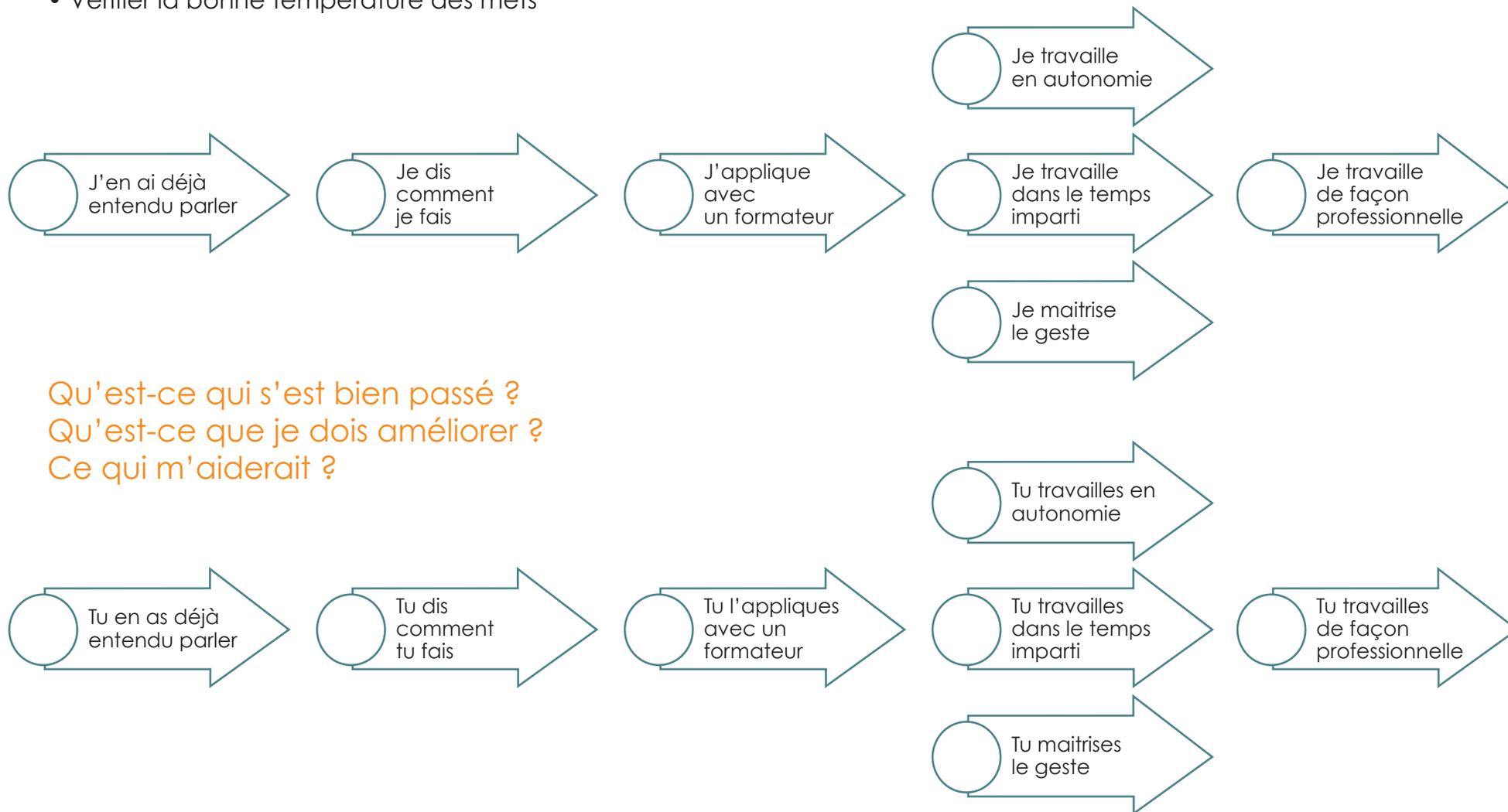
- Respecter le modèle
- Faire preuve de soin et de finesse
- Constance (la même assiette de la 1ère à la dernière)



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?

2. Organiser, cuire et réchauffer les mets

- Vérifier le matériel d'envoi et les garnitures
- Vérifier le nombre de plats (quantité suffisante)
- Vérifier la bonne température des mets





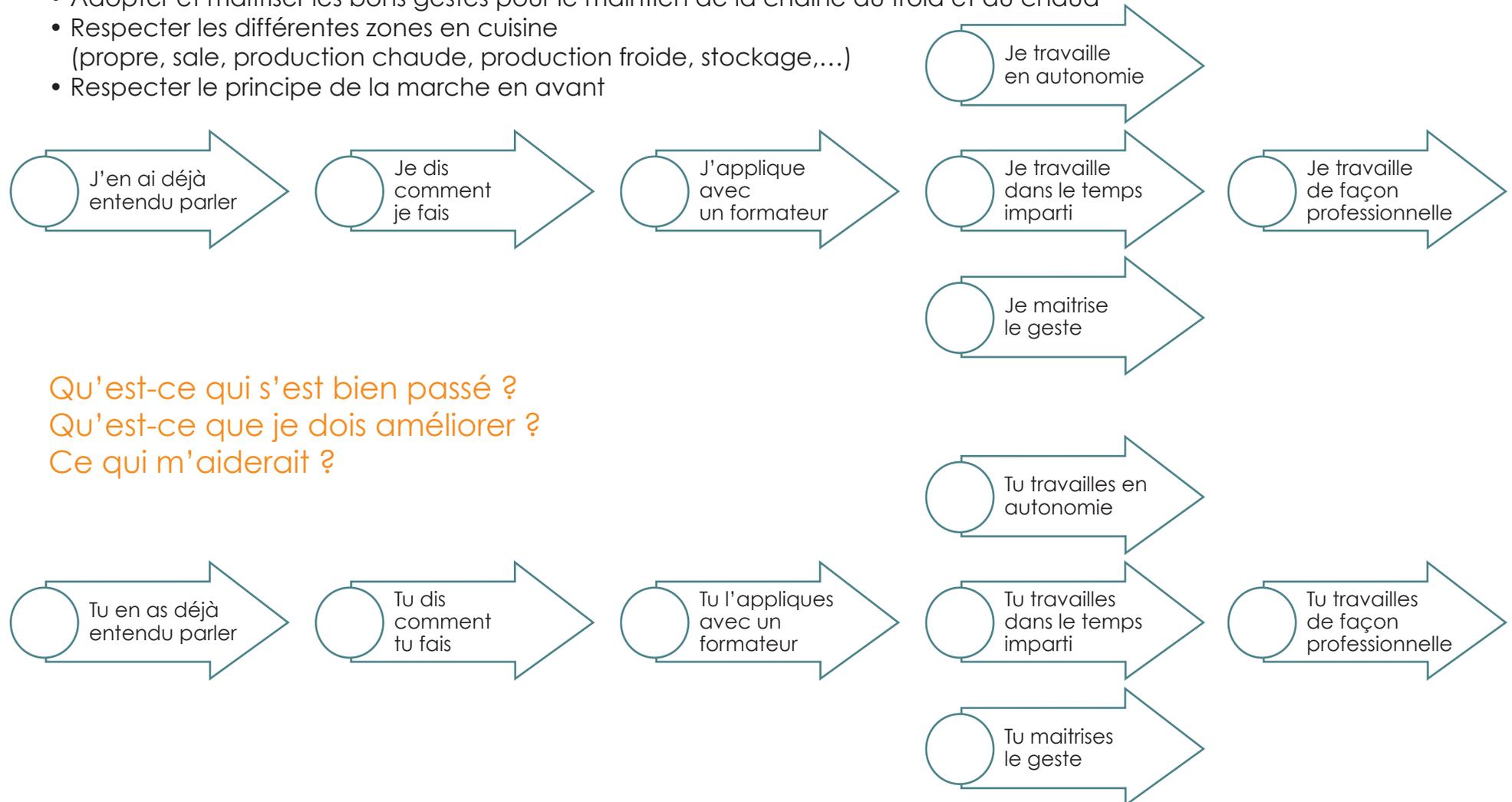
COMPÉTENCES TECHNIQUES

POSTE CUISINE DE COLLECTIVITÉ

1. Respecter les bonnes pratiques d'hygiène liées à la collectivité
2. Reconditionner les produits
3. Rangement de la chambre froide
4. Dressage assiette
5. Maîtrise de la régénération
6. Coordination des différents points chauds avant l'envoi
7. Préparer des potages, crèmes, veloutés
8. Préparer les fonds et fumets

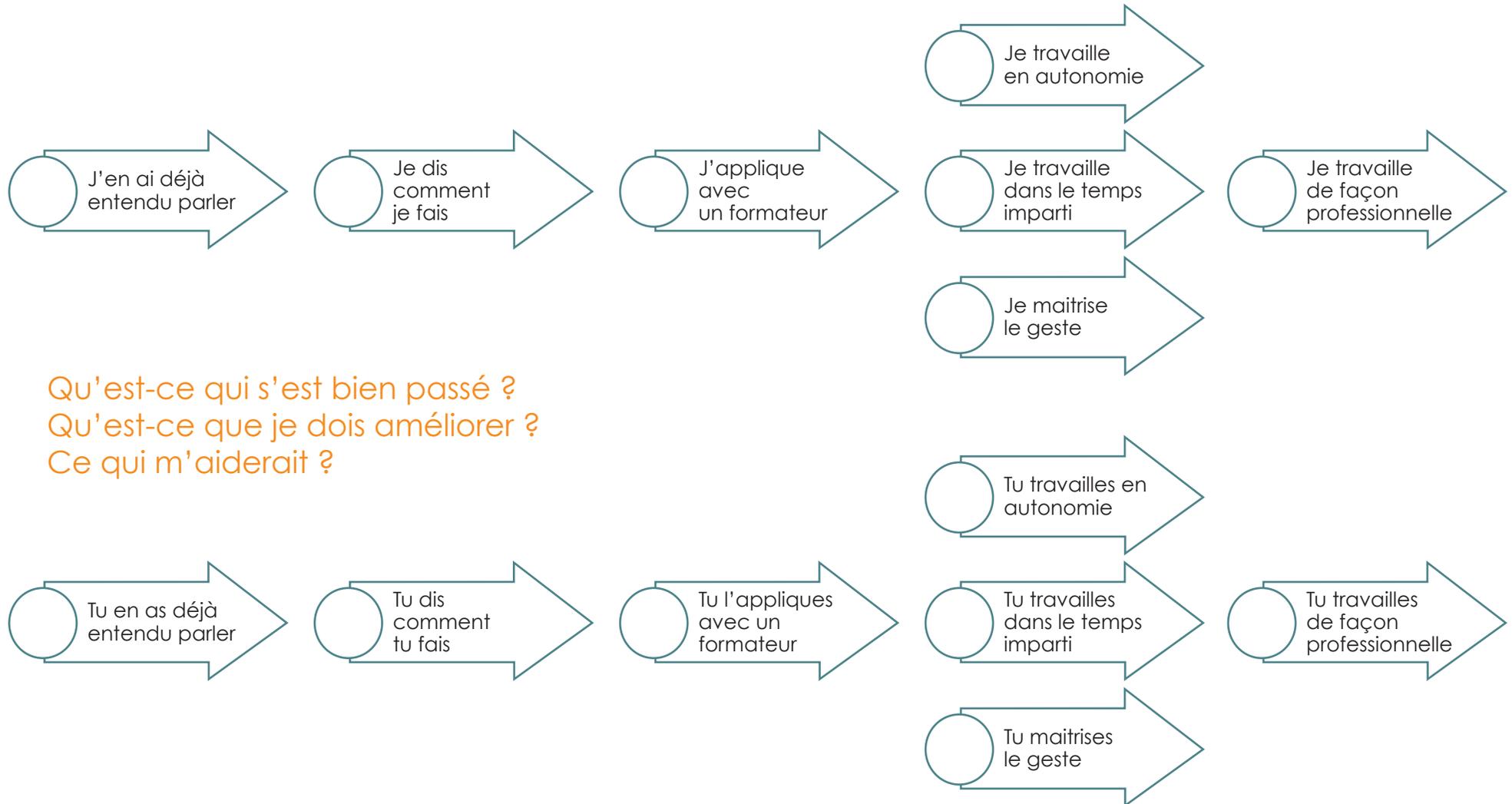
1. Respecter les bonnes pratiques d'hygiène liées à la collectivité

- Veiller à l'hygiène personnelle
- Respecter les procédures en matière de nettoyage et désinfection (conformément au plan de nettoyage)
- Adopter et maîtriser les bons gestes pour le maintien de la chaîne du froid et du chaud
- Respecter les différentes zones en cuisine (propre, sale, production chaude, production froide, stockage,...)
- Respecter le principe de la marche en avant



2. Reconditionner les produits

- Filmer et étiqueter tout produit qui entre en chambre froide
- Répartir les aliments chauds dans des quantités permettant un refroidissement rapide en ventilant le support

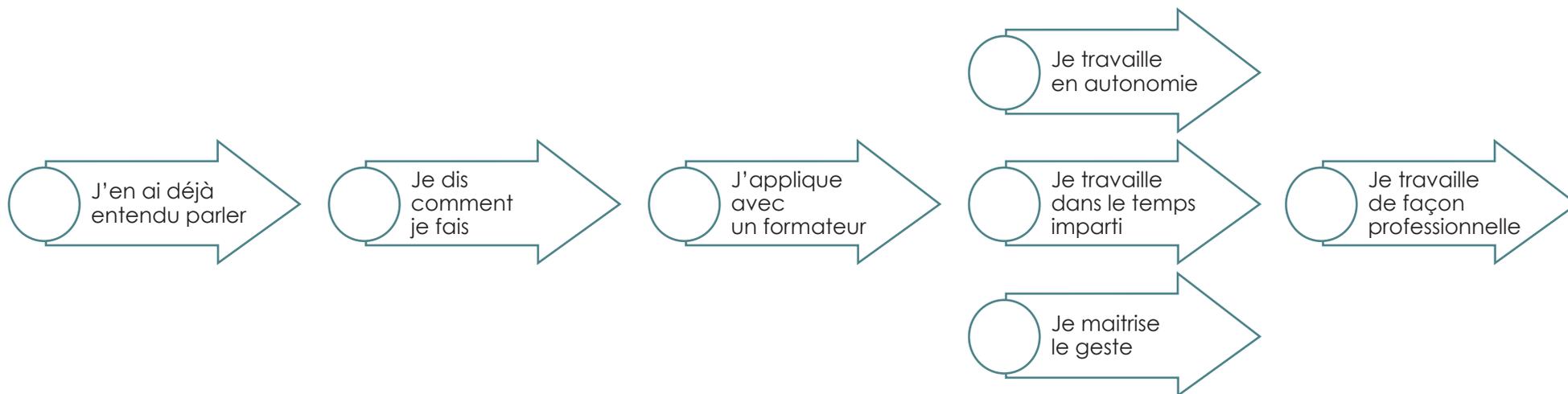




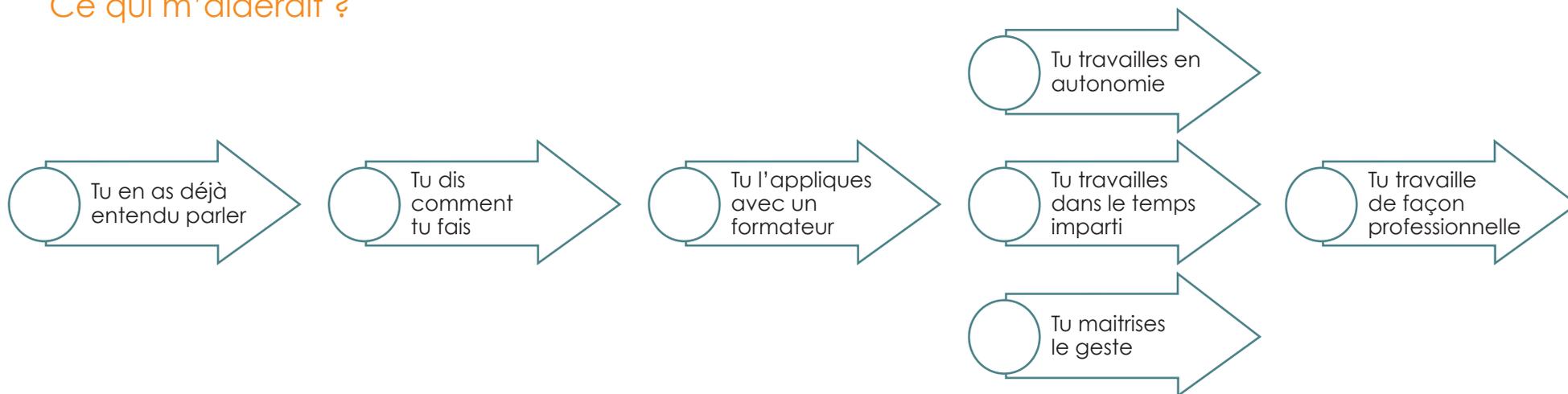
COMPÉTENCES TECHNIQUES GÉNÉRALES SALLE

1. Avant le service : nettoyer la salle, le bar, l'office
2. Assurer l'ordre et la netteté tout au long du service dans la salle, le bar, l'office et les sanitaires
3. Après le service : débarrasser et nettoyer les tables, ranger la salle, l'office et le bar
4. Connaître et identifier les produits et le matériel d'entretien. Les utiliser de façon appropriée
5. Dresser les tables (sets, serviettes, assiettes, couverts, verres) en fonction des consignes, vérifier la propreté de la vaisselle
6. Préparer l'office (planches et paniers à pain, linceuls, sel, poivre, couverts de service, serviettes de table...)
7. Approvisionner en boissons en fonction des consignes du formateur, compléter la fiche de stock du bar et respecter les règles FEFO
8. Préparer le matériel de service
9. Avoir une attitude posée, faire preuve de politesse dans le ton, les mots et les gestes vis-à-vis du client
10. Accueillir le client, vérifier la réservation, accompagner et installer le client à sa table
11. Prendre congé du client
12. Connaître le menu du jour et la carte
13. Connaître et respecter le suivi du service : commandes, services et débarrassages et ce à chaque étape : apéritif, potage, entrée, plat, dessert, café
14. Appliquer les techniques de service du vin
15. Transporter les assiettes et bols à potage en respectant les techniques adéquates
16. Servir les mets : disposer les assiettes et les bols en respectant les règles de service
17. Débarrasser les assiettes, les bols à potage et les couverts en respectant les techniques adéquates
18. Être attentif et anticiper le suivi du service et les besoins du client
19. Écouter et mémoriser les commandes annoncées
20. Connaître le vocabulaire technique repris dans le syllabus salle
21. S'exprimer clairement et calmement vis-à-vis du client, avec un ton assuré
22. Conserver une attitude adaptée à la salle : discrétion, attention, réactivité et disponibilité

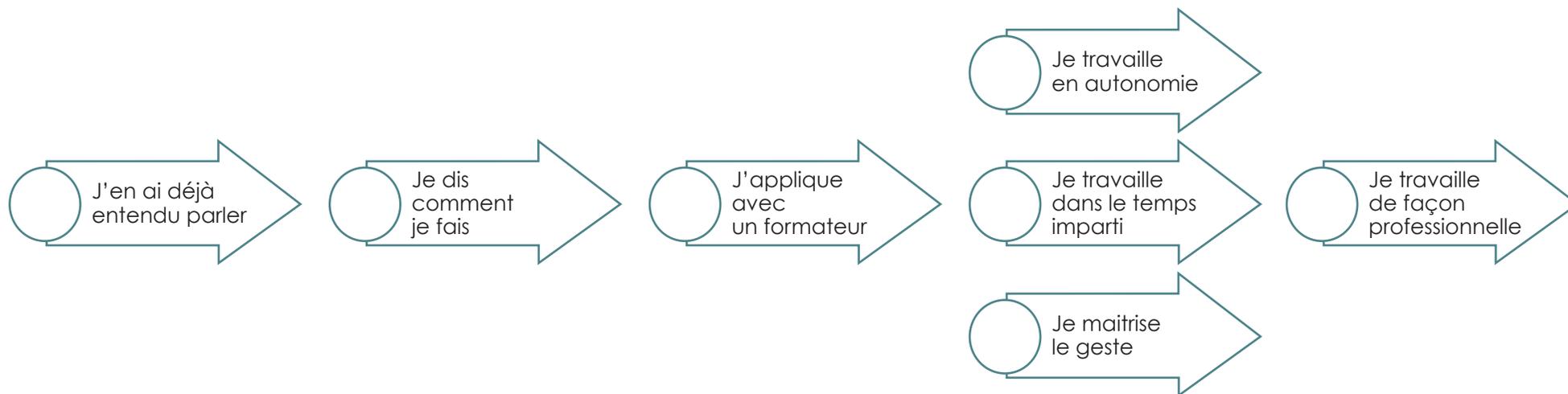
1. Avant le service: nettoyer la salle, le bar, l'office (surfaces et mobilier)



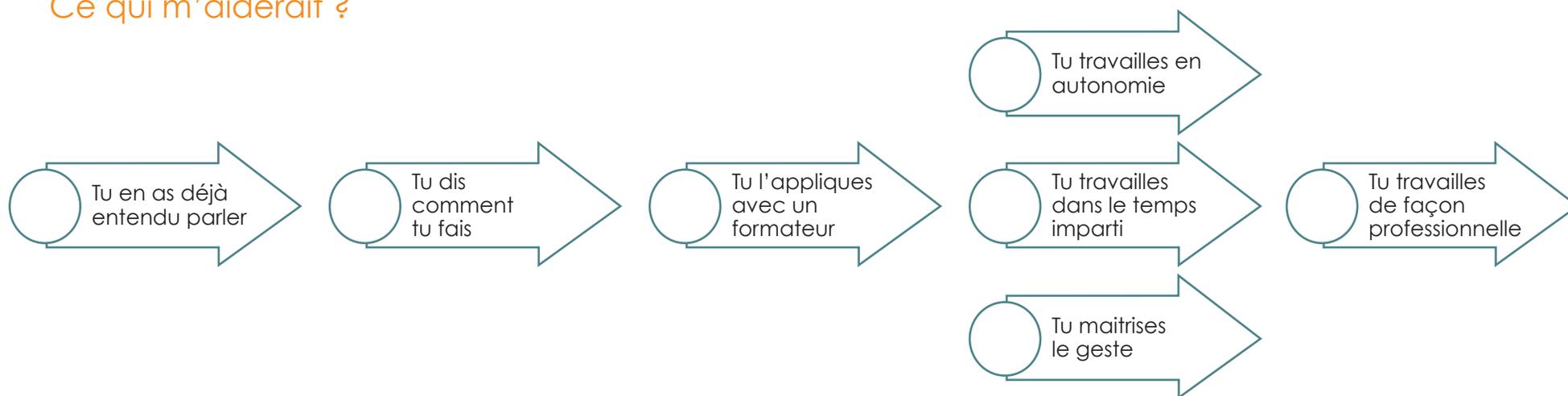
Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



2. Assurer l'ordre et la netteté tout au long du service dans la salle, le bar, l'office et les sanitaires



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



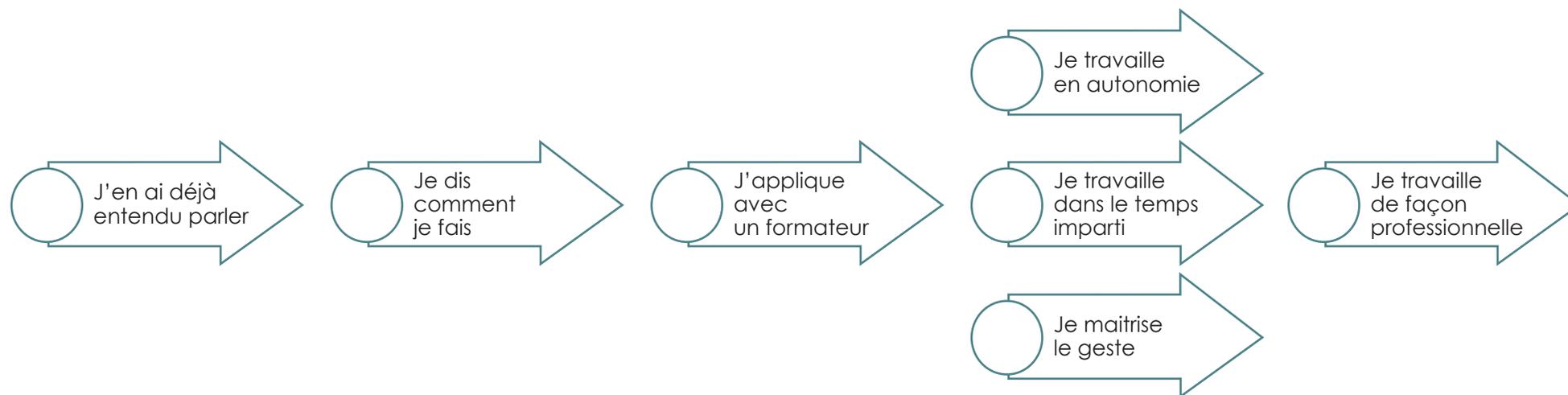


COMPÉTENCES TECHNIQUES SALLE

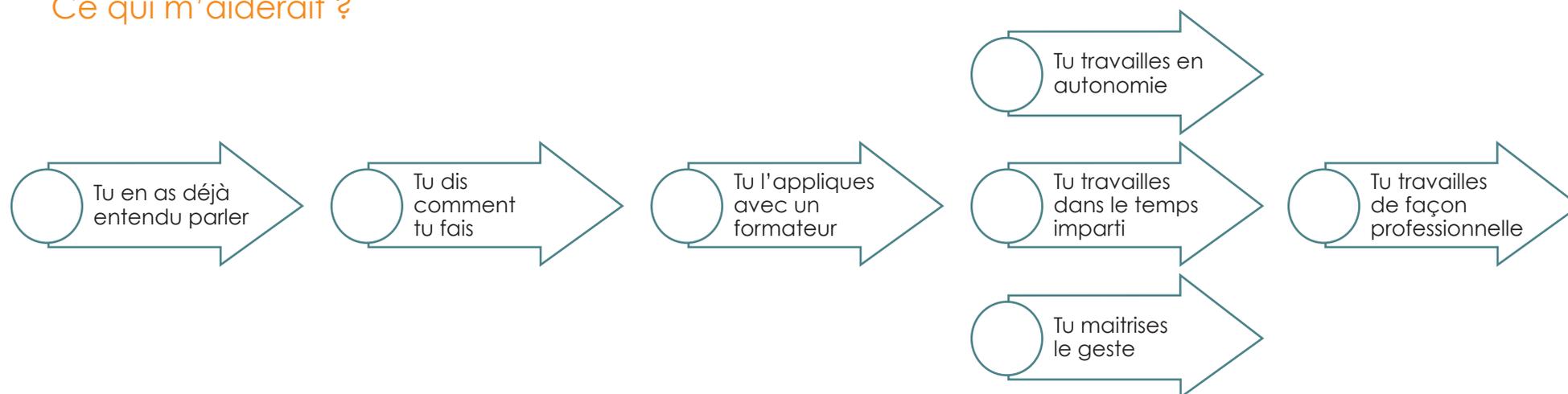
POSTE BRASSERIE

1. Trier et évacuer les vidanges et les poubelles en respectant les consignes de tri
2. Préparer la cafétéria : vérifier le matériel, préparer les fournitures
3. Vérifier la pression de la pompe à bière et le matériel pour son service
4. Préparer les garnitures, le matériel et accompagnements boissons
5. Prendre les commandes (boissons et mets)
6. Rédiger le bon de commande et le transmettre au bar et en cuisine
7. Transporter les boissons : être capable de se déplacer avec un plateau sommelier chargé, en respectant les techniques de transport
8. Servir les boissons à table en respectant les techniques de service
9. Servir la bière : connaître et appliquer les gestes techniques du service de la bière à la pompe et à la bouteille
10. Synchroniser les préparations de commande selon les types de boisson

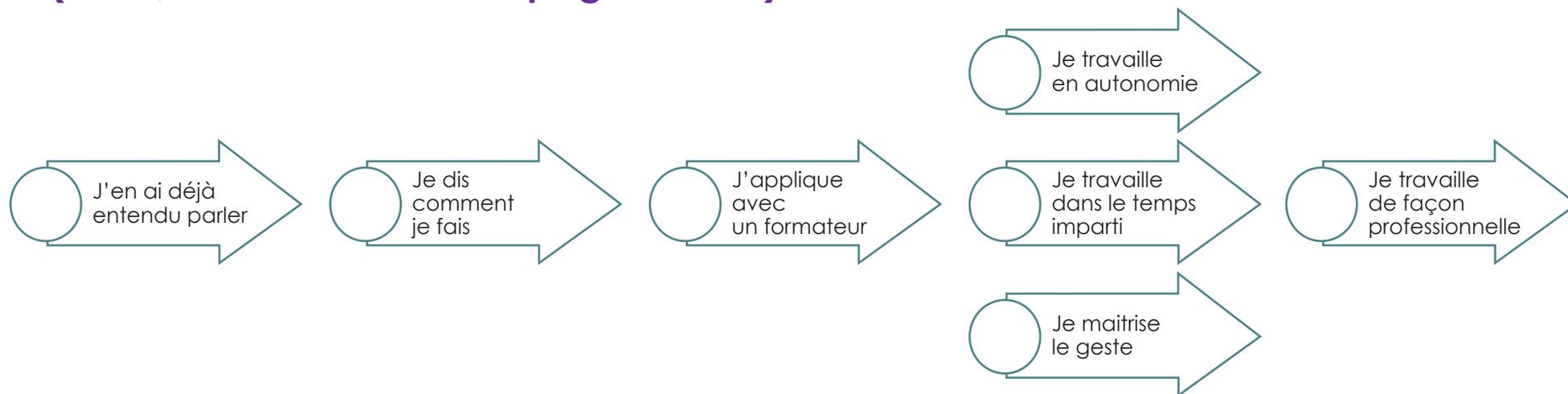
1. Trier et évacuer les vidanges et les poubelles en respectant les consignes de tri



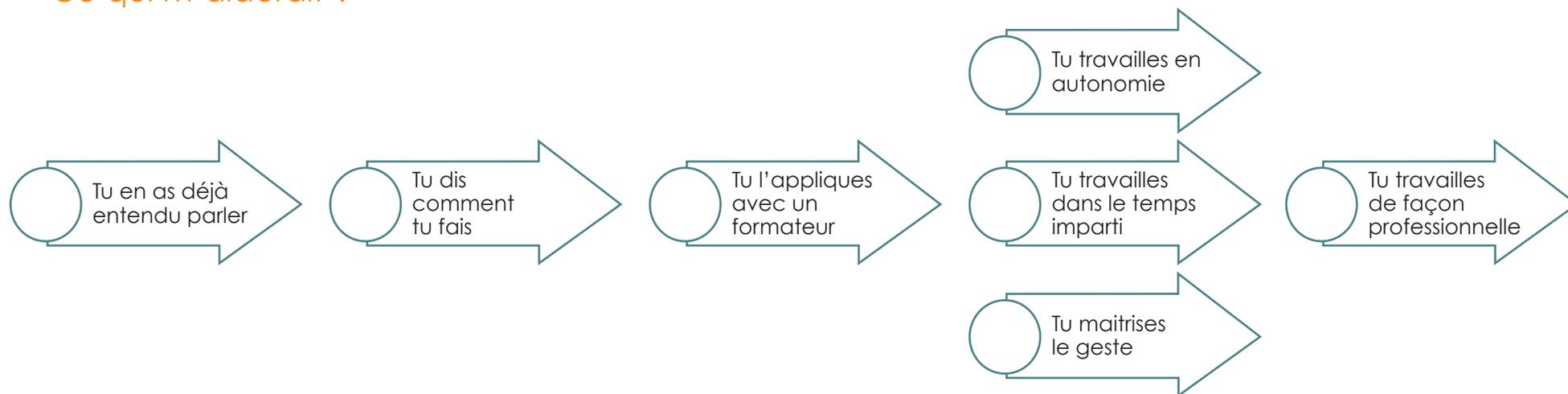
Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



2. Préparer la cafétéria : vérifier le matériel, préparer les fournitures (Café, thé et leurs accompagnements)



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



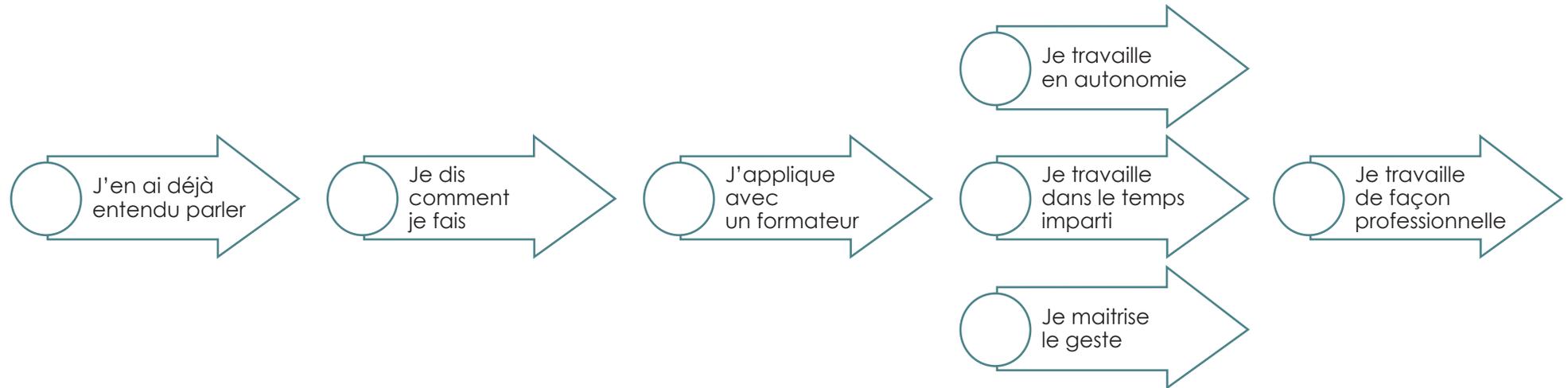


COMPÉTENCES TECHNIQUES SALLE

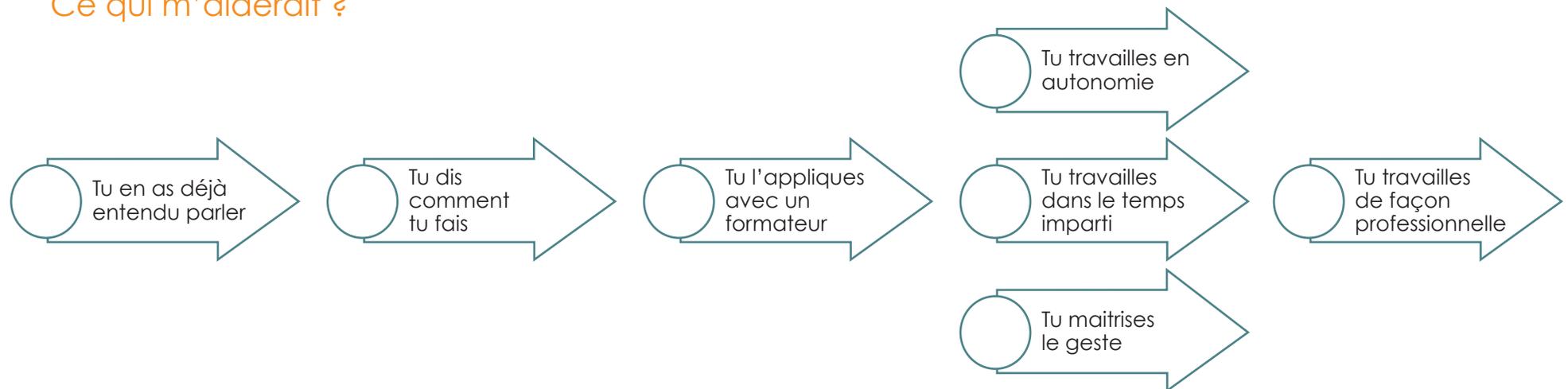
POSTE BANQUET TRAITEUR

1. Installer la carcasse selon les consignes du formateur
2. Connaître la carte des boissons
3. Servir les boissons, connaître les verres adéquats et les quantités à servir en fonction des boissons. Adapter les garnitures et accompagnements en fonction des boissons
4. Synchroniser les préparations de commande selon les types de boisson
5. Se déplacer en salle avec assurance et dynamisme
6. Connaître et appliquer les règles HACCP au niveau du bar et de l'office
7. Connaître et appliquer les principes d'hygiène liés aux services
8. Connaître et appliquer les procédures de sécurité
9. Utiliser le matériel en suivant les consignes de sécurité
10. Connaître et appliquer les règles d'ergonomie pour la manutention de charges
11. Gérer ses déplacements et son positionnement corporel

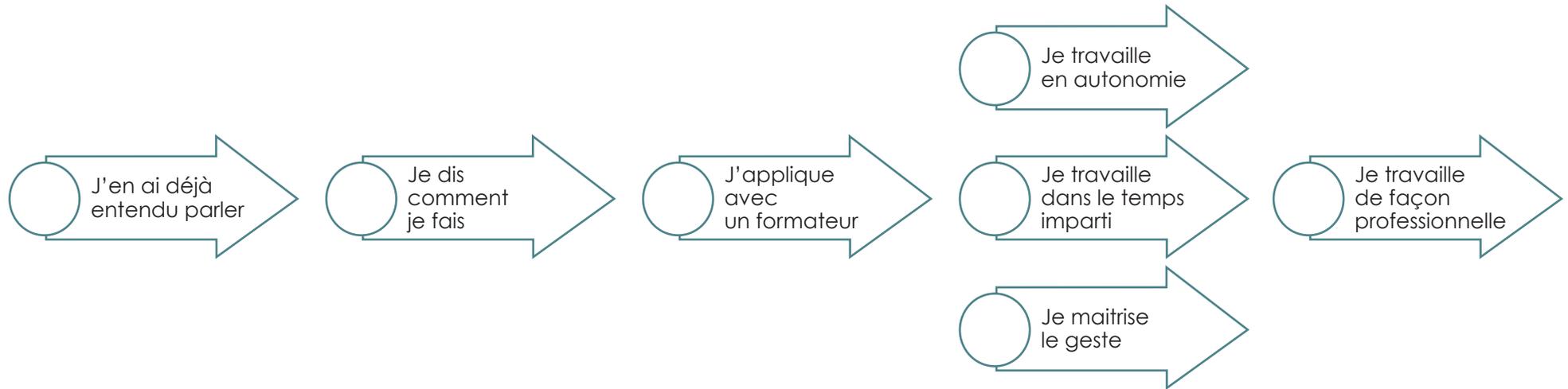
1. Installer la carcasse (tables et chaises) selon les consignes du formateur



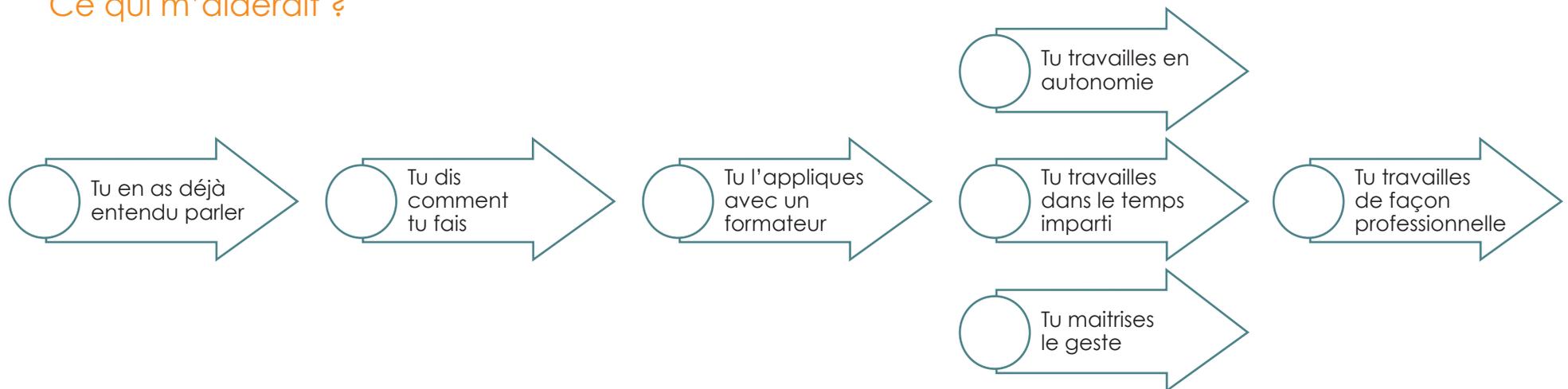
Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



2. Connaître la carte des boissons



Qu'est-ce qui s'est bien passé ?
Qu'est-ce que je dois améliorer ?
Ce qui m'aiderait ?



Ed. Resp.: G. Leclercq, Rue des Tanneries 1 - 5000 Namur

Crédits Photos : Olivier CALICIS

<http://olivier-calicis.squarespace.com>

L'outil d'évaluation est disponible dans sa totalité
sur le web. Pour y accéder et pour en savoir plus
sur les activités du Perron de l'Ilon :

www.perrondelilon.be





Avec le soutien de la Convention cadre non-marchand



La réalisation de ce cahier et l'ensemble de la démarche ont été soutenus financièrement par l'Apef, la Convention cadre Non-marchand et la Région Wallonne

