



Cofinancé par
l'Union européenne



GUIDE D'INTEGRATION CULINAIRE

**FOOD4ALL : FAVORISER L'INCLUSION ET LA DIVERSITÉ
DANS LE SECTEUR ALIMENTAIRE POUR LES
PERSONNES AUX RÉGIMES ALIMENTAIRES
SPÉCIFIQUES**

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent toutefois que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne peuvent en être tenues pour responsables

JUIN 2026



Co-funded by
the European Union

GUIDE D'INTEGRATION CULINAIRE

DE LA SALLE DE CLASSE A LA CUISINE

Coordinateur de l'activité :

Préfecture d'Istanbul - GOI

Istanbul, Turquie

Publié par le consortium FOOD4ALL

Juin 2026

Information sur le projet :

Intitulé du projet : Food4ALL : Favoriser l'inclusion et la diversité dans le secteur alimentaire pour les personnes aux régimes alimentaires particuliers

Numéro du projet : 2024-1-FR01-KA220-VET-000248687

Durée du projet : octobre 2024 – septembre 2026

Site web du projet : <https://food4allproject.eu/>



Co-funded by
the European Union

Rédigé par :

Pôle Métropolitain Pour L'entrepreneuriat, Le Carburateur - France

Fondation Agro-Centre for Education (FACE) – Macédoine du Nord

InnoTomia P.C. - Grèce

Gouvernorat d'Istanbul (GOI) – Turquie

Plataforma HABITAT - Espagne

- ★ **Le Carburateur, Pôle Métropolitain pour l'entrepreneuriat (France)**



- ★ **Plataforma HABITAT (Espagne)**



- ★ **INNOTOMIA (Grèce)**



- ★ **FACE (Macédoine du Nord)**



- ★ **Gouvernorat d'Istanbul (Turquie)**





Co-funded by
the European Union

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 – INTRODUCTION	7
1.1 À propos du projet FOOD4ALL	7
1.2 Pourquoi l'éducation culinaire inclusive est-elle importante ?	8
1.3 De l'innovation à l'intégration : le rôle du WP4	9
1.4 Objectif du guide sur l'intégration culinaire	10
1.5 Public cible	11
1.6 L'approche « De la salle de classe à la cuisine »	11
1.7 Structure du guide	12
CHAPITRE 2 – ANALYSE DU PAYSAGE DE LA FORMATION DANS DIFFÉRENTS PAYS	13
2.1 France	14
2.1.1 APERÇU DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE	14
2.1.2 Contenus abordés	14
2.1.3 Profil des apprenants et des formateurs	18
2.1.4 Méthodologie pédagogique	18
2.1.5 Lacunes identifiées (France)	18
2.1.6 Points forts identifiés (France)	19
2.1.7 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du contexte national	19
2.2 Macédoine du Nord	21
2.2.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle	21
2.2.2 Contenus couverts	21
2.2.3 Profil des apprenants et des formateurs	24
2.2.4 Lacunes identifiées (Macédoine du Nord)	25
2.2.5 Points forts identifiés (Macédoine du Nord)	25
2.2.6 Conclusions tirées des consultations par groupes de discussion dans le cadre de l'analyse nationale du contexte	26
2.3 Turquie	27
2.3.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle	27
2.3.2 Contenus couverts	27
2.3.3 Profil des apprenants et des formateurs	31
2.3.4 Lacunes identifiées (Turquie)	32
2.3.5 Points forts identifiés (Turquie)	32

2.3.6 Conclusions tirées des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du contexte national	33
2.4 Espagne	34
2.4.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle	34
2.4.2 Contenus abordés	35
2.4.3 Profil des apprenants et des formateurs	38
2.4.4 Lacunes identifiées (Espagne)	38
2.4.5 Points forts identifiés (Espagne)	39
2.4.6 Conclusions tirées des consultations des groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du contexte national	39
2.5 Grèce	40
2.5.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle	40
2.5.2 Contenus abordés	41
2.5.3 Profil des apprenants et des formateurs	44
2.5.4 Lacunes identifiées (Grèce)	45
2.5.5 Points forts identifiés (Grèce)	45
2.5.6 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du contexte national	46
2.6 Synthèse comparative entre les pays	48
2.6.1 Couverture des niveaux du CEC dans les pays partenaires	48
2.6.2 Points forts communs aux pays partenaires	49
2.6.3 Lacunes communes aux pays partenaires	49
CHAPITRE 3 – CONCLUSIONS DES RÉUNIONS DE GROUPES DE DISCUSSION SUR LE CADRE D'INTÉGRATION DE L'EFPP	51
3.1 France	51
3.1.1 Contexte du FGM	51
3.1.2 Alignement des programmes d'études et préparation au numérique	52
3.1.3 Approches pédagogiques	52
3.1.4 Préférences en matière d'alignement des contenus FOOD4ALL	53
3.1.5 Utilisation des outils numériques	53
3.2 Macédoine du Nord	54
3.2.1 Contexte des MGF	54
3.2.2 Alignement des programmes scolaires et préparation au numérique	54
3.2.3 Approches pédagogiques	55
3.2.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL	56
3.2.5 Utilisation des outils numériques	57



Co-funded by
the European Union

3.3 Turquie	59
3.3.1 Contexte des MGF	59
3.3.2 Alignement des programmes scolaires et préparation au numérique	59
3.3.3 Approches pédagogiques	60
3.3.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL	60
3.3.5 Utilisation des outils numériques	61
3.4 Espagne	62
3.4.1 Contexte de FGM	62
3.4.2 Adéquation des programmes scolaires et préparation au numérique	63
3.4.3 Approches pédagogiques	63
3.4.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL	63
3.4.5 Utilisation des outils numériques	64
3.5 Grèce	65
3.5.1 Contexte des MGF	65
3.5.2 Alignement des programmes scolaires et préparation au numérique	65
3.5.3 Approches pédagogiques	65
3.5.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL	66
3.5.5 Utilisation des outils numériques	66
CHAPITRE 4 – CADRE D'ALIGNEMENT DES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR UNE ÉDUCATION CULINAIRE INCLUSIVE	68
4.1 Alignement constructif (Biggs, 1996 ; Biggs & Tang, 2011)	68
4.2 Éducation et formation axées sur les compétences (CBET)	69
4.3 Théorie de l'apprentissage par l'expérience (Kolb, 1984)	70
4.4 Apprentissage situé et communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991)	71
4.5 Conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2018)	72
4.6 Vers un cadre curriculaire cohérent : intégrer les cinq perspectives	73
CHAPITRE 5 – STRATÉGIES D'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE CULINAIRE	76
5.1 L'apprentissage numérique dans l'enseignement professionnel pratique	76
5.2 L'apprentissage inversé dans l'enseignement culinaire (Bergmann & Sams, 2012)	76
5.3 L'apprentissage par scénarios dans les contextes gastronomiques	77
5.4 L'apprentissage par problèmes (Barrows, 1986)	77
5.5 L'apprentissage réflexif après la pratique (Kolb, 1984 ; Schön, 1983)	78
5.6 Le cycle d'intégration « avant-pendant-après »	78
5.7 Recommandations fondées sur des données probantes pour l'intégration du numérique	79



Co-funded by
the European Union

<i>CHAPITRE 6 – FEUILLE DE ROUTE DE MISE EN ŒUVRE</i>	<i>80</i>
Parcours de mise en œuvre n° 1 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés à la sécurité alimentaire et à l'hygiène	85
Parcours de mise en œuvre n° 2 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés aux compétences culinaires de base	86
Parcours de mise en œuvre n° 3 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés au fonctionnement des cuisines	87
Parcours de mise en œuvre n° 4 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés à la préparation des menus	88
Piste de mise en œuvre n° 5 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés aux bases de la nutrition	89
Piste de mise en œuvre n° 6 : Intégration de FOOD4ALL dans l'apprentissage en milieu professionnel	90
<i>Références</i>	<i>95</i>

CHAPITRE 1 – INTRODUCTION

1.1 À PROPOS DU PROJET FOOD4ALL

Le projet FOOD4ALL – *Favoriser l'inclusion des personnes aux régimes alimentaires spécifiques* – a été développé en réponse à l'évolution des attentes dans les secteurs de l'alimentation, de l'hôtellerie et de la formation professionnelle en matière d'inclusion, de diversité alimentaire, de sécurité alimentaire et de durabilité. Partout en Europe, les professionnels de la cuisine sont de plus en plus amenés à servir une clientèle très diversifiée dont les choix alimentaires, l'état de santé, les allergies, les intolérances, les origines culturelles, les préférences éthiques et les exigences religieuses influencent la manière dont les aliments sont préparés, présentés et consommés.

À mesure que les métiers de la cuisine continuent d'évoluer, les structures d'enseignement et de formation professionnels (EFP) subissent une pression croissante pour garantir que les futurs professionnels possèdent non seulement des compétences techniques en cuisine, mais aussi les connaissances et les compétences nécessaires pour répondre de manière appropriée à la diversité des régimes alimentaires. Cela implique notamment de comprendre les allergies et intolérances alimentaires, de préparer des repas pour les personnes ayant des besoins alimentaires spécifiques liés à leur état de santé, de s'adapter aux pratiques alimentaires culturelles et religieuses, d'appliquer des principes culinaires durables et de communiquer efficacement avec les consommateurs concernant les ingrédients et les processus de préparation des aliments.

Dans ce contexte, FOOD4ALL vise à renforcer les capacités des organismes de formation professionnelle en restauration, des enseignants, des formateurs et des apprenants en développant des ressources pédagogiques qui favorisent des approches plus inclusives et diversifiées de la préparation des aliments et des pratiques culinaires. Grâce à l'élaboration de contenus d'apprentissage spécialisés et d'opportunités d'apprentissage numériques, le projet contribue à élargir le champ de l'enseignement culinaire au-delà des techniques traditionnelles de préparation des aliments, pour aboutir à une compréhension plus globale des réalités contemporaines de la restauration.

Le projet prend en compte le fait que le développement de ressources pédagogiques innovantes ne suffit pas à lui seul à générer un changement durable. Pour que l'innovation pédagogique ait un impact significatif, elle doit pouvoir s'intégrer dans les structures d'enseignement, les pratiques institutionnelles et les programmes de formation existants. Cette approche constitue le fondement du lot de travail 4 (WP4), qui vise à soutenir l'intégration concrète des résultats de FOOD4ALL au sein des environnements existants d'enseignement et de formation professionnels en restauration.

1.2 POURQUOI L'ENSEIGNEMENT CULINAIRE INCLUSIF EST-IL IMPORTANT ?

Le métier de la restauration a toujours été étroitement lié aux évolutions sociales, culturelles et économiques. Aujourd'hui, ce lien apparaît de plus en plus clairement, alors que les professionnels de la restauration sont confrontés à une diversité croissante d'attentes alimentaires de la part des consommateurs. Les restaurants, les services de traiteur, les établissements hôteliers, les cuisines collectives et les prestataires de la restauration locale sont appelés à répondre à un large éventail d'exigences alimentaires tout en respectant les normes de qualité, de sécurité, d'accessibilité et de satisfaction client.

Pour les professionnels de la restauration, répondre efficacement à ces attentes nécessite à la fois une expertise technique, une sensibilisation à la nutrition, des connaissances en matière de sécurité alimentaire et une attention particulière aux besoins individuels. La capacité à adapter les recettes, à prévenir la contamination croisée par les allergènes, à élaborer des alternatives de menus appropriées et à communiquer avec confiance sur les ingrédients et les méthodes de préparation est devenue un aspect essentiel de la compétence professionnelle en cuisine.

Malgré ces évolutions, l'intégration des sujets culinaires inclusifs au sein des systèmes d'enseignement professionnel reste inégale. Les programmes de formation existants en cuisine et en restauration accordent souvent la priorité aux techniques culinaires fondamentales, à la sécurité alimentaire et aux compétences opérationnelles, tandis que des domaines tels que la gestion des allergènes, les besoins alimentaires particuliers, la diversité alimentaire culturelle, la planification durable des menus et la cuisine axée sur la santé peuvent ne faire l'objet que d'une attention limitée ou fragmentée. Dans de nombreux cas, ces thèmes ne sont abordés qu'à titre de contenu complémentaire, plutôt que d'être systématiquement intégrés à la formation culinaire pratique.

Cela pose un défi tant pour les formateurs que pour les apprenants. Les enseignants et les formateurs peuvent reconnaître l'importance de ces thèmes, mais manquent de directives claires sur la manière de les intégrer dans les programmes de formation existants. Parallèlement, les apprenants peuvent terminer leur formation culinaire sans avoir été suffisamment confrontés aux réalités pratiques auxquelles ils sont de plus en plus susceptibles d'être confrontés dans des environnements professionnels.

Le projet FOOD4ALL répond à ce défi en promouvant une conception plus large de la compétence culinaire, qui allie l'excellence technique à l'inclusivité, à l'adaptabilité et à la capacité à répondre à des besoins alimentaires diversifiés. Plutôt que de traiter les exigences alimentaires particulières comme un sujet de niche ou spécialisé, FOOD4ALL les positionne comme une dimension de plus en plus pertinente de la pratique culinaire contemporaine.

1.3 DE L'INNOVATION A L'INTEGRATION : LE ROLE DU WP4

L'un des principaux enseignements tirés des projets d'innovation pédagogique est que le développement de ressources d'apprentissage de haute qualité ne conduit pas automatiquement à leur adoption au sein des systèmes éducatifs. Les contenus innovants peuvent rester sous-utilisés si les établissements, les enseignants et les formateurs ne disposent pas de conseils pratiques sur la manière de les intégrer dans les programmes existants.

Ce défi est particulièrement pertinent dans l'enseignement professionnel, où les programmes de formation sont souvent façonnés par les structures nationales de certification, les exigences des programmes d'études, les contraintes des établissements, les systèmes d'évaluation et les attentes du monde du travail. Les nouvelles ressources pédagogiques doivent donc être compatibles avec les réalités pédagogiques existantes si elles veulent avoir un impact significatif et durable.

Le lot de travail 4 a été créé spécifiquement pour relever ce défi. Alors que les lots de travail précédents se concentraient sur le développement des contenus d'apprentissage et des ressources pédagogiques numériques de FOOD4ALL, le WP4 met l'accent sur la mise en œuvre et la facilité d'utilisation au niveau institutionnel. Son objectif principal n'est pas la création de contenus supplémentaires, mais l'intégration pratique des résultats existants du projet dans les structures établies de l'enseignement et de la formation professionnels.

La philosophie qui sous-tend le WP4 repose sur l'adaptation plutôt que sur le remplacement. Ce lot de travail ne vise pas à repenser les programmes nationaux, à établir de nouveaux cadres de certification, à introduire des systèmes d'accréditation ni à imposer des modèles éducatifs uniformes d'un pays à l'autre. Il fournit au contraire un cadre structuré qui aide les établissements à adapter les ressources FOOD4ALL à leurs propres contextes éducatifs.

En ce sens, le WP4 fait le lien entre l'innovation et la mise en œuvre. Il traduit les résultats du projet en orientations pratiques pouvant être utilisées par les établissements, les enseignants et les formateurs opérant au sein de différents systèmes nationaux et contextes organisationnels. En mettant l'accent sur les voies d'intégration, la compatibilité des programmes d'études, la mise en œuvre pédagogique et la préparation des établissements, le WP4 vise à maximiser la pertinence, l'accessibilité et la pérennité à long terme des résultats de FOOD4ALL.

L'élaboration de ce cadre s'appuie sur des données recueillies grâce à des analyses transnationales des offres existantes en matière d'EFP culinaire et à des consultations avec des experts de terrain. Cette approche garantit que les recommandations d'intégration

s'appuient sur des contextes éducatifs réels plutôt que sur de simples hypothèses théoriques. En conséquence, ce manuel reflète à la fois la diversité des systèmes d'EFP existants et les réalités pratiques auxquelles sont confrontés les formateurs travaillant dans des environnements de formation en restauration.

1.4 OBJECTIF DU GUIDE D'INTEGRATION CULINAIRE

Le Guide d'intégration culinaire – *De la salle de classe à la cuisine : cadre d'intégration de l'EFP dans l'enseignement culinaire* – constitue le principal résultat du WP4. Son objectif est de favoriser l'intégration efficace des ressources pédagogiques de FOOD4ALL dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels existants.

Ce manuel a été conçu comme un cadre d'intégration pratique plutôt que comme un document de programme d'études. Il ne prescrit pas ce que les établissements doivent enseigner, ni ne définit de résultats d'apprentissage obligatoires. Il fournit en revanche des conseils sur la manière dont les contenus FOOD4ALL peuvent être alignés sur les programmes, les activités d'apprentissage, les approches pédagogiques et les exigences institutionnelles existants.

Le manuel rassemble les données recueillies tout au long du WP4 et les traduit en recommandations concrètes. Il fournit aux établissements une approche structurée pour déterminer où et comment les contenus FOOD4ALL peuvent s'intégrer dans leur offre existante. Parallèlement, il offre aux enseignants et aux formateurs un soutien pratique pour relier les ressources d'apprentissage numériques à l'enseignement en classe, aux activités d'atelier et aux expériences d'apprentissage en cuisine.

L'un des principaux objectifs du guide est de réduire les obstacles à son adoption. L'innovation pédagogique a plus de chances de perdurer lorsque les enseignants peuvent clairement voir en quoi les nouveaux contenus s'articulent avec les programmes d'études, les pratiques d'évaluation et les responsabilités pédagogiques existants. En mettant l'accent sur la compatibilité plutôt que sur le remplacement, le guide vise à faciliter des formes d'intégration réalistes et réalisables.

En fin de compte, ce guide sert d'outil pour soutenir l'adoption par les établissements, la mise en œuvre pédagogique et la pérennité à long terme des résultats de FOOD4ALL dans divers contextes éducatifs.

1.5 PUBLIC CIBLE

Ce guide a été élaboré à l'intention d'un large éventail d'acteurs impliqués dans l'enseignement et la formation professionnels en restauration.

Son public principal est constitué des enseignants et formateurs de l'EFP qui sont directement chargés de concevoir et de dispenser des expériences d'apprentissage culinaires. À ces utilisateurs, le manuel fournit des conseils pratiques sur l'intégration de thèmes culinaires inclusifs dans les activités d'enseignement et d'apprentissage existantes.

Le manuel s'adresse également aux concepteurs de programmes de formation, aux coordinateurs de programmes, aux chefs d'établissement et aux décideurs institutionnels chargés de la planification des programmes, de l'assurance qualité et du développement éducatif. Pour ces parties prenantes, le manuel propose un cadre permettant d'examiner comment le contenu de FOOD4ALL peut être intégré au niveau des programmes ou de l'établissement.

En outre, ce manuel peut s'avérer utile aux prestataires de formation continue, aux coordinateurs de développement professionnel et aux organisations impliquées dans le perfectionnement continu des professionnels de la cuisine. Son approche axée sur l'intégration permet une adaptation à divers environnements de formation, qu'ils soient formels ou non formels.

Bien qu'élaborés dans le contexte des systèmes d'EFP des pays partenaires, les principes et approches présentés tout au long du manuel sont conçus pour être suffisamment souples afin de permettre leur mise en œuvre dans des contextes éducatifs variés.

1.6 L'APPROCHE « DE LA SALLE DE CLASSE A LA CUISINE »

Le titre « *De la salle de classe à la cuisine* » reflète la logique de mise en œuvre centrale de ce manuel : les ressources FOOD4ALL ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles se traduisent par un apprentissage culinaire pratique, des routines professionnelles et une prise de décision concrète en cuisine. Dans l'EFP culinaire, la connaissance n'est pas complète lorsque les apprenants sont capables de définir un concept ; elle devient pertinente sur le plan professionnel lorsqu'ils peuvent appliquer cette connaissance de manière sûre, responsable et créative dans des contextes authentiques de préparation et de service des repas.

Cette approche reconnaît qu'une formation culinaire inclusive ne peut être dispensée comme un sujet théorique supplémentaire, déconnecté de la formation existante. Des questions telles que la gestion des allergènes, l'adaptation des recettes, la cuisine à base de plantes,

les besoins alimentaires liés à la santé, les pratiques alimentaires culturelles et religieuses, ainsi que la planification durable des menus s'apprennent plus efficacement lorsqu'elles sont mises en relation avec les situations pratiques dans lesquelles les futurs professionnels de la cuisine les utiliseront réellement. Un apprenant peut comprendre les informations relatives aux allergènes en théorie, mais la compétence professionnelle exige de savoir organiser un poste de travail, prévenir la contamination croisée, adapter les ingrédients, communiquer les risques et maintenir la qualité dans les conditions réelles d'une cuisine.

C'est pourquoi ce manuel considère les ressources FOOD4ALL comme des passerelles entre l'apprentissage numérique, la préparation en classe, la pratique en cuisine et l'apprentissage en milieu professionnel. La salle de classe fournit les bases conceptuelles ; la plateforme numérique facilite la préparation, la révision et l'auto-évaluation ; la cuisine permet aux apprenants de tester et d'affiner leur compréhension par le biais d'une pratique encadrée ; et l'apprentissage en milieu professionnel renforce le transfert de ces compétences vers des environnements professionnels.

L'approche « De la salle de classe à la cuisine » prône donc un modèle d'intégration pratique plutôt qu'un modèle de transmission de contenus. Elle encourage les enseignants et les formateurs à intégrer les supports FOOD4ALL dans les modules existants, les travaux pratiques, les démonstrations, les exercices de conception de menus, les scénarios de service à la clientèle et les activités d'évaluation. Ce faisant, le manuel vise à garantir que l'éducation culinaire inclusive ne soit pas traitée comme un thème distinct ou occasionnel, mais comme une composante naturelle des compétences culinaires professionnelles.

1.7 STRUCTURE DU MANUEL

Le manuel est structuré de manière à passer progressivement de l'analyse du contexte à la mise en œuvre pratique. Chaque chapitre joue un rôle spécifique dans l'élaboration du cadre d'intégration et dans l'accompagnement de l'utilisation des ressources FOOD4ALL au sein des environnements existants d'enseignement et de formation professionnels (EFP) culinaires.

Le chapitre 2 présente l'analyse transnationale du paysage de la formation menée dans les pays partenaires. Il examine l'offre existante de formation professionnelle culinaire, les niveaux du Cadre Européen des Certification (CEC) pertinents, les contenus abordés, les profils des apprenants et des formateurs, les méthodologies d'enseignement, les pratiques d'évaluation, ainsi que les principaux atouts et lacunes identifiés dans chaque contexte national. Ce chapitre établit la base factuelle du manuel en montrant dans quels domaines

les ressources FOOD4ALL peuvent répondre de manière réaliste aux besoins actuels en matière de formation.

Le chapitre 3 présente les résultats des réunions de groupes de discussion menées avec des enseignants de l'EFP, des formateurs, des professionnels de la cuisine, des diététiciens, des experts en nutrition, des spécialistes de la sécurité alimentaire, des apprenants et d'autres parties prenantes. Ce chapitre se concentre sur l'alignement des programmes d'études, la préparation au numérique, les approches pédagogiques privilégiées, les possibilités d'évaluation et les besoins de soutien des formateurs. Ces résultats garantissent que le cadre d'intégration repose non seulement sur une recherche documentaire, mais aussi sur les expériences pratiques et les attentes de ceux qui travaillent directement dans l'enseignement et la formation culinaires.

Le chapitre 4 développe le cadre d'alignement des programmes d'enseignement pour une formation culinaire inclusive. Il explique les principes pédagogiques qui guident le manuel, notamment l'alignement constructif, l'éducation et la formation axées sur les compétences, l'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage en situation de travail et la conception universelle de l'apprentissage. Ce chapitre précise pourquoi les ressources FOOD4ALL doivent être alignées sur les acquis d'apprentissage, les activités pratiques et les méthodes d'évaluation existants, plutôt que d'être introduites comme un contenu supplémentaire isolé.

Le chapitre 5 se concentre sur les stratégies d'intégration du numérique dans l'enseignement et la formation professionnels culinaires. Il explique comment la plateforme FOOD4ALL et les ressources numériques peuvent soutenir la formation pratique grâce à l'apprentissage inversé, à l'apprentissage par scénarios, à l'apprentissage par problèmes et à la réflexion après la pratique en cuisine. Une attention particulière est accordée au cycle d'intégration « avant-pendant-après », qui positionne les outils numériques comme un soutien à la pratique plutôt que comme un substitut à l'apprentissage culinaire pratique.

Le chapitre 6 traduit les données probantes et le cadre pédagogique en une feuille de route de mise en œuvre. Il identifie des points d'entrée réalistes au sein des programmes culinaires existants, notamment la sécurité alimentaire et l'hygiène, les compétences culinaires de base, le fonctionnement d'une cuisine, la préparation des menus, les principes fondamentaux de la nutrition et l'apprentissage en milieu professionnel. Il propose également des parcours pratiques et des scénarios prêts à l'emploi pour aider les établissements d'enseignement professionnel, les centres de formation, les programmes de l'enseignement supérieur et les prestataires de formation continue à intégrer les ressources FOOD4ALL de manière réalisable, flexible et durable.

Dans leur ensemble, ces chapitres guident le lecteur depuis la compréhension de la nécessité d'une formation culinaire inclusive jusqu'à la mise en œuvre des ressources FOOD4ALL dans des contextes réels d'enseignement et de formation. Ce manuel ne se présente donc pas



Cofinancé par
l'Union européenne

uniquement comme un rapport théorique, mais comme un lien concret entre les résultats du projet, les réalités des programmes d'études, les besoins des formateurs et les pratiques professionnelles en cuisine.

CHAPITRE 2 – ANALYSE TRANSNATIONALE DU PAYSAGE DE LA FORMATION

Le développement de parcours d'intégration efficaces nécessite une compréhension claire des environnements éducatifs dans lesquels les résultats du projet sont censés être mis en œuvre. C'est pourquoi la première étape analytique du WP4 s'est concentrée sur l'examen du paysage actuel de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) en matière d'enseignement culinaire dans les pays partenaires de FOOD4ALL. Grâce à une analyse structurée menée à l'échelle transnationale, les partenaires ont examiné comment les programmes de formation en gastronomie et en restauration abordent actuellement les thèmes liés à la sécurité alimentaire, à la nutrition, aux régimes alimentaires particuliers, à la gestion des allergènes, à la diversité culturelle et alimentaire, à la cuisine axée sur la santé et aux pratiques culinaires durables. L'analyse a également porté sur les méthodologies de formation, les profils des apprenants, les qualifications des formateurs et les approches d'évaluation afin d'identifier les atouts existants, les lacunes et les opportunités d'intégration. Plutôt que de comparer les systèmes nationaux à un modèle unique, cet exercice avait pour objectif de comprendre les réalités des différents contextes éducatifs et d'établir une base factuelle pour le cadre d'intégration présenté dans ce manuel. Les conclusions présentées dans ce chapitre constituent donc le fondement contextuel des recommandations, des orientations pédagogiques et des voies de mise en œuvre développées dans les chapitres suivants.

2.1 FRANCE

2.1.1 APERÇU DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le rapport sur le paysage national de la formation en France identifie trois programmes distincts de formation en restauration de différents niveaux dans le cadre CEC :

- Certificat d'aptitude professionnelle cuisine (CAP Cuisine) – niveau 3 du CEC, 2 ans, dispensé dans les établissements publics d'enseignement professionnel et les centres de formation en apprentissage
- Baccalauréat professionnel avec spécialisation en cuisine (Bac Pro Cuisine) – niveau 4 du CEC, 3 ans, dispensé dans les établissements publics d'enseignement professionnel et les centres de formation d'apprentis
- Brevet de technicien supérieur spécialisé Management en hôtellerie-restauration (BTS) – niveau 5 du CEC, 2 ans, dispensé dans les établissements publics et les centres de formation professionnelle

Ces trois programmes constituent un parcours de qualification progressif, allant de la formation initiale d'aide de cuisine au niveau du CAP jusqu'aux fonctions de supervision et de gestion de la production au niveau du BTS. Le rapport narratif national pour la France confirme que des certifications telles que le CAP Cuisine et le Bac Pro Restauration sont reconnues dans tout le pays et offrent de solides perspectives d'emploi. La plupart des programmes comprennent des volets structurés de formation en milieu professionnel : environ 16 semaines pour le CAP et 20 semaines pour le Bac Pro, réparties sur toute la durée de la formation.

2.1.2 Contenu

CAP Cuisine (CEC 3) :

Le CAP cuisine est une formation professionnelle axée sur la pratique, destinée à former des aides de cuisine pour la restauration collective ou commerciale. Suite à un décret de 2023, le programme intègre désormais les principes de la cuisine végétarienne et tient compte de la diversité de la clientèle. Le programme enseigne également comment mieux informer les consommateurs sur les allergènes ainsi que sur l'origine et la composition des produits. Les premiers élèves suivant le programme actualisé obtiendront leur diplôme en 2026. Le rapport narratif ajoute une remarque importante concernant la mise en œuvre : bien que les nouvelles exigences du programme scolaire sur à développement durable et à la végétalisation des repas aient été édictées par le gouvernement, les enseignants n'ont pas été formés pour s'adapter à ces nouvelles exigences, un manque de ressources spécialisées et de moyens au niveau institutionnel sont signalés.

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales		✓	✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓		✓

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓		
Allergies et intolérances alimentaires		✓	✓	
Pratiques culinaires durables		✓		
Normes européennes/internationales		✓		
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs		✓		
Diversité culturelle et alimentaire		✓		
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓		

Bac Pro Cuisine (CEC 4) :

Le baccalauréat professionnel vise à former des professionnels capables de maîtriser des techniques culinaires avancées, d'organiser la production, de gérer une équipe et de contribuer à la gestion d'un établissement. Les élèves doivent être capables d'adapter la production alimentaire aux besoins des clients, y compris aux exigences alimentaires spécifiques et aux contraintes particulières. Les allergènes sont pris en compte dans la production alimentaire, conformément aux exigences en matière de sécurité alimentaire et à la réglementation en vigueur. Le programme comprend 20 semaines de formation professionnelle en entreprise réparties sur trois ans.

Domaine d'étude	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales		✓	✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓	✓	
Allergies et intolérances alimentaires		✓	✓	✓
Pratiques culinaires durables		✓		
Normes européennes/internationales		✓		
Étiquetage alimentaire et information des consommateurs		✓	✓	✓
Diversité culturelle et alimentaire		✓		
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓		

BTS – Brevet de technicien supérieur (CEC 5) :

Le programme BTS forme des professionnels capables de gérer et d'organiser la production culinaire. Si les compétences culinaires restent au cœur de la formation, le programme met fortement l'accent sur les règles de sécurité alimentaire et d'hygiène, et accorde une attention particulière aux exigences alimentaires spécifiques. Les normes européennes, l'étiquetage,

la traçabilité et l'information des consommateurs sont étudiés sous l'angle de la gestion. Les diplômés sont préparés à occuper des postes de sous-chef, de chef de partie ou de responsable de production.

Domaine d'étude	Non couvert	De base (théorique)	Appliquées (pratiques)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales		✓	✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓		✓
Allergies et intolérances alimentaires		✓	✓	✓
Pratiques culinaires durables		✓		
Normes européennes/internationales		✓		
Étiquetage alimentaire et information des consommateurs		✓	✓	✓
Diversité culturelle et alimentaire		✓		
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓		

2.1.3 Profil des apprenants et des formateurs

La plupart des stagiaires des programmes de formation professionnelle en cuisine en France sont des jeunes âgés de 18 à 22 ans, dont la majorité a suivi des études techniques avant de s'inscrire. Le CAP est principalement suivi par des élèves en formation initiale âgés de 16 à 18 ans. Une proportion plus faible mais notable est constituée d'adultes qui suivent une reconversion professionnelle pour devenir cuisiniers ou personnel de service, bien que cela ne représente qu'une minorité de l'ensemble des apprenants. Au niveau du BTS, la plupart des stagiaires sont titulaires d'un baccalauréat professionnel et sont généralement âgés de 18 à 22 ans. Les centres de formation culinaire pour adultes, en revanche, attirent un profil d'apprenants plus hétérogène, comprenant notamment des professionnels en activité et des personnes en reconversion professionnelle.

Les formateurs des trois programmes français possèdent une expertise culinaire et une certification dans ce domaine. Ils peuvent être titulaires soit d'un certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP) de l'hôtellerie et de la restauration, soit d'un statut d'enseignant contractuel. Dans les établissements publics d'EFPP, les enseignants sont principalement formés à la pédagogie, tandis que dans les centres de formation, ce sont des professionnels expérimentés de la restauration. Certains formateurs travaillent à temps partiel et exercent une deuxième activité dans le secteur de la restauration ou dans un domaine connexe — par exemple en tant que spécialistes de la réglementation en matière d'alimentation et de boissons. Aucune certification pédagogique officielle n'est requise. Le niveau de connaissance des réglementations en matière de sécurité alimentaire et d'allergènes est jugé élevé. La formation sur les régimes alimentaires particuliers et les allergènes est décrite comme ponctuelle. Le développement professionnel continu est occasionnel. Le rapport narratif souligne que les formateurs doivent posséder une expertise culinaire significative, des connaissances en matière de HACCP, de gestion des allergènes, de nutrition et de cuisines spécifiques, y compris la cuisine végétarienne, et que certains formateurs sont des diététiciens, des gérants de restaurant ou des experts en sécurité alimentaire apportant des perspectives interdisciplinaires.

2.1.4 Méthodologie d'enseignement

Dans les trois programmes français, les méthodes suivantes sont largement utilisées (notées 5 sur 5 lors des consultations des groupes de discussion menées dans le cadre de l'analyse nationale du paysage éducatif) : enseignement théorique en classe, démonstrations culinaires animées par un formateur, travaux pratiques en cuisine, apprentissage en milieu professionnel et exercices pratiques basés sur des recettes. Les exercices de planification de menus et de calcul des coûts, l'apprentissage par cas et l'apprentissage par projet sont

utilisés à des degrés divers. Les simulations et les jeux de rôle, ainsi que les composantes numériques et d'apprentissage en ligne, sont jugés peu utilisés (notés 1 sur 5) dans le CAP et le Bac Pro, et notés 4 dans le BTS. Le rapport narratif confirme que les ateliers pratiques et concrets constituent la méthodologie dominante et souligne que le contenu des programmes est axé sur la pratique, ce qui permet une transition rapide vers le marché du travail.

2.1.5 Lacunes identifiées (France)

- Les pratiques culinaires durables ne sont abordées qu'au niveau de la sensibilisation théorique et ne sont ni mises en application ni évaluées dans aucun des trois programmes ; malgré la mise à jour du programme d'études de 2023 introduisant des exigences en matière de contenu lié au développement durable, les établissements manquent actuellement de moyens et d'experts formés pour mettre cela en œuvre efficacement
- La diversité culturelle et alimentaire n'est abordée qu'à un niveau élémentaire et n'est ni mise en pratique ni évaluée ; aucun cours ne traite spécifiquement des préférences alimentaires culturelles et éthiques telles que le halal ou le casher
- Les pratiques culinaires axées sur la santé ne sont abordées qu'à un niveau élémentaire et ne font l'objet d'aucune évaluation formelle aux niveaux du CAP et du Bac Pro
- Les outils numériques et d'apprentissage en ligne sont très peu utilisés aux niveaux CAP et Bac Pro (note de 1 sur 5), bien qu'ils soient plus présents au niveau BTS (note de 4) ; le manque d'équipements informatiques dans les centres de formation a été identifié comme un obstacle à l'accès
- La simulation et les jeux de rôle restent très peu utilisés (note de 1 à 2) dans les trois programmes

2.1.6 Points forts identifiés (France)

- Couverture solide et cohérente des thèmes de la sécurité alimentaire, de l'hygiène et de la gestion des allergènes aux trois niveaux, les formateurs maîtrisant parfaitement les exigences en matière de sécurité alimentaire et de réglementation
- La gestion des allergènes et l'étiquetage alimentaire font l'objet d'une évaluation formelle aux niveaux du Bac Pro et du BTS
- La réforme du programme du CAP de 2023 a introduit les principes de la cuisine végétarienne et l'information des consommateurs sur les allergènes, reflétant l'alignement réglementaire et une volonté de mettre à jour les programmes nationaux

- Des composantes importantes de formation en milieu professionnel (16 semaines pour le CAP, 20 semaines pour le Bac Pro) garantissent une véritable immersion professionnelle
- Des méthodes d'évaluation complètes à tous les niveaux, comprenant des épreuves pratiques, une évaluation continue, une évaluation en milieu professionnel et le respect des règles d'hygiène
- La reconnaissance nationale des diplômes (CAP Cuisine, Bac Pro) offre des parcours professionnels solides et fiables

2.1.7 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du contexte national

Les consultations de groupes de discussion pour la France se sont appuyées sur deux activités distinctes : un groupe de discussion en ligne structuré (FGM) mené auprès de huit formateurs issus de centres de formation en restauration (avril-mai 2026), et un groupe de discussion narratif organisé en présentiel, qui a réuni 20 participants, dont des diététiciens, des nutritionnistes, des formateurs en sécurité alimentaire, un directeur de pâtisserie spécialisée dans les produits sans gluten et sans lactose, des formateurs d'écoles professionnelles, un ingénieur agroalimentaire et douze apprentis issus d'un établissement d'enseignement professionnel.

Perceptions des experts et principaux défis identifiés :

Les participants ont systématiquement souligné que l'apprentissage par la pratique est la méthode la plus efficace. Les formateurs organisent généralement des démonstrations suivies d'exercices pratiques au cours desquels les apprenants reproduisent les gestes techniques observés. Les contextes pratiques en cuisine nécessitent une supervision importante et un véritable travail d'équipe. Les participants ont noté que la plateforme FOOD4ALL pourrait soutenir les approches de classe inversée : les apprenants pourraient accéder aux informations de la plateforme avant de se lancer dans des activités pratiques et approfondir leur apprentissage grâce à une réflexion collective en cours de formation.

Les participants ont souligné le manque de matériel informatique disponible pendant la formation comme une contrainte pratique et ont insisté sur le fait que toute ressource numérique doit être accessible directement sur les téléphones portables des élèves. La ressource numérique a été considérée comme un complément aux cours et non comme un substitut à une partie quelconque du contenu de la formation. Les apprenants adultes des centres de formation culinaire ont été identifiés comme disposant d'une plus grande flexibilité pour utiliser de nouvelles ressources numériques de manière autonome, tandis que les jeunes élèves en formation professionnelle initiale auraient généralement besoin d'un accompagnement structuré en classe pour l'utilisation de la plateforme.

Méthodologies de formation privilégiées :

Les méthodologies les plus efficaces identifiées par les experts français étaient des formations courtes offrant des possibilités d'enseignement asynchrone, mais toujours avec la possibilité de contacter quelqu'un pour répondre aux questions, combinées à une variété de supports pédagogiques. Les experts ont souligné la nécessité de la pratique — sentir et toucher — afin d'acquérir de l'expérience. Les démonstrations pratiques réalisées par des formateurs qualifiés dans des cuisines professionnelles ont été jugées très efficaces. Des études de cas simulant des situations réelles, telles que la gestion des risques de contamination croisée ou la prise en compte des préférences alimentaires culturelles, ont été spécifiquement recommandées. Les méthodes d'apprentissage ludiques et les simulations en réalité virtuelle ont également été mentionnées comme des approches pouvant être explorées pour renforcer l'engagement.

Un glossaire des termes relatifs aux légumineuses, destiné à aider les formateurs et les apprenants à identifier quels condiments s'associent à quels ingrédients, a été proposé comme outil pratique. Les experts ont également recommandé l'organisation d'ateliers pratiques sur la manière de diversifier les menus et d'évaluer les pratiques d'un restaurant au regard des tendances actuelles telles que l'approvisionnement biologique, la saisonnalité et les circuits courts.

Recommandations d'intégration et exigences institutionnelles :

Parmi les principaux besoins identifiés en matière de perfectionnement des formateurs figuraient : les régimes liés à un mode de vie (végétalien, végétarien, halal, casher) ; l'approvisionnement durable, la réduction du gaspillage alimentaire et l'intégration de produits biologiques et locaux dans des menus inclusifs ; la sensibilisation à l'impact environnemental des choix alimentaires ; l'utilisation d'ingrédients innovants tels que les protéines végétales et les substituts sans allergènes ; les techniques de cuisine à base de plantes ; et la réduction du gaspillage alimentaire, y compris la gestion des restes et les pratiques de compostage dans la planification des repas.

Contexte réglementaire :

Les cadres juridiques et réglementaires pertinents influençant le contenu de l'EFP en France, tels qu'identifiés par les participants aux groupes de discussion, comprennent le système HACCP, le règlement INCO (règlement (UE) n° 1169/2011 concernant l'information des consommateurs sur les denrées alimentaires), la loi EGALIM (législation nationale française relative au secteur alimentaire) et le Programme national de nutrition et de santé (PNNS). Les participants ont également attiré l'attention sur un exemple international : l'Argentine dispose d'une loi spécifique exigeant qu'au moins un plat sans gluten figure sur chaque carte de restaurant, ce qui a été cité comme une illustration de l'ambition réglementaire possible dans ce domaine.

2.2 MACEDOINE DU NORD

2.2.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle

Le rapport sur le paysage national de la formation en Macédoine du Nord identifie trois programmes de formation distincts liés à la cuisine et à l'alimentation :

- Technicien agroalimentaire – niveau 4 du CEC, formation professionnelle secondaire de 4 ans dispensée dans des établissements publics d'enseignement professionnel secondaire
- Cuisinier en établissement d'hôtellerie – niveau 5 du CEC, formation professionnelle pour adultes de courte durée (156 heures) dispensée par le Centre d'éducation des adultes via des prestataires agréés
- Gastronomie (licence) – niveau 6 du CEC, formation de 3 à 4 ans (180 à 240 ECTS), dispensée par la Faculté de tourisme et d'hôtellerie de l'Université Saint-Kliment d'Ohrid – Bitola

2.2.2 Contenu des formations

Technicien en agroalimentaire (CEC 4) :

Le programme de technicien en agroalimentaire s'étend sur quatre ans d'enseignement professionnel secondaire et s'articule autour de modules. Les thèmes liés à la nutrition et à l'inclusivité alimentaire sont principalement abordés dans les modules de diététique et d'alimentation et nutrition. Les domaines spécialisés tels que la gestion des allergènes, la cuisine végétale ou la conception de menus inclusifs ne sont pas systématiquement couverts par le programme. L'étiquetage alimentaire et l'information des consommateurs sont mentionnés comme n'étant pas abordés.

Domaine	Non couvert	Basique (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales		✓	✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	✓

Domaine	Non couvert	Basique (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Notions de base en nutrition		✓		
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓		
Allergies et intolérances alimentaires		✓		
Pratiques culinaires durables	✓			
Normes européennes/internationales		✓		
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire		✓		
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓		

Cuisinier en établissement d'hôtellerie (CEC 5, formation pour adultes) :

Ce programme est conçu pour la formation professionnelle rapide d'adultes en vue d'un emploi dans le secteur de l'hôtellerie-restauration. Le programme couvre les compétences culinaires fondamentales, notamment l'organisation de la cuisine, les techniques de cuisson et la préparation des plats. Il comprend des modules sur la cuisine végétarienne, végétalienne, diététique et sans gluten. La sécurité alimentaire et l'hygiène sont intégrées tout au long de la formation ; toutefois, la gestion des allergènes, l'étiquetage alimentaire et les pratiques culinaires durables ne font pas l'objet de modules spécifiques.

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliquée (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	
Notions de base en nutrition		✓	✓	
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)			✓	
Allergies et intolérances alimentaires		✓		
Pratiques culinaires durables		✓		
Normes européennes/internationales		✓		
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire			✓	
Pratiques culinaires axées sur la santé			✓	

Licence en gastronomie (CEC 6) :

Le programme d'études en gastronomie propose une approche complète de l'enseignement supérieur alliant arts culinaires, sciences alimentaires et gestion hôtelière. Le programme intègre à la fois des composantes théoriques et pratiques, notamment les techniques de

préparation des aliments, les traditions gastronomiques, la sécurité alimentaire, la nutrition et l'élaboration de menus. Les thèmes liés à la nutrition et à la cuisine axée sur la santé sont abordés de manière plus approfondie que dans les programmes d'EFP. Des éléments tels que les régimes alimentaires spécifiques, la gestion des allergènes et les pratiques culinaires durables sont traités à un niveau élémentaire ou partiel et ne sont pas systématiquement intégrés dans tous les cours.

Domaine	Non abordé	Niveau de base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	✓
Notions de base en nutrition			✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓		
Allergies et intolérances alimentaires		✓		
Pratiques culinaires durables		✓		
Normes européennes/internationales			✓	✓
Étiquetage alimentaire et information des consommateurs		✓		
Diversité culturelle et alimentaire			✓	✓

Domaine	Non abordé	Niveau de base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓		

2.2.3 Profil des apprenants et des formateurs

Les élèves de l'enseignement professionnel dans le domaine culinaire au niveau secondaire en Macédoine du Nord sont généralement de jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans. C'est l'âge auquel de nombreuses personnes choisissent d'entrer sur le marché du travail ou de suivre une formation spécialisée, et l'inscription au programme de technicien alimentaire représente une voie directe vers l'obtention de qualifications professionnelles. Pour les programmes de formation pour adultes tels que celui de « Cuisinier en établissement d'hôtellerie-restauration », le profil des apprenants diffère considérablement : les stagiaires sont généralement issus du secteur culinaire, travaillent déjà dans ce secteur et ne possèdent pas de diplômes de l'enseignement formel. Ils s'inscrivent à ces programmes spécifiquement pour valider leurs connaissances et leurs compétences pratiques existantes. Au niveau universitaire, les profils des étudiants varient de manière plus importante, bien que la majorité d'entre eux aient généralement suivi une forme de formation professionnelle avant leur entrée à l'université.

Les enseignants du programme de « Technicien alimentaire » sont titulaires de diplômes universitaires en technologie alimentaire, nutrition, chimie, biologie ou dans des domaines scientifiques connexes. Les formateurs du programme « Cuisinier en établissement hôtelier » sont des chefs ou des professionnels du secteur de l'hôtellerie et de la restauration possédant une expérience pratique. Les enseignants du cursus de gastronomie sont des professeurs d'université ayant une expérience de collaboration entre le monde universitaire et l'industrie. Des qualifications pédagogiques sont requises pour les programmes de technicien alimentaire et de gastronomie ; la formation pédagogique est formelle. La connaissance des réglementations en matière de sécurité alimentaire et d'allergènes est jugée modérée pour la formation des adultes et élevée pour le programme universitaire. La formation sur les régimes alimentaires spécifiques et les allergènes est indiquée comme n'étant pas dispensée (formation des adultes) ou comme étant ponctuelle (programme

universitaire). Le développement professionnel continu est occasionnel dans tous les programmes.

2.2.4 Lacunes identifiées (Macédoine du Nord)

- L'étiquetage alimentaire et l'information des consommateurs ne sont abordés à aucun niveau ni dans le programme de technicien alimentaire ni dans le programme de formation pour adultes
- La gestion des allergènes n'est abordée qu'au niveau d'une connaissance théorique de base dans l'ensemble des programmes ; aucune approche pratique ni aucune évaluation n'est signalée au niveau de l'enseignement professionnel
- Les pratiques culinaires durables ne sont pas abordées dans le programme de technicien agroalimentaire
- Les outils numériques et d'apprentissage en ligne sont très peu utilisés (note de 1 à 2) dans les programmes d'EFP et de formation pour adultes.
- Il n'existe aucun support pédagogique officiel pour les matières « Alimentation et nutrition » et « Diététique » du programme de technicien en agroalimentaire ; les enseignants sont tenus de créer leurs propres ressources, ce qui représente une lacune structurelle importante
- La simulation, les jeux de rôle et les scénarios axés sur la prestation de services sont très peu utilisés dans la plupart des programmes

2.2.5 Points forts identifiés (Macédoine du Nord)

- Le programme de formation pour adultes («Cuisinier en établissement d'hôtellerie») comprend déjà des modules pratiques appliqués sur la cuisine végétarienne, végétalienne, diététique et sans gluten — il s'agit du contenu le plus avancé en matière d'inclusivité alimentaire au sein du système national d'EFP
- Le programme de licence en gastronomie propose un enseignement appliqué portant sur la diversité culturelle et alimentaire, les normes culinaires internationales et la nutrition
- L'apprentissage en milieu professionnel et les travaux pratiques en cuisine sont largement utilisés tant dans le programme de technicien agroalimentaire que dans les programmes de formation pour adultes
- Les pratiques d'évaluation sont exhaustives aux niveaux de la formation de technicien alimentaire et de la gastronomie ; elles comprennent des épreuves pratiques, une évaluation continue, des épreuves écrites et orales, ainsi qu'une évaluation en milieu professionnel
- Les enseignants des programmes d'EFP sont titulaires de diplômes de niveau universitaire dans les domaines concernés, ce qui garantit une solide base académique

2.2.6 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du paysage national

Le groupe de discussion consacré à la Macédoine du Nord s'est tenu en décembre 2025. Il a réuni douze participants.

Perceptions des experts et principaux défis identifiés :

La principale faiblesse du programme éducatif actuel, telle qu'identifiée par les participants, réside dans le fait que l'inclusivité culinaire n'est pas suffisamment intégrée dans les supports pédagogiques. Les enseignants ont souligné le manque de supports pédagogiques et de programmes abordant ce sujet, ainsi que la nécessité d'une application plus pratique. Il n'existe aucun programme de formation dédié, spécifiquement conçu pour répondre aux besoins alimentaires, au sein du système d'enseignement et de formation professionnels. Cependant, les experts estiment que 15 à 20 heures dans le programme, consacrées à la fois à l'enseignement théorique et pratique, seraient suffisantes pour couvrir les thèmes liés à l'inclusivité alimentaire.

Une contrainte structurelle majeure a été identifiée : tous les programmes d'enseignement formel sont déjà définis et ne peuvent être modifiés unilatéralement par les enseignants ou les établissements. Toute proposition d'intégration de contenus relatifs à l'inclusivité alimentaire dans les programmes formels existants devrait être soumise au Centre pour l'enseignement professionnel de Macédoine du Nord pour approbation et validation. Les participants ne connaissaient pas les exigences légales ou réglementaires spécifiques relatives à l'inclusivité alimentaire dans les contenus de l'EFP.

Méthodes de formation privilégiées :

Les démonstrations pratiques ont été identifiées comme la méthodologie la plus efficace pour enseigner l'inclusivité alimentaire, car les élèves apprennent généralement mieux grâce à des exercices pratiques et à des applications concrètes. L'apprentissage par cas a également été systématiquement identifié comme une approche efficace. Les démonstrations pratiques, les études de cas et l'apprentissage par la pratique sont considérés comme les méthodologies les plus efficaces, en particulier pour enseigner l'inclusivité alimentaire dans un contexte culinaire.

Recommandations d'intégration et exigences institutionnelles :

La voie d'intégration la plus réalisable identifiée par les experts consistait à ajouter des thèmes tels que la technologie des aliments d'origine végétale dans la matière optionnelle « Diététique », étant donné que cela ne nécessiterait pas de modification complète du programme d'études. Les participants ont recommandé de développer et d'intégrer dans les programmes d'EFP existants des supports pédagogiques axés sur l'inclusivité alimentaire — notamment en ce qui concerne les allergènes, les régimes à base de plantes et les besoins alimentaires particuliers. Il a également été recommandé d'offrir un développement

professionnel aux formateurs par le biais d'ateliers et de sessions de formation spécialisés. Il a été jugé prioritaire de recourir davantage à des démonstrations pratiques, des études de cas et des expériences d'apprentissage pratiques afin de susciter l'intérêt des étudiants. Tout changement proposé doit respecter le cadre réglementaire du Centre pour l'enseignement professionnel de Macédoine du Nord.

2.3 TURQUIE

2.3.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle

Le rapport sur le paysage national de la formation en Turquie identifie deux filières principales d'EFP et un programme d'enseignement supérieur dans le domaine culinaire :

- Enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire (lycée professionnel et technique anatolien – filière services de restauration) – niveau 4 du CEC, 4 ans, géré par le ministère de l'Éducation nationale (MoNE)
- Programme de formation professionnelle en services de restauration dans les centres de formation professionnelle (MESEM) – niveau 4 du CEC, 4 ans, système dual basé sur l'apprentissage sous l'égide du MoNE, également ouvert aux apprenants adultes
- Licence en gastronomie et arts culinaires – niveau 6 du CEC, 4 ans, dispensée par des universités publiques et privées sous l'égide du Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK)

Le rapport descriptif de la Turquie fournit des informations structurelles détaillées sur chaque parcours. Le programme-cadre des services de restauration des lycées professionnels et techniques anatoliens vise à préparer les élèves âgés de 14 à 18 ans au secteur de la restauration en leur apportant des connaissances fondamentales, des compétences pratiques et des aptitudes conformes aux normes nationales et internationales. Le programme est élaboré sur la base de la législation nationale (Codex alimentaire turc, HACCP, normes ISO) et de cadres internationaux, notamment le Cadre européen des certifications. Les élèves diplômés dans ce domaine peuvent bénéficier de points supplémentaires pour l'admission à l'université lorsqu'ils postulent à des programmes de licence dans des domaines tels que les arts culinaires, les services de restauration, les technologies alimentaires, la gestion du tourisme de santé, ainsi que le tourisme et la gestion hôtelière.

2.3.2 Contenu du programme

Enseignement et formation professionnels du deuxième cycle du secondaire – Services de restauration (niveau 4 du CEC) :

La formation proposée dans ce parcours est axée sur les compétences et modulable ; elle est alignée sur les normes professionnelles nationales et définie par le ministère de l'Éducation nationale (MoNE). Le programme couvre quatre volets principaux : l'hygiène et l'assainissement (couvrant les normes internationales, notamment HACCP et ISO 22000, en mettant l'accent sur l'hygiène alimentaire, personnelle et du lieu de travail) ; les principes de nutrition (présentation des groupes d'aliments, maîtrise des portions et connaissances nutritionnelles de base) ; la production alimentaire pratique (y compris les techniques de préparation des soupes, des garnitures, des plats turcs et internationaux, ainsi que la pâtisserie de base) ; et les cours optionnels (tels que la diététique, la cuisine fusion et la cuisine du palais ottoman, qui visent à élargir les connaissances culinaires mais ne sont pas obligatoires). La sécurité alimentaire, l'hygiène et l'assainissement sont des composantes obligatoires et intégrées au programme. Les thèmes spécialisés tels que les régimes alimentaires particuliers, la durabilité ou les approches culinaires axées sur la santé ne sont pas systématiquement inclus en tant que composantes structurées du programme d'études et ne peuvent être abordés qu'indirectement, par le biais de l'expérience acquise sur le lieu de travail.

Domaine d'étude	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	✓
Notions de base en nutrition			✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)	✓			
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables	✓			

Domaine d'étude	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Normes européennes/internationales	✓			
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire	✓			
Pratiques culinaires axées sur la santé	✓			

MESEM – Centre de formation professionnelle (CEC 4, système dual) :

Le système MESEM fonctionne selon une structure en alternance combinant un jour par semaine d'enseignement théorique en établissement et quatre jours de formation pratique en entreprise. Le programme « » couvre la cuisine, la pâtisserie et la confection de desserts, la boulangerie, le service et la gestion de cantine. L'accent est fortement mis sur la sécurité alimentaire et l'hygiène. Des connaissances de base en nutrition viennent étayer les applications pratiques. Les thèmes spécialisés tels que les régimes alimentaires particuliers, la durabilité ou les approches axées sur la santé ne constituent pas des domaines d'apprentissage à part entière, mais peuvent être abordés indirectement dans le cadre de la pratique en entreprise.

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	✓

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)	✓			
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables	✓			
Normes européennes/internationales	✓			
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire	✓			
Pratiques culinaires axées sur la santé	✓			

Licence en gastronomie et arts culinaires (CEC 6) :

Le programme de licence en gastronomie et arts culinaires proposé par les universités turques est conçu pour offrir aux étudiants une formation théorique et pratique complète. Le cursus s'étend sur quatre ans. Les années 1 et 2 sont consacrées aux connaissances fondamentales, notamment la nutrition, la sécurité alimentaire et les techniques culinaires de base, dispensées dans le cadre de cours tels que « Introduction à la gastronomie » et « Pratiques de base en cuisine ». Les 3e et 4e années comprennent une formation avancée et spécialisée à travers des cours tels que « Pratiques culinaires turques », « Cuisines du monde », « Gastronomie durable », « La gastronomie dans les médias », « Gestion de cuisine » et « Contrôle des coûts des aliments et des boissons ». Les étudiants doivent adapter les recettes

à divers besoins alimentaires en mettant l'accent sur l'inclusivité et la créativité. Au cours de leur dernière année, les étudiants participent à un apprentissage par projet axé sur des défis gastronomiques concrets. Les options proposées comprennent les « Tendances émergentes en nutrition » (exploration de la cuisine sans gluten et végétalienne), la « Technologie et sécurité alimentaires », les « Cuisines régionales », les « Boissons fermentées », les « Médias numériques en gastronomie » et les « Méthodes turques de conservation des aliments ». Pour obtenir leur diplôme, les étudiants doivent accumuler au moins 240 crédits ECTS et maintenir une moyenne générale minimale de 2,00 sur 4,00.

Domaine d'études	Non couvert	Fondamentaux (théoriques)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓	✓	✓
Allergies et intolérances alimentaires		✓		✓
Pratiques culinaires durables		✓		✓
Normes européennes/internationales		✓	✓	✓
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs		✓		✓

Domaine d'études	Non couvert	Fondamentaux (théoriques)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Diversité culturelle et alimentaire		✓	✓	✓
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓	✓	✓

2.3.3 Profil des apprenants et des formateurs

Le programme d'EFP du secondaire supérieur s'adresse principalement aux élèves âgés de 14 à 18 ans. Les diplômés sont censés entrer sur le marché du travail en tant que professionnels de niveau intermédiaire ou poursuivre leurs études dans le domaine des arts culinaires ou dans des domaines connexes. Le système dual du MESEM est ouvert non seulement aux jeunes apprenants, mais aussi aux apprenants adultes, conformément aux principes de l'apprentissage tout au long de la vie. Le programme de niveau universitaire s'adresse aux étudiants ayant terminé leurs études secondaires et admis via le système national d'examen d'entrée à l'université, généralement âgés de 18 ans et plus.

Les enseignants de l'EFP du secondaire supérieur sont titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur et ont suivi une formation pédagogique formelle, conformément aux exigences du ministère de l'Éducation nationale (MoNE). Les formateurs en milieu professionnel (usta öğretici/maîtres de formation) sont des professionnels expérimentés du secteur ; leur certification d'usta öğretici est généralement requise, mais une formation pédagogique complète ne l'est pas. Au niveau de l'enseignement supérieur, le personnel académique est titulaire au minimum d'un master et souvent d'un doctorat. La connaissance des réglementations en matière de sécurité alimentaire et d'allergènes est jugée élevée dans toutes les filières. La formation sur les régimes alimentaires particuliers et les allergènes est décrite comme ponctuelle au niveau de l'EFP et comme intégrée dans les cours pertinents au niveau de l'enseignement supérieur. Le développement professionnel continu est occasionnel au niveau de l'EFP et régulier au niveau de l'enseignement supérieur.

2.3.4 Lacunes identifiées (Turquie)

- Les régimes alimentaires spécifiques, la gestion des allergènes, la cuisine durable, l'étiquetage alimentaire, la diversité culturelle et alimentaire, ainsi que les pratiques culinaires axées sur la santé sont totalement absents des filières de formation professionnelle du secondaire supérieur
- Ni les programmes du secondaire ni ceux de l'enseignement supérieur ne prévoient de cours obligatoire spécifiquement axé sur l'inclusivité alimentaire ; les contenus actuels relatifs à l'inclusivité sont souvent facultatifs et dispensés dans le cadre de cours optionnels plutôt que de modules obligatoires
- Le cadre curriculaire hautement centralisé du ministère de l'Éducation nationale (MoNE) limite la flexibilité nécessaire à l'intégration de nouveaux domaines thématiques au niveau de l'EFP
- La gestion des allergènes et les outils numériques destinés à l'enseignement ne sont pas intégrés dans le programme de base de l'EFP ; les cours optionnels abordant les thèmes liés à l'inclusivité sont facultatifs et ne sont pas systématiquement intégrés
- De nombreux formateurs de l'enseignement professionnel du secondaire ne disposent pas d'une expertise spécifique en matière d'inclusivité alimentaire et de cuisine végétale ; les possibilités de développement professionnel dans ces domaines restent rares
- Les outils numériques et d'apprentissage en ligne sont très peu utilisés dans les deux filières de l'EFP (note de 1 à 2 sur 5) ; le programme ne met pas suffisamment l'accent sur les plateformes d'apprentissage en ligne ou les outils ludiques

2.3.5 Points forts identifiés (Turquie)

- Une culture solide et bien établie de l'apprentissage par la pratique dans les deux filières de formation professionnelle, avec des travaux pratiques en cuisine et un apprentissage en milieu professionnel largement mis en œuvre
- La sécurité alimentaire et l'hygiène sont obligatoires, mises en pratique et évaluées de manière formelle dans les deux programmes de formation professionnelle ; les normes HACCP et ISO 22000 sont intégrées au programme d'études
- Le système dual MESEM offre une formation en milieu professionnel approfondie (quatre jours par semaine), permettant un solide développement des compétences professionnelles
- Les programmes d'enseignement supérieur abordent systématiquement les régimes alimentaires particuliers, la diversité culturelle et la cuisine axée sur la santé, et comprennent des cours spécifiques tels que « Gastronomie durable » et « Tendances émergentes en nutrition »
- Les programmes universitaires comprennent des stages en entreprise et un apprentissage par projet en dernière année, offrant ainsi une expérience concrète du monde professionnel

- Les étudiants diplômés de l'EFP bénéficient de points supplémentaires pour l'accès à l'université, ce qui favorise leur parcours de progression
- Des pratiques d'évaluation complètes à tous les niveaux, comprenant des examens pratiques, une évaluation continue et une évaluation en milieu professionnel

2.3.6 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du paysage national

Le groupe de discussion pour la Turquie a été organisé par le gouvernement turc (GOI) et réunissait huit participants, tous des enseignants hautement qualifiés et expérimentés, spécialisés dans les technologies alimentaires, les arts culinaires et la gastronomie. Tous les participants sont employés dans des lycées professionnels et techniques rattachés au ministère de l'Éducation nationale (MoNE). Sur le plan académique, les participants sont titulaires de diplômes de premier cycle en gastronomie, arts culinaires, technologie alimentaire et génie alimentaire, et un nombre important d'entre eux a poursuivi des études de troisième cycle, notamment des masters et des doctorats. Des entretiens individuels ont été organisés avec chaque enseignant avant la réunion formelle du groupe de discussion, et une enquête structurée a été diffusée afin de recueillir des informations sur les perceptions, les défis et les pratiques existantes.

Perceptions des experts et principaux défis identifiés :

Le groupe de discussion a identifié l'absence de contenus obligatoires sur l'inclusivité alimentaire et le recours à des méthodes de formation obsolètes comme des obstacles majeurs à la satisfaction des besoins du secteur moderne de la restauration. Les formateurs manquent souvent à la fois de l'expertise et des ressources nécessaires pour enseigner efficacement des compétences culinaires spécifiques à certains régimes alimentaires. Le système de programmes d'études hautement centralisé, bien qu'il garantisse la cohérence et l'assurance qualité, limite la flexibilité nécessaire à l'intégration de nouveaux contenus au niveau de l'enseignement et de la formation professionnels. Les experts ont également souligné que la sous-utilisation des outils numériques et innovants constituait un obstacle, notant que le manque d'intégration des plateformes d'apprentissage en ligne, des outils pédagogiques ludiques ou des simulations en réalité augmentée (RA) et en réalité virtuelle (RV) limite les possibilités pour les étudiants de s'impliquer dans des méthodes de formation modernes et interactives.

Méthodes de formation privilégiées :

Les experts ont souligné l'efficacité de l'apprentissage par cas, en particulier pour exposer les étudiants à des scénarios concrets tels que la création de menus sans allergènes ou la gestion des besoins alimentaires lors d'événements. Parmi les exemples cités figuraient l'adaptation de plats traditionnels turcs à des régimes sans gluten ou la conception de versions végétales de recettes classiques pour des menus axés sur la durabilité. Les

démonstrations pratiques dans des cuisines professionnelles ont été identifiées comme la pierre angulaire d'un apprentissage efficace, et les ateliers encadrés simulant des défis concrets — tels que la préparation de repas adaptés à diverses préférences alimentaires dans une cuisine d'hôtel — ont été jugés essentiels. Les outils numériques et l'apprentissage ludique ont été reconnus comme pertinents et de plus en plus importants ; parmi les applications suggérées figurent les bases de données nutritionnelles, les applications de suivi des allergènes et les outils de réalité augmentée pour un apprentissage interactif. La collaboration entre pairs et les programmes de mentorat avec des professionnels du secteur ont également été recommandés.

Recommandations d'intégration et exigences institutionnelles :

Les experts ont plaidé en faveur de la création de contenus modulaires dédiés, axés sur la gestion et l'étiquetage des allergènes, les pratiques culinaires durables mettant l'accent sur les approches à base de végétaux et sans gaspillage, ainsi que les adaptations alimentaires pour les maladies chroniques telles que le diabète, la maladie cœliaque et l'intolérance au lactose. Le perfectionnement des formateurs a été identifié comme une priorité, notamment par le biais d'ateliers animés par des nutritionnistes et des spécialistes de l'inclusivité alimentaire, ainsi que par l'accès à des certifications internationales telles que le HACCP et à des formations culinaires axées sur les aliments d'origine végétale. Une collaboration avec des institutions mondiales telles que Le Cordon Bleu et Escoffier a été recommandée pour faciliter l'échange de connaissances et la formation.

Les experts ont recommandé de renforcer la formation pratique grâce à des laboratoires de cuisine de pointe équipés pour des pratiques alimentaires spécifiques, tels que des postes dédiés à la pâtisserie sans gluten, à la préparation de protéines végétales et à la cuisine sans allergènes. Des partenariats avec le secteur de l'hôtellerie, de la restauration et des entreprises de traiteur qui accordent la priorité à l'inclusivité alimentaire ont été recommandés afin de proposer des stages et un aperçu du monde professionnel. L'intégration de la culture numérique par le biais d'outils de modification de recettes, de simulations en ligne pour la planification des menus et de la réalité augmentée pour la formation à la sécurité en cuisine a également été mise en avant.

Contexte réglementaire et plaidoyer politique :

Les experts ont souligné la nécessité de respecter strictement le Codex alimentaire turc et les cadres internationaux tels que le système HACCP et la norme ISO 22000, qui constituent le fondement de toute formation à l'inclusivité alimentaire. Le Pacte vert pour l'Europe et les directives en matière de développement durable ont été mis en avant comme des influences internationales majeures. Au niveau politique, les experts ont recommandé de militer en faveur d'une mise à jour des programmes d'études en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale (MoNE) afin de garantir que l'inclusivité alimentaire devienne une composante obligatoire des programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP). La création de cadres d'évaluation standardisés, alignés sur les objectifs nationaux et

internationaux en matière de sécurité alimentaire et de développement durable, a été recommandée. Le développement de certifications spécialisées approuvées par les autorités éducatives nationales et les organismes internationaux (y compris l'alignement sur le CEC) a également été proposé comme moyen de formaliser la formation à l'inclusivité alimentaire.

2.4 ESPAGNE

2.4.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle

Le rapport sur le paysage national de la formation en Espagne identifie trois parcours de formation distincts :

- Certificats de professionnalisme dans le secteur de l'hôtellerie-restauration (par exemple : cuisine, opérations de base en cuisine, services de restauration) – niveaux 1 à 3 du CEC, 300 à 800 heures, dispensés par des centres de formation agréés relevant du Service public de l'emploi (SEPE), ciblant principalement les adultes sans emploi
- Programmes d'enseignement professionnel intermédiaire et supérieur dans les domaines de l'hôtellerie et du tourisme (par exemple : cuisine et gastronomie, gestion de cuisine, services de restauration) – niveau 4 du CEC (EFP intermédiaire) et niveau 5 (EFP supérieur), environ 2 000 heures incluant une formation en milieu professionnel, dispensés par des centres d'EFP publics et privés
- Licence en gastronomie / arts culinaires – niveau 6 du CEC, 4 ans (240 ECTS), dispensée par des universités publiques et privées, y compris des facultés spécialisées en arts culinaires

2.4.2 Contenu des formations

Certificats de professionnalisme (CEC 1 à 3) :

La formation est fortement axée sur une insertion rapide sur le marché du travail, en mettant l'accent sur les compétences pratiques requises pour un emploi immédiat. La sécurité alimentaire et l'hygiène sont obligatoires et font l'objet d'une évaluation rigoureuse. Des thèmes plus généraux tels que la nutrition, la durabilité, les régimes alimentaires particuliers et la gestion des allergènes ne sont pas systématiquement abordés et dépendent du programme de formation ou du prestataire concerné.

Domaine	Non abordés	Basique (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	✓
Les bases de la nutrition	✓			
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)	✓			
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables	✓			
Normes européennes/internationales	✓			
Étiquetage alimentaire et information des consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire	✓			
Pratiques culinaires axées sur la santé	✓			

Programmes de formation professionnelle de niveau intermédiaire et supérieur (niveaux 4 et 5 du CEC) :

En Espagne, les programmes de formation professionnelle dans les secteurs de l'hôtellerie et du tourisme sont structurés selon un système modulaire basé sur les compétences, aligné

sur le Catalogue national des qualifications professionnelles. Les contenus fondamentaux portent sur les techniques culinaires, la préparation des aliments, les opérations de service, ainsi que la sécurité alimentaire et l'hygiène, qui sont obligatoires et strictement réglementés. La nutrition est principalement abordée en tant que connaissances complémentaires. L'apprentissage en milieu professionnel (Formación en Centros de Trabajo – FCT) est une composante obligatoire. La gestion des allergènes, les régimes alimentaires particuliers, le développement durable et les pratiques culinaires inclusives en matière d' e ne sont pas systématiquement intégrés au programme d'études et ne sont généralement abordés que de manière superficielle ou indirecte.

Domaine	Non abordé	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène			✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)	✓			
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables	✓			
Normes européennes/internationales		✓	✓	✓
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs	✓			

Domaine	Non abordé	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Diversité culturelle et alimentaire	✓			
Pratiques culinaires axées sur la santé	✓			

Licence en gastronomie (CEC 6) :

En Espagne, les programmes d'enseignement supérieur en gastronomie proposent une approche globale et interdisciplinaire alliant la pratique culinaire à des perspectives scientifiques, culturelles et de gestion de l'. La nutrition, les régimes alimentaires spécifiques et la gestion des allergènes sont abordés de manière plus systématique que dans les programmes d'EFPP, souvent à travers des cours dédiés ou des modules intégrés. La durabilité, la diversité culturelle et les normes culinaires internationales sont également intégrées, reflétant ainsi les tendances actuelles du secteur alimentaire mondial.

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales			✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓	✓	✓

Domaine	Non couvert	De base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Allergies et intolérances alimentaires		✓	✓	✓
Pratiques culinaires durables		✓	✓	✓
Normes européennes/internationales		✓	✓	✓
Étiquetage alimentaire et information des consommateurs		✓		✓
Diversité culturelle et alimentaire		✓	✓	✓
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓	✓	✓

2.4.3 Profil des apprenants et des formateurs

Les programmes espagnols de formation professionnelle dans le domaine culinaire attirent un public d'apprenants très diversifié sur le plan démographique. La tranche d'âge principale s'étend de 18 à 35 ans et comprend aussi bien des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire que des jeunes adultes souhaitant améliorer leurs compétences. Un groupe notable est constitué d'étudiants adultes en reconversion professionnelle, motivés par un intérêt personnel ou par la nécessité de s'adapter aux exigences du marché du travail. La plupart des étudiants ont achevé leur scolarité obligatoire dans le secondaire. Une partie importante d'entre eux possède déjà des qualifications dans des domaines connexes tels que l'hôtellerie, la restauration ou la nutrition. Les motivations des apprenants sont variées : évolution de carrière, spécialisation dans des marchés de niche (notamment la cuisine

végétale, la cuisine moléculaire ou la gestion de menus adaptés aux personnes ayant des besoins alimentaires particuliers), et intérêt pour la durabilité et l'innovation dans les arts culinaires. Cette diversité des profils d'apprenants enrichit l'environnement d'apprentissage et témoigne d'un intérêt croissant pour les questions d'inclusivité alimentaire.

Les formateurs chargés des certificats de professionnalisme sont généralement titulaires de qualifications professionnelles ou de diplômes de l'enseignement supérieur en hôtellerie ou dans des domaines connexes, associés à une certification professionnelle liée au Catalogue national. Des qualifications d'enseignement sont requises, et la formation pédagogique est à la fois formelle et informelle. Au niveau de l'EFP, les formateurs sont titulaires de diplômes universitaires ou de qualifications supérieures de l'EFP en hôtellerie-restauration, ainsi que d'une certification pédagogique, et allient l'enseignement à une expérience professionnelle antérieure. Au niveau de l'enseignement supérieur, le personnel académique est généralement titulaire d'un master ou d'un doctorat et bénéficie d'un développement professionnel continu régulier. La formation sur les régimes alimentaires spéciaux et les allergènes est ponctuelle au niveau de l'EFP et systématiquement intégrée au niveau de l'enseignement supérieur.

2.4.4 Lacunes identifiées (Espagne)

- La gestion des allergènes, les régimes alimentaires spécifiques, la durabilité, la diversité alimentaire culturelle et la cuisine axée sur la santé sont totalement absentes des certificats de professionnalisme et ne sont pas systématiquement intégrées dans les programmes de formation professionnelle intermédiaires ou supérieurs
- L'étiquetage alimentaire et l'information des consommateurs ne sont pas abordés dans les certificats de professionnalisme ni dans les programmes de formation professionnelle intermédiaires ou supérieurs
- Contenu limité sur les nouvelles tendances alimentaires et l'inclusion culturelle dans les programmes standard de formation professionnelle, y compris les pratiques alimentaires halal et casher
- Intégration insuffisante des outils numériques ; malgré les technologies disponibles, les programmes de formation professionnelle culinaire n'ont pas pleinement intégré les outils numériques dans leur programme d'études
- Lacunes dans la formation des formateurs aux pratiques alimentaires modernes, notamment la gestion des allergènes et les régimes alimentaires spécialisés
- Les outils numériques et d'apprentissage en ligne sont très peu utilisés dans les parcours de formation professionnelle et de préparation à l'emploi (note de 1 à 2 sur 5)

2.4.5 Points forts identifiés (Espagne)

- La licence en gastronomie propose un enseignement complet et formellement évalué sur les régimes alimentaires spécifiques, les allergènes, la durabilité, la diversité culturelle et la cuisine axée sur la santé
- L'apprentissage en milieu professionnel (FCT) est une composante obligatoire et bien établie des programmes de formation professionnelle de niveau intermédiaire et supérieur, garantissant une véritable immersion professionnelle
- La sécurité alimentaire et l'hygiène sont obligatoires et font l'objet d'une évaluation rigoureuse dans tous les parcours, conformément au règlement européen n° 1169/2011
- Les programmes sont conçus pour se conformer à la réglementation européenne en matière de sécurité alimentaire, garantissant ainsi que les étudiants comprennent les cadres juridiques relatifs à la gestion des allergènes et à l'étiquetage
- Une attention croissante est accordée aux pratiques culinaires durables et à l'intégration des régimes à base de plantes dans les programmes plus avancés
- Les formateurs disposent de solides profils tant au niveau de l'EFPP que de l'enseignement supérieur, alliant une expérience pratique du secteur à des qualifications pédagogiques officielles

2.4.6 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du paysage national

Le groupe de discussion pour l'Espagne s'est tenu en décembre (un groupe de discussion structuré en format hybride). Ce groupe de discussion narratif a réuni onze participants. Tous les participants avaient plus de dix ans d'expérience professionnelle. Le groupe de discussion s'est déroulé en format hybride et a été animé par Javier Campos.

Perceptions des experts et principaux défis identifiés :

Les experts ont constaté que les programmes de formation professionnelle culinaire en Espagne reposent sur de solides bases pratiques et témoignent d'un engagement croissant en faveur du développement durable, mais qu'ils doivent évoluer pour mieux intégrer les nouvelles tendances alimentaires, l'inclusion culturelle et les outils numériques. La nécessité de mettre à jour et d'enrichir les contenus et les méthodologies liés à l'inclusivité alimentaire a été soulignée à plusieurs reprises. L'amélioration de la formation des formateurs et la mise à jour des contenus des programmes ont été identifiées comme des étapes cruciales pour garantir que les programmes restent pertinents et efficaces.

Méthodologies de formation privilégiées :

Trois méthodologies ont été identifiées comme les plus efficaces. L'apprentissage par cas a été vivement recommandé, car il utilise des scénarios concrets pour aborder les défis liés à l'inclusivité alimentaire, permettant ainsi aux étudiants d'appliquer leurs connaissances dans des contextes reflétant des situations professionnelles quotidiennes — notamment la gestion des allergènes, la création de menus inclusifs et l'adaptation des pratiques culinaires à

différents besoins alimentaires. Les démonstrations pratiques ont été jugées essentielles à la maîtrise des compétences, en particulier pour la gestion des allergènes et la préparation de cuisines traditionnelles ; les démonstrations en direct permettent aux étudiants d'observer des techniques cruciales, puis de s'exercer sous la supervision d'experts. Les ressources numériques, notamment les plateformes d'apprentissage en ligne, les simulations interactives et les applications mobiles, ont été recommandées pour améliorer l'engagement et l'accessibilité de l'apprentissage.

Recommandations d'intégration :

Trois stratégies d'intégration ont été proposées. L'apprentissage mixte a été recommandé, combinant des ressources en ligne et des ateliers pratiques : des modules en ligne comprenant des vidéos, des quiz interactifs et des lectures sur l'inclusivité alimentaire, associés à des ateliers en présentiel pour mettre en application et exercer les compétences. Une intégration progressive des contenus a été recommandée : introduire d'abord l'inclusivité alimentaire dans les modules fondamentaux (gestion de base des allergènes, nutrition et concepts de durabilité), puis évoluer progressivement vers des thèmes spécialisés tels que la préparation de repas sans gluten, les régimes alimentaires spécifiques à certaines cultures et les techniques culinaires avancées. Une collaboration interdisciplinaire associant des nutritionnistes, des technologues alimentaires et des experts culturels à la conception des programmes d'études a été spécifiquement recommandée, notamment par la création de comités interdisciplinaires et l'invitation d'experts à animer des ateliers et des séminaires.

Contexte réglementaire :

Les experts ont jugé essentielle la conformité aux réglementations européennes en matière de sécurité alimentaire — en particulier le règlement (UE) n° 1169/2011 sur l'étiquetage des allergènes et les normes d'hygiène de l'UE. L'alignement sur le Pacte vert pour l'Europe a été souligné, notamment les principes de réduction du gaspillage alimentaire et de promotion des régimes alimentaires à base de végétaux. Les experts ont recommandé la normalisation des modules consacrés à l'inclusivité alimentaire dans tous les programmes d'EFP culinaires, la mise à jour continue des programmes d'études afin de refléter les dernières recherches et pratiques, ainsi qu'une formation spécialisée continue pour les formateurs. L'élaboration et la normalisation de modules spécifiques sur l'inclusivité alimentaire dans tous les programmes d'EFP culinaires ont été identifiées comme une priorité afin de garantir que tous les étudiants bénéficient d'une formation uniforme et complète.

2.5 GRECE

2.5.1 Aperçu de l'offre de formation professionnelle

Le rapport sur le paysage national de la formation en Grèce identifie trois types de formations culinaires et liées à l'alimentation :

- Lycée professionnel (EPAL) – Technicien en technologies de l'alimentation et des boissons – niveau 4 du CEC (ou niveau 5 avec une année d'apprentissage postsecondaire), 3 ou 4 ans, dispensé par le ministère grec de l'Éducation, des Affaires religieuses et des Sports
- Écoles d'apprentissage professionnel (EPAS/PEPAS) et Écoles de formation professionnelle (ESK) – niveau 3 du CEC, 2 ans (4 semestres), spécialisations comprenant la boulangerie-pâtisserie, les arts culinaires et la produits laitiers, dispensées par la DYPA (Service public grec de l'emploi) et le ministère de l'Éducation
- Écoles de formation professionnelle supérieure (SAEK) – niveau 5 du CEC, 2,5 ans (5 semestres), spécialisations comprenant notamment « technicien en arts culinaires – chef cuisinier », « technicien en boulangerie-pâtisserie- », « responsable en nutrition et diététique », dispensées par la DYPA, le ministère de l'Éducation et des établissements privés

Le rapport narratif national montre que les écoles culinaires et les établissements d'enseignement et de formation professionnels, tant publics que privés, ne proposent aucun module sur les restrictions alimentaires dans le cadre de leur programme culinaire standard. Des thèmes tels que les allergies alimentaires, les bases de la cuisine végétarienne et végétalienne, ainsi que la préparation de repas sans gluten sont absents de l'offre régulière. Des contenus spécialisés en matière d'alimentation sont disponibles dans les écoles et académies culinaires privées, qui organisent fréquemment des ateliers sur la cuisine à base de plantes, la pâtisserie sans gluten et la préparation de repas sans allergènes — mais ceux-ci entraînent un coût supplémentaire pour les stagiaires et consistent généralement en des formations de courte durée, allant de quelques jours à quelques semaines. Les associations culinaires et les organisations professionnelles organisent parfois des ateliers de formation continue destinés aux professionnels en activité, mais ceux-ci sont également payants et ne sont pas intégrés au système officiel d'enseignement et de formation professionnels. Les universités et les établissements d'enseignement supérieur proposant des diplômes en nutrition et diététique incluent des modules sur les restrictions alimentaires, mais ceux-ci s'adressent principalement aux diététiciens plutôt qu'aux chefs et mettent davantage l'accent sur les connaissances théoriques que sur les compétences pratiques en cuisine.

2.5.2 Contenu

EPAL – Technicien en technologies de l'alimentation et des boissons (CEC 4/5) :

Dans le cadre du programme EPAL, la sécurité alimentaire et l'hygiène sont abordées de manière systématique à travers des cours théoriques et des travaux pratiques en laboratoire, en mettant l'accent sur les principes HACCP, la prévention de la contamination et les procédures sanitaires. Les pratiques culinaires durables sont présentées à travers des thèmes tels que l'utilisation des ressources, la réduction des déchets, les ingrédients de saison et les méthodes de transformation respectueuses de l'environnement. L'étiquetage alimentaire et l'information des consommateurs sont abordés à travers l'analyse des exigences légales, des déclarations nutritionnelles, des allergènes et de la traçabilité des produits. Les compétences culinaires générales, les bases de la nutrition, les régimes alimentaires spécifiques et la cuisine axée sur la santé ne sont pas abordés dans ce programme.

Domaine d'étude	Non abordés	Basiques (théoriques)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales	✓			
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition	✓			
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)	✓			
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables		✓	✓	✓
Normes européennes/internationales	✓			

Domaine d'étude	Non abordés	Basiques (théoriques)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs		✓	✓	✓
Diversité culturelle et alimentaire				
Pratiques culinaires axées sur la santé	✓			

EPAS/PEPAS/ESK – Écoles d'apprentissage (CEC 3) :

Le programme intègre les compétences culinaires fondamentales grâce à une combinaison équilibrée de théorie et de pratique. Les compétences culinaires générales sont développées par le biais d'une formation en laboratoire et de modules professionnels. La sécurité alimentaire et l'hygiène sont enseignées de manière systématique. Les bases de la nutrition sont abordées afin de faciliter la planification des menus. La terminologie et les pratiques culinaires européennes et internationales sont également intégrées. Les régimes alimentaires spécifiques, les allergènes, la cuisine durable, l'étiquetage alimentaire, la diversité culturelle et la cuisine axée sur la santé ne sont pas abordés.

Domaine d'étude	Non abordés	De base (théorique)	Appliquées (pratiques)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales		✓	✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓

Domaine d'étude	Non abordés	De base (théorique)	Appliquées (pratiques)	Évalué (formellement)
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)	✓			
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables	✓			
Normes européennes/internationales		✓	✓	✓
Étiquetage alimentaire et informations destinées aux consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire	✓			
Pratiques culinaires axées sur la santé	✓			

SAEK – Écoles de formation professionnelle supérieure (CEC 5) :

Le programme SAEK développe des compétences culinaires et professionnelles complètes alliant théorie et pratique. Les compétences culinaires générales, la sécurité alimentaire et l'hygiène, les bases de la nutrition, ainsi que les normes culinaires européennes et internationales sont abordées à un niveau évalué de manière appliquée et d' . Les régimes alimentaires spécifiques (végétalien/végétarien) sont abordés à un niveau théorique de base. Les pratiques culinaires axées sur la santé sont abordées à un niveau de base. La gestion

des allergènes, la cuisine durable, l'étiquetage alimentaire, la diversité culturelle et certains domaines de la cuisine axée sur la santé ne sont pas abordés.

Domaine	Non abordé	Niveau de base (théorique)	Appliqué (pratique)	Évalué (formellement)
Compétences culinaires générales		✓	✓	✓
Sécurité alimentaire et hygiène		✓	✓	✓
Notions de base en nutrition		✓	✓	✓
Régimes alimentaires particuliers (végétalien/végétarien)		✓		
Allergies et intolérances alimentaires	✓			
Pratiques culinaires durables	✓			
Normes européennes/internationales		✓	✓	✓
Étiquetage alimentaire et information des consommateurs	✓			
Diversité culturelle et alimentaire	✓			
Pratiques culinaires axées sur la santé		✓		

2.5.3 Profil des apprenants et des formateurs

Le groupe démographique le plus important dans les programmes grecs d'enseignement et de formation professionnels (EFP) en cuisine est constitué de jeunes adultes âgés de 18 à 25

ans — pour la plupart des bacheliers à la recherche d'une formation spécialisée leur permettant d'accéder directement à l'emploi, avec une expérience professionnelle préalable minimale, voire inexistante. Un nombre considérable de stagiaires de l' e sont des adultes âgés de 25 à 40 ans en quête d'une réorientation professionnelle, ayant souvent suivi une formation professionnelle dans des domaines connexes tels que le tourisme et l'hôtellerie, ou disposant d'une expérience professionnelle antérieure dans des secteurs connexes et cherchant une nouvelle orientation professionnelle. Le rapport narratif indique que des cours à temps partiel et du soir sur les régimes alimentaires spécifiques sont proposés aux professionnels en activité ; ces formations durent souvent de 6 à 12 mois, avec 2 à 3 séances par semaine de 2 à 4 heures chacune — bien qu'elles ne fassent pas partie du programme officiel standard de l'enseignement et de la formation professionnels.

Dans l'ensemble des programmes grecs, les enseignants peuvent être titulaires soit d'un diplôme de l'enseignement supérieur, soit d'un diplôme de l'enseignement obligatoire associé à une expérience professionnelle, selon la matière qu'ils enseignent. Une formation pédagogique formelle est exigée pour le personnel permanent ou éducatif ; les formateurs issus du secteur privé peuvent ne pas avoir suivi de formation pédagogique. La connaissance des réglementations en matière de sécurité alimentaire et d'allergènes est jugée élevée chez le personnel de l'EPAL et modérée chez celui de l'EPAS, du PEPAS, de l'ESK et de la SAEK. La formation sur les régimes alimentaires particuliers et les allergènes est indiquée comme inexistante (EPAL) ou ponctuelle (EPAS et SAEK). Le développement professionnel continu est occasionnel dans l'ensemble des programmes grecs.

2.5.4 Lacunes identifiées (Grèce)

- Les écoles de cuisine et les établissements d'EFP, tant publics que privés, ne proposent aucun module sur les restrictions alimentaires dans le cadre de leur programme culinaire standard
- Les régimes alimentaires spéciaux et la gestion des allergènes ne sont pas abordés dans l'EPAL, ne sont pas abordés dans l'EPAS/ESK, et ne sont abordés qu'à un niveau élémentaire au sein de la SAEK
- La cuisine durable n'est pas abordée dans les programmes EPAS/ESK ni dans ceux du SAEK
- La diversité culturelle et alimentaire, l'étiquetage des aliments et la cuisine axée sur la santé ne sont pas abordés dans les programmes EPAS/ESK et SAEK
- Les stagiaires ne passent pas suffisamment de temps dans les laboratoires de cuisine en raison d'un budget insuffisant pour le matériel et les ingrédients de cuisine essentiels — une contrainte structurelle qui limite directement l'apprentissage pratique

- Les possibilités pour les étudiants de participer à des stages ou à des collaborations avec des restaurants spécialisés dans la cuisine inclusive sur le plan alimentaire sont limitées
- Le programme EPAL ne couvre pas les compétences culinaires générales ni les bases de la nutrition, ce qui limite sa pertinence directe pour l'intégration culinaire de FOOD4ALL
- Les contenus spécialisés en matière d'alimentation ne sont disponibles que dans des écoles privées, moyennant un coût supplémentaire, ce qui crée des inégalités d'accès à la formation à l'inclusion alimentaire

2.5.5 Points forts identifiés (Grèce)

- Le programme EPAL propose un enseignement systématique, appliqué et évalué, portant sur la sécurité alimentaire, la cuisine durable et l'étiquetage alimentaire — des domaines qui complètent le contenu de FOOD4ALL
- L'apprentissage en milieu professionnel (apprentissage) est une composante centrale et bien établie de tous les programmes grecs
- Les programmes grecs d'EFP mettent l'accent sur l'utilisation d'ingrédients frais, locaux et de saison, ancrés dans les principes de la cuisine traditionnelle grecque et méditerranéenne — offrant ainsi une base solide pour une alimentation équilibrée et soucieuse de la santé
- Tous les programmes d'EFP incluent des notions de base en nutrition, aidant les élèves à se familiariser avec les groupes d'aliments, les macronutriments et les besoins alimentaires
- L'accent est fortement mis sur la sécurité alimentaire, notamment via les certifications HACCP, afin de garantir que les stagiaires maîtrisent les pratiques essentielles de gestion des allergènes alimentaires et de prévention de la contamination croisée
- Le programme SAEK commence à aborder les régimes alimentaires spécifiques à un niveau de sensibilisation, jetant ainsi les bases d'une intégration ultérieure des contenus FOOD4ALL
- Les outils numériques et d'apprentissage en ligne sont déjà utilisés à un niveau modéré (noté 4 sur 5) tant dans les programmes EPAS que SAEK

2.5.6 Enseignements tirés des consultations de groupes de discussion dans le cadre de l'analyse du contexte national

Le groupe de discussion pour la Grèce a été organisé avec neuf participants, répartis en trois sous-groupes de trois participants chacun en fonction de leur secteur professionnel. Le sous-groupe 1 était composé de l'équipe de direction du district de Grèce occidentale de l'Autorité

hellénique de sécurité alimentaire (EFET). Cette réunion s'est tenue en présentiel dans les locaux de l'EFET à Patras. Le sous-groupe 2 était composé de trois formateurs de l'École des arts culinaires de l'École publique de formation professionnelle supérieure (DSAEEK) de Patras. Tous les participants ont remis leurs questionnaires remplis avant la réunion en ligne.

Perceptions des experts et principaux défis identifiés :

Les méthodes de formation les plus efficaces pour enseigner l'inclusivité culinaire aux étudiants de l'enseignement professionnel en Grèce sont celles qui intègrent l'apprentissage pratique, les applications concrètes, les outils interactifs et les connaissances théoriques. On considère que les compétences culinaires s'acquièrent au mieux par le biais de démonstrations, d'un apprentissage par cas, de simulations, de jeux de rôle, de conférences données par des intervenants extérieurs et de partenariats avec le secteur. Les connaissances théoriques peuvent être enseignées en classe ou via des modules numériques et des outils en ligne. Le rapport narratif a confirmé que les stagiaires disposent d'un temps limité dans les laboratoires de cuisine en raison d'un manque de fonds pour le matériel et les ingrédients nécessaires, et que le programme d'études ne propose aucune vue d'ensemble axée sur les compétences pratiques requises pour les régimes alimentaires spécifiques tels que les régimes sans gluten, végétaliens, cétogènes et sans allergènes. Les possibilités de stages ou de collaborations avec des restaurants spécialisés dans la cuisine inclusive sur le plan alimentaire sont également limitées.

Recommandations d'intégration et exigences institutionnelles :

Les experts ont recommandé une approche structurée alliant connaissances théoriques, application pratique et pertinence par rapport au secteur. Les mesures recommandées sont les suivantes : (1) développer un module ou une unité dédié(e) spécifiquement axé(e) sur l'inclusivité alimentaire, intégré(e) au programme de base de formation culinaire ; (2) proposer des ateliers pratiques et des démonstrations axés sur l'inclusivité alimentaire ; (3) établir des partenariats avec des restaurants locaux, des professionnels de santé et des experts de l'industrie agroalimentaire afin de créer des contenus adaptés aux besoins du secteur et des opportunités de stages ; et (4) intégrer au programme des modules d'apprentissage en ligne, des plateformes numériques et des applications axés sur l'inclusivité alimentaire. Les experts ont recommandé d'intégrer des modules sur l'inclusivité alimentaire dans le programme standard des établissements d'enseignement et de formation professionnels (EFP), tant publics que privés, en combinant cours théoriques et sessions pratiques. Ils ont également recommandé d'ancrer les principes du Pacte vert pour l'Europe et de la stratégie «De la ferme à la table» dans les programmes d'EFP, avec des mises à jour et un suivi réguliers, ainsi que d'établir des partenariats avec des acteurs clés du secteur, notamment des restaurants, des traiteurs et des organismes de sécurité alimentaire, afin de garantir que la formation réponde aux besoins du secteur.

Besoins en matière de perfectionnement des formateurs :

Les experts ont identifié les domaines prioritaires suivants pour le perfectionnement des formateurs : des cours spécialisés sur l'identification des allergènes courants, la mise en œuvre d'une préparation de repas sans allergènes et la prévention de la contamination croisée, en plus de la certification HACCP ; des cours couvrant les principes fondamentaux de la nutrition, les macronutriments, les besoins alimentaires des différentes populations, l'utilisation des protéines végétales, les alternatives aux produits laitiers, la pâtisserie végétalienne et sans gluten, ainsi que les besoins alimentaires spécifiques tels que la maladie cœliaque ou les intolérances — proposés par des associations grecques de diététique ou des plateformes en ligne ; et des ateliers sur les tendances alimentaires actuelles, l'innovation alimentaire et la durabilité, notamment l'alimentation à base de plantes, la durabilité, les aliments fermentés, la cuisine zéro déchet, la cuisine à prédominance végétale et l'approvisionnement durable.

Propositions de mise à jour des contenus pour les aligner sur les normes européennes et les principes de durabilité :

Afin d'aligner les programmes d'EFP en Grèce sur les normes européennes et les principes de durabilité, les experts ont recommandé d'enrichir le programme d'études avec des modules obligatoires sur les allergènes alimentaires, la prévention de la contamination croisée et la réglementation européenne en matière d'étiquetage des allergènes. Une formation pratique sur les protocoles de manipulation des aliments pour une cuisine sans allergènes, notamment l'utilisation d'ustensiles, d'équipements et d'espaces de préparation distincts afin d'éviter la contamination croisée, devrait être dispensée. Les stagiaires devraient être encouragés à concevoir des menus saisonniers à base de plantes, à réduire le gaspillage alimentaire et à utiliser des ingrédients locaux et biologiques afin d'intégrer les principes du Pacte vert pour l'Europe et de la stratégie «De la ferme à la table». Il a été recommandé de développer des modules de formation spécialisés axés sur la préparation de menus sans gluten, végétaliens, pauvres en sodium et d'autres menus respectueux de la santé, ainsi que d'établir des partenariats avec les principaux acteurs du secteur, notamment les restaurants, les traiteurs et les organismes de sécurité alimentaire. Une révision et une mise à jour régulières du programme d'enseignement et de formation professionnels ont également été préconisées afin de refléter les changements dans la réglementation européenne, les nouvelles tendances en matière d'inclusivité alimentaire et les innovations dans les pratiques culinaires durables.

Contexte réglementaire :

Les exigences réglementaires nationales et européennes pertinentes identifiées par les experts comme influençant le contenu de l'EFP en Grèce comprennent : le règlement (UE) n° 1169/2011 concernant l'information des consommateurs sur les denrées alimentaires ; le règlement (CE) n° 1924/2006 du Parlement européen concernant les allégations de santé ; le système d'analyse des risques et de maîtrise des points critiques (HACCP) ; le Code grec des denrées alimentaires et des boissons (KTP) ; la loi grecque n° 4235/2014 relative aux

domaines de l'alimentation humaine et animale, de la santé et du bien-être des animaux ; et la surveillance exercée par l'Autorité hellénique de sécurité alimentaire (EFET) visant à garantir le respect de la réglementation européenne en matière d'hygiène alimentaire (règlement n° 852/2004). Les experts ont également souligné l'importance du partenariat avec les diététiciens comme moyen d'intégrer la science de la nutrition dans la planification des menus.

2.6 SYNTHÈSE COMPARATIVE ENTRE PAYS

2.6.1 Couverture des niveaux du CEC dans les pays partenaires

Les cinq pays partenaires couvrent collectivement un large éventail de niveaux du CEC dans l'offre de formation professionnelle en restauration, allant du niveau 1 du CEC (Espagne – Certificats de professionnalisme) au niveau 6 du CEC (les cinq pays proposent des programmes de niveau licence en gastronomie ou dans des domaines connexes). Cette répartition montre que des opportunités d'intégration de FOOD4ALL existent à plusieurs niveaux de qualification dans tous les systèmes des pays partenaires.

Pays	Niveaux du CEC couverts dans les rapports sur le paysage national de la formation
France	CEC 3 (CAP), CEC 4 (Bac Pro), CEC 5 (BTS)
Macédoine du Nord	CEC 4 (technicien agroalimentaire), CEC 5 (cuisinier en établissement d'accueil – adulte), CEC 6 (diplôme de gastronomie)
Turquie	CEC 4 (Enseignement professionnel secondaire supérieur ; formation en alternance MESEM), diplôme de premier cycle en arts culinaires (CEC 5), CEC 6 (Enseignement supérieur)
Espagne	CEC 1-3 (certificats de professionnalisme), CEC 4-5 (formation professionnelle intermédiaire et supérieure), CEC 6 (licence)
Grèce	CEC 3 (EPAS/ESK), CEC 4-5 (EPAL), CEC 5 (SAEK)

2.6.2 Points forts communs aux pays partenaires

Les points forts suivants sont systématiquement mentionnés dans les cinq pays partenaires et à plusieurs niveaux du CEC :

- La sécurité alimentaire et l'hygiène constituent le domaine thématique le plus systématiquement abordé, appliqué et évalué de manière formelle dans tous les pays partenaires et à tous les niveaux de l'EFP. Le système HACCP est explicitement mentionné dans les rapports nationaux de la France, de la Grèce, de l'Espagne et de la Turquie. Ce socle universel offre un point d'entrée fiable pour l'intégration du contenu FOOD4ALL, car la gestion des allergènes et la sécurité alimentaire sont directement liées à ce domaine de compétences existant.
- La formation pratique en cuisine est la méthodologie pédagogique dominante dans les cinq pays. Les démonstrations menées par les formateurs et les exercices pratiques en cuisine figurent parmi les méthodes les plus largement utilisées dans chaque système national.
- L'apprentissage en milieu professionnel est une composante structurelle de l'offre de formation professionnelle dans les cinq pays, même si sa forme varie : apprentissage en Turquie et en Grèce ; FCT en Espagne ; formation en milieu professionnel en France et en Macédoine du Nord.
- Une évaluation pratique complète, sous forme d'épreuves de cuisine, d'évaluation pratique continue et d'évaluation en milieu professionnel, est présente dans tous les systèmes.
- Le patrimoine culinaire méditerranéen (Grèce) et le patrimoine culinaire turc (Turquie) constituent des contextes fondamentaux solides pour adapter et ancrer les pratiques d'inclusivité alimentaire au sein des traditions culinaires nationales.

2.6.3 Lacunes communes aux pays partenaires

Les lacunes suivantes sont observées dans plusieurs pays partenaires et constituent les principales opportunités d'intégration du contenu FOOD4ALL :

- Gestion des allergènes et sensibilisation aux allergies alimentaires : ce sujet est systématiquement absent ou n'est abordé qu'à un niveau théorique élémentaire dans la majorité des programmes d'EFP des cinq pays. L'Espagne (certificats de professionnalisme et formation professionnelle intermédiaire/supérieure), la Turquie (les deux filières de formation professionnelle du secondaire supérieur), la Grèce (EPAS et SAEK) et la Macédoine du Nord (technicien alimentaire et cuisinier en établissement d'hôtellerie) indiquent toutes que ce sujet n'est ni abordé de manière pratique ni évalué.
- Régimes alimentaires particuliers (végétaliens/végétariens) : ce sujet n'est pas abordé ou ne l'est qu'à un niveau élémentaire dans la plupart des programmes d'EFP. La France a partiellement remédié à cela dans le cadre de la réforme du programme CAP de 2023. La Macédoine du Nord l'intègre dans le programme de formation pour

adultes « Cuisinier en établissement d'hôtellerie-restauration ». La Turquie et l'Espagne n'abordent ce sujet qu'au niveau de l'enseignement supérieur.

- **Pratiques culinaires durables** : Absentes des programmes de formation professionnelle en Turquie (les deux filières), en Espagne (certificats et formation professionnelle) et en Macédoine du Nord (technicien alimentaire). Présentes en France uniquement au niveau de la sensibilisation théorique et en Grèce uniquement dans le programme EPAL.
- **Outils numériques et d'apprentissage en ligne** : leur utilisation est systématiquement signalée comme minimale (note de 1 à 2 sur 5) dans les programmes de formation professionnelle en Turquie, en Espagne, en France (aux niveaux inférieurs) et en Macédoine du Nord . Une utilisation modérée est signalée dans les programmes grecs EPAS et SAEK ainsi que dans le BTS français.
- **Diversité culturelle et alimentaire** : Absente de la plupart des programmes de formation professionnelle. Présente dans le cursus de gastronomie de la Macédoine du Nord et dans les programmes d'enseignement supérieur de la Turquie, mais largement absente aux niveaux 3 à 5 du CEC dans tous les pays.
- **Gestion des allergènes et sensibilisation aux allergies alimentaires** : ce sujet est systématiquement absent ou n'est abordé qu'à un niveau théorique élémentaire dans la majorité des programmes de formation professionnelle des cinq pays. L'Espagne (certificats de professionnalisme et formation professionnelle intermédiaire/supérieure), la Turquie (les deux filières de formation professionnelle du secondaire supérieur), la Grèce (EPAS et SAEK, avec une absence totale dans la formation professionnelle formelle selon le rapport narratif national) et la Macédoine du Nord (technicien alimentaire et cuisinier en établissement d'hôtellerie) signalent toutes l'absence de traitement appliqué ou évalué de ce sujet. Le rapport national grec confirme explicitement que les écoles de cuisine et les établissements d'EFP ne proposent aucun module sur les restrictions alimentaires.
- **Régimes alimentaires particuliers (végétaliens/végétariens)** : ce sujet n'est pas abordé ou ne l'est qu'à un niveau élémentaire dans la plupart des programmes de formation professionnelle. La France a partiellement remédié à cette situation grâce à la réforme du programme d'études CAP de 2023, bien que sa mise en œuvre soit entravée par le manque de préparation des formateurs et de ressources. La Macédoine du Nord l'intègre dans le programme de formation pour adultes « Cuisinier en établissement d'hôtellerie ». La Turquie et l'Espagne n'abordent ce sujet qu'au niveau de l'enseignement supérieur.
- **Pratiques culinaires durables** : Absentes des programmes de formation professionnelle en Turquie (dans les deux filières), en Espagne (certificats et formation professionnelle) et en Macédoine du Nord (technicien alimentaire). Présentes en France uniquement à un niveau théorique de sensibilisation et en Grèce uniquement dans le programme EPAL.
- **Outils numériques et d'apprentissage en ligne** : leur utilisation est systématiquement signalée comme minimale (notée 1 à 2 sur 5) dans les programmes de formation professionnelle en Turquie, en Espagne, en France (aux niveaux inférieurs) et en Macédoine du Nord. Une utilisation modérée est signalée dans les programmes grecs

EPAS et SAEK ainsi que dans le BTS français. Les écoles privées en Grèce utilisent également les outils numériques dans une mesure limitée.

- Diversité culturelle et alimentaire : Absente de la plupart des programmes de formation professionnelle. Les pratiques alimentaires culturelles telles que le halal et le casher sont mentionnées dans le rapport narratif espagnol, mais ne sont intégrées de manière systématique dans aucun programme officiel de formation professionnelle.
- Expertise des formateurs en matière d'inclusivité alimentaire : une lacune identifiée dans les cinq pays. En France, la formation sur les régimes alimentaires spécifiques et les allergènes est ponctuelle. En Grèce, les formateurs n'ont pas accès aux dernières recherches et aux techniques innovantes en matière de régimes alimentaires spécifiques. En Turquie, de nombreux formateurs de l'enseignement professionnel secondaire ne disposent pas d'une expertise spécifique en matière de gestion des allergènes ou de cuisine végétale. En Espagne, les lacunes dans la formation des formateurs aux pratiques alimentaires modernes sont explicitement documentées. En Macédoine du Nord, les enseignants ne disposent d'aucun support officiel sur ces sujets.

CHAPITRE 3 – RÉSULTATS DES RÉUNIONS DE GROUPES DE DISCUSSION POUR LE CADRE D'INTÉGRATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ce chapitre présente les conclusions des réunions de groupes de discussion (FGM) organisées par les partenaires du projet FOOD4ALL afin de soutenir l'élaboration du cadre d'intégration dans l'EFP. Ces consultations ont réuni des formateurs de l'EFP, des professionnels de la cuisine, des diététiciens, des experts en nutrition, des spécialistes de la sécurité alimentaire, des apprentis et d'autres parties prenantes concernées afin d'étudier comment une éducation alimentaire inclusive peut être intégrée plus efficacement dans l'enseignement et la formation professionnels culinaires.

Les groupes de discussion ont examiné les pratiques de formation actuelles, les défis liés à l'enseignement des besoins alimentaires particuliers, les méthodologies d'apprentissage privilégiées, les besoins de perfectionnement des formateurs, les exigences institutionnelles et les opportunités de renforcement de la collaboration entre les prestataires de formation professionnelle et les acteurs du secteur. Menées entre février et mai 2026, ces consultations ont généré des enseignements concrets et des recommandations qui ont guidé la conception du cadre d'intégration dans la formation professionnelle et ses stratégies de mise en œuvre proposées.

Les résultats sont présentés pays par pays afin de préserver les caractéristiques spécifiques, les priorités et les réalités contextuelles de chaque système national d'EFP. Le chapitre se termine par une synthèse comparative mettant en évidence les thèmes communs, les défis partagés et les recommandations transnationales issues des consultations.

3.1 FRANCE

3.1.1 Contexte du FGM

Le FGM français a été organisé par Le Carburateur et s'est déroulé en deux sessions de groupe en ligne, les 29 avril 2026 et 21 mai 2026. Au total, huit participants y ont pris part, issus de centres de formation culinaire et d'un formateur indépendant. Les participants étaient des formateurs travaillant principalement dans la formation professionnelle initiale auprès d'apprenants âgés de 18 à 29 ans, ainsi que des formateurs issus de centres spécialisés dans la cuisine végétarienne travaillant principalement avec des apprenants adultes. Tous les participants sont activement impliqués dans la formation aux métiers de la cuisine.

Le projet et la plateforme FOOD4ALL ont été présentés à l'ensemble des participants avant la discussion structurée, qui a suivi une méthodologie cohérente au cours des deux sessions : un tour de table introductif, suivi d'un partage d'expériences sur les outils numériques, puis d'une exploration ciblée des possibilités d'intégration en fonction des profils des apprenants et des méthodes pédagogiques utilisées.

3.1.2 Alignement des programmes d'études et préparation au numérique

Indicateur	Niveau
Compréhension globale de l'alignement des programmes d'études	Élevé
Confiance dans l'intégration des outils et des plateformes numériques	Modérée

La compréhension globale de l'alignement des programmes d'études a été jugée élevée. La possibilité d'intégrer les outils et la plateforme numériques a été jugée modérée.

Les participants ont indiqué que tous les programmes de formation dispensés dans les centres de formation initiale devaient respecter un ensemble de compétences clés pour chaque qualification, et que les ressources numériques pouvaient être utilisées en complément de ces exigences. Les écoles de cuisine pour adultes ont été identifiées comme disposant d'une plus grande flexibilité pour utiliser les nouvelles ressources numériques. Les participants ont trouvé la plateforme FOOD4ALL très complète, proposant des informations pertinentes et des activités utiles, et ont convenu que la plateforme était facile à utiliser grâce à sa conception dynamique. Les participants ont souligné que les ressources numériques devaient être accessibles directement sur les téléphones portables des étudiants. Un autre défi réside dans le fait que les ressources numériques doivent compléter le cours et ne peuvent en aucun cas remplacer une partie quelconque du contenu de la formation.

3.1.3 Approches pédagogiques

Les deux approches pédagogiques les plus fréquemment mentionnées au sein du groupe de discussion français étaient l'apprentissage par l'expérience et l'apprentissage par scénarios ou études de cas. Les participants ont souligné que l'apprentissage par la pratique constituait la méthode la plus efficace pour leurs apprenants. Les formateurs organisent généralement des démonstrations suivies d'exercices pratiques visant à reproduire les gestes techniques observés. La pratique est considérée comme une composante essentielle du scénario pédagogique ; elle contribue également à maintenir l'attention des apprenants et encourage davantage le travail collaboratif autour d'un thème commun.

Les travaux pratiques dans une cuisine nécessitent une supervision importante ainsi qu'un véritable travail d'équipe. Cette approche semble particulièrement bien adaptée aux apprenants qui ont parfois du mal à rester concentrés pendant les cours théoriques. Les activités pratiques mobilisent les connaissances théoriques — telles que les règles d'hygiène ou les techniques culinaires — et favorisent également la créativité culinaire. Les participants ont noté que les ressources numériques pourraient soutenir les approches de classe inversée : les apprenants pourraient s'appuyer sur les informations disponibles sur la plateforme avant de se lancer dans des activités pratiques, puis approfondir leur apprentissage en classe grâce à une réflexion collective sur les activités réalisées.

3.1.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL

Les participants ont privilégié une combinaison de plusieurs approches d'alignement et un alignement via des unités de compétences pratiques liées à la pratique en cuisine. La plateforme FOOD4ALL a été considérée comme un outil pédagogique complémentaire à la disposition des formateurs. Les participants ont noté que la plateforme ne peut pas

remplacer l'enseignement pratique en présentiel, mais que la diversité des études de cas pratiques et la qualité des modules suggèrent une valeur ajoutée significative. Les participants ont noté que la plupart des apprenants utiliseraient probablement la plateforme en classe et avec le soutien d'un formateur, plutôt que de manière autonome. Les apprenants adultes ont été identifiés comme étant plus à même d'accéder aux contenus de manière autonome.

3.1.5 Utilisation des outils numériques

À des fins pédagogiques, les participants ont le plus souvent cité la flexibilité et l'accessibilité, l'apprentissage personnalisé, ainsi que l'apprentissage interactif via le multimédia et les quiz. L'apprentissage par scénarios et par problèmes a été systématiquement identifié comme la méthode la plus efficace dans l'enseignement culinaire, car il place les apprenants dans des situations stimulantes ressemblant à celles auxquelles ils seront confrontés dans leur vie professionnelle. Les outils numériques ont également été appréciés pour leur utilisation après les activités pratiques afin d'analyser les réussites et les erreurs, et d'encourager la réflexion.

En matière d'évaluation, les participants ont identifié comme méthodes les plus utiles les quiz et les petits tests intégrés à la plateforme, les travaux pratiques ou basés sur des projets soutenus par des outils numériques, ainsi que les présentations numériques ou orale. La plateforme a été jugée principalement utile pour évaluer les compétences théoriques. Les participants ont souligné comme une contrainte le faible niveau d'équipement numérique dans certains centres de formation.

Le besoin de soutien le plus important identifié était celui d'un accompagnement méthodologique pratique destiné aux enseignants. Tous les participants ont convenu que l'accompagnement pédagogique et méthodologique est essentiel pour l'utilisation des ressources numériques, car l'intégration des outils numériques nécessite de modifier les méthodes de travail et la structure des cours.

3.2 MACEDOINE DU NORD

3.2.1 Contexte du FGM

Le FGM de Macédoine du Nord a été organisé et s'est déroulé en présentiel en avril 2026. Au total, 11 participants issus de six établissements d'enseignement professionnel secondaire de toute la Macédoine du Nord y ont pris part. Tous les participants sont des enseignants de l'EFP intervenant dans les matières liées à la technologie alimentaire et à la cuisine.

3.2.2 Alignement des programmes d'études et préparation au numérique

Indicateur	Niveau
Compréhension globale de l'alignement sur le programme d'études	Modérée (scores quantitatifs : Élevée
Confiance dans l'intégration des outils et des plateformes numériques	Modérée (scores quantitatifs : élevés

Bien que la tendance générale ait été classée comme modérée, les résultats quantitatifs ont révélé des scores numériques particulièrement élevés. Le score moyen pour la compréhension de l'alignement sur les programmes d'enseignement était de 4,45 sur 5 ; la prise en compte active de l'alignement sur les programmes d'enseignement a obtenu un score de 4,55 ; et la confiance dans l'alignement de nouveaux contenus thématiques ou numériques sur les programmes d'enseignement professionnel existants a également obtenu un score de 4,55. La préparation au numérique était tout aussi élevée : la familiarité avec les outils numériques s'élevait en moyenne à 4,36, la fréquence d'utilisation à 4,55, et la confiance dans l'intégration des outils numériques à la formation pratique en cuisine atteignait 4,64.

Principaux enseignements

- Les participants ont démontré une forte prise de conscience de l'importance de relier les acquis d'apprentissage, les activités pédagogiques et les méthodes d'évaluation.
- L'alignement des programmes est activement pris en compte par la plupart des enseignants lors de la conception ou de la mise en œuvre de cours de formation professionnelle en gastronomie.
- Les enseignants sont convaincus que de nouveaux contenus thématiques — tels que les régimes alimentaires spécifiques, la sensibilisation aux allergènes et les pratiques culinaires inclusives — peuvent être intégrés aux programmes d'EFP existants.
- Les outils et plateformes numériques sont déjà bien connus et régulièrement utilisés, notamment pour la préparation, l'explication, le renforcement et l'évaluation.

Principaux défis

- Malgré ce niveau de confiance élevé, des conseils méthodologiques concrets restent nécessaires pour intégrer les outils numériques de manière structurée et ciblée.

- Les outils numériques doivent être soigneusement reliés aux tâches pratiques en cuisine et ne pas être considérés comme un travail distinct ou supplémentaire.
- Des différences en matière de confiance dans le numérique et d'accès peuvent encore exister entre les enseignants, les apprenants et les établissements scolaires.

3.2.3 Approches pédagogiques

Approche	Participants	Pourcentage
Apprentissage par l'expérience	7	64 %
Apprentissage en milieu professionnel / en situation réelle	6	55 %
Enseignement et formation axés sur les compétences	5	45
Taxonomie de Bloom	5	45 %
Apprentissage par problèmes	5	45 %
Apprentissage par scénarios ou par études de cas	2	18 %
Apprentissage inversé / mixte	2	18 %

Les réponses à l'échelle de Likert ont confirmé que la formation en cuisine dispensée dans les établissements d'EFP de Macédoine du Nord est fortement axée sur la pratique. L'apprentissage par la pratique lors des travaux en cuisine et l'observation de démonstrations ont tous deux obtenu une note moyenne de 4,45 sur 5. La mise en application des retours d'expérience lors des tâches de cuisine suivantes a constitué l'élément le plus marquant, avec une note moyenne de 4,64 — la note la plus élevée de

l'ensemble. La réflexion sur les erreurs a obtenu une note de 4,00, ce qui indique qu'elle est présente mais qu'elle pourrait être renforcée de manière plus systématique.

Les participants ont souligné l'importance des démonstrations, des travaux pratiques supervisés et des cycles de retours d'expérience. Les éléments basés sur la résolution de problèmes et sur des scénarios ont été identifiés comme particulièrement pertinents pour les thèmes de FOOD4ALL, tels que l'adaptation des recettes aux restrictions alimentaires, la substitution d'ingrédients et la prise en compte des exigences liées aux allergènes. Les approches axées sur les compétences sont pertinentes car les apprenants doivent démontrer des aptitudes pratiques, et pas seulement une compréhension théorique.

3.2.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL

Préférence d'alignement	Participants	Pourcentage
Combinaison de plusieurs approches d'alignement	8	73 %
Alignement avec les acquis d'apprentissage existants	7	64
Adéquation grâce à des modules de compétences pratiques	4	36
Alignement par le biais de résultats complémentaires supplémentaires	4	36
Alignement grâce à des critères d'évaluation et d'appréciation	2	18 %

La préférence la plus marquée s'est portée sur une combinaison de plusieurs approches d'alignement (8 participants, 73 %). L'alignement sur les acquis d'apprentissage existants a été choisi par 7 participants (64 %). L'alignement par le biais d'unités de compétences

pratiques liées à la pratique en cuisine et l'alignement par le biais d'acquis d'apprentissage complémentaires supplémentaires ont chacun été choisis par 4 participants (36 %). L'alignement par le biais de critères d'évaluation a été choisi par 2 participants (18 %).

Les participants se sont prononcés en faveur de l'intégration des besoins alimentaires particuliers, de la sensibilisation aux allergènes et de l'adaptation inclusive des recettes dans les matières existantes liées à la gastronomie et à l'alimentation. L'approche combinée a été privilégiée car elle permet d'établir un lien avec les acquis d'apprentissage existants, de développer des compétences pratiques et d'apporter un enrichissement complémentaire sans surcharger le programme d'études.

3.2.5 Utilisation des outils numériques

Objectif	Participants	Pourcentage
Apprentissage personnalisé	7	64 %
Flexibilité et accessibilité	6	55 %
Apprentissage collaboratif	5	45
Apprentissage interactif grâce à des quiz et au multimédia	5	45
Retour d'information immédiat et auto-évaluation	3	27 %
Soutien au développement des compétences pratiques	2	18 %

À des fins pédagogiques, les utilisations les plus fréquemment citées étaient : l'apprentissage personnalisé (7 participants, 64 %), la flexibilité et l'accessibilité (6 participants, 55 %), l'apprentissage collaboratif (5 participants, 45 %) et l'apprentissage interactif par le biais de quiz et de supports multimédias (5 participants, 45 %). Les méthodes d'enseignement les plus favorisées par les outils numériques ont été identifiées comme suit : l'apprentissage par

problèmes (7 participants, 64 %), l'apprentissage par scénarios (5 participants, 45 %) et l'apprentissage réflexif après la pratique (5 participants, 45 %)

Méthode pédagogique	Participants	Pourcentage
Apprentissage par problèmes	7	64 %
Apprentissage par scénarios	5	45 %
Apprentissage par la réflexion après la pratique	5	45
Préparation avant les séances pratiques / apprentissage inversé	3	27 %
Formation axée sur les compétences liées aux tâches en cuisine	3	27 %
Préparation autonome par l'apprenant	2	18
Gamification et apprentissage ludique	1	9 %

En matière d'évaluation, les questions d'auto-évaluation ont été les plus plébiscitées (8 participants, 73 %), suivies des quiz et tests intégrés à la plateforme (7 participants, 64 %), puis des travaux pratiques ou basés sur des projets (5 participants, 45 %). Les participants ont souligné que l'évaluation des compétences pratiques fondamentales nécessite toujours l'observation directe de l'enseignant.

Le besoin de soutien le plus clairement identifié concernait les conseils méthodologiques pratiques, cités par 10 participants (91 %). La formation à la pédagogie numérique et à l'alignement des programmes scolaires a été citée par 5 participants (45 %).

Méthode d'évaluation	Participants	Pourcentage
Questions d'auto-évaluation	8	73 %
Quiz et tests intégrés à la plateforme	7	64
Devoirs pratiques ou basés sur des projets	5	45
Évaluation par les pairs	3	27
Présentations numériques ou exercices de pitch	3	27 %
Simulations et jeux de rôle	2	18 %

3.3 TURQUIE

3.3.1 Contexte des MGF

La formation sur les MGF en Turquie s'est déroulée en ligne en avril 2026. Au total, 10 participants y ont pris part, tous enseignants de l'EFP travaillant actuellement dans le domaine des services de restauration au sein de lycées professionnels et techniques anatoliens en Turquie. Tous les participants sont directement impliqués dans la formation en cuisine et possèdent une expérience pratique dans la mise en œuvre des volets théoriques et pratiques du programme d'études.

3.3.2 Adéquation des programmes d'études et préparation au numérique

Indicateur	Niveau
Compréhension globale de l'alignement des programmes d'études	Élevé

Confiance dans l'intégration des outils et des plateformes numériques**Modérée**

La compréhension globale de l'alignement des programmes d'enseignement a été jugée modérée. La confiance dans l'intégration des outils et plateformes numériques a également été jugée modérée. Le système turc d'enseignement et de formation professionnels (EFP) fonctionne dans un cadre hautement centralisé régi par le ministère de l'Éducation nationale (MoNE), où les programmes d'enseignement sont normalisés à l'échelle nationale et où les enseignants mettent en œuvre des acquis d'apprentissage, des structures de contenu et des critères d'évaluation prédéfinis. Si cela garantit une cohérence, cela peut limiter la flexibilité nécessaire pour adapter les programmes d'enseignement aux besoins émergents.

Les participants font preuve d'une certaine familiarité avec les outils numériques, mais cela ne se traduit pas automatiquement par une utilisation assurée ou régulière dans le cadre de l'enseignement de la formation professionnelle en gastronomie. Les niveaux de confiance diminuent lorsque les outils numériques sont associés à des environnements pratiques en cuisine. Parmi les principaux défis figurent le fait que l'alignement des programmes d'études est principalement compris comme le respect du programme officiel plutôt que comme la conception active de liens entre les acquis, l'enseignement et l'évaluation ; la difficulté d'utiliser des outils numériques pendant les séances pratiques sans interrompre le déroulement des tâches ; et l'incertitude quant au choix d'outils qui soutiennent véritablement les acquis d'apprentissage plutôt que d'alourdir la charge de travail.

3.3.3 Approches pédagogiques

Les approches les plus fréquemment mentionnées étaient l'apprentissage par l'expérience et l'apprentissage en milieu professionnel, ce qui correspond à la structure de l'EFP en gastronomie en Turquie. Les résultats confirment fortement que la formation en cuisine s'articule autour de l'apprentissage par la pratique. Les participants ont presque unanimement jugé très efficaces les cycles de pratique, de démonstration, de réflexion et de retour d'expérience. La démonstration reste une stratégie pédagogique centrale : les formateurs montrent généralement les techniques étape par étape, après quoi les apprenants répètent le processus et s'améliorent par la pratique.

L'apprentissage par compétences et l'apprentissage en milieu professionnel ne sont pas appliqués en tant que cadres théoriques, mais sont déjà intégrés dans les pratiques de formation quotidiennes. Dans le système turc d'enseignement et de formation professionnels, les programmes définis par le ministère de l'Éducation nationale (MoNE)

s'articulent autour de compétences professionnelles et de résultats attendus en termes de performances ; l'enseignement se concentre donc naturellement sur la réalisation des tâches, les normes en vigueur sur le lieu de travail et l'application dans la vie réelle. Les cadres pédagogiques plus formels, tels que l'alignement constructif, sont moins visibles dans la pratique quotidienne. L'alignement tend à se faire implicitement par l'expérience plutôt que par le biais de modèles appliqués de manière consciente.

Des éléments basés sur des scénarios et des problèmes apparaissent dans la pratique — en particulier lorsqu'il s'agit de contraintes réelles en cuisine, telles que les restrictions alimentaires, les substitutions d'ingrédients ou la pression liée au service — mais sont généralement intégrés de manière ponctuelle en fonction de l'expérience du formateur, plutôt que d'être systématiquement conçus comme des scénarios d'apprentissage structurés.

3.3.4 Préférences d'alignement pour le contenu FOOD4ALL

Principale préférence d'alignement – Turquie

Alignement sur les acquis d'apprentissage existants. Cela reflète le fonctionnement de l'EFP en Turquie, où les programmes sont définis de manière centralisée et où les enseignants sont tenus de suivre des structures prédéfinies. Une approche mixte et progressive est privilégiée : intégrer de nouveaux contenus dans les cours et les activités pratiques en cours, de manière à soutenir les objectifs existants sans alourdir la charge de travail ni perturber le déroulement de la formation.

Les participants ont clairement privilégié l'alignement sur les acquis d'apprentissage existants. Cela reflète le fonctionnement de l'EFP en Turquie, où les programmes sont définis de manière centralisée et où les enseignants suivent des structures prédéfinies. Les participants sont ouverts à l'idée d'enrichir les acquis d'apprentissage actuels avec des éléments supplémentaires, en particulier lorsqu'ils sont directement liés aux compétences pratiques (tels que l'adaptation de recettes à des régimes alimentaires spécifiques, la sensibilisation aux allergènes ou les ingrédients de substitution). Une approche plus mixte et progressive est privilégiée : intégrer les nouveaux contenus dans les cours et les activités pratiques en cours, de manière à ce qu'ils viennent soutenir les objectifs existants sans alourdir la charge de travail ni perturber le déroulement de la formation.

3.3.5 Utilisation des outils numériques

Objectif	Pourcentage
Flexibilité et accessibilité	60 %
Soutien au développement des compétences pratiques	50 %
Apprentissage personnalisé et retour d'information immédiat	40
Utilisation interactive et collaborative	Fréquence moindre

Les outils numériques sont principalement appréciés pour leur flexibilité (60 % des réponses) et leur capacité à favoriser le développement des compétences pratiques (50 %), suivis par l'apprentissage personnalisé et le retour d'information instantané (40 %). Les outils numériques s'inscrivent dans le processus d'apprentissage – avant ou après la mise en pratique – plutôt qu'au cœur de celui-ci. Les méthodes pédagogiques les plus plébiscitées concernaient la préparation avant les séances pratiques (50 %) et l'apprentissage à son propre rythme (50 %), suivies par la ludification (40 %). Les approches par scénarios et par problèmes étaient moins souvent associées aux outils numériques (10 à 20 %), car elles sont le plus souvent mises en œuvre directement lors des exercices pratiques.

Méthode d'enseignement	Pourcentage
Préparation avant les séances pratiques	50 %
Apprentissage à son propre rythme	50
Ludification	40
Apprentissage par problèmes	20

Apprentissage par scénarios	10 %
------------------------------------	-------------

En matière d'évaluation, les participants ont exprimé une préférence pour l'auto-évaluation (30 %), les quiz et les petits tests (20 %), ainsi que les travaux basés sur des projets ou des simulations (20 %). Les outils numériques ne sont pas jugés suffisants pour évaluer les compétences pratiques, qui nécessitent une observation directe en cuisine.

Méthode d'évaluation	Pourcentage
Auto-évaluation	30 %
Quiz et petits tests	20 %
Tâches basées sur des projets et des simulations	20

Les besoins d'accompagnement les plus importants identifiés concernaient des conseils méthodologiques pratiques et une formation à la pédagogie numérique et à l'alignement des programmes scolaires. Les enseignants ont besoin de réponses concrètes sur la manière dont les activités numériques peuvent soutenir directement des acquis d'apprentissage spécifiques et à quelle étape du cours (avant, pendant ou après l'exercice) les outils doivent être utilisés.

3.4 ESPAGNE

3.4.1 Contexte de la réunion du groupe de travail

Le FGM espagnol a été organisé en février 2026. La réunion s'est déroulée en format hybride (en présentiel et en ligne) le 23 février 2026 pendant 2 heures. Au total, 20 participants y ont pris part, représentant un groupe large et diversifié comprenant des enseignants en gastronomie, des formateurs en service de restauration, des coordinateurs de département, du personnel chargé de l'innovation et du programme Erasmus+, des chefs d'établissement, des responsables de formation hôtelière, des entrepreneurs du secteur de la restauration, des spécialistes de la nutrition, des employeurs locaux, des apprenants adultes et des professionnels liés aux services d'inclusion et d'employabilité. Les participants en ligne se sont connectés depuis différentes régions espagnoles, notamment les îles Canaries et

l'Andalousie. Cette composition a considérablement enrichi les échanges en réunissant des perspectives institutionnelles, éducatives et entrepreneuriales issues de différents territoires. La session a combiné une table ronde structurée, un débat thématique guidé, un moment de réseautage, un atelier interactif avec des enseignants et des apprenants, une réflexion ouverte sur les besoins du marché du travail, ainsi que la collecte de retours d'expérience et la formulation de conclusions finales.

3.4.2 Alignement des programmes d'études et préparation au numérique

Le niveau global de compréhension de l'alignement des programmes d'études a été jugé élevé. La confiance dans l'intégration des outils et plateformes numériques a également été jugée élevée. Les participants ont démontré une forte prise de conscience de la nécessité d'aligner les contenus innovants sur les programmes d'EFPP existants, tels que la cuisine et la gastronomie, les services de restauration, la boulangerie et la pâtisserie, ainsi que les qualifications supérieures en hôtellerie-restauration. Un large consensus s'est dégagé sur le fait que les contenus FOOD4ALL peuvent être intégrés dans les modules actuels liés à la sécurité alimentaire, à la nutrition, à la planification des menus, au service à la clientèle, au développement durable et aux opérations en cuisine.

Parmi les principaux défis figurent le fait que les programmes d'études existants sont déjà très chargés et limités dans le temps, ce qui laisse peu de place à des contenus supplémentaires autonomes ; le besoin des enseignants de disposer d'exemples concrets montrant comment les ressources FOOD4ALL s'alignent sur les acquis d'apprentissage officiels ; et la nécessité de continuer à évaluer les compétences pratiques en présentiel dans le cadre d'ateliers.

3.4.3 Approches pédagogiques

Les approches les plus fréquemment mentionnées étaient l'apprentissage par l'expérience, la formation axée sur les compétences, l'apprentissage en milieu professionnel, l'apprentissage par scénarios ou études de cas, l'apprentissage mixte ou inversé, et la conception universelle de l'apprentissage. Les participants ont systématiquement souligné que l'apprentissage par la pratique reste le fondement de la formation professionnelle en gastronomie : les ateliers en cuisine, la répétition pratique, les démonstrations des formateurs et la correction directe continuent d'être les méthodes les plus efficaces pour le développement des compétences techniques.

Un soutien clair s'est dégagé en faveur de la combinaison de la formation pratique traditionnelle avec des études de cas portant sur les allergies ou les régimes alimentaires particuliers, des scénarios réels impliquant des clients, la résolution de problèmes sous la pression du service, une préparation en ligne avant les séances pratiques et des méthodes d'enseignement inclusives adaptées à la diversité des profils d'apprenants. Les participants

ont convenu que les outils numériques devaient compléter, plutôt que remplacer, la pratique professionnelle sur le terrain.

3.4.4 Préférences en matière d'alignement du contenu FOOD4ALL

Les participants ont donné la priorité à l'alignement sur les acquis d'apprentissage existants, à un alignement basé sur les compétences et lié à la pratique en cuisine, ainsi qu'à une combinaison de plusieurs approches d'alignement. La voie la plus efficace identifiée était un modèle mixte dans lequel les ressources FOOD4ALL viennent en appui aux modules sur la sécurité alimentaire, à la formation à la gestion des allergènes, à la planification de menus sains et adaptés, aux modules de gastronomie durable, au service client et aux tâches pratiques d'adaptation de recettes. Cette approche a été jugée plus réaliste, plus durable et plus facile à adopter par les établissements dans le cadre des dispositifs actuels d'enseignement et de formation professionnels.

3.4.5 Utilisation des outils numériques

À des fins pédagogiques, les participants ont apprécié : la flexibilité et l'accessibilité (80 %), le soutien au développement des compétences pratiques (75 %), l'apprentissage interactif grâce au multimédia et aux quiz (70 %), le retour d'information instantané et l'auto-évaluation (65 %), l'apprentissage personnalisé (60 %) et l'apprentissage collaboratif (45 %). Les outils numériques ont été jugés particulièrement utiles avant d'entrer en cuisine, car ils permettent aux apprenants de revoir à l'avance les procédures, les protocoles relatifs aux allergènes, les ingrédients et les techniques.

Méthode d'enseignement	Pourcentage
Préparation avant les séances pratiques / Apprentissage inversé	80 %
Apprentissage par scénarios	75 %
Formation axée sur les compétences liées aux tâches en cuisine	70
Apprentissage réflexif après la pratique	65
Préparation autonome par l'apprenant	60

Apprentissage par problèmes	55
Gamification et éléments ludiques	40 %

Les méthodes pédagogiques les mieux soutenues par les outils numériques ont été identifiées comme suit : préparation avant les séances pratiques/apprentissage inversé (80 %), apprentissage par scénarios (75 %), formation axée sur les compétences liée aux tâches en cuisine (70 %), apprentissage réflexif après la pratique (65 %), préparation à son propre rythme (60 %), apprentissage par problèmes (55 %) et ludification (40 %).

En matière d'évaluation, les méthodes les plus appréciées étaient les suivantes : quiz et petits tests intégrés à la plateforme (75 %), outils d'auto-évaluation (70 %), travaux pratiques ou basés sur des projets (65 %), simulations et jeux de rôle (55 %), retours entre pairs (45 %) et présentations numériques (40 %).

Les besoins en matière de soutien identifiés comprenaient : des conseils méthodologiques pratiques, des plans de cours FOOD4ALL prêts à l'emploi, une formation à la pédagogie numérique et à l'alignement des programmes, des ressources multimédias courtes adaptées aux réalités des ateliers, une intégration plus aisée dans les modules officiels, ainsi que des exemples de méthodes d'évaluation mixtes combinant apprentissage numérique et pratique.

3.5 GRECE

3.5.1 Contexte du FGM

Le FGM grec a été organisé en format hybride (en présentiel et en ligne) entre avril et mai 2026. Au total, 13 participants y ont pris part, tous enseignants de l'EFP employés dans le secteur des services de restauration au sein d'écoles de formation professionnelle supérieure (SAEK) en Grèce. Tous les participants sont activement impliqués dans l'enseignement axé sur la cuisine. Le FGM s'est déroulé individuellement avec chaque participant afin de garantir une discussion exhaustive et détaillée.

3.5.2 Alignement des programmes d'études et préparation au numérique

Le niveau global de compréhension de l'alignement des programmes d'études a été jugé élevé. La confiance dans l'intégration des outils et des plateformes numériques a également

été jugée élevée. Les participants ont largement perçu les environnements d'apprentissage numériques comme précieux pour soutenir l'apprentissage mixte, améliorer l'accès aux connaissances théoriques, préparer les apprenants aux activités pratiques en cuisine et favoriser l'apprentissage autonome. Les participants ont convenu que les plateformes numériques et les thèmes liés aux régimes alimentaires particuliers pouvaient être intégrés dans les domaines existants des programmes d'études, notamment les normes d'hygiène et de sécurité alimentaire ainsi que la nutrition saine.

Les principaux défis consistent notamment à veiller à ce que les outils numériques soient intégrés selon des approches méthodologiques claires qui viennent directement soutenir la formation pratique en cuisine plutôt que de la remplacer ; à prendre en compte les disparités en matière de compétences numériques, d'accès aux technologies et de ressources institutionnelles ; et à élaborer un guide FOOD4ALL aligné sur les programmes d'études, qui s'intègre dans des programmes de formation déjà intensifs tout en conservant une évaluation pratique en présentiel.

3.5.3 Approches pédagogiques

Approche	Pourcentage
Apprentissage par l'expérience (Kolb)	46,2 %
Apprentissage en milieu professionnel / situationnel	23,1 %
Conception universelle de l'apprentissage (UDL)	15,4
Taxonomie de Bloom	7,7
Apprentissage coopératif	7,7

Les approches les plus fréquemment citées étaient les suivantes : apprentissage par l'expérience/Kolb (46,2 %), apprentissage en milieu professionnel/apprentissage situé (23,1 %), conception universelle de l'apprentissage/CUA (15,4 %), taxonomie de Bloom (7,7 %) et apprentissage coopératif (7,7 %). Les participants ont systématiquement souligné que les approches expérientielles, en milieu professionnel et UDL constituent le fondement de la formation professionnelle en gastronomie. Les séances pratiques en cuisine et le retour

d'information immédiat ont été identifiés comme extrêmement efficaces pour développer les compétences techniques culinaires.

Les participants ont souligné l'importance d'intégrer des approches contemporaines centrées sur l'apprenant, notamment la résolution de problèmes lors de services en cuisine sous haute pression, des routines réalistes liées aux allergies et aux régimes alimentaires particuliers, ainsi que l'adaptation de l'enseignement aux apprenants issus de milieux différents. L'apprentissage coopératif a également été identifié comme une approche importante dans la formation en cuisine. Les participants ont estimé que l'apprentissage pratique en cuisine constituait l'étape la plus efficace pour le développement des compétences, la réflexion sur les erreurs et l'application continue des retours d'expérience étant considérées comme très précieuses.

3.5.4 Préférences en matière d'alignement du contenu FOOD4ALL

Les participants ont manifesté une nette préférence pour un alignement via des unités de compétences pratiques liées à la pratique en cuisine (53,8 %), suivi d'une combinaison de plusieurs approches d'alignement (30,8 %). L'alignement exclusivement sur les acquis d'apprentissage existants (7,7 %) et via des acquis d'apprentissage complémentaires supplémentaires (7,7 %) a été moins plébiscité.

Les participants ont souligné l'intérêt d'intégrer des thèmes liés à la gastronomie inclusive au sein de tâches professionnelles authentiques telles que les procédures de sécurité alimentaire, la gestion des allergènes et la préparation de recettes adaptées. Une approche combinée a été perçue comme offrant une plus grande flexibilité pédagogique et favorisant une intégration plus complète des principes de la gastronomie inclusive.

3.5.5 Utilisation des outils numériques

À des fins pédagogiques, les participants ont le plus souvent choisi : l'apprentissage interactif via le multimédia et les quiz (53,8 %), l'apprentissage collaboratif (23,1 %), l'apprentissage personnalisé (15,4 %), ainsi que la flexibilité et l'accessibilité (7,7 %). Les méthodes d'enseignement les plus favorisées par les outils numériques ont été identifiées comme suit : l'apprentissage par scénarios (53,8 %), l'apprentissage réflexif après la pratique (53,8 %), l'apprentissage par problèmes (38,5 %), la formation axée sur les compétences liée aux tâches en cuisine (23,1 %), la préparation en classe inversée (15,4 %) et la préparation à son propre rythme (15,4 %).

Méthode d'évaluation	Pourcentage
Travaux pratiques ou basés sur des projets	69,2 %
Présentations numériques ou exercices de pitch	61,5
Questions d'auto-évaluation	23,1
Simulations et jeux de rôle	23,1
Quiz et tests intégrés à la plateforme	15,4
Évaluation par les pairs	15,4

En matière d'évaluation, les méthodes les plus appréciées étaient les suivantes : travaux pratiques ou basés sur des projets (69,2 %), présentations numériques ou exercices de pitch (61,5 %), questions d'auto-évaluation (23,1 %), simulations et jeux de rôle (23,1 %), quiz et tests intégrés à la plateforme (15,4 %) et évaluation par les pairs (15,4 %). Les participants ont considéré les travaux basés sur des projets et les présentations numériques comme les principaux domaines d'application des outils numériques en matière d'évaluation.

Besoins en matière de soutien : des conseils méthodologiques concrets ont été cités par 84,6 % des participants, ce qui en fait le besoin le plus crucial identifié. La formation à la pédagogie numérique et à l'alignement des programmes d'études a été citée par 69,2 % des participants.

CHAPITRE 4 – CADRE D'ALIGNEMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION POUR UNE ÉDUCATION CULINAIRE INCLUSIVE

Partout en Europe, les prestataires d'enseignement et de formation professionnels travaillent avec des programmes de formation déjà structurés, des cadres de certification et des exigences de formation bien établis. Par conséquent, l'objectif de FOOD4ALL n'est pas d'introduire un programme de formation distinct ou un cours supplémentaire. Le projet vise plutôt à aider les formateurs à enrichir les programmes de formation culinaire existants avec des connaissances, des compétences et des pratiques liées à l'inclusivité alimentaire et aux régimes alimentaires spécifiques.

Ce chapitre se concentre donc sur l'harmonisation pratique des programmes de formation. Il fournit des conseils sur la manière dont les ressources FOOD4ALL — notamment le Guide de l'inclusivité culinaire, les cours en ligne, les activités pratiques, les ressources visuelles et les idées d'évaluation — peuvent être intégrées dans les programmes existants d'enseignement et de formation professionnels culinaires, sans nécessités de refonte majeure des programmes de formation. Ce chapitre met en évidence les possibilités d'intégrer le contenu de FOOD4ALL dans des modules culinaires couramment dispensés, identifie les approches pédagogiques susceptibles de faciliter cette intégration et propose des exemples illustrant comment les formateurs peuvent relier les compétences culinaires inclusives aux acquis d'apprentissage et aux activités de formation existantes.

Plutôt que d'imposer un modèle de mise en œuvre unique, ce cadre reconnaît la diversité des systèmes d'EFPP dans les pays partenaires et encourage une adaptation flexible en fonction des exigences locales en matière de programmes d'études, des priorités institutionnelles et des besoins des apprenants. L'objectif est d'aider les formateurs à transformer les ressources FOOD4ALL en expériences d'apprentissage significatives, qui renforcent la capacité des apprenants à répondre à des besoins alimentaires diversifiés dans les environnements culinaires et de restauration contemporains.

4.1 L'ALIGNEMENT CONSTRUCTIF (BIGGS, 1996 ; BIGGS & TANG, 2011)

Le concept d'alignement constructif, introduit par John Biggs en 1996 et développé de manière approfondie dans les éditions successives de **Teaching for Quality Learning at University** (Biggs & Tang, 2011), représente l'une des contributions les plus marquantes à la théorie des programmes de formation au cours des trois dernières décennies. Son principe fondamental est d'une simplicité trompeuse : dans un programme de formation conçu de

manière cohérente, les acquis d'apprentissage visés, les activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les tâches d'évaluation doivent tous être alignés les uns sur les autres afin que chaque élément du système concoure au même objectif. Le terme « constructif » revêt une double signification : il renvoie à la fois au principe constructiviste selon lequel les apprenants construisent leur compréhension par leur propre activité cognitive, et à l'acte de construire délibérément un environnement d'apprentissage dans lequel cette activité est orientée vers les résultats visés. Le désalignement – situation dans laquelle les étudiants sont évalués sur des acquis que les activités d'enseignement n'ont pas permis de développer, ou dans laquelle les activités font appel à des compétences que les évaluations ne prennent pas en compte – est, selon l'analyse de Biggs, la principale cause structurelle de l'apprentissage superficiel dans l'enseignement formel.

Bien que Biggs ait initialement formulé l'alignement constructif pour l'enseignement supérieur, ce cadre a été largement appliqué à l'analyse et à la réforme des programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP). Les travaux du CEDEFOP sur les approches axées sur les acquis d'apprentissage dans l'EFP européen (CEDEFOP, 2017, 2023) s'appuient implicitement sur la logique de l'alignement constructif : l'évolution vers une conception des certifications fondée sur les acquis aux niveaux 3 à 5 du CEC exige précisément la cohérence tripartite décrite par Biggs. Dans la pratique, cependant, cet alignement est rarement pleinement atteint. Un constat récurrent dans la recherche sur les programmes d'EFP est que les énoncés formels des acquis d'apprentissage sont révisés sans que les instruments d'évaluation ou les méthodes pédagogiques ne soient modifiés en conséquence, ce qui aboutit à un alignement superficiel qui ne change en rien les pratiques en classe (Young & Muller, 2014). Cet écart entre le programme prévu et le programme mis en œuvre est particulièrement visible lorsque de nouveaux thèmes – tels que la gestion des allergènes, la préparation de régimes alimentaires spécifiques ou la cuisine durable – sont ajoutés aux programmes d'EFP sans que l'on reconsidère la manière dont les sessions pratiques et les grilles d'évaluation existantes sont structurées.

Dans le cadre du projet FOOD4ALL, l'alignement constructif constitue à la fois un outil de diagnostic et un principe de conception. Les conclusions des groupes de discussion issus des cinq pays partenaires ont révélé une tendance constante : les formateurs et les coordinateurs de programme sont prêts à intégrer les contenus FOOD4ALL, mais ont identifié l'absence de liens explicites avec les acquis d'apprentissage nationaux comme le principal obstacle à une intégration durable. Il s'agit précisément du problème de désalignement mis en évidence par Biggs. Ce cadre sous-tend donc un choix conceptuel central de ce manuel : chaque point d'intégration de FOOD4ALL est mis en correspondance avec un objectif d'apprentissage existant dans le programme d'accueil, chaque activité numérique est conçue pour préparer les apprenants à une performance pratique spécifique, et chaque recommandation d'évaluation découle de cette même compétence visée. Un stagiaire chargé de préparer une version sans allergènes d'un plat standard devrait retrouver cette

tâche dans sa préparation numérique préalable à la pratique en cuisine (conceptualisation abstraite), lors de la séance pratique supervisée en cuisine (expérience concrète) et dans les critères d'évaluation sur lesquels repose l'appréciation de sa prestation. Sans cette cohérence à trois niveaux, les ressources FOOD4ALL risquent de devenir du matériel complémentaire n'ayant aucune incidence sur les résultats sur lesquels repose en fin de compte l'évaluation des apprenants.

4.2 ÉDUCATION ET FORMATION BASEES SUR LES COMPETENCES (CBET)

L'éducation et la formation axées sur les compétences (CBET) constituent le paradigme dominant pour la conception des qualifications professionnelles à travers l'Europe et dans de nombreuses autres régions ; elles sont systématiquement articulées et promues par le CEDEFOP, la Fondation européenne pour la formation (ETF) et l'UNESCO-UNEVOC comme le cadre approprié pour aligner l'offre d'EFP sur les exigences du marché du travail. Le changement conceptuel que représente l'EFT consiste à passer d'un programme de formation considéré comme un ensemble de connaissances à transmettre, à un programme de formation conçu comme un développement structuré de la capacité à exercer des fonctions professionnelles. Dans le CBET, une « compétence » ne se réduit pas à des connaissances ou à des aptitudes prises isolément ; elle désigne une capacité intégrée à mobiliser des connaissances, des aptitudes et des attitudes afin d'accomplir des tâches complexes dans des conditions réelles variables (CEDEFOP, 2023 ; ETF, 2020). Cette exigence d'intégration distingue le CBET des approches antérieures centrées sur les connaissances et a des implications directes sur la manière dont les programmes de formation sont conçus, dispensés et évalués.

La relation entre la CBET et l'alignement constructif est structurelle plutôt qu'accessoire. Les deux cadres insistent sur le fait que la conception des programmes de formation doit commencer par la définition de la performance visée – dans la CBET, la compétence professionnelle ; dans l'alignement constructif, le résultat d'apprentissage – et procéder par rétro-ingénierie pour déterminer quelles activités pédagogiques et quelles méthodes d'évaluation permettront de développer et de démontrer cette performance de manière fiable. La CBET ajoute une dimension supplémentaire que l'alignement constructif ne met pas en avant : l'impératif selon lequel les compétences spécifiées doivent être valides sur le plan professionnel, ce qui signifie qu'elles doivent refléter de véritables exigences professionnelles plutôt que des indicateurs de substitution pratiques pour les établissements. Cette distinction est importante pour FOOD4ALL car elle renforce la raison d'être même du projet : les études du contexte national A2 ont systématiquement démontré que la gestion des allergènes, la cuisine végétalienne et végétarienne, ainsi que la communication sur les régimes alimentaires avec les clients constituent des compétences professionnelles de plus en plus incontournables dans le secteur européen de l'hôtellerie-restauration, alors qu'elles

restent absentes ou marginales dans la plupart des cadres d'EFP des pays partenaires aux niveaux 3 et 4 du CEC. L'intégration du contenu de FOOD4ALL n'est donc pas un simple exercice d'enrichissement ; il s'agit d'une réponse à un déficit de compétences avéré entre ce que les programmes d'EFP certifient actuellement et ce qu'exige désormais la pratique professionnelle.

En termes de conception pratique des programmes, le CBET fournit le langage permettant de présenter le contenu de FOOD4ALL de la manière la plus productive pour les formateurs et les établissements d'EFP. Plutôt que de présenter la sensibilisation aux allergènes comme un nouveau sujet à enseigner, celle-ci doit être formulée comme un prolongement d'une compétence professionnelle existante : la compétence en matière de sécurité alimentaire et d'hygiène, qui est universellement présente dans les qualifications en gastronomie de niveaux 3 à 4 du CEC dans les cinq pays partenaires. De même, l'adaptation des recettes végétaliennes est plus facilement acceptée par les formateurs non pas comme une nouvelle matière, mais comme un développement des compétences en matière de planification de menus et de conception de recettes déjà intégrées dans les certifications nationales. Ce recadrage a des conséquences pratiques : il positionne FOOD4ALL comme une extension des compétences plutôt que comme un ajout au programme d'études, ce qui réduit la résistance à l'intégration et maintient la cohérence avec les structures de la CBET dans lesquelles les formateurs des pays partenaires sont tenus d'évoluer.

4.3 THEORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL (KOLB, 1984)

La théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb, présentée dans sa forme la plus complète dans **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development** (1984), synthétise une tradition de pensée sur la relation entre l'expérience et la connaissance qui s'étend de l'épistémologie pragmatiste de John Dewey (Dewey, 1938) au modèle de recherche-action de Kurt Lewin, en passant par la psychologie du développement de Jean Piaget. L'idée centrale de Kolb est que l'apprentissage n'est pas la réception d'informations, mais un processus de construction de sens dans lequel l'expérience est transformée, par la réflexion et la conceptualisation, en connaissances susceptibles de guider l'action future. Le cycle d'apprentissage en quatre étapes – expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active – ne décrit pas une séquence linéaire, mais un processus récursif dans lequel n'importe quelle étape peut servir de point d'entrée, et où le parcours complet du cycle est associé à un apprentissage plus profond et plus transférable.

Il est important de noter, par souci de rigueur scientifique, que le modèle de Kolb a fait l'objet de critiques substantielles depuis son introduction. Les critiques ont remis en question le fondement empirique de l'inventaire des styles d'apprentissage associé (Coffield et al., 2004), la pertinence du modèle en quatre étapes pour décrire l'ensemble des processus

d'apprentissage, ainsi que les hypothèses culturellement spécifiques inhérentes à la tradition expérientielle (Holman et al., 1997). Ces critiques n'invalident pas le modèle aux fins de la conception des programmes d'études, mais elles déconseillent de l'appliquer de manière mécanique ou de considérer les quatre étapes comme une séquence garantie. Ce que le modèle apporte à la conception des programmes de formation professionnelle, c'est un cadre permettant d'enchaîner les activités d'apprentissage de manière à ce que l'expérience, la réflexion, la conceptualisation et l'application se voient chacune accorder une place structurelle dans le programme – une logique d'enchaînement qui fait défaut aux programmes s'appuyant exclusivement sur un enseignement didactique ou, à l'inverse, aux stages non structurés dépourvus de tout soutien réflexif ou conceptuel.

La formation professionnelle en gastronomie constitue l'une des applications institutionnelles les plus naturelles du cycle d'apprentissage expérientiel. La séance pratique en cuisine constitue l'étape de l'expérience concrète sous sa forme la plus directe ; le retour d'information guidé par le formateur pendant et après la pratique correspond à l'observation réflexive facilitée ; la préparation théorique préalable à la séance – que ce soit par un enseignement classique ou via les modules numériques FOOD4ALL – fournit la conceptualisation abstraite qui donne à l'expérience son cadre d'interprétation ; et l'application d'une technique modifiée ou d'une meilleure gestion des allergènes lors des tâches de cuisine suivantes constitue une expérimentation active. Les données issues des groupes de discussion dans les cinq pays partenaires ont confirmé que cette structure cyclique correspondait au rythme de fonctionnement implicite de la formation culinaire, même lorsque les formateurs n'utilisaient pas le vocabulaire de Kolb (rapports A3). Le cycle d'intégration « avant-pendant-après » en cuisine développé au chapitre 5 du présent manuel est une formalisation de ce modèle expérientiel naturel, conçu pour garantir que chaque étape fasse l'objet d'une attention pédagogique délibérée plutôt que de se produire de manière fortuite.

4.4 APPRENTISSAGE SITUE ET COMMUNAUTES DE PRATIQUE (LAVE & WENGER, 1991)

L'ouvrage de Jean Lave et Etienne Wenger intitulé « Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation » (1991) remet fondamentalement en cause les modèles cognitivistes d'apprentissage qui ont dominé la psychologie éducative pendant une grande partie du XXe siècle. Leur argument est que la connaissance n'est pas une représentation mentale décontextualisée, acquise d'abord dans l'abstrait puis appliquée à des situations spécifiques ; au contraire, savoir et faire sont indissociables, et l'apprentissage est un processus de participation de plus en plus complète aux pratiques d'une communauté. Dans le modèle d'apprentissage situé, le novice n'apprend pas d'abord une pratique pour ensuite y adhérer ; il apprend en participant à la pratique dès le départ, d'abord dans des rôles périphériques

et encadrés, puis en évoluant progressivement vers une participation pleine et autonome à mesure que ses compétences se développent. Le développement ultérieur par Wenger de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 1998) a approfondi les dimensions sociales et institutionnelles de ce processus, en identifiant l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé qui caractérisent une communauté professionnelle fonctionnelle.

Les implications pour la conception des programmes d'enseignement et de formation professionnels sont importantes et, à certains égards, vont à l'encontre des hypothèses inhérentes aux cadres de certification formels. Si une véritable compétence professionnelle ne peut être développée que par la participation à des contextes de travail authentiques – et non par des simulations en classe ou des exercices de compétences isolés –, alors les structures de programmes les plus défendables sur le plan pédagogique sont celles qui maximisent l'authenticité et la durée de l'apprentissage en milieu professionnel et en cuisine, et qui positionnent l'enseignement en classe et l'enseignement numérique comme une préparation et un soutien à la pratique plutôt que comme des substituts à celle-ci. C'est précisément la logique de conception approuvée par les groupes de discussion dans les cinq pays partenaires : en France, les formateurs ont décrit la pratique en cuisine comme le lieu irremplaçable de l'apprentissage culinaire, le contenu numérique jouant un rôle préparatoire de soutien ; en Macédoine du Nord, la mise en application des retours d'expérience lors des tâches suivantes en cuisine – le retour à la pratique authentique éclairé par une réflexion guidée – a été l'activité d'apprentissage la mieux notée lors de l'évaluation. La théorie de l'apprentissage situé fournit ainsi la justification théorique la plus solide au principe qui sous-tend l'ensemble de ce manuel : les ressources numériques de FOOD4ALL soutiennent la participation à la pratique professionnelle en cuisine ; elles ne la remplacent pas et ne peuvent pas la remplacer.

L'apprentissage situé a également des implications importantes pour le contenu de l'intégration de FOOD4ALL. La gestion des allergènes, la préparation de régimes alimentaires spécifiques et la communication avec les clients sur les régimes alimentaires ne sont pas simplement des ensembles de connaissances à transmettre ; ce sont des pratiques professionnelles qui se constituent au sein des contextes sociaux et matériels spécifiques des cuisines d'établissement et des environnements de service. Apprendre à gérer le risque de contamination croisée dans une cuisine professionnelle exige davantage que la simple connaissance des exigences réglementaires : cela nécessite de développer la vigilance perceptive, les habitudes de communication collaborative et la discipline procédurale qui caractérisent une communauté de pratique professionnelle dans des environnements soucieux de la sécurité alimentaire. Les tâches et études de cas du scénario FOOD4ALL sont d'une efficacité pédagogique maximale lorsqu'elles sont conçues pour reproduire les exigences cognitives et sociales de ces contextes professionnels authentiques, et

lorsqu'elles sont positionnées comme un cadre préparatoire à la pratique en cuisine plutôt que comme des activités d'apprentissage autonomes.

4.5 CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE (CAST, 2018)

La conception universelle de l'apprentissage (UDL), développée par le Center for Applied Special Technology (CAST) et détaillée dans les lignes directrices de l'UDL (CAST, 2018), applique à la conception des programmes scolaires le principe architectural de la conception universelle : plutôt que de créer un environnement standard puis d'y apporter des adaptations pour ceux qui ne peuvent pas l'utiliser, l'environnement est conçu dès le départ pour être accessible au plus grand nombre d'utilisateurs possible. En termes pédagogiques, l'UDL propose que les programmes d'études offrent des moyens multiples de représentation (des formats et des modalités variés par lesquels le contenu est transmis), des moyens multiples d'action et d'expression (des voies diverses par lesquelles les apprenants peuvent démontrer leur compréhension) et des moyens multiples d'engagement (des approches différenciées en matière de motivation, de défi et d'autorégulation). Les fondements théoriques de l'UDL s'appuient sur la recherche en neurosciences cognitives relative à la variabilité de l'apprentissage (Rose & Meyer, 2002), ainsi que sur les principes de l'éducation inclusive développés dans le cadre des études sur le handicap.

La pertinence de l'UDL pour FOOD4ALL va au-delà de l'accessibilité au sens strict. Les populations d'apprenants ciblées par les programmes d'EFP dans les cinq pays partenaires se caractérisent par une grande diversité : diversité des parcours scolaires antérieurs, de la langue maternelle, du rapport culturel à l'alimentation et aux pratiques alimentaires, de l'âge et de l'expérience professionnelle, ainsi que du contexte d'apprentissage (EFP initiale, formation professionnelle pour adultes, enseignement supérieur, formation continue). Une conception de programme qui part du principe d'un profil d'apprenant uniforme désavantagera systématiquement une grande partie de cette population diversifiée. L'UDL fournit le cadre permettant de garantir que le contenu de FOOD4ALL n'est pas implicitement conçu pour l'apprenant « moyen » – généralement imaginé comme un jeune étudiant en formation professionnelle initiale disposant d'une expérience préalable limitée –, mais qu'il est structuré pour s'adapter aux apprenants adultes qui apportent des connaissances professionnelles que l'enseignement formel néglige souvent de reconnaître, aux apprenants pour lesquels le langage pédagogique exige un effort cognitif supplémentaire, et aux apprenants dont le rapport culturel à la diversité alimentaire leur confère des connaissances pertinentes que les programmes institutionnels ne valident généralement pas.

Dans le contexte spécifique de l'éducation culinaire inclusive – engagement explicite du projet FOOD4ALL –, l'UDL revêt également une importance de second ordre. Les apprenants

formés à cuisiner de manière inclusive pour des clients ayant des besoins alimentaires variés sont eux-mêmes des apprenants au sein d'un programme qui devrait incarner une conception inclusive. Un programme FOOD4ALL qui ne parvient pas à prendre en compte la diversité d'apprentissage de ses propres stagiaires va à l'encontre des valeurs d'inclusion qu'il est censé promouvoir. Les participants aux groupes de discussion en Grèce et en Espagne ont explicitement fait référence aux principes de l'UDL dans leurs descriptions d'approches pédagogiques efficaces, et la conception multiformat du contenu de la plateforme FOOD4ALL – modules écrits, quiz interactifs, exercices pratiques basés sur des scénarios – représente une mise en œuvre du principe des « moyens de représentation multiples » recommandé par l'UDL.

4.6 VERS UN CADRE PEDAGOGIQUE COHERENT : INTEGRER LES CINQ PERSPECTIVES

Les cinq cadres présentés ci-dessus ne constituent pas des options théoriques indépendantes entre lesquelles les concepteurs de programmes d'études doivent choisir. Il s'agit de prismes complémentaires qui abordent des aspects différents mais interconnectés d'un même défi de conception. Comprendre leurs relations est plus utile pour l'élaboration pratique des programmes d'études que de traiter chacun d'entre eux comme un module autonome.

L'alignement constructif et le CBET opèrent au niveau de l'architecture du programme d'études : ils déterminent l'objectif du programme, ses résultats attendus et vérifient si ses éléments constitutifs sont organisés de manière cohérente pour atteindre ces résultats. Ensemble, ils fournissent la logique de conception qui garantit que le contenu FOOD4ALL n'est pas un simple ajout, mais un élément structurellement intégré au programme d'études. L'alignement constructif assure une cohérence tripartite entre les résultats, les activités et l'évaluation ; l'approche CBET ancre ces résultats dans des exigences professionnelles réelles et leur confère la légitimité professionnelle exigée par les formateurs de l'EFP et les employeurs.

L'apprentissage par l'expérience et l'apprentissage situé opèrent au niveau du processus d'apprentissage : ils décrivent comment la compétence est réellement développée dans des contextes professionnels et quelles conditions rendent ce développement possible. Les deux cadres s'accordent sur le rôle irremplaçable de l'expérience pratique authentique : le modèle de Kolb insiste sur le fait que l'expérience doit s'accompagner d'une réflexion structurée et d'une conceptualisation pour générer un apprentissage transférable ; le modèle de Lave et Wenger insiste sur le fait que l'expérience doit s'inscrire dans une véritable communauté de pratique et ne pas se limiter à une simple simulation en classe. Pour FOOD4ALL, la conséquence pédagogique est claire : les contenus numériques et les tâches scénarisées ont de la valeur dans la mesure où ils s'articulent autour d'une pratique culinaire authentique

– en la préparant, en structurant la réflexion à son sujet et en enrichissant la conceptualisation après coup.

La conception universelle de l'apprentissage (UDL) intervient au niveau de l'équité et de l'accès : elle garantit que l'architecture du programme d'études, définie par l'alignement constructif et la CBET, ainsi que les processus d'apprentissage rendus possibles par des approches expérientielles et situées, soient véritablement accessibles à toute la diversité des apprenants, et non pas uniquement à ceux dont le profil correspond à des hypothèses implicites. L'UDL est le cadre qui rend possible, dans la pratique, une éducation culinaire inclusive, et non pas simplement une aspiration. Son application à FOOD4ALL exige que chaque décision de conception – format du contenu, structure des tâches, modalités d'évaluation, accessibilité de la plateforme – soit évaluée à l'aune de la question suivante : crée-t-elle des obstacles inutiles pour un segment quelconque de la population d'apprenants ?

Le tableau suivant résume l'adéquation entre les composantes de la plateforme FOOD4ALL et les cadres théoriques présentés dans ce chapitre. Cette mise en correspondance n'implique pas que chaque composante soit exclusivement associée à un seul cadre ; elle identifie le fondement théorique principal justifiant la place et la fonction de chaque composante dans la conception du programme d'études.

Composante de la plateforme FOOD4ALL	Cadre(s) théorique(s) principal(aux)
Modules d'apprentissage en ligne (préparation avant la session)	Alignement constructif (Biggs & Tang, 2011) ; apprentissage inversé (Bergmann & Sams, 2012)
Activités pratiques en cuisine encadrées	Théorie de l'apprentissage par l'expérience (Kolb, 1984) ; apprentissage situé et communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991)
Exercices sur les régimes alimentaires particuliers et les allergènes	Apprentissage par problèmes (Barrows, 1986) ; Éducation et formation basées sur les compétences (CEDEFOP, 2023)
Exercices de conception et d'adaptation de menus	Éducation et formation axées sur les compétences ; alignement constructif



Cofinancé par
l'Union européenne

Journaux de réflexion et outils d'auto-évaluation	Pratique réflexive (Schön, 1983) ; cycle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984)
Accès flexible et multiformat au contenu	Conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2018)

CHAPITRE 5 – STRATÉGIES D'INTÉGRATION NUMÉRIQUE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN RESTAURATION

Ce chapitre présente des stratégies d'intégration numérique fondées sur des données probantes pour la formation professionnelle en restauration. S'appuyant sur les fondements théoriques établis au chapitre 4, il aborde la question pédagogique pour comprendre comment les outils numériques – y compris la plateforme FOOD4ALL – devraient être utilisés dans les contextes de formation culinaire. Le principe central qui sous-tend toutes les stratégies présentées dans ce chapitre est que les outils numériques soutiennent et enrichissent l'apprentissage par la pratique ; ils ne le remplacent pas. Chaque stratégie présentée ici s'appuie sur la littérature scientifique internationale et est directement liée aux conclusions des groupes de discussion issus des pays partenaires.

5.1 L'APPRENTISSAGE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL PRATIQUE

L'intégration des outils numériques dans l'enseignement professionnel a fait l'objet d'études approfondies et a été largement encouragée par des organisations internationales, notamment la Commission européenne via les cadres DigComp et DigCompEdu, l'UNESCO et l'OCDE. Le cadre DigCompEdu (Redecker, 2017) identifie six domaines de compétences pour les formateurs en matière d'apprentissage numérique : les ressources numériques, l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation, l'autonomisation des apprenants, la promotion des compétences numériques des apprenants et l'engagement professionnel. Dans les domaines de l'enseignement professionnel pratique tels que la gastronomie, l'accent mis par ce cadre sur les outils numériques en tant qu'instruments permettant d'autonomiser les apprenants et de soutenir leurs performances dans le monde réel est particulièrement pertinent.

L'OCDE a régulièrement souligné dans ses recherches sur l'apprentissage qu'une intégration numérique efficace dans les domaines professionnels et pratiques se caractérise par trois conditions : les outils numériques doivent être délibérément liés à l'objectif d'apprentissage ; ils doivent être utilisés pour compléter et préparer à la pratique, et non pour la remplacer ; et ils doivent être accessibles à tous les apprenants, quelle que soit l'infrastructure disponible. Les conclusions des groupes de discussion issus des cinq pays partenaires vont dans le sens de ces conditions (rapports A3). Le groupe de discussion français a notamment souligné l'importance cruciale de l'accessibilité mobile, compte tenu des infrastructures informatiques limitées dans de nombreux centres de formation – une condition à laquelle la conception de la plateforme FOOD4ALL doit répondre directement.

5.2 L'APPRENTISSAGE INVERSE DANS L'ENSEIGNEMENT CULINAIRE (BERGMANN & SAMS, 2012)

L'apprentissage inversé, introduit et systématisé par Jonathan Bergmann et Aaron Sams, renverse la séquence pédagogique traditionnelle : les apprenants abordent les nouveaux contenus de manière autonome avant la session en présentiel, et le temps passé en présentiel est consacré à l'application, à la mise en pratique et à l'approfondissement de ces connaissances. Dans l'enseignement professionnel culinaire, ce modèle se traduit naturellement par une structure où les apprenants acquièrent les connaissances théoriques par voie numérique avant les sessions de cuisine en « », et où le temps passé en cuisine est réservé à la pratique supervisée, à l'expérimentation et au retour d'expérience.

Les données issues des groupes de discussion plaident fortement en faveur de l'apprentissage inversé comme principal modèle d'intégration des contenus numériques de FOOD4ALL. En Espagne, 80 % des participants aux groupes de discussion ont indiqué que la préparation numérique avant les séances constituait leur approche préférée pour les contenus FOOD4ALL. En Turquie, 50 % ont préféré la préparation avant les séances. Le groupe de discussion français a décrit l'utilisation du contenu de la plateforme pour présenter les thèmes avant leur application pratique. Dans tous les cas, la plateforme numérique a été envisagée comme un outil de préparation préalable à la pratique en cuisine plutôt que comme un substitut à la salle de classe. Le modèle d'apprentissage inversé fournit donc la base théorique et empirique du cycle « avant-pendant-après » en cuisine décrit à la section 5.5 de ce chapitre et mis en œuvre dans le guide du formateur du chapitre 5.

5.3 L'APPRENTISSAGE PAR SCENARIOS DANS LES CONTEXTES GASTRONOMIQUES

L'apprentissage par scénarios (SBL) mobilise les apprenants en les plaçant dans des situations problématiques réalistes et contextualisées qui les obligent à mobiliser leurs connaissances et à prendre des décisions comme ils le feraient dans la pratique professionnelle. Contrairement à la transmission de contenus abstraits, les tâches basées sur des scénarios créent les conditions cognitives et motivationnelles associées à une performance authentique : les apprenants doivent identifier les informations pertinentes, évaluer les options, gérer des exigences contradictoires et justifier leurs choix. Dans l'enseignement et la formation professionnels culinaires, l'apprentissage par scénarios est particulièrement efficace pour les contenus liés à l'alimentation et aux allergènes, car ces sujets sont intrinsèquement situationnels : leur importance ne devient concrète que dans le contexte d'une demande réelle d'un client ou d'une tâche de préparation en cuisine en situation réelle.

Dans les cinq pays partenaires, l'apprentissage par scénarios figurait parmi les approches les plus systématiquement plébiscitées pour la transmission des contenus FOOD4ALL (rapports A3). En Espagne, 75 % des participants ont attribué une note élevée à l'apprentissage par scénarios, en mentionnant spécifiquement les demandes liées aux allergènes, les tâches d'adaptation végétaliennes et les scénarios d'incidents de service. En Grèce, 53,8 % des participants se sont déclarés favorables aux approches basées sur des scénarios. En Macédoine du Nord, 64 % des participants ont approuvé les tâches basées sur des scénarios. Le groupe de discussion français a noté que le fait de placer les apprenants dans des conditions professionnelles à travers des scénarios figurait parmi les approches les plus efficaces disponibles. Ces résultats convergents justifient le recours aux tâches basées sur des scénarios comme principal vecteur de diffusion des contenus FOOD4ALL relatifs aux régimes alimentaires spéciaux, quel que soit le contexte des pays partenaires.

5.4 L'APPRENTISSAGE PAR PROBLEMES (BARROWS, 1986)

L'apprentissage par problèmes (APP), développé par Howard Barrows dans le contexte de l'enseignement médical puis adopté dans divers domaines professionnels, organise l'apprentissage autour du défi consistant à résoudre des problèmes authentiques et mal structurés. Plutôt que de présenter aux étudiants des informations à mémoriser, l'APP leur soumet un problème qu'ils doivent résoudre en identifiant ce qu'ils savent, ce qu'ils doivent apprendre et comment appliquer les connaissances acquises. Le processus d'apprentissage est guidé par le problème lui-même plutôt que par une séquence de contenus prédéterminée.

Dans l'enseignement professionnel de la gastronomie, l'apprentissage par problèmes (PBL) correspond directement aux défis réels auxquels sont confrontés les cuisiniers professionnels et les responsables de cuisine : substitution d'ingrédients sous la pression du temps, gestion de la contamination croisée par des allergènes, adaptation d'un menu pour répondre à plusieurs exigences alimentaires simultanées, ou communication avec un client au sujet d'une restriction alimentaire complexe pendant le service. Il ne s'agit pas de problèmes ayant une seule bonne réponse ; ils exigent du jugement, une résolution créative des problèmes et des connaissances professionnelles. Les scénarios de restrictions alimentaires de FOOD4ALL servent de déclencheurs pour l'apprentissage par problèmes lorsqu'ils sont présentés non pas comme des contenus à lire, mais comme des problèmes à résoudre. Les résultats des groupes de discussion menés en France ont spécifiquement identifié les approches basées sur les problèmes et les scénarios comme étant parmi les plus efficaces dans le contexte de la formation culinaire professionnelle (A3, France). Les cas de scénarios de la plateforme FOOD4ALL sont pédagogiquement plus efficaces lorsqu'ils sont utilisés dans ce mode d'apprentissage par problèmes, les apprenants travaillant activement sur le problème avant de recevoir un retour structuré.

5.5 APPRENTISSAGE REFLEXIF APRES LA PRATIQUE (KOLB, 1984 ; SCHÖN, 1983)

L'apprentissage réflexif – processus cognitif délibéré consistant à analyser une expérience pour en tirer des enseignements et orienter les performances futures – est une pierre angulaire tant du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (la phase d'observation réflexive) que du concept de Donald Schön de « réflexion dans l'action » et de « réflexion sur l'action ». Dans l'enseignement professionnel, la réflexion structurée après les séances pratiques est systématiquement associée à un développement plus approfondi des compétences, à un meilleur transfert vers de nouveaux contextes et à une formation plus solide de l'identité professionnelle.

Les données issues des groupes de discussion confirment que la réflexion post-pratique est à la fois valorisée et mise en œuvre dans les contextes de formation culinaire des pays partenaires. En Espagne, 65 % des participants se sont déclarés favorables à l'apprentissage réflexif après les travaux pratiques en cuisine. En Grèce, 53,8 % l'ont approuvée. En Macédoine du Nord, la réflexion sur les erreurs a obtenu une note de 4,00 sur 5, ce qui indique une culture de la réflexion présente mais potentiellement sous-développée dans la formation en cuisine. L'application des retours d'expérience dans les tâches suivantes – l'expression comportementale de la réflexion – a été l'activité d'apprentissage la mieux notée dans tous les pays (Macédoine du Nord : 4,64/5). Les activités de réflexion et les outils d'auto-évaluation FOOD4ALL sont les plus efficaces lorsqu'ils sont mis en œuvre immédiatement après les séances en cuisine, alors que l'expérience est encore fraîche et que les apprenants peuvent directement relier leurs réponses réflexives à des événements pratiques spécifiques. Des questions telles que « Qu'avez-vous modifié dans la recette ? », « Comment avez-vous géré le risque lié aux allergènes ? » et « Que feriez-vous différemment la prochaine fois ? » concrétisent la phase d'observation réflexive du cycle d'apprentissage expérientiel.

5.6 LE CYCLE D'INTEGRATION « AVANT-PENDANT-APRES »

En s'appuyant sur les cadres théoriques présentés dans ce chapitre, le modèle d'intégration numérique FOOD4ALL pour l'enseignement et la formation professionnels culinaires s'articule autour d'un cycle en trois étapes ancrées dans la séance pratique en cuisine. Ce cycle synthétise l'apprentissage inversé, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage situé et la pratique réflexive en une séquence cohérente qui place les outils numériques dans leur rôle le plus efficace sur le plan pédagogique.

Avant la pratique en cuisine : les modules d'apprentissage en ligne, les contenus vidéo et les quiz de FOOD4ALL présentent les fondements théoriques et conceptuels dont les apprenants auront besoin lors de la séance en cuisine. Cette étape correspond à la phase de conceptualisation abstraite du cycle d'apprentissage expérientiel et met en œuvre le modèle d'apprentissage inversé fortement plébiscité dans tous les pays partenaires. Les thèmes adaptés à cette étape « avant » comprennent l'identification et la gestion des allergènes, les principes des régimes alimentaires spéciaux, les principes de substitution des ingrédients et la diversité alimentaire culturelle.

Pendant la pratique en cuisine : les apprenants appliquent les connaissances acquises lors de la phase de préparation à des tâches réelles en cuisine. Il s'agit de la phase d'expérience concrète du cycle d'apprentissage expérientiel et du contexte d'apprentissage situé dans lequel les compétences professionnelles sont effectivement développées. La contribution de FOOD4ALL à cette étape passe principalement par la conception des tâches : des briefings des formateurs reliant la préparation numérique à des activités spécifiques en cuisine, des exercices de résolution de problèmes basés sur des scénarios intégrés aux exercices de recettes existants, et des adaptations alimentaires progressives introduites dans le cadre de travaux pratiques familiaux.

Après la pratique en cuisine : les activités de réflexion FOOD4ALL, les quiz d'auto-évaluation et les exercices de discussion entre pairs soutiennent les étapes d'observation réflexive et d'expérimentation active du cycle expérientiel. Cette étape consolide l'apprentissage, identifie les axes de progression et prépare les apprenants à la prochaine session en cuisine. Les résultats des groupes de discussion confirment que la réflexion post-pratique et la mise en application des retours d'expérience comptent parmi les activités d'apprentissage les mieux notées et les plus appréciées dans la formation professionnelle culinaire dans les cinq pays.

5.7 RECOMMANDATIONS EN MATIERE D'INTEGRATION NUMERIQUE

Les recommandations suivantes synthétisent les cadres théoriques et les résultats des groupes de discussion présentés dans ce chapitre en principes pratiques pour l'utilisation des ressources numériques FOOD4ALL dans les contextes de formation professionnelle culinaire.

- Intégrer systématiquement les contenus numériques FOOD4ALL dans la phase de préparation préalable aux travaux pratiques en cuisine. Les données issues de la recherche sur l'apprentissage inversé et des groupes de discussion en Espagne (80 %), en Turquie (50 %), en France et en Macédoine du Nord sont sans ambiguïté : les contenus numériques remplissent leur fonction pédagogique la plus efficace lorsqu'ils sont utilisés pour acquérir des connaissances avant les séances pratiques.

- Concevez les tâches numériques FOOD4ALL comme des problèmes authentiques, et non comme de simples transmissions de contenu. Une approche du contenu alimentaire basée sur des scénarios et des problèmes est nettement plus efficace qu'une présentation linéaire de l'information. Les tâches doivent amener les apprenants à prendre des décisions, à identifier les risques et à justifier leurs choix, comme ils le feraient dans un contexte professionnel en cuisine.
- Veillez à ce que chaque activité numérique FOOD4ALL soit liée à une tâche culinaire spécifique ou à un résultat d'apprentissage précis. Le principe d'alignement constructif exige que la préparation numérique, l'activité pratique et l'évaluation visent toutes la même compétence. Les activités numériques déconnectées ne contribuent pas au développement des compétences et ont peu de chances d'être intégrées par les formateurs.
- Utilisez les outils de réflexion après la pratique en cuisine, et non après le contenu numérique. La réflexion post-pratique est efficace car elle relie l'analyse cognitive à l'expérience vécue. Les questions de réflexion placées immédiatement après les modules numériques, avant toute mise en pratique en cuisine, ne s'appuient pas sur une base expérientielle aussi solide.
- Adaptez l'intensité de l'intégration numérique au profil des apprenants. Les apprenants adultes des centres de formation professionnelle sont plus aptes à une préparation numérique autonome que les élèves en formation initiale de l'enseignement professionnel au niveau du secondaire supérieur, comme l'a confirmé le groupe de discussion français. Pour les apprenants plus jeunes, une utilisation structurée en classe des ressources numériques FOOD4ALL, sous la supervision d'un formateur, est plus appropriée qu'une préparation indépendante avant la séance.
- Maintenir l'accessibilité « mobile first » comme exigence de conception. Le groupe de discussion français a identifié une infrastructure informatique limitée et une dépendance à l'accès mobile comme la réalité numérique dominante pour de nombreux centres de formation. Toutes les ressources FOOD4ALL doivent être pleinement fonctionnelles sur les appareils mobiles afin de parvenir à une intégration réaliste dans les contextes des pays partenaires.

CHAPITRE 6 – FEUILLE DE ROUTE DE MISE EN ŒUVRE

La théorie des programmes d'enseignement établit systématiquement une distinction entre le programme prévu, défini dans les programmes d'études et les normes de qualification, et le programme mis en œuvre, c'est-à-dire ce que les formateurs et les apprenants vivent concrètement en classe et en cuisine (Goodlad, 1979 ; Van den Akker, 2003). De nombreuses recherches sur la mise en œuvre dans l'enseignement professionnel démontrent que l'écart entre ces deux niveaux est la principale raison pour laquelle les ressources pédagogiques développées en externe – aussi bien conçues soient-elles – ne parviennent pas à s'imposer durablement en classe (Fullan, 2007 ; CEDEFOP, 2022). Les ressources qui se présentent sous forme de modules autonomes, déconnectés des acquis d'apprentissage existants, des outils d'évaluation et des structures d'emploi du temps, sont généralement utilisées une seule fois à des fins de démonstration, puis abandonnées dès que le financement externe du projet et l'attention qui y est associée prennent fin. Ce chapitre répond directement à ce risque. Plutôt que de positionner FOOD4ALL comme un module supplémentaire à enseigner parallèlement aux programmes d'études existants, il précise comment le contenu de FOOD4ALL peut être intégré au programme d'études mis en œuvre dans les programmes d'EFP culinaire, au niveau des séances d'enseignement individuelles, des tâches d'évaluation récurrentes et des cycles de planification institutionnels.

La feuille de route présentée ici transpose directement les données recueillies dans les chapitres précédents en une séquence d'actions opérationnelle. Les analyses transnationales du paysage de la formation (chapitre 2) ont permis de déterminer quels domaines du programme d'études existent déjà dans les programmes de formation professionnelle culinaire des pays partenaires, quels thèmes ne sont abordés que partiellement et lesquels sont totalement absents ; les consultations des groupes de discussion (chapitre 3) ont permis de saisir la manière dont les formateurs, les apprenants et les acteurs du secteur eux-mêmes évaluent la faisabilité et l'intérêt d'introduire des contenus alimentaires inclusifs dans ces domaines ; et les cadres d'alignement des programmes d'études et d'intégration numérique (chapitres 4 et 5) ont fourni les fondements théoriques – alignement constructif, éducation et formation axées sur les compétences, apprentissage expérientiel et situé, et apprentissage inversé – permettant de déterminer comment ces contenus doivent être organisés sur le plan pédagogique une fois qu'un point d'entrée a été identifié. Les voies de mise en œuvre qui suivent n'introduisent donc pas de nouvelle logique curriculaire ; elles appliquent la logique déjà établie dans ce manuel au contexte institutionnel

spécifique documenté pour chaque pays partenaire, en convertissant les résultats analytiques en un ensemble d'activités d'enseignement et d'évaluation concrètes et réutilisables qu'un formateur peut adopter avec un minimum de préparation.

Trois principes de conception régissent l'élaboration de cette feuille de route, et chacun mérite d'être expliqué car il répond à un risque de mise en œuvre spécifique identifié dans les données issues des groupes de discussion. Le premier principe est le réalisme du point d'entrée. Plutôt que de proposer une voie d'intégration unique pour un établissement de formation professionnelle « moyen » idéalisé, la feuille de route s'articule autour des six domaines du programme d'études – sécurité alimentaire et hygiène, compétences culinaires de base, fonctionnement de la cuisine, élaboration des menus, notions de base en nutrition et apprentissage en milieu professionnel – dont les analyses du contexte A2 ont confirmé l'existence, sous une forme ou une autre, dans la grande majorité des programmes culinaires des pays partenaires. En ancrant l'intégration dans des domaines qui occupent déjà des heures de cours prévues dans les programmes et dont les acquis d'apprentissage sont évalués, le cadre évite d'exiger des établissements qu'ils créent un nouvel espace dans les programmes, ce que les participants aux groupes de discussion de tous les pays partenaires ont identifié comme le principal obstacle pratique à l'adoption de ressources d'EFP produites en externe. Le deuxième principe consiste à établir une correspondance entre les ressources et les fonctions plutôt qu'à dresser une simple liste de ressources. À chaque produit de FOOD4ALL – les modules d'apprentissage thématiques, les cinq cours en ligne, les supports de sensibilisation et les activités interactives – est attribuée une fonction pédagogique spécifique au sein de chaque domaine du programme d'études, conformément à la logique d'alignement constructif établie au chapitre 4 : une ressource est positionnée en fonction du résultat d'apprentissage auquel elle contribue, et non pas simplement en fonction de son thème. Cela permet d'éviter l'échec courant de mise en œuvre, dans lequel les formateurs reçoivent un catalogue de supports sans aucune indication sur le moment, la raison ou l'ordre dans lequel les utiliser. Le troisième principe est la continuité de l'évaluation. Chaque parcours se termine par des approches d'évaluation qui complètent, plutôt qu'elles ne font double emploi, les instruments d'évaluation déjà utilisés dans ce domaine du programme d'études, car les résultats des groupes de discussion ont montré que les formateurs sont nettement plus disposés à adopter de nouveaux contenus lorsqu'ils peuvent être évalués à l'aide de formats d'évaluation familiers – listes de contrôle d'observation, démonstrations pratiques, portfolios – que lorsqu'ils nécessitent la mise en place d'un système d'évaluation entièrement nouveau.

La suite de ce chapitre concrétise ces trois principes à travers six parcours de mise en œuvre, un pour chaque point d'entrée du programme d'études, suivis d'un ensemble de scénarios d'intégration prêts à l'emploi et d'un énoncé des acquis de compétences que le cadre dans son ensemble est destiné à produire. Chaque voie suit une structure interne identique – une brève justification expliquant pourquoi ce domaine du programme constitue un point d'entrée

approprié, les principales ressources FOOD4ALL qui y sont associées, un tableau d'activités d'intégration concrètes mises en correspondance avec les acquis d'apprentissage attendus, et un ensemble correspondant d'approches d'évaluation – afin que les formateurs et les coordinateurs de programmes puissent passer d'une voie à l'autre sans avoir à apprendre un nouveau format pour chacune d'entre elles. Le chapitre se termine par des conseils sur la manière dont les six parcours s'articulent entre eux de manière séquentielle et sur la façon dont leur pondération relative doit être ajustée pour refléter les différences dans la répartition, au sein des systèmes d'EFP des pays partenaires, du temps d'enseignement entre l'apprentissage en classe et l'apprentissage en milieu professionnel.

Objectif de la feuille de route

Les programmes de formation professionnelle culinaire dans les pays partenaires de FOOD4ALL partagent plusieurs caractéristiques communes, confirmées de manière indépendante tant par l'analyse documentaire menée pour les rapports nationaux A2 sur le paysage de la formation que par l'expérience professionnelle vécue rapportée par les formateurs lors des consultations des groupes de discussion A3. Sans exception, ces programmes mettent fortement l'accent sur la sécurité alimentaire, l'hygiène, la formation pratique en cuisine et l'apprentissage en milieu professionnel, reflétant ainsi l'exigence réglementaire, commune à tous les pays partenaires, selon laquelle les compétences en matière de manipulation des aliments doivent être certifiées avant qu'un apprenant puisse travailler sans supervision dans une cuisine professionnelle. En revanche, des thèmes tels que la gestion des allergènes au-delà des exigences légales minimales en matière d' s d'étiquetage, l'adaptation alimentaire structurée, la cuisine végétale en tant que compétence culinaire à part entière plutôt que comme un simple élément occasionnel du menu, la diversité alimentaire culturelle et religieuse, ainsi que la durabilité dans l'approvisionnement en ingrédients ne sont abordés que partiellement dans la plupart des programmes nationaux et sont totalement absents de plusieurs d'entre eux. Il ne s'agit pas ici d'une négligence de la part des concepteurs de programmes ; les analyses de l'A2 ont plutôt révélé que les cadres nationaux de certification avaient été en grande partie élaborés avant que l'importance professionnelle de ces compétences ne devienne aussi marquée qu'elle l'est aujourd'hui dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, et que les cycles de révision des certifications professionnelles sont généralement longs, s'étalant souvent sur cinq à dix ans entre deux mises à jour substantielles. Parallèlement, les participants aux groupes de discussion des cinq pays partenaires se sont accordés sur un deuxième obstacle, plus immédiatement surmontable : même les formateurs qui reconnaissent l'importance professionnelle des compétences en matière d'alimentation inclusive signalent un accès limité à des supports prêts à l'emploi qui leur permettraient de les introduire sans nécessiter une révision formelle et administrativement lourde du programme d'études, puisque la plupart des systèmes

nationaux d'EFP exigent l'approbation du ministère ou d'un organisme d'accréditation pour toute modification des acquis d'apprentissage formellement spécifiés, alors que la manière dont un acquis existant est enseigné et évalué dans la pratique est laissée à la discrétion des établissements et des formateurs.

L'objectif de cette feuille de route est de proposer une voie réaliste et adaptée aux établissements pour intégrer les ressources FOOD4ALL au sein des programmes culinaires existants, en s'inscrivant délibérément dans la marge de manœuvre dont disposent les formateurs et les établissements en matière de méthodes et de supports pédagogiques, plutôt que dans un cadre qui nécessiterait une réforme formelle des qualifications. Plutôt que de créer des matières autonomes supplémentaires – une approche qui, selon les conclusions des groupes de discussion, serait rejetée par la grande majorité des établissements pour des raisons liées aux emplois du temps et à l'accréditation –, ce cadre enrichit les modules actuels grâce à l'intégration ciblée des ressources pédagogiques FOOD4ALL, d'activités pratiques et d'expériences d'apprentissage axées sur le milieu professionnel. Concrètement, cela signifie qu'un formateur dispensant un module obligatoire sur la sécurité alimentaire n'est pas tenu de réserver des heures d'enseignement distinctes pour un module sur les allergènes ; au contraire, les contenus relatifs à l'identification des allergènes et à la prévention de la contamination croisée, déjà intégrés dans FOOD4ALL, sont dispensés en tant qu'extension et approfondissement du module sur la sécurité alimentaire que le formateur est déjà tenu d'enseigner ; ils sont évalués à l'aide des mêmes outils d'observation pratique et de démonstration que ceux déjà utilisés par le formateur, et pris en compte dans le cadre du même résultat d'apprentissage que celui déjà spécifié par le cadre de certification. La logique d'intégration présentée dans ce chapitre – exprimée concrètement à travers les six voies de mise en œuvre – est l'expression pratique des principes d'alignement constructif et d'éducation fondée sur les compétences établis au chapitre 4 : chaque ressource FOOD4ALL n'est pas présentée comme un nouveau contenu, mais comme une réalisation plus complète d'une compétence que l'établissement certifie déjà.

La feuille de route s'articule autour de six points d'entrée dans le programme d'études que l'on retrouve couramment dans les programmes culinaires des pays partenaires. Ceux-ci ont été sélectionnés car les analyses du paysage A2 ont confirmé leur présence quasi universelle, sous une forme substantiellement comparable, dans les structures de qualification « » des pays partenaires, malgré les différences de terminologie nationale, d'enchaînement des modules et d'attribution des crédits :

- Sécurité alimentaire et hygiène
- Compétences culinaires de base
- Fonctionnement de la cuisine
- Élaboration des menus
- Notions de base en nutrition

- Apprentissage en milieu professionnel

Ensemble, ces six domaines offrent un cadre pédagogique suffisamment large pour intégrer l'ensemble des modules thématiques, cours en ligne, ressources pratiques et activités d'évaluation de FOOD4ALL, sans pour autant obliger un établissement donné à adopter le cadre dans son intégralité d'un seul coup.

Architecture des ressources FOOD4ALL

Avant d'aborder les six parcours individuellement, il est utile de dresser l'inventaire complet des produits FOOD4ALL et de la fonction pédagogique que chacun est censé remplir, car une même ressource revient souvent dans plusieurs parcours et les formateurs ont tout intérêt à comprendre son objectif principal avant de la rencontrer dans un contexte de mise en œuvre spécifique. Cette cartographie ne se veut pas exhaustive quant à toutes les utilisations possibles d'une ressource donnée ; elle identifie plutôt la fonction d'intégration principale pour laquelle chaque ressource a été conçue et validée au cours du processus de développement de FOOD4ALL, laissant aux formateurs la liberté d'identifier des applications secondaires à mesure qu'ils se familiarisent avec les supports dans leur propre contexte d'enseignement.

Ressource FOOD4ALL	Fonction d'intégration principale
Guide sur l'inclusivité culinaire - Module 1 : Sensibilisation aux allergènes et sécurité alimentaire	Sécurité alimentaire, gestion des allergènes, prévention de la contamination croisée
Guide sur l'inclusivité culinaire – Module 2 : Santé holistique et gestion alimentaire	Adaptation alimentaire liée à la santé et éducation nutritionnelle
Guide sur l'inclusivité culinaire - Module 3 : L'excellence culinaire à base de plantes	Pratiques culinaires végétariennes, végétaliennes et flexitariennes
Guide de l'inclusivité culinaire – Module 4 : Exploration des différentes approches alimentaires	Comprendre les nouvelles tendances alimentaires et les régimes alimentaires spécialisés

Ressource FOOD4ALL	Fonction d'intégration principale
Guide de l'inclusivité culinaire – Module 5 : GlobalPalate Navigator	Sensibilisation aux aspects culturels, religieux et éthiques de l'alimentation
Cours en ligne n° 1 : Développement de recettes innovantes	Innovation en matière de recettes et créativité culinaire
Cours en ligne n° 2 : Planification et conception de menus	Planification et adaptation de menus inclusifs
Cours en ligne n° 3 : Techniques de cuisine avancées et prévention de la contamination croisée	Sécurité alimentaire et production sans allergènes
Cours en ligne n° 4 : adaptation des recettes en pratique	Modification pratique des recettes
Cours en ligne n° 5 : Dégustation et assurance qualité	Évaluation sensorielle et contrôle qualité
Supports de sensibilisation : exemples de menus inclusifs	Activités d'analyse de menus authentiques et de refonte de menus
Supports de sensibilisation : recettes adaptées	Mise en œuvre pratique en cuisine
Supports de sensibilisation : infographies statistiques comparatives	Sensibilisation et apprentissage fondé sur des données factuelles
Supports de sensibilisation : guides visuels pratiques	Outils d'aide à la cuisine et conseils pratiques
Activités interactives	Tests, révision et auto-évaluation

Parcours de mise en œuvre n° 1 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés à la sécurité alimentaire et à l'hygiène

La sécurité alimentaire constitue le point d'entrée le plus pertinent pour l'intégration de FOOD4ALL, car tous les programmes des pays partenaires comprennent déjà un volet obligatoire consacré à l'hygiène, à la sécurité alimentaire et à la manipulation sûre des aliments.

Principales ressources FOOD4ALL

- Guide : Sensibilisation aux allergènes et sécurité alimentaire
- Cours en ligne n° 3 : Techniques de cuisine avancées et sensibilisation à la contamination croisée
- Guides visuels pratiques
- Infographies statistiques comparatives
- Activités interactives

Activités d'intégration

Activité	Ressource FOOD4ALL utilisée	Résultat attendu
Atelier sur l'identification des allergènes	Module 1 + infographies	Les apprenants reconnaissent les principaux allergènes alimentaires
Exercice de cartographie de la contamination croisée	Cours 3 + Guides visuels	Les apprenants identifient les risques de contamination dans les processus de travail en cuisine
Mise en place d'un poste de travail sans allergènes	Cours 3 + Guides visuels	Les apprenants appliquent correctement les procédures de séparation
Simulation de sécurité en cuisine	Activités interactives	Les apprenants réagissent à des scénarios de contamination réalistes
Activité sur l'information alimentaire et l'étiquetage	Module 1	Les apprenants comprennent les exigences en matière de communication sur les allergènes

Évaluation

- Liste de contrôle d'observation pendant les travaux pratiques
- Quiz sur l'identification des allergènes
- Exercice d'analyse des risques de contamination croisée

- Démonstration pratique des procédures de préparation en toute sécurité

Parcours de mise en œuvre n° 2 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules de compétences culinaires de base

Les modules de compétences culinaires de base offrent le contexte idéal pour introduire l'adaptation alimentaire et les pratiques culinaires à base de végétaux.

Principales ressources FOOD4ALL

- L'excellence culinaire à base de plantes
- Cours n° 1 : Élaboration de recettes innovantes
- Cours n° 4 : Adaptation des recettes dans la pratique
- Recettes adaptées

Activités d'intégration

Activité	Ressource FOOD4ALL utilisée	Résultat attendu
Défi de substitution d'ingrédients d'origine végétale	L'excellence culinaire à base de plantes	Les apprenants explorent des ingrédients alternatifs
Adaptation végétane d'une recette traditionnelle	Cours 1 + Recettes adaptées	Les apprenants développent des alternatives à base de plantes
Élaboration de plats flexitariens	Cours 1	Les apprenants créent des plats alternatifs équilibrés
Atelier d'adaptation de recettes	Cours n° 4	Les apprenants adaptent des recettes en fonction des besoins alimentaires
Activité de dégustation comparative	Cours n° 5	Les apprenants évaluent les plats adaptés

Évaluation

- Évaluation pratique des produits
- Recueil de recettes
- Fiche de justification de l'adaptation
- Évaluation par les pairs et dégustation

Parcours de mise en œuvre n° 3 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules consacrés aux opérations en cuisine

Les modules consacrés aux opérations en cuisine offrent l'occasion de relier les principes culinaires inclusifs à une pratique professionnelle authentique.

Principales ressources FOOD4ALL

- Cours n° 3 : Techniques de cuisine avancées et sensibilisation à la contamination croisée
- Cours n° 4 : Adaptation des recettes dans la pratique
- Manuel EthicalEats
- Guides visuels pratiques

Activités d'intégration

Activité	Ressource FOOD4ALL utilisée	Résultat attendu
Conception d'un processus de production sans allergènes	Cours 3	Les apprenants organisent des processus de cuisine sans risque
Analyse de l'approvisionnement durable en ingrédients	Manuel EthicalEats	Les apprenants évaluent les choix d'ingrédients
Exercice de réduction du gaspillage alimentaire	Guide EthicalEats	Les apprenants identifient les possibilités de prévention du gaspillage
Adaptation alimentaire au cours de la production	Cours n° 4	Les apprenants modifient les recettes tout en préservant l'efficacité du flux de travail

Évaluation

- Audit des processus de travail en cuisine
- Liste de contrôle en matière de développement durable
- Évaluation pratique de la production

Parcours de mise en œuvre n° 4 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules de préparation des menus

Les modules de préparation des menus constituent le point d'intégration le plus complet, car ils permettent d'aborder simultanément plusieurs thèmes de FOOD4ALL.

Principales ressources FOOD4ALL

- Cours n° 2 : Planification et conception des menus
- Exemples de menus inclusifs
- Navigateur GlobalPalate
- Manuel EthicalEats

Activités d'intégration

Activité	Ressource FOOD4ALL utilisée	Résultat attendu
Analyse d'un menu inclusif	Exemples de menus inclusifs	Les apprenants identifient les points forts et les points faibles des menus existants
Projet de refonte des menus	Cours 2	Les apprenants adaptent les menus à divers besoins alimentaires
Exercice d'adaptation culturelle des menus	Boussole culinaire culturelle	Les apprenants tiennent compte des préférences alimentaires culturelles
Exercice de respect des règles alimentaires religieuses	Guide de conformité SacredPlates	Les apprenants adaptent les menus aux exigences halal, casher et hindoues
Projet d'élaboration de menus durables	Manuel « EthicalEats »	Les apprenants intègrent les principes de développement durable

Évaluation

- Portefeuille de menus inclusifs
- Présentation des menus
- Réponse à l'étude de cas
- Évaluation du projet de groupe

Parcours de mise en œuvre n° 5 : Intégration de FOOD4ALL dans les modules « Notions de base en nutrition »

Les modules sur la nutrition offrent le contexte le plus approprié pour aborder les besoins alimentaires liés à la santé et les nouvelles approches alimentaires.

Principales ressources FOOD4ALL

- Santé holistique et gestion alimentaire
- Exploration d'approches alimentaires diverses

- Infographies statistiques comparatives
- Cours n° 4 : Adapter les recettes dans la pratique

Activités d'intégration

Activité	Ressource FOOD4ALL utilisée	Résultat attendu
Analyse des besoins alimentaires	Gestion holistique de la santé et de l'alimentation	Les apprenants comprennent les exigences alimentaires liées à la santé
Adaptation des repas pour les personnes diabétiques	Cours n° 4	Les apprenants adaptent des recettes à des pathologies spécifiques
Élaboration de menus pauvres en sodium	Gestion holistique de la santé et de l'alimentation	Les apprenants appliquent les recommandations alimentaires
Activité comparative sur les tendances alimentaires	Exploration de différentes approches alimentaires	Les apprenants analysent différents modèles alimentaires
Atelier d'adaptation au régime pauvre en FODMAP	Module 4 + Cours 4	Les apprenants adaptent les recettes en conséquence

Évaluation

- Devoir sur l'élaboration d'un menu nutritionnel
- Projet d'adaptation de recettes
- Fiche de comparaison des régimes alimentaires

Parcours de mise en œuvre n° 6 : Intégrer FOOD4ALL dans l'apprentissage en milieu professionnel

L'apprentissage en milieu professionnel offre la meilleure opportunité de transposer les compétences FOOD4ALL dans des environnements professionnels réels.

Ressources principales de FOOD4ALL

Toutes les ressources FOOD4ALL peuvent être utilisées en fonction du contexte professionnel.

Tâches suggérées sur le lieu de travail

Tâche sur le lieu de travail	Ressource FOOD4ALL utilisée
Évaluation des risques liés aux allergènes	Module 1 + Cours 3

Tâche sur le lieu de travail	Ressource FOOD4ALL utilisée
Révision des menus	Cours 2 + Exemples de menus inclusifs
Exercice de modification de recettes	Cours 4 + Recettes adaptées
Développement de produits à base végétale	Module 3 + Cours 1
Audit de durabilité	Guide EthicalEats
Analyse des demandes alimentaires des clients	GlobalPalate Navigator
Évaluation de la qualité des plats adaptés	Cours n° 5

Évaluation

- Évaluation par le tuteur en milieu professionnel
- Journal de réflexion de l'apprenant
- Portefeuille de travaux pratiques
- Rapport de projet en milieu professionnel

Scénarios d'intégration FOOD4ALL prêts à l'emploi

Les scénarios suivants illustrent comment les ressources FOOD4ALL peuvent être intégrées dans les programmes existants de formation professionnelle culinaire sans nécessiter de restructuration des programmes d'études ni de modules autonomes supplémentaires. Plutôt que de présenter des activités isolées, ces scénarios mettent en avant des situations d'enseignement et d'apprentissage réalistes pouvant être intégrées dans des modules consacrés à la sécurité alimentaire, aux compétences culinaires, à la planification des menus, à la nutrition, au fonctionnement d'une cuisine et à l'apprentissage en milieu professionnel. Chaque scénario reflète les principes exposés tout au long de ce manuel : l'alignement constructif, la formation axée sur les compétences, l'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage situé et le cycle d'intégration « avant-pendant-après ».

Scénario 1 : Réalisation d'un audit des allergènes dans la cuisine de formation

Les modules consacrés à la sécurité alimentaire et à l'hygiène constituent le point d'entrée le plus accessible pour présenter les ressources FOOD4ALL. Dans ce scénario, les apprenants sont invités à réaliser un audit systématique des allergènes dans leur cuisine de formation. Avant de se rendre dans l'environnement pratique, les apprenants effectuent certaines activités du module « *Sensibilisation aux allergènes et sécurité alimentaire* » et consultent des guides visuels illustrant les risques courants de contamination croisée.

Au cours de la session pratique, les apprenants inspectent les zones de stockage, les postes de préparation, les ustensiles, les systèmes d'étiquetage et l'organisation des flux de travail.

Ils identifient les risques potentiels liés aux allergènes et proposent des mesures correctives. Une attention particulière est accordée aux procédures de séparation, aux protocoles de nettoyage et aux pratiques de communication au sein de la cuisine.

L'activité se termine par une discussion de groupe au cours de laquelle les apprenants justifient leurs recommandations et réfléchissent à la manière dont de petites décisions opérationnelles peuvent influencer de manière significative les résultats en matière de sécurité alimentaire. Grâce à ce scénario, les apprenants développent des compétences pratiques en matière d'identification des allergènes, d'évaluation des risques et de gestion préventive de la sécurité alimentaire.

Scénario 2 : Transformer une recette traditionnelle en une alternative végétalienne

Dans le cadre des modules consacrés aux compétences culinaires de base, les apprenants préparent fréquemment des plats traditionnels à partir d'ingrédients conventionnels. Les ressources FOOD4ALL peuvent être intégrées en mettant les apprenants au défi de repenser une recette familière à l'intention des consommateurs végétaliens, tout en conservant ses qualités sensorielles et son identité culinaire.

Avant la séance pratique, les apprenants explorent le module « *Plant-Powered Culinary Excellence* » et examinent des exemples de substitutions d'ingrédients présentés dans le cours 1 : « *Développement de recettes innovantes* ». Au cours de l'atelier, les apprenants analysent la fonction de chaque ingrédient d'origine animale et identifient des alternatives végétales adaptées.

L'accent est mis non seulement sur le remplacement des ingrédients, mais aussi sur la compréhension de l'impact de ces substitutions sur la saveur, la texture, l'aspect et la valeur nutritionnelle. Après la préparation et la dégustation, les apprenants comparent la version originale et la version adaptée, puis discutent des choix culinaires effectués tout au long du processus d'adaptation.

Ce scénario encourage la créativité, la réflexion critique et la compréhension pratique des techniques de cuisine à base de plantes, tout en démontrant que l'adaptation alimentaire peut être réalisée sans compromettre la qualité culinaire.

Scénario 3 : Élaboration d'un menu pour des clients diabétiques

Les modules sur la nutrition initient souvent les apprenants aux principes alimentaires généraux, mais leur demandent rarement d'appliquer ces connaissances dans des situations réelles de conception de menus. Ce scénario comble cette lacune en demandant aux apprenants d'élaborer un menu complet adapté aux clients atteints de diabète.

À l'aide des ressources issues des modules « *Santé holistique et gestion alimentaire* » et « *Cours 2 : Planification et conception de menus* », les apprenants évaluent les ingrédients, les méthodes de cuisson, la taille des portions et la composition du menu, en appliquant les indicateurs d'indice glycémique (IG) et de charge glycémique (CG) comme paramètres de conception essentiels. Ils doivent justifier en quoi leurs choix — notamment le choix des

ingrédients, les techniques de préparation et le dimensionnement des portions — contribuent à une alimentation équilibrée et à une gestion stable de la glycémie, en s'appuyant sur les valeurs d'IG/GL pour étayer leur raisonnement de manière quantitative plutôt que de se fier uniquement à un jugement qualitatif.

L'activité se termine par une présentation du menu au cours de laquelle les apprenants expliquent leurs choix de conception tant d'un point de vue culinaire que nutritionnel. Cet exercice met en évidence le lien entre les exigences sanitaires et la planification des menus, tout en renforçant la capacité des apprenants à traduire les recommandations alimentaires en solutions pratiques pour la restauration.

Scénario 4 : Adapter un plat aux exigences d'un régime pauvre en FODMAP

À mesure que la sensibilisation aux troubles digestifs s'accroît, les professionnels de la restauration sont de plus en plus amenés à répondre à des demandes alimentaires spécifiques. Dans ce scénario, les apprenants travaillent sur un plat de restaurant classique et le repensent pour des clients suivant un régime pauvre en FODMAP.

Les apprenants explorent d'abord les contenus pertinents du module « *Exploration des différentes approches alimentaires* » avant d'analyser les ingrédients couramment associés à des troubles digestifs. Au cours de la phase pratique, ils identifient des substituts adaptés et préparent une version adaptée du plat.

Cet exercice encourage les apprenants à aller au-delà du simple remplacement d'ingrédients et à réfléchir à la manière dont les modifications alimentaires influencent la structure de la recette, les méthodes de préparation et l'expérience client. Les activités de réflexion se concentrent sur les défis pratiques liés à la conciliation des restrictions alimentaires et des attentes culinaires.

Scénario 5 : Concevoir une expérience de buffet inclusive

Les modules consacrés à la préparation des menus offrent de précieuses occasions d'intégrer simultanément plusieurs thèmes du programme FOOD4ALL. Dans ce scénario, les apprenants sont chargés de concevoir un buffet adapté à une clientèle diversifiée pouvant inclure des consommateurs végétariens, végétaliens, intolérants au lactose, suivant un régime sans gluten, ayant des contraintes religieuses ou soucieux de leur santé.

À l'aide des exemples de menus inclusifs, du *GlobalPalate Navigator* et du cours n° 2 : « *Planification et conception de menus* », les apprenants développent un concept de buffet alliant variété, accessibilité et communication claire des informations nutritionnelles.

L'accent est particulièrement mis sur l'étiquetage des allergènes, l'équilibre du menu, la présentation visuelle et la faisabilité opérationnelle. Les apprenants doivent réfléchir à la manière dont les choix alimentaires, la signalétique et l'organisation du service contribuent à une expérience culinaire inclusive.

Ce scénario reflète les attentes réelles du secteur de l'hôtellerie-restauration et montre comment plusieurs considérations alimentaires peuvent être prises en compte simultanément au sein d'un même environnement de restauration.

Scénario 6 : Répondre à une demande alimentaire d'un client

L'une des façons les plus réalistes de développer des compétences culinaires inclusives consiste à recourir à des situations authentiques de service à la clientèle. Dans ce scénario, les apprenants reçoivent une demande client simulée portant sur des allergies, des intolérances, des exigences religieuses ou des préférences alimentaires spécifiques.

Travaillant individuellement ou en équipe, les apprenants analysent la demande, évaluent les options du menu, identifient les risques potentiels et proposent des adaptations appropriées. Ils doivent ensuite expliquer leurs décisions comme s'ils communiquaient directement avec un client.

L'approche va au-delà de la simple préparation des plats pour inclure la communication professionnelle, la confiance du client et la prise de décision responsable. Ce scénario reflète fidèlement les situations couramment rencontrées dans les restaurants, les hôtels, les services de traiteur et les cuisines collectives.

Scénario 7 : Élaboration d'un menu durable à partir d'ingrédients locaux et de saison

La durabilité est de plus en plus étroitement liée à l'inclusivité alimentaire dans les environnements de restauration contemporains. Ce scénario demande aux apprenants de concevoir un menu saisonnier qui réponde à la fois aux objectifs de durabilité et à des exigences alimentaires diverses.

En s'appuyant sur le *manuel EthicalEats* et les ressources FOOD4ALL pertinentes, les apprenants évaluent l'approvisionnement en ingrédients, la saisonnalité, les stratégies de réduction du gaspillage alimentaire et l'accessibilité du menu. Ils sont encouragés à réfléchir à la manière dont les ingrédients locaux et de saison peuvent favoriser à la fois la durabilité environnementale et une pratique culinaire inclusive.

La proposition de menu finale est évaluée non seulement sur le plan de la qualité culinaire, mais aussi sur sa capacité à concilier durabilité, accessibilité financière, valeur nutritionnelle et diversité alimentaire.

Scénario 8 : Évaluation de plats adaptés par l'analyse sensorielle

Le dernier scénario est axé sur l'assurance qualité et renforce le principe selon lequel l'adaptation alimentaire ne doit pas se traduire par une expérience culinaire de moindre qualité. Les apprenants préparent à la fois un plat original et une version adaptée à un besoin alimentaire spécifique.

À l'aide des outils d'évaluation sensorielle FOOD4ALL, ils évaluent l'aspect, l'arôme, la saveur, la texture et l'acceptabilité globale. Cet exercice encourage les apprenants à identifier

les points forts et les points faibles de leurs adaptations et à réfléchir à la manière dont les recettes peuvent être encore affinées.

En associant l'adaptation alimentaire à l'évaluation sensorielle, ce scénario renforce un principe clé de FOOD4ALL : la cuisine inclusive ne consiste pas simplement à supprimer des ingrédients ou à éviter les allergènes ; il s'agit d'offrir des expériences culinaires de grande qualité à tous les consommateurs.

Considérations relatives à la mise en œuvre inter-parcours

Bien que les six parcours soient présentés séparément par souci de clarté, ils sont en pratique conçus pour être mis en œuvre de manière cumulative plutôt qu'isolément. Les établissements adoptant ce cadre commencent généralement par le parcours 1 – Sécurité alimentaire et hygiène, car les contenus relatifs aux allergènes et à la contamination croisée sont déjà obligatoires dans tous les programmes d'études des pays partenaires et constituent donc l'obstacle institutionnel le moins important à la mise en œuvre. Une fois que les formateurs et les apprenants se sont familiarisés avec les supports FOOD4ALL grâce à ce point d'entrée, les parcours 2 à 5 peuvent être introduits progressivement au cours des semestres suivants, pour aboutir au parcours 6, où les compétences développées au cours des parcours précédents sont consolidées et transposées dans des contextes professionnels réels. Cette mise en œuvre par étapes réduit la charge de travail perçue liée au changement de programme, une préoccupation régulièrement soulevée par les enseignants lors des consultations des groupes de discussion, tout en garantissant que l'ensemble du contenu FOOD4ALL soit finalement abordé.

Les établissements doivent également noter que les six points d'entrée du programme ne revêtent pas la même importance dans tous les contextes nationaux. Lorsque l'apprentissage en milieu professionnel représente une part substantielle des heures du programme, comme c'est souvent le cas dans les systèmes d'EFP basés sur l'apprentissage, le parcours n° 6 peut être introduit plus tôt et servir à renforcer les compétences acquises dans les parcours en classe plutôt que de fonctionner uniquement comme une étape de synthèse. Les formateurs sont donc encouragés à considérer l'enchaînement proposé ci-dessus comme une configuration de départ à adapter aux emplois du temps locaux, aux calendriers d'évaluation et aux accords de partenariat avec les entreprises.

REFERENCES

Barrows, H. S. (1986). Une taxonomie des méthodes d'apprentissage par problèmes. *Medical Education*, 20(6), 481–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom : Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education / ASCD.

Biggs, J. (1996). Améliorer l'enseignement grâce à l'alignement constructif. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Enseigner pour un apprentissage de qualité à l'université : ce que fait l'étudiant (4e éd.). McGraw-Hill / Open University Press.

CAST. (2018). Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage (version 2.2) [Organisateur graphique]. Auteur. <http://udlguidelines.cast.org>

Cedefop. (2017). Définir, rédiger et mettre en œuvre les acquis d'apprentissage : un manuel européen. Office des publications de l'Union européenne.

Cedefop. (2022). Définir, rédiger et mettre en œuvre les acquis d'apprentissage : un manuel européen (2e éd.). Office des publications de l'Union européenne.

Cedefop. (2023). L'avenir de l'enseignement et de la formation professionnels en Europe : 50 dimensions de l'enseignement et de la formation professionnels : cadre analytique du Cedefop pour la comparaison des EFP (Document de recherche du Cedefop n° 92). Office des publications de l'Union européenne.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Styles d'apprentissage et pédagogie dans l'apprentissage après 16 ans : une revue systématique et critique. Centre de recherche sur l'apprentissage et les compétences.

Dewey, J. (1938). Expérience et éducation. Kappa Delta Pi / Macmillan.



l'action. Basic Books.

Van den Akker, J. (2003). Perspectives curriculaires : une introduction. Dans J. van den Akker, W. Kuiper et U. Hameyer (dir.), Paysages et tendances curriculaires (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.

Wenger, E. (1998). Communautés de pratique : apprentissage, sens et identité. Cambridge University Press.

Young, M., & Muller, J. (2014). Les programmes scolaires et la spécialisation des savoirs : études en sociologie de l'éducation. Routledge.



Cofinancé par
l'Union européenne

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent toutefois que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive « Éducation et culture » (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne peuvent en être tenues pour responsables

JUIN 2026