

Le rapport à l'alcool dans l'enseignement de la sommellerie, d'un curriculum caché à un curriculum savouré

Alvarez Dominique
UMRS EFTS, Université Toulouse Jean-Jaurès – France

Résumé

La sommellerie est un savoir omniprésent dans les curriculums de tous les diplômés des lycées professionnels et techniques du domaine de l'hôtellerie restauration. Le rapport à l'alcool fait partie du curriculum caché de l'analyse sensorielle des vins mobilisée, entre autres, pour valoriser les vins de qualité dans les restaurants lors des interactions clients-serveur. Grâce au cadre théorique de la didactique clinique, nous présentons le curriculum savouré d'une enseignante experte du domaine. Nous montrons comment ce curriculum savouré influence la transposition didactique interne et agit sur la position symbolique de l'enseignante dans sa classe.

Mots clés

Lycée professionnel ; analyse sensorielle du vin ; rapport à l'alcool ; curriculum caché ; curriculum savouré.

Introduction

Dans les lycées professionnels et techniques du domaine de l'hôtellerie restauration, la sommellerie est un savoir omniprésent dans tous les curriculums. Ce savoir

prend un retentissement important dans les disciplines enseignées à tous les niveaux du CAP au BTS. Au-delà d'un curriculum prescrit et à l'interface d'un curriculum caché, le rapport à l'alcool est sous l'influence d'un curriculum savouré pour l'enseignant. Nous présentons dans cet article le curriculum savouré d'une enseignante du domaine et nous montrons comment il est à l'œuvre comme filtre de son action didactique. C'est dans le cadre conceptuel de la didactique clinique que nous ancrons notre propos pour autoriser une nouvelle lecture des phénomènes didactiques.

La sommellerie dans les lycées hôteliers

Dans les lycées techniques et professionnels du domaine de l'hôtellerie-restauration, plus couramment appelés « écoles hôtelières » (Cinotti, 2019), la sommellerie, art du service des vins et autres boissons (Fedoul, 2018) fait partie des enseignements incontournables. L'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture a reconnu comme patrimoine culturel immatériel de l'humanité en 2010 le repas gastronomique des français. Le vin est, selon l'UNESCO, une partie primordiale de ce repas gastronomique, tout comme la gestuelle spécifique de sa dégustation :

Le repas gastronomique des Français est une pratique sociale coutumière (...). Il s'agit d'un repas festif dont les convives pratiquent, (...), l'art du « bien manger » et du « bien boire ». (...). Parmi ses composantes importantes figurent : (...); le mariage entre mets et vins ; (...); et une gestuelle spécifique pendant la dégustation (humer et goûter ce qui est servi à table) (UNESCO, 2010).

Cette reconnaissance mondiale participe de la transmission de ce patrimoine gastronomique. Les écoles hôtelières sont les institutions parmi les mieux placées pour contribuer à perpétuer ces traditions. Le vin et sa dégustation passe d'un statut de produit viti-vinicole à un produit culturel dont le rôle social se transmet comme un patrimoine immatériel.

(...) Des personnes reconnues comme étant des gastronomes, qui possèdent une connaissance approfondie de la tradition et en préservent la mémoire, veillent à la pratique vivante des rites et contribuent ainsi à leur transmission orale et/ou écrite, aux jeunes générations en particulier (ibidem).

Dans les formations du domaine de la restauration, les techniques de sommellerie concernent le service des boissons et spécifiquement celui des vins. Le conseil à la clientèle, les propositions d'accords mets-vin et la prise de commande des boissons est la première étape à réaliser par le personnel en charge du service du vin. C'est le rôle du sommelier, dans les restaurants qui disposent de ce personnel spécialisé et du personnel de service, (serveur au sens générique) dans les autres restaurants. Ainsi, la valorisation commerciale du vin passe par l'interaction qui se déroule durant la prise de commande des vins au restaurant (Hugol-Gential, 2011). Pour présenter et proposer les vins dans un

concept de restauration, le serveur doit composer une argumentation commerciale du produit à valoriser, il ne peut pas se contenter de demander au client si celui-ci « désire du vin » (Stengel, 2012). Ainsi, l'analyse sensorielle est un outil professionnel incontournable pour présenter les vins aux clients avec quelques explications adaptées et compréhensibles (Peynaud, 1980). Elle contribue à percevoir les caractéristiques organoleptiques d'un vin grâce à une méthodologie en trois phases : une partie visuelle, une olfactive et une gustative (ibid).

L'analyse sensorielle des vins

L'analyse sensorielle des vins est un enseignement omniprésent dans les formations en hôtellerie-restauration. Tous les programmes et référentiels la mentionnent, cet objet d'enseignement est explicitement présent dans les curriculums prescrits (Perrenoud, 1993). Les principaux diplômes délivrés dans les écoles hôtelières sont le CAP (certificat d'aptitudes professionnelles), le bac pro (baccalauréat professionnel services et commercialisation), le bac STSHR (baccalauréat sciences et technologie des services), le BTS (brevet de technicien supérieur) et la mention complémentaire sommellerie. Le tableau ci-dessous montre comment plusieurs référentiels font référence à cet objet de savoir.

