



Direction
Générale de l'Enseignement
et de la Recherche

Inspection de
l'Enseignement Agricole

1 ter avenue de Lowendal
75700 Paris 07 SP

Tél. 01 49 55 52 81
Fax. 01 49 55 52.16

Rapport d'expertise

Évaluation de l'expérimentation Certificat de Spécialisation Restauration Collective

Juin 2013

Inspecteurs :

BARUTAUT Jean-Pierre
CHATOT Denis
DELAYE Pierre
JOSSELIN Alain
TOSI Jean-Pierre

R13 003



**Direction Générale Enseignement Recherche
INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE**

**Fonctionnement d'un dispositif de formation ou
de certification**

Rapport d'expertise Dispositif

Évaluation du CS restauration collective

N°: 3302-EXP1-EXDISP1(3 323),

Demandé par : DGER

Mission réalisée par J-P BARUTAUT, D CHATOT, P DELAYE, A JOSSELIN, J-P TOSI

RESUME DU RAPPORT

La création en 2011, par le ministère chargé de l'agriculture, du Certificat de Spécialisation (CS) Restauration Collective répond à un enjeu majeur figurant dans le Programme National pour l'Alimentation. Le certificat est actuellement mis en œuvre par la voie de l'apprentissage dans le cadre d'une expérimentation, en partenariat avec le Comité de Coordination des Collectivités (CCC), structure représentative de la restauration collective en gestion directe. En 2012/2013, cinq CFA conduisent une formation préparant ce CS.

Au cours de cette deuxième année de mise en place, les acteurs se sont investis dans le dispositif, tant au niveau des centres, des partenaires, notamment le CCC, que de la structure chargée de l'appui (Eduter). Pour autant, le dispositif peine à se déployer : tous les centres autorisés n'ont pas ouvert de formation, les publics accueillis sont peu nombreux. Les employeurs et structures d'accueil, même s'ils sont diversifiés, ne sont pas encore suffisamment mobilisés. Les dispositifs de formation et de certification mis en œuvre sont construits autour de situations professionnelles et s'appuient fortement sur les périodes en entreprise.

La présente évaluation met en évidence (parties 1 et 2 du rapport) des pistes d'actions et des décisions à engager à court terme, dans le cadre de la poursuite de l'expérimentation, afin :

- de consolider le recrutement des centres, enjeu majeur de la réussite du dispositif,
- d'approfondir la réflexion sur la mise en œuvre des évaluations et la définition des objectifs pédagogiques,
- de renforcer la pédagogie de l'alternance et l'individualisation des formations,
- de renforcer l'accompagnement des centres et le pilotage du dispositif expérimental.

La partie 3 du rapport évoque des orientations stratégiques qui doivent être étudiées afin de préparer la sortie de l'expérimentation. Est notamment soulignée la nécessité :

- de clarifier le référentiel professionnel et le référentiel de certification,
- d'articuler l'architecture du diplôme et le plan d'évaluation,
- d'élargir la formation à d'autres publics,
- d'élargir et de renforcer les partenariats.

Les membres de la mission remercient l'ensemble des personnes rencontrées pour leur disponibilité, la qualité de leur accueil et leur collaboration, tant concernant la mise à disposition de documents qu'à l'occasion des échanges très riches qu'ils ont eus avec elles.

PLAN

Introduction

1 Analyse de l'existant

1.1 Un déploiement du dispositif à consolider

- ✓ *Une partie des établissements n'a pas ouvert la formation*
- ✓ *De faibles effectifs en formation et des profils hétérogènes*
- ✓ *Des employeurs et des structures d'accueil diversifiées*
- ✓ *Des freins qui limitent le déploiement du dispositif*

1.2 Des acteurs investis dans le dispositif expérimental

- ✓ *Des centres de formation mobilisés par l'expérimentation*
- ✓ *Un accompagnement renforcé par Eduter*
- ✓ *Un dispositif d'appui par les CCC, au niveau national et au niveau régional, qui se consolide*

1.3 Des dispositifs de formation et d'évaluation qui se cherchent

1.3.1 Dispositif d'évaluation

- ✓ *Des plans d'évaluation construits autour de situations professionnelles, prévoyant une forte implication des maîtres d'apprentissage*
- ✓ *Une articulation SPE / UC peu lisible*
- ✓ *Quelques interrogations quant aux conditions de mise en œuvre des épreuves*

1.3.2 Dispositif de formation

- ✓ *Des pratiques pédagogiques intéressantes, une pédagogie de l'alternance à renforcer*
- ✓ *Des pratiques d'individualisation encore peu formalisées*

2 Valoriser la poursuite de l'expérimentation en 2013/2014

2.1 Consolider le recrutement dans les centres habilités

2.2 Approfondir la réflexion sur les pistes repérées : mise en œuvre des évaluations, objectifs pédagogiques

- ✓ *Construire des épreuves en situation professionnelle dont les modalités sont adaptées à l'évaluation des capacités et aux contraintes*
- ✓ *Poursuivre la réflexion concernant l'évaluation des capacités relatives à la sécurité*

- ✓ *Définir des objectifs pédagogiques à partir d'une confrontation du référentiel de certification du CS avec ceux des diplômes majoritairement détenus par les apprentis*
- 2.3 Renforcer la pédagogie de l'alternance et l'individualisation des formations
- 2.4 Renforcer l'accompagnement et le pilotage de l'expérimentation
 - ✓ *Prolonger le travail collaboratif entre les centres et l'accompagnement assuré par Eduter*
 - ✓ *Renforcer l'observation et le pilotage de l'expérimentation*

3 Des orientations dans le cadre d'une sortie de l'expérimentation

- 3.1 Clarifier le référentiel professionnel et le référentiel de certification
- 3.2 Articuler architecture du diplôme et plan d'évaluation
- 3.3 Elargir la formation à d'autres publics
 - ✓ *Ouvrir la liste des diplômes permettant l'accès au certificat*
 - ✓ *Ouvrir le certificat à l'ensemble des dispositifs de la formation tout au long de la vie*
- 3.4 Elargir et renforcer les partenariats
 - ✓ *Consolider le financement des cycles par apprentissage*
 - ✓ *Nouer des partenariats complémentaires pour accompagner l'ouverture à la formation professionnelle continue*

Introduction

Le Programme National pour l'Alimentation (PNA) mis en place par le ministère chargé de l'agriculture suite à la loi de modernisation de l'agriculture et de la pêche du 27 juillet 2010 visait quatre objectifs : faciliter l'accès de tous à une bonne alimentation, développer une offre alimentaire de qualité, favoriser la connaissance et l'information sur l'alimentation, promouvoir notre patrimoine alimentaire et culinaire. La restauration collective constitue donc pour le ministère un enjeu national majeur qui s'inscrit tout à fait dans ce programme.

Le certificat de spécialisation « restauration collective » (CS RC) a été élaboré dans ce cadre. L'arrêté du 8 juillet 2011 porte création de ce certificat à titre expérimental. Il est préparé par la voie de l'apprentissage et délivré selon la modalité des unités capitalisables (UC). La liste des quatre établissements autorisés à dispenser la formation à cette date figure en annexe de l'arrêté. Cette liste a été complétée par deux arrêtés publiés en 2012 et 2013.

Le ministère, souhaitant renforcer sa coopération avec les professionnels de ce secteur, a signé le 15 décembre 2011 une convention avec le Comité de Coordination des Collectivités (CCC), structure représentative de la restauration collective en gestion directe¹. Son objet est de « *définir la mise en œuvre d'un partenariat... afin d'instaurer des relations d'échanges et de travail constructives et pérennes dans le cadre la promotion de la formation en restauration collective en gestion directe au sein de l'enseignement technique... les deux parties s'engagent à définir, formaliser et réaliser des actions concrètes, en planifier l'exécution et en mesurer les effets. Une annexe jointe à la convention définit la participation des deux partenaires...* ». La mise en place de formations conduisant à ce certificat s'inscrit dans les engagements figurant dans cette convention.

L'ingénierie pour l'élaboration du CS RC a été confiée à Eduter d'AgroSup-Dijon suite aux travaux réalisés par les DRIF (délégués régionaux à l'ingénierie de formation). Le référentiel du diplôme a été construit selon les principes des diplômes rénovés. Il se compose :

- d'un référentiel professionnel qui décrit le contexte de l'emploi visé, présente la Fiche Descriptive d'Activité (FDA) et les Situations Professionnelles Significatives (SPS), organisées en champs de compétence.
- d'un référentiel de certification, constitué de deux parties : capacités attestées par le diplôme et modalités d'évaluation.

Le référentiel de certification comporte trois UC :

UC1 : Organiser en sécurité sa production en fonction du planning de fabrication

UC2 : Conduire la production des préparations

UC3 : Réaliser les opérations garantissant la qualité sanitaire des repas

Les trois UC doivent être évaluées en situation professionnelle.

¹ Le C.C.C. a été créé par des professionnels de la restauration collective en gestion directe pour représenter les établissements, publics ou privés, de tous les secteurs d'activité: scolaire, santé, social, entreprise, administrations, associations. Il est constitué d'une structure nationale et de huit « CCC régionaux ».

Un document complémentaire au référentiel, document « provisoire » disponible sur Chlorofil depuis juin 2012, présente trois « fiches compétences » (gestion-organisation du travail, production culinaire, hygiène-sécurité et traçabilité). Il précise, pour chaque UC, les objectifs intermédiaires sur lesquels l'évaluation doit porter et définit pour chaque objectif les points sur lesquels peut porter l'évaluation et les attendus.

L'expérimentation a démarré fin 2011 dans deux centres. Elle fait l'objet d'un pilotage national (COPIL) et laisse une place à l'échelon régional : habilitation des centres, constitution du jury d'examen. A la demande de la DGER, une première évaluation de l'expérimentation a été réalisée par l'Inspection de l'Enseignement Agricole (IEA) au printemps 2012. Le rapport d'évaluation, remis en juillet 2012 et consultable sur Chlorofil, faisait dans son résumé le constat suivant :

« Le CS restauration collective mis en place, à titre expérimental, par le ministère chargé de l'Agriculture en partenariat avec le Comité de Coordination des Collectivités (CCC) trouve un écho favorable auprès des publics cibles.

Des délais très courts dans sa mise en œuvre, n'ont pas permis de conduire dans des conditions favorables cette expérimentation. Celle-ci a été mise en place par seulement deux centres dans des conditions précipitées.

Dans ce contexte, les objectifs initiaux n'ont pu être atteints. Ainsi, la formation des formateurs a été accélérée, l'accompagnement des équipes pédagogiques absent, ce qui a entraîné un manque d'appropriation par les équipes pédagogiques des fondamentaux concernant la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance, des référentiels professionnels et de certification mais aussi des principes généraux de l'évaluation en UC.

Au final, les matériaux attendus de ce dispositif expérimental en vue d'une généralisation n'ont pu être produits.

Dans cette situation, il nous paraît nécessaire de prolonger l'expérimentation dans un cadre prévoyant un protocole précis de mise en œuvre, basé sur une formation action ».

Fin 2012, deuxième année de l'expérimentation, cinq centres mettent en œuvre effectivement la formation. Dans la lettre de commande du 11 janvier 2013, la DGER a demandé à l'IEA de poursuivre l'évaluation de cette expérimentation. Pour mener celle-ci, le doyen de l'inspection a désigné monsieur Denis Chatot inspecteur pédagogique dans le secteur du génie alimentaire, messieurs Jean Pierre Barutaut, Pierre Delaye, Alain Josselin et Jean Pierre Tosi inspecteurs à compétence formation continue et apprentissage.

Pour conduire cette mission, les inspecteurs se sont rendus entre mars et mai 2013 sur les différents sites ayant ouvert une formation. Dans chaque région, ils ont eu des entretiens avec les différents acteurs (directeurs, formateurs, maîtres d'apprentissage, apprentis, services de la DRAAF) et ont également consulté les documents liés à la mise en œuvre des formations. Ils ont eu des contacts avec l'équipe d'Eduter d'AgroSup-Dijon, chargée de l'animation des formations de formateurs et de l'accompagnement des centres.

1 Analyse de l'existant

1.1 Un déploiement du dispositif à consolider

Une partie des établissements n'a pas ouvert la formation

Les trois arrêtés pris depuis 2011 autorisent douze établissements à dispenser la formation. Sur les neuf établissements autorisés avant septembre 2012, cinq ont ouvert un cycle en 2012/2013.

	2011/2012	2012/2013
Arrêté du 8 juillet 2011		
CFA de la Vienne, EPLEFPA de Poitiers-Venours	Cycle ouvert (site de Kyoto)	Cycle ouvert (site de Kyoto)
CFA Poligny EPLEFPA de Poligny	/	/
CFA de la Loire-Atlantique, EPLEFPA de Saint-Herblain	Cycle ouvert	Cycle ouvert
CFA régional Rhône-Alpes site de l'EPLEFPA de La Roche-sur-Foron	/	Cycle ouvert (site de Pont de Claix)
Arrêté du 22 mai 2012		
CFA du Nord, EPLEFPA de Douai		Cycle ouvert
CFA de TECOMAH		/
CFA Enseignement catholique de Bretagne, UFA La Lande du Breil		/
CFA d'Eure et Loir, EPLEFPA de Chartres		/
CFA du Gers ; EPLEFPA d'Auch		Cycle ouvert
Arrêté du 4 mars 2013		
CFA de l'Aude, site de Castelnaudary, EPLEFPA de Carcassonne		
CFA de la Meuse, EPLEFPA AGRO de la Meuse		
CFA régional PACA, UFA de Carpentras, EPLEFPA d'Antibes		

De faibles effectifs en formation et des profils hétérogènes

Les cinq formations accueillent au total 33 apprentis (effectif au 1^{er} Mai 2013), soit moins de sept apprentis par cycle (5 à 8 selon les centres).

Même dans les deux centres qui avaient mis en œuvre la formation dès 2011, les effectifs sont faibles : dans un cas, l'effectif progresse par rapport à l'an dernier passant de 5 à 9 ; dans l'autre cas, le nombre d'apprentis diminue de 8 à 6 cette année.

L'arrêté de création du CS RC prévoit que la formation est ouverte aux candidats titulaires soit du CAP Cuisine soit du Brevet Professionnel Agricole (BPA) « Transformations Alimentaires » (TA). Toutefois, des candidats non titulaires de ces diplômes peuvent être admis en formation sur décision de DRAAF.

On constate que la majorité des candidats est titulaire d'un diplôme non prévu par l'arrêté.

Deux diplômes sont très fortement représentés (75% des candidats) : le CAP Cuisine, prévu par l'arrêté (12 candidats) et le CAP Agent Polyvalent de Restauration (APR) (13 candidats). La diversité des parcours antérieurs montre que les DRAAF ont autorisé l'admission de jeunes titulaires de différents diplômes en rapport, plus ou moins proche, avec le métier visé.

	Effectif		Diplôme détenu ou niveau de formation					
	Effectif entrée en formation	Effectif au 1/5/13	CAP Cuisine	CAP APR	autres CAP ou BEP	Niveau CAP	Bac Pro ou niveau Bac	BTS
CENTRES	6	6	3		3			
	7	7	3	3	0			1
	9	8	3	1	2	1	1	
	7	7	2	5				
	6	5	1	4				
TOTAL	35	33	12	13	5	1	1	1

Des employeurs et des structures d'accueil diversifiées

Les apprentis travaillent dans des structures diverses (établissement scolaire, maison de retraite, hôpital, EHPAD...), avec restauration en gestion directe, hormis quelques exceptions qui relèvent d'une gestion concédée.

	Effectifs	%
Restaurant universitaire	7	21 %
Lycée, collège	7	21 %
Ecole ou cuisine centrale communale	5	15 %
Maison de retraite, EHPAD	5	15 %
Hôpital	3	10 %
Restaurant d'entreprise	2	6 %
Autres (structure multi-accueil, restaurant associatif)	4	12 %

Les employeurs les plus nombreux sont les collectivités locales (notamment conseils régionaux et communes). Dans un centre, la majorité des apprentis est employée par le CROUS.

Un nombre significatif d'apprentis est embauché par une structure non affiliée au groupe CCC. Sur ce plan, la situation est hétérogène selon les centres.

Des freins qui limitent le déploiement du dispositif

Les constats précédents montrent que le dispositif rencontre des difficultés de différentes natures.

L'autorisation à proposer la formation, donnée aux centres par arrêté national, n'a pas permis une ouverture effective du cycle dans tous les centres.

L'ouverture d'une formation par apprentissage ne peut intervenir qu'après accord et conventionnement par le Conseil régional d'une part, habilitation par la DRAAF d'autre part.

Pour démarrer le premier cycle de formation, les centres sont confrontés à des problèmes de calendrier qui peuvent être bloquants (dossiers de demande d'ouverture déposés auprès des instances régionales hors délais). En outre, le projet ne s'intègre pas toujours dans les priorités définies par les plans régionaux de formation professionnelle. Par ailleurs, l'ouverture d'un cycle de formation reste subordonnée à une décision d'habilitation par la DRAAF. Cette étape a mis en évidence que certains centres n'avaient pas réalisé l'ingénierie préalable et mobilisé les ressources et partenariats nécessaires.

Face à des perspectives d'effectifs réduits et insuffisants pour envisager l'équilibre financier de la session, des centres ont fait le choix de ne pas ouvrir la formation.

Tous les centres connaissent des difficultés de recrutement. Certification nouvelle, le CS RC souffre d'une image négative du métier, notamment parmi les jeunes engagés dans un cursus de formation aux métiers de la restauration. Par ailleurs, plusieurs CFA ont indiqué que les établissements de l'éducation nationale montrent des réticences à proposer aux élèves une orientation vers les formations par apprentissage, et notamment vers ce CS, qui ne relève pas de leur ministère.

Dans ce contexte, les actions de communication auprès des publics qui auraient pu prétendre à suivre cette formation se sont avérées insuffisantes. Des partenaires comme les CFA des chambres de métiers, Pôle Emploi et les missions locales ont été peu sollicités.

En 2011/2012, les délais très courts de mise en place des formations pouvaient expliquer cette situation. Cette année le phénomène se répète pour les nouveaux établissements. Cependant, on constate que les deux centres en 2^{ème} année d'expérimentation sont toujours confrontés à des difficultés de recrutement.

Malgré un investissement certain, les CFA ont des difficultés pour pénétrer un secteur qui ne leur est pas familier. Les actions de communication réalisées se sont avérées insuffisantes pour mobiliser les employeurs. Tous les jeunes candidats à la formation n'ont pu être admis, n'ayant pu signer de contrat d'apprentissage.

Les freins identifiés sont multiples : problème de mobilité et de transport des jeunes, méconnaissance du certificat par les employeurs notamment. Bien que les embauches

d'apprentis dans le secteur public affichent une forte croissance², l'offre d'emplois dans cette filière demeure très restreinte.

1.2 Des acteurs investis dans le dispositif expérimental

Des centres de formation mobilisés par l'expérimentation

Les centres de formation ont perçu la nécessité de s'engager fortement en amont de la formation, tant en termes d'ingénierie pédagogique que de communication, en vue du recrutement, et de recherche de partenariats.

Aussi, le directeur et/ou le coordinateur selon les cas, se sont engagés de façon dynamique dans la préparation de l'ouverture du cycle de formation et sont porteurs d'une démarche d'impulsion auprès de leur équipe. Les centres se sont impliqués dans la formation et l'accompagnement proposés par Eduter.

Un accompagnement renforcé par Eduter

Le dispositif de formation et d'appui par Eduter a bénéficié de l'expérience de la première année. Pour le cycle 2012/2013, le dispositif, inclut une visite sur chaque site.

Des sessions de formation (portant sur le dispositif UC, l'évaluation et la pédagogie de l'alternance) ont été proposées aux nouveaux centres engagés dans l'expérimentation. La communication des dates des sessions bien en amont a permis aux centres de s'organiser en vue de suivre l'intégralité de la formation. Ces formations et les rencontres nationales ont permis aux centres d'élaborer conjointement un cadre d'organisation de la pédagogie et de l'évaluation.

Entre décembre et février, tous les centres ont bénéficié comme prévu d'un accompagnement sur site. Il a été très bien perçu de la part des équipes pédagogiques des cinq centres concernés.

Les comptes rendus et plans d'action de ces visites d'appui traitent à la fois de l'organisation de la formation, de volets pédagogiques, du parcours des apprentis, de l'organisation et du fonctionnement des jurys ou du recrutement. Ces thèmes étant très génériques, l'analyse ne débouche pas toujours sur des actions opérationnelles au niveau des centres.

Un dispositif d'appui par les CCC, au niveau national et au niveau régional, qui se consolide

Les principaux axes de la participation des CCC, définis dans l'annexe de la convention, sont basés sur un appui à l'ingénierie pédagogique, une animation de l'opération par le biais de la diffusion d'informations, la recherche et professionnalisation des maîtres d'apprentissage dans leur fonction tutorale ainsi qu'un appui au recrutement, à l'accueil et à la formation de l'apprenti en entreprise.

² DARES Analyse NOVEMBRE 2012 • N° 080

L'échelon national est relayé par les représentants des CCC régionaux qui assurent le dialogue avec les établissements. Si aujourd'hui peu d'embauches se concrétisent avec les membres du réseau CCC, une volonté réelle de développer des contrats d'apprentissage existe. Le certificat reste cependant trop méconnu des membres du réseau, qui décident de l'opportunité de l'accueil d'un apprenti en fonction du contexte local.

Les CFA soulignent que la qualité du partenariat avec les CCC permet, en cours de formation, des visites d'entreprises ou des interventions de professionnels chevronnés.

Trois centres ont sollicité et bénéficié d'un dispositif de parrainage par un grand groupe de l'agroalimentaire partenaire des CCC. Ce dispositif s'est traduit par la mise à disposition de produits alimentaires pour l'organisation de travaux pratiques, par l'organisation de visites de sites industriels et par la mise à disposition de conférenciers. Cette initiative est fortement appréciée par les bénéficiaires.

1.3 Des dispositifs de formation et d'évaluation qui se cherchent

1.3.1 Dispositif d'évaluation

Les épreuves se déroulant en fin de formation, les centres engagés dans l'expérimentation en 2012 n'avaient pour la plupart pas encore mis en œuvre les évaluations à la date de la visite des inspecteurs sur site.

Les premières réalisations ainsi que l'examen des plans d'évaluation et des épreuves agréées permettent néanmoins de formuler un ensemble de constats.

Des plans d'évaluation construits autour de situations professionnelles, qui prévoient une forte implication des maîtres d'apprentissage

Les centres ont établi le plan d'évaluation suite à des échanges entre eux et avec Eduter, en lien avec la formation des équipes. Les centres affichent la volonté de respecter le cadrage national et les orientations définies dans les documents élaborés lors des sessions de formation. Ils sont très attentifs à ne pas remettre en cause ces règles communes au travers des initiatives prises.

Ainsi, le référentiel prévoit que toutes les UC sont évaluées en milieu professionnel. Les centres ont convenu que ces évaluations se déroulent dans l'entreprise qui emploie l'apprenti, en situation réelle de travail. Un seul centre n'applique pas strictement cette modalité pour deux évaluations (sur quatre).

Les différents schémas retenus reposent sur des orientations communes. Tous les centres ont organisé les évaluations autour de deux à trois Situations Professionnelles d'Evaluation (SPE).

	Dispositif d'évaluation de chacun des cinq centres				
Nombre SPE	2	2	2	3	2
Libellé des SPE (mots clés)	A Produire un élément du repas B Distribuer un repas chaud	A Production d'un plat chaud B Distribution des repas	A Production plat chaud et entretien matériel ou équipement et sol B Distribution de plat	A Production d'un plat chaud B Distribution de repas C Entretien matériel ou équipement et sol	A Production d'un plat chaud B Distribution
Nombre épreuves	4	2	3	3	2
dont réalisées en entreprise	2	2	3	3	2
Evaluateurs présents	Pour 2 épreuves : MA + formateur Pour les 2 autres : formateurs seuls	MA seul	MA seul pour une épreuve MA + formateur pour les autres épreuves	MA + formateur	MA + formateur

On observe :

- une grande homogénéité des SPE retenues, centrées sur deux entrées : la production d'un plat (chaud) d'une part, la distribution d'autre part.
- un appui fort sur les entreprises qui emploient les apprentis : observation du jeune en situation réelle de travail, forte implication des Maîtres d'Apprentissage (MA) dans les évaluations. Les évaluations sont le plus souvent réalisées par un binôme, en entreprise.

Les différences entre centres portent surtout sur le degré d'implication des MA dans l'évaluation. Dans une région, 2 évaluations sur 4 sont réalisées au centre, sans participation de professionnels. A l'inverse, dans une autre région, toutes les évaluations sont réalisées en entreprise, le formateur n'étant pas présent, sauf demande expresse du MA.

Dans quelques cas, les épreuves attachées à une même SPE ont peu de liens entre elles (supports d'évaluation, conditions de déroulement, objectifs visés). Dans un cas, une SPE regroupe en fait deux situations disjointes, chacune étant le support d'une épreuve indépendante.

Une articulation SPE / UC peu lisible

Dans quatre centres sur cinq, les deux situations professionnelles sur lesquelles les plans d'évaluation sont construits (production / distribution) se rattachent à un même champ de compétences parmi les trois identifiés dans le référentiel professionnel. Ce champ de compétences correspond à une des trois capacités du référentiel de certification. Ces deux

SPE sont en effet en correspondance directe avec deux objectifs de l'UC 2 : « préparer un repas pour un groupe de convive » (OI 21), « distribuer les préparations aux convives » (OI 221).

Dans ces conditions, les autres capacités, pointées comme essentielles à la maîtrise du métier dans le référentiel national et qui ont débouché sur l'identification de 2 UC spécifiques, sont évaluées de manière transversale et peu lisible. Elles n'occupent pas dans les dispositifs mis en œuvre la place que l'ingénierie nationale conduite lors de la construction du référentiel leur a donnée.

Une analyse détaillée des plans d'évaluation montre la difficulté d'articulation entre SPE, épreuves et UC.

UC concernées par chaque SPE

	Dispositif d'évaluation de chacun des cinq centres				
SPE Production	UC 1	UC 1	UC 1	UC 1	UC 1
	UC 2	UC 2	UC 2	UC 2	UC 2
	UC 3	UC 3	UC 3	UC 3	UC 3
SPE Distribution	UC 2	UC 2	UC 2	UC 2	UC 2
	UC 3	UC 3	UC 3	UC 3	UC 3
SPE Entretien				UC 1 UC 3	

Dans tous les dispositifs, les SPE sont transversales à 2 ou à 3 UC.

Nombre d'épreuves intervenant dans l'évaluation de l'UC

	Dispositif d'évaluation de chacun des cinq centres				
Evaluation UC 1	2 épreuves	1 épreuve	2 épreuves	2 épreuves	1 épreuve
Evaluation UC 2	4 épreuves	2 épreuves	2 épreuves	2 épreuves	2 épreuves
Evaluation UC 3	2 épreuves	2 épreuves	3 épreuves	3 épreuves	2 épreuves
nombre total d'épreuves	4	2	3	3	2

Hormis deux cas, toutes les UC sont évaluées au travers de plusieurs épreuves.

L'évaluation de certains Objectifs Intermédiaires (OI) pose un problème spécifique. C'est le cas notamment :

- de l'OI 112 : prendre en compte les mesures de prévention des risques professionnels,
- de l'OI 33 : réagir en présence d'une anomalie.

Dans certains cas, ces OI sont évalués au travers d'une seule SPE, ce qui restreint le champ de questionnement et occulte des aspects essentiels liés à l'exercice du métier. D'autres centres évaluent plusieurs fois ces objectifs, mobilisés dans les différentes SPE.

Quelques interrogations quant aux conditions de mise en œuvre des épreuves

Au vu des épreuves présentées et de l'expérience issue des premières évaluations réalisées, un certain nombre de questionnements apparaissent :

- la disponibilité du maître d'apprentissage pour évaluer sereinement en situation de travail réel,
- la mise en œuvre de l'entretien qui doit accompagner l'observation de la tâche,
- les outils d'évaluation, et notamment les grilles qui sont orientées sur l'observation de la pratique,
- l'appropriation par les centres des notions de « critères d'évaluation » et de « niveau d'exigences », utilisées diversement dans les grilles observées (inversion de libellés identiques entre les deux colonnes correspondantes, selon les centres),
- l'harmonisation du niveau des exigences, ressentie comme un point délicat par les acteurs eux-mêmes.

Pour un centre, les épreuves en entreprise reposent sur une observation de la tâche, sans questionnement ou oral permettant d'explicitier les choix, démarches et connaissances mobilisées. Ce choix a été fait, car la mise en place d'un questionnement en situation de travail réel apparaissait trop délicate à organiser.

Dans le souci de veiller à l'harmonisation du niveau attendu des exigences, quelques acteurs suggèrent de mettre en place ou de maintenir des jurys inter-régionaux, voire de constituer un jury national.

1.3.2 Dispositif de formation

Les orientations nationales expriment l'ambition de mettre en place une formation très professionnalisante, bien calée sur la réalité de l'emploi ciblé et organisée par alternance afin de renforcer le lien centre/entreprise.

Des pratiques pédagogiques intéressantes, une pédagogie de l'alternance à renforcer

En amont de la formation, les centres ont mis en place des réflexions collectives et ont mené des travaux d'ingénierie afin de s'appropriier le cadre national et de construire une organisation pédagogique adaptée.

On observe que les organisations des centres comportent des actions communes ou similaires, liées aux spécificités d'une formation par alternance :

- organisation d'une réunion des maîtres d'apprentissage en début de formation, avec un taux de participation très élevé ;
- mise en place des outils de liaison permettant de suivre les activités réalisées par l'apprenti en entreprise et en centre ;
- réalisation d'une ou de deux visites des maîtres d'apprentissage pendant la formation, l'organisation des évaluations en entreprise est évoquée au cours de ces visites ;

- organisation, au cours de la formation en centre, de visites d'entreprises afin de permettre aux apprentis de mieux appréhender la diversité des pratiques et organisations professionnelles.

Plusieurs centres ont désigné des formateurs tuteurs, chargés d'assurer un suivi personnalisé de chaque apprenti tout au long de sa formation en centre et en entreprise.

La construction des séquences de formation en centre prend, d'une manière générale, appui sur les pratiques professionnelles avec la volonté d'établir un lien entre ce qui se passe en entreprise et en centre. Cependant, les modalités sont différentes et l'ambition d'articuler la formation en centre avec la formation en entreprise est plus ou moins forte d'une équipe pédagogique à l'autre.

Dans certains centres, les séquences de formation sont structurées autour de thèmes professionnels, identifiés en amont de la formation et pour chaque semaine.

Dans d'autres centres, l'organisation est plus scolaire : emplois du temps disciplinaires. L'entrée « pratiques professionnelles » est abordée par le biais de séquences de récupération de vécus en entreprises, de séquences pluridisciplinaires et de l'identification de supports professionnels servant de fils conducteurs à l'ensemble des séquences de formation.

Les organisations pédagogiques mises en place par les centres sont bien perçues par les apprentis et les maîtres d'apprentissage. Les apprentis rencontrés sont satisfaits de l'organisation de la formation. Ils soulignent son caractère professionnel et considèrent l'évaluation en entreprise comme un point tout à fait positif.

Des marges de progrès apparaissent encore possibles et souhaitables en matière de pédagogie de l'alternance.

L'organisation des séquences en entreprise et en centre de formation relève d'une démarche essentiellement unilatérale, portée par le centre. Il serait souhaitable d'avancer davantage vers une démarche de co-construction : centre/entreprises (équipe de formateurs, maîtres d'apprentissage), en particulier en ce qui concerne le partage des activités entre l'entreprise et le centre de formation, le rythme de la progression pédagogique, l'organisation des évaluations.

Les équipes pédagogiques comprennent un nombre assez conséquent d'intervenants, entre six et dix selon les centres. Mais, ils ne sont pas tous pleinement associés au processus de formation et d'évaluation. Le dossier d'habilitation, ainsi que les épreuves d'évaluation sont élaborés par le coordonnateur de formation.

Très souvent, plusieurs formateurs ne sont pas impliqués au niveau des liens avec l'entreprise : ils ne participent ni aux visites, ni aux évaluations qui, sauf exception, se déroulent chez l'employeur. Tout cela ne contribue pas à ce que l'ensemble des formateurs soit bien imprégné des pratiques professionnelles et s'investisse totalement dans la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de l'alternance. La question du lien entre formation et évaluation est également posée.

Des pratiques d'individualisation encore peu formalisées

Une majorité des CFA réalisent de tests de positionnement à l'entrée en formation et prennent en considération le cursus antérieur des apprentis. Ces informations donnent aux formateurs des indications utiles pour adapter la progression pédagogique de leurs séquences de formation et mettre en place des enseignements différenciés au sein du groupe. Les deux

centres qui ont ouvert une 2^{ème} année de formation ont adapté leur démarche pédagogique en tenant compte de l'évolution du profil des publics et des enseignements de l'année précédente. Les effectifs restreints facilitent la mise en œuvre de ces pratiques.

Un centre va plus loin en formalisant des « contrats individuels pédagogiques de formation » pour chaque apprenti. Des créneaux horaires sont réservés à des ateliers de « travail pour soi » où sont proposées diverses activités animées par les formateurs. En outre, un entretien individuel est réalisé régulièrement avec chaque apprenti.

A l'avenir, une diversification plus importante des profils des apprentis et des effectifs plus conséquents nécessiteront des démarches d'individualisation plus ambitieuses et plus formalisées.

2 Valoriser la poursuite de l'expérimentation en 2013/2014

Compte tenu des métiers et des compétences visées (nouveau secteur d'intervention), des équipements nécessaires (cuisine pédagogique) et des modalités de formation et d'évaluation portées par le dispositif national d'accompagnement (appui sur les situations professionnelles), la mise en place de la formation conduisant au CS nécessite un temps de préparation et d'appropriation. En termes de moyens, l'établissement doit le plus souvent nouer de nouveaux partenariats et associer à l'équipe en place de nouvelles compétences. Le recrutement des apprentis suppose des relations étroites avec des établissements de l'éducation nationale, les chambres des métiers et les professionnels de la restauration, en lien avec le réseau CCC. Sur le plan pédagogique, les formateurs doivent s'approprier un référentiel défini dans un cadre expérimental, qui mobilise de nouvelles pratiques.

Les deux centres qui ont démarré dès septembre 2011 ont introduit, en 2^{ème} année d'expérimentation, des ajustements importants dans leurs pratiques. Tout laisse à penser que l'année 2013/2014 sera mise à profit par l'ensemble des centres pour ajuster leurs dispositifs, au vu de l'analyse de la première année de mise en œuvre.

La poursuite de l'expérimentation est pleinement justifiée. L'année scolaire 2013/2014 sera une année charnière, dont les résultats pourraient être déterminants. Tous les partenaires de l'expérimentation ont un rôle à jouer afin de poursuivre dans les meilleures conditions l'expérimentation engagée.

2.1 Consolider le recrutement dans les centres habilités

Pour les centres comme pour les Conseils régionaux, la pérennité de la formation passe par une augmentation des effectifs d'apprentis. Dans certains cas, la question est posée à court terme, la poursuite de l'expérimentation étant conditionnée à une amélioration du recrutement perceptible dès septembre 2013.

Face à cet enjeu majeur, des actions ont été engagées depuis quelques mois sur le terrain par les centres et par le CCC, au niveau national et régional.

Parallèlement, il pourrait être envisagé de faciliter l'accueil, dans le respect du cadre expérimental, d'un public élargi, et notamment de :

- Permettre l'accès, dans le cadre expérimental et au travers d'autorisations délivrées par le DRAAF, à des titulaires de diplômes au-delà de la cible initiale. Une analyse des résultats des intéressés pourra nourrir l'évaluation finale de l'expérimentation.
- Ouvrir de façon explicite, sans remettre en cause l'implication forte du CCC dans le dispositif, la possibilité de conclure des contrats d'apprentissage en vue de préparer le CS RC à l'ensemble des établissements du secteur restauration collective, directe mais aussi concédée.
- Engager une action spécifique, impliquant les partenaires au niveau national et régional, afin d'accompagner les actions de recrutement des trois nouveaux centres autorisés à dispenser la formation à compter de la rentrée 2013.

Pour être efficaces, de telles dispositions demandent à être diffusées rapidement, largement et accompagnées au niveau des DRAAF qui sont chargées de la délivrance des autorisations nécessaires. Par ailleurs, des actions de communication ciblées peuvent être engagées, notamment auprès des représentations des structures d'accueil potentielles (représentations nationales des collectivités territoriales, des structures d'accueil...).

2.2 Approfondir la réflexion sur les pistes repérées : mise en œuvre des évaluations, objectifs pédagogiques

Au travers des dispositifs mis en œuvre cette année dans les cinq centres, un ensemble de pistes de travail émerge.

Construire des épreuves en situation professionnelle dont les modalités sont adaptées à l'évaluation des capacités et aux contraintes

Le référentiel prescrit une évaluation de toutes les capacités en situation professionnelle. Différentes études et recherches ont souligné la nécessité, dans le cadre de telles évaluations, de dépasser l'observation de la tâche et des performances atteintes. La dimension cognitive doit être prise en compte, au travers d'une phase de dialogue, de questionnement destinée à faire expliciter les raisonnements et à vérifier la mobilisation des connaissances attendues.

Les centres expérimentaux s'inscrivent très largement dans ces orientations. Tous les centres ont construit leur plan d'évaluation autour de situations professionnelles réelles. Sauf exception, les épreuves se déroulent dans l'entreprise qui emploie l'apprenti et le placent en situation de production, le plus souvent lors d'une séquence spécifique dédiée à l'évaluation à laquelle un formateur participe. Elles combinent une phase « pratique » et une phase « oral ».

La mise en œuvre de ces dispositifs soulève néanmoins des difficultés, notamment en terme de disponibilité du professionnel d'une part (souvent eux-mêmes mobilisés au moment où l'apprenti est évalué), du formateur d'autre part. Ces difficultés génèrent dans quelques cas des organisations peu satisfaisantes : épreuves évaluées par les maîtres d'apprentissage « en

autonomie », épreuves sans phase de questionnement, épreuves réalisées en centre sans lien étroit avec la situation professionnelle.

- Poursuivre la réflexion sur l'évaluation en situation professionnelle, largement mise en œuvre dans cette expérimentation. Evaluer uniquement dans l'entreprise de formation comporte des risques (couverture incomplète des activités attendues, incidences des relations tuteur/évalué, difficulté à observer la capacité à transférer...). Une situation d'évaluation décalée peut permettre de dépasser ces écueils.
- Analyser les modalités les plus adaptées pour mettre en œuvre les évaluations en entreprise : quelles « bonnes pratiques », combinant les attentes et les contraintes organisationnelles, se dégagent ? quelle articulation entre formateur et professionnel lorsque seul ce dernier est présent lors de l'épreuve ? quels outils opérationnels pour fonder une évaluation dans un contexte de situation professionnelle ?...
- Inciter les centres à adapter, au regard du fonctionnement de l'année écoulée et en concertation avec les professionnels, leur plan d'évaluation, les modalités des différentes épreuves et les grilles, en valorisant l'autonomie qui leur est donnée pour adapter les référentiels.

Poursuivre la réflexion concernant l'évaluation des capacités relatives à la sécurité

L'hygiène, la sécurité et la traçabilité constituent l'un des 3 champs de compétences qui fondent le référentiel de certification du CS. La fiche compétence « Hygiène, sécurité et traçabilité » donne des indications aux équipes pour élaborer les situations de formation et d'évaluation.

Une analyse plus précise du référentiel montre que la « sécurité » apparaît à différents niveaux dans le référentiel :

- La sécurité sanitaire des repas fait l'objet d'une UC spécifique du référentiel de certification (UC3 : « réaliser les opérations garantissant la sécurité sanitaire des repas »).
- La prévention des risques professionnels est intégrée dans l'UC1 (OI 112).
- La sécurité est mentionnée comme un des « points sur lesquels peut porter l'évaluation » à de nombreuses reprises (OI 121, 122, 211).

Cette situation traduit l'importance de ces capacités, qui doivent être intégrées dans toutes les situations professionnelles.

Si ce constat est partagé par tous les centres, plusieurs d'entre eux s'interrogent sur la façon dont ces capacités doivent être intégrées au plan d'évaluation et évaluées.

- Les SPE « distribution » et « production » structurent tous les plans d'évaluation, mais des différences significatives apparaissent selon les centres concernant l'évaluation de l'UC 3. Le cas le plus général est l'intégration des capacités correspondantes dans les évaluations attachées aux SPE précitées. Dans deux centres, une épreuve spécifique est centrée sur les opérations d'entretien et la prévention des risques professionnels.
- Certains centres évaluent à plusieurs reprises des objectifs tels que l'OI 112 (prendre en compte les mesures de prévention des risques professionnels), les considérant comme transversaux aux différentes situations professionnelles.

→ Laisser différentes pratiques se développer dans le cadre de l'expérimentation et accompagner leur mise en œuvre, afin d'éclairer de futures préconisations, voire de réinterroger l'intégration des aspects sécurité dans le référentiel.

Définir des objectifs pédagogiques à partir d'une confrontation du référentiel de certification du CS avec ceux des diplômes majoritairement détenus par les apprentis

Au travers du référentiel de certification, le cadre national fixe en quelque sorte « le cap » que la formation vise. L'identification des capacités nouvelles et des capacités à consolider durant la formation est plus délicate. Elle résulte d'une confrontation entre les acquis antérieurs des jeunes et le cap ainsi fixé. L'un des centres a ainsi modifié sensiblement la formation au vu du diplôme antérieur des apprentis accueillis cette année.

S'il appartient aux centres de mettre en place un positionnement des acquis antérieurs des apprentis et de construire le dispositif de formation, ceci serait facilité par une explicitation au niveau national des capacités devant être renforcées en fonction des principaux diplômes permettant l'accès à la formation, voire même des diplômes les plus fréquemment détenus par les candidats qui bénéficient d'une dérogation pour accéder au CS RC.

→ Construire une méthodologie en vue d'explicitier les objectifs pédagogiques à partir d'une confrontation du référentiel de certification du CS avec ceux des diplômes supports du CS (BPA TA et CAP Cuisine). La démarche devrait être élargie aux différents diplômes fréquemment détenus par les apprentis actuellement en formation, et notamment le CAP Agent Polyvalent de Restauration.

2.3 Renforcer la pédagogie de l'alternance et l'individualisation des formations

Dans certains centres, les emplois du temps restent construits en référence à des entrées disciplinaires, en lien avec un nombre important de formateurs et intervenants, situation qui ne favorise pas l'émergence d'une stratégie partagée et d'une pédagogie centrée sur l'alternance. Ailleurs, les réflexions des équipes conduisent au développement d'organisations pédagogiques construites autour de thématiques professionnelles : semaines à thème, modules de formation...

→ Encourager et accompagner l'organisation de la formation autour d'objectifs et de thématiques professionnels. La réflexion est à conduire dans chaque centre, en impliquant les représentants professionnels.

Les centres ajustent leur dispositif en fonction des jeunes recrutés (quels sont leurs acquis et les compléments indispensables que le centre doit apporter ?) et des entreprises employeuses (quelles sont leurs attentes ? quels besoins de formation en centre compte tenu des activités en entreprise ?). Cependant, la répartition des rôles entre l'entreprise et le centre n'est pas aboutie. A l'heure actuelle, les centres n'ont pas arrêté une stratégie globale de formation par alternance.

- Poursuivre dans les centres l'analyse du partage de la formation entre l'entreprise et le CFA. L'explicitation des activités que l'apprenti réalisera en entreprise est un des aspects centraux de la réflexion.
- Approfondir et diffuser les pratiques mises en œuvre dans certains centres : carnet de liaison mentionnant les tâches incontournables à réaliser en entreprise, suivi de la progression de l'apprenti dans la maîtrise de ces tâches, séances de récupération des vécus...

La diversité de la taille et du fonctionnement des entreprises employeuses entraîne une assez grande variabilité des activités confiées aux apprentis.

- Intégrer dans l'organisation de la formation les différentes possibilités offertes par la réglementation afin de compléter la formation pratique : mobilité programmée de l'apprenti au sein de l'entreprise (changement de poste), conventionnement avec une entreprise d'accueil (disposition prévue par le code du travail - article R6223-10).

Des centres ont déjà mis en place des actions de soutien ou de remédiation en cours de formation, visant à prendre en compte l'hétérogénéité des acquis des apprentis à l'entrée en formation. En général, elles sont organisées au fil de l'eau sans véritablement résulter d'une réflexion conduite en amont de la formation ; ce qui limite leur portée.

- Inciter les centres à mettre en place une réelle stratégie d'individualisation des parcours, stratégie qui sera explicitée dans le dossier d'habilitation.

2.4 Renforcer l'accompagnement et le pilotage de l'expérimentation

Prolonger le travail collaboratif entre les centres et l'accompagnement assuré par Eduter

Dès la première année de l'expérimentation, les centres habilités se sont investis dans un travail collaboratif, accompagné par Eduter, afin de construire leurs dispositifs dans un cadre commun. Si certains centres ont adopté des dispositions qui leur sont propres, les adaptations relèvent le plus souvent de spécifications, qui ne remettent en cause le cadre général.

- Poursuivre les échanges de pratiques entre les centres engagés dans l'expérimentation, notamment autour des différents thèmes évoqués précédemment (2.2 et 2.3).
- Expliciter les espaces d'autonomie dont les centres disposent : clarification de ce qui relève du cadre réglementaire (qui s'impose), ce qui résulte d'un accord entre les centres expérimentaux ou des préconisations d'Eduter (plan d'action...). Les échanges ont en effet montré que les centres n'ont pas une perception suffisamment claire des marges d'adaptation qu'ils peuvent exploiter dans le cadre du dispositif expérimental.

L'accompagnement assuré par Eduter a participé aux avancées significatives observées concernant notamment la dimension professionnalisante de la formation et son adaptation aux

publics. Pour autant, ce dispositif d'accompagnement pourrait être renforcé, dans une démarche de travail collaboratif entre Eduter et les CFA.

- Développer et préciser les recommandations formalisées à l'issue des visites sur site, dans le cadre de l'accompagnement de chaque centre expérimental.
- Elaborer et diffuser des guides méthodologiques spécifiques sur la définition des objectifs pédagogiques, les contenus de formation, la mise en œuvre de l'alternance, la construction de parcours individualisés....
- Veiller à ce que les centres qui démarrent un premier cycle fin 2013 s'approprient rapidement le dispositif et bénéficient des premiers acquis de l'expérimentation par le biais du dispositif de formation et d'accompagnement

Renforcer l'observation et le pilotage de l'expérimentation

La phase d'expérimentation doit être un temps de collecte et d'analyse de données en vue de procéder ultérieurement à d'éventuels ajustements du cadre national.

- Mettre en place des outils de collecte des données suivantes :
 - profil des apprentis et des entreprises employeuses,
 - principales activités et responsabilités confiées par les entreprises aux apprentis,
 - organisation pédagogique et contenus de formation dispensés par les centres,
 - ruptures de contrats et réorientations,
 - résultats obtenus par les candidats et insertion professionnelle.

Un comité de pilotage regroupant l'administration, le CCC, Eduter et des représentants des établissements a été mis en place afin de suivre l'évolution du dispositif.

- Confier au comité de pilotage national la validation des axes de travail retenus, afin de constituer un cadre de référence pour l'ensemble des acteurs. Les dispositifs de formation et d'accompagnement assurés par Eduter se référeront aux orientations validées dans ce cadre et doivent faire l'objet d'un protocole DGER / Eduter.

3 Des orientations dans le cadre d'une sortie de l'expérimentation

3.1 Clarifier le référentiel professionnel et le référentiel de certification.

Il existe un réel besoin spécifique de qualification pour les agents de restauration collective. Ce besoin, bien identifié dans le référentiel professionnel du diplôme, est confirmé par les acteurs : traitement de volumes importants, conditionnement et report de consommation, hygiène et sécurité sanitaire.

Référentiel professionnel

L'affichage de la notion de restauration collective dans le référentiel professionnel apparaît de manière satisfaisante, notamment dans la fiche descriptive d'activités et dans les situations professionnelles significatives.

On note toutefois, dans la FDA, des ambiguïtés quant au niveau de responsabilité confié. Cette ambiguïté est à relier au fait que le secteur de la restauration collective montre une grande diversité de structures, en particulier pour ce qui concerne la taille et l'effectif du personnel. Dans les structures de faible dimension, un agent de niveau V sera souvent placé en autonomie de responsabilité alors que dans des structures de plus grandes tailles, il sera sous l'autorité d'un responsable.

Le CS RC doit apporter des compétences professionnelles supplémentaires et complémentaires liées aux spécificités techniques de la restauration collective. Ces compétences doivent être maîtrisées par tous les agents (opérateurs ou encadrants) de ces structures quelle que soit la taille de ces établissements.

Pour autant, la formation du CS RC n'a pas vocation à former des agents au management. Or, la formulation actuelle de la FDA est source d'interprétations divergentes. La FDA mentionne en effet des capacités liées à l'encadrement : « *peut animer une équipe* », « *peut intervenir (en) cas de difficulté au sein de l'équipe* »... ». Le fait que les capacités liées à l'encadrement soient mentionnées : « *peut faire...* » semble indiquer que leur acquisition ne constitue pas un des objectifs principaux du certificat, même si certains titulaires de ce CS seront amenés à les mettre en œuvre. Mais cette formulation, très souvent utilisée dans le référentiel, y compris pour des activités au cœur de l'emploi (concernant le volet distribution notamment), ne suffit pas à lever l'ambiguïté.

Par ailleurs, l'activité « distribution » est considérée comme essentielle par l'ensemble des acteurs de la formation, au point que l'ensemble des centres a construit une situation d'évaluation autour de cette activité. Or, cette activité est difficilement lisible dans le référentiel professionnel. Si elle est mentionnée de façon explicite dans la FDA (page 8 § 3 du référentiel du CS RT), elle est ignorée des SPS (pages 7 et 9 du même document). Pourtant, il apparaît nécessaire de revoir la place de cette activité « distribution » dans le référentiel professionnel et notamment dans les SPS, afin d'être plus en phase avec l'attente des professionnels du secteur.

Référentiel de certification

Contrairement au référentiel professionnel, la composante restauration collective est peu marquée dans le référentiel de certification. Ainsi :

- la distribution est une capacité de rang 3 (C221) alors que tous les centres expérimentaux ont construit une situation d'évaluation spécifique sur ce thème, marquant ainsi l'importance accordée par les acteurs à cette activité ;
- la capacité C3 n'inclut pas tous les aspects de la sécurité sanitaire, pourtant explicités dans les fiches compétences : hygiène du personnel, maîtrise des températures, consommation différée dans le temps et dans l'espace, traçabilité... ;

- plus globalement, il faut s'assurer de la cohérence entre les différents éléments du référentiel professionnel et le référentiel de certification.

Les capacités pourraient être présentées différemment. Les deux scénarios suivants mériteraient une expertise :

- première proposition :
 - une première capacité portant sur l'organisation et la conduite de la production,
 - une deuxième capacité ciblée sur la distribution, intégrant l'organisation, le conditionnement, la conservation,
 - une troisième capacité englobant les aspects sécurité sanitaire.
- seconde proposition :
 - une première capacité portant sur l'organisation et la conduite de la production,
 - une deuxième capacité ciblée sur la distribution, intégrant l'organisation, le conditionnement, la conservation,
 - une troisième capacité centrée sur l'entretien des équipements et des locaux.

Dans ce 2^{ème} schéma, les aspects relatifs à l'organisation du travail d'une part, à l'hygiène, à la sécurité et à la traçabilité d'autre part sont traités de façon transversale, en phase avec les exigences professionnelles.

Concernant les modalités d'évaluation, le référentiel de certification dans sa version actuelle indique au regard de chaque UC une prescription spécifique : « évaluation en situation professionnelle ». Il est souhaitable que le référentiel explicite les différentes possibilités entrant dans ce cadre.

Dans l'hypothèse où il serait décidé de revoir le contenu des référentiels, il apparaît opportun de retenir une démarche associant les centres expérimentaux et les professionnels aux travaux qui seront confiés par la DGER à Eduter.

3.2 Articuler architecture du diplôme et plan d'évaluation

Actuellement, les situations d'évaluation sont transversales à deux, voire trois UC et, sauf exception, l'évaluation de chaque UC repose sur plusieurs épreuves. Ceci constitue indéniablement un frein à la capitalisation en rendant difficile à un candidat qui n'aurait pas obtenu une UC en cours de cursus de pouvoir l'acquérir ultérieurement.

Dans une logique d'acquisition progressive des capacités et de la certification, le schéma qui est le plus adapté est la mise en œuvre de plans d'évaluation qui respectent l'architecture des UC.

S'agissant des diplômes rénovés récemment, ce principe est quelque peu bousculé sur le terrain par le développement des évaluations en situation professionnelle. Le maintien dans les référentiels d'UC dites « générales » pose aux acteurs des difficultés spécifiques.

La situation est différente dans le cas d'un certificat de spécialisation, qui est un titre à finalité professionnelle. La création d'un nouveau certificat est l'occasion de rechercher les

conditions permettant l'application de principes conformes à l'esprit des UC et adaptés aux enjeux de la formation tout au long de la vie.

Concernant le CS restauration, chaque UC correspond très directement à une capacité, elle-même attachée à un champ de compétences. Le référentiel professionnel indique, pour chaque champ de compétences, des SPS qui représentent « *des situations-clés, qui, si elles sont maîtrisées...suffisent à rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail* ». Dans ces conditions, rien ne s'oppose a priori à l'émergence d'un dispositif qui concilie évaluation des capacités et capitalisation, acquisition progressive. Si une difficulté majeure est ressentie, l'architecture même du référentiel méritera d'être réexaminée afin de rechercher une meilleure adéquation.

3.3 Elargir la formation à d'autres publics

Ouvrir la liste des diplômes permettant l'accès au certificat

Depuis le début de l'expérimentation, une majorité des candidats au certificat est titulaire de diplômes non prévus par l'arrêté. Cette situation n'est pas seulement le résultat des difficultés rencontrées par l'ensemble des centres pour recruter. En effet, de nombreux apprentis sont titulaires d'un diplôme de niveau V ou IV, qui ne figure pas sur l'arrêté mais qui est en rapport néanmoins avec le CS. D'une part, l'obtention préalable de ces diplômes est garantie d'un certain nombre de prérequis à l'entrée. D'autre part, les entretiens avec les différents acteurs, notamment avec les maîtres d'apprentissage, soulignent que les compétences développées par le CS RC constituent un complément pertinent pour les titulaires de certains de ces diplômes qui souhaitent s'orienter vers la restauration collective.

Dans ces conditions, il est souhaitable de conduire une expertise et d'envisager d'élargir la liste des diplômes qui permettent l'accès au CS RC. La mission propose que soient expertisés notamment les diplômes suivants :

- au niveau V : CAP APR,
- au niveau IV : Bac pro cuisine, Bac pro restauration, BP cuisinier niveau IV.

Dans la mesure où il n'existe pas actuellement de CS de niveau IV ni de certification spécifique dans ce secteur, le CS restauration collective de niveau V apporte en effet un complément spécifique qui est adapté pour ces diplômes de niveau IV. La mention, dans un arrêté de création de CS, de diplômes de niveau supérieur à celui sur lequel le certificat s'appuie est une pratique existante au ministère chargé de l'agriculture.

Ouvrir le certificat à l'ensemble des dispositifs de la formation tout au long de la vie

La délivrance d'un CS par les voies de l'apprentissage, de la formation continue et de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est un principe général prévu par le code rural (article D811-167-3). Par ailleurs, compte tenu de l'avis des partenaires rencontrés et des constats faits durant la mission, il ressort que ce CS est adapté pour accompagner la reconversion professionnelle d'actifs, soit titulaires d'un diplôme en rapport, soit ayant une expérience en lien avec le secteur concerné.

L'accueil de salariés en contrat de professionnalisation, statut qui permet une organisation de la formation proche de celle prévue pour les apprentis, ne pose a priori pas de problèmes de

faisabilité. Sous réserve que les modalités de mise en œuvre soient bien adaptées, un mixage des publics est envisageable et pourrait être profitable aux apprentis souvent peu expérimentés.

Plus largement, le CS doit être ouvert à l'ensemble des dispositifs de formation continue. Pour un parcours complet conduisant à un CS, le code rural prévoit une période de formation en milieu professionnel d'une durée minimale de douze semaines. Cette réglementation devrait permettre une formation adaptée et professionnalisante.

Pour répondre à la diversité des publics potentiels (salariés sans qualification, personnes en reconversion ou recherche d'emploi...), le CS doit être envisagé dans une d'approche d'acquisition progressive s'inscrivant dans le cadre de la formation tout au la vie, avec individualisation possible.

L'organisation de semaines thématiques permet l'accueil de publics diversifiés. Cela suppose une évaluation adaptée qui permette une capitalisation des acquis.

3.4 Elargir et renforcer les partenariats

Consolider le financement des cycles par apprentissage

En cohérence avec le caractère expérimental du CS, les Conseils régionaux se sont engagés sur une ouverture renouvelable des cycles de formation, avec des effectifs de 8 à 16 apprentis.

Compte tenu du fait que les collectivités employeuses ne sont pas assujetties à la taxe d'apprentissage, les seules ressources pour le CFA sont la participation de la région et éventuellement celle des employeurs. Aujourd'hui, cette dernière possibilité n'est pas ou peu utilisée.

Même si les Conseils régionaux sont porteurs d'une politique de développement de l'apprentissage au sein des collectivités territoriales, on peut s'interroger sur la pérennité de leur engagement à financer la formation des apprentis embauchés par d'autres collectivités.

Dans ces conditions, et eu égard au faible recrutement, les centres sont confrontés à une insuffisance de moyens (la mise en œuvre de la formation génère des déficits) et une absence de visibilité. La situation actuelle interroge les CFA et les Conseils régionaux.

La réussite et le développement des formations menant au CS RC par la voie de l'apprentissage passent impérativement par une clarification des modalités de financement :

- Pour les contrats de droit public, une réflexion doit être menée concernant la contribution éventuelle des structures employeuses, non assujetties à la taxe d'apprentissage.
- Les CFA doivent établir un coût de formation précis et intégrant l'ensemble des paramètres afin de solliciter auprès des Conseils régionaux un financement complémentaire adapté.
- Parallèlement, des actions de communication doivent être renforcées auprès des entreprises partenaires des employeurs afin de susciter des versements complémentaires de taxe d'apprentissage. Des démarches ont été faites, par le CCC au niveau national et régional ainsi que par les centres eux-mêmes, pour inciter les fournisseurs des structures

employeuses à affecter le versement d'une partie de la taxe d'apprentissage au CFA concerné. Elles ont abouti à ce jour à des recettes très modestes.

Afin d'aider les centres dans ces démarches, il apparaît opportun que le CCC accompagne les réflexions en région. Cette action aurait sa place dans une extension des dispositions de la convention nationale conclue entre le CCC et le ministère chargé de l'agriculture.

Nouer des partenariats complémentaires pour accompagner l'ouverture à la formation professionnelle continue

L'ouverture du CS à des publics diversifiés implique le développement de nouveaux partenariats, afin d'assurer la communication, la mise en œuvre des formations (recherche d'employeurs et de maîtres de stage) et le financement.

Le développement de contrats de professionnalisation, qui ne peuvent pas être conclus par les collectivités territoriales ou par les établissements publics à caractère administratif, passe par l'implication d'entreprises privées.

**

*

Au cours de cette deuxième année de mise en place du Certificat de Spécialisation Restauration Collective à titre expérimental, on observe des avancées significatives et un dynamisme manifeste de l'ensemble des acteurs.

Le présent rapport fait état de questionnements qui se dégagent au vu de l'observation des cinq sessions mises en œuvre en 2012/2013. Certains relèvent d'actions et de décisions à engager à court terme, dans le cadre de la poursuite de l'expérimentation. D'autres portent davantage sur des choix stratégiques, qui doivent être étudiés en amont de la sortie de l'expérimentation.