Diplômes	Extraits du référentiel	Situations dans le référentiel
Mention complémentaire sommellerie	Procéder à une analyse sensorielle	Référentiel de certification
Baccalauréat professionnel commercialisation et service en restauration	Le candidat réalise une analyse sensorielle du vin sélectionné	Définition des épreuves, E3 épreuve professionnelle
Baccalauréat sciences et technologies des services	À partir d' analyses sensorielles , on montrera comment on peut mettre en valeur les produits auprès du client (deux vins).	Programme STS HR seconde
Baccalauréat sciences et technologies des services	En menant une analyse sensorielle , on s'attachera à déterminer les qualités organoleptiques des produits	Programme STS HR première et terminale
Brevet de technicien supérieur hôtellerie-restauration	Utiliser le vocabulaire adapté à l' analyse sensorielle	Référentiel de certification

L'analyse sensorielle des vins est définie par plusieurs auteurs de références dans le domaine. Il s'agit de l'acte de goûter attentivement, pour définir la nature et la qualité des caractères organoleptiques d'un vin (Coutier, 2007). C'est une opération complexe qui nécessite méthode et technique pour percevoir, identifier et apprécier (dans le sens d'évaluer) un vin (Peynaud, 1980). L'analyse sensorielle nécessite une éducation, une instruction, une formation (Léglise, 1984) car elle stimule tous les sens (ouïe, vue, odorat, goût et toucher) selon Casamayor (2001).

L'analyse sensorielle d'un vin est un savoir dont la transposition didactique (Chevallard, 1985) reste particulièrement délicate et difficile. En effet il existe d'innombrables typicités de vins différents. Selon l'office international du vin plus de 22 pays sont producteurs de vins, l'institut national de l'origine et de la qualité recense plus de 4 438 signes de qualité différents pour les seuls vins français (d'après les chiffres de 2017) dont 3 163 vins en appellation d'origine contrôlée (AOC).

Curriculum caché : apprendre à cracher

Le vin étant un produit alcoolisé, il est fortement recommandé de ne pas l'ingérer dans une situation de dégustation « professionnelle », ce qui est le cas aussi en situation d'enseignement. Émile Peynaud (1980) recommande de recracher le plus complètement possible la gorgée de vin, tant au niveau de la protection de la santé que de la perte du discernement. Cette recommandation prend l'allure d'une obligation dans un cadre scolaire avec des élèves mineurs. Pourtant, l'évocation de l'action de cracher, n'est pas ou très peu présente dans la plupart des ouvrages sur l'analyse sensorielle. Elle est absente de tous les manuels scolaires et de tous les programmes. L'action de cracher fait partie de ce que Perrenoud (1993) appelle le curriculum caché : c'est à dire tout ce que l'élève apprend (ou doit apprendre) dans l'institution sans que ce soit explicitement enseigné (et explicitement indiqué dans les programmes). Le mot « cracher » n'apparaît pas dans les programmes et il n'apparaît qu'une seule fois dans un manuel de référence (Brunet, 1993) dans la partie « dégustation ». Lorsque l'auteur de cet ouvrage évoque la phase gustative, il indique simplement pour clôturer cette partie : « à ce moment-là, mâcher le vin, puis, soit l'avaler, soit le recracher (tout ou partie) » (p 77). Il est à noter que l'auteur laisse l'alternative au dégustateur de boire ou d'avaler le vin, tout en sachant qu'il s'adresse à des jeunes en formation (du CAP au BTS) comme l'indiquent très clairement les objectifs de l'ouvrage en introduction (p 4). Cette prise de risque est alors de la responsabilité de l'enseignant.

Cadre théorique et méthodologique

Nous mobilisons le cadre théorique de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009, Carnus, Terrisse, 2013) pour chercher une lecture renouvelée de l'action didactique

en mettant au centre de l'approche ternaire revisitée le sujet enseignant. Le déjà-là décisionnel est un des concepts centraux de la didactique clinique. C'est une part latente et très influente des sujets qui agit comme un filtre de l'action didactique (Loizon, 2009). Nous montrons comment il influence la transposition didactique, d'un curriculum caché à un curriculum savouré.

Cet article se base sur une partie d'un corpus de thèse (Alvarez, 2019) constitué d'un entretien *ante*, de l'épreuve d'une leçon et d'un entretien post d'après-coup. L'entretien de déjà-là est le premier stade de la méthodologie de la didactique clinique. Il permet d'accéder à des éléments et épisodes de vie de l'enseignant, son déjà-là expérientiel ; à ses conceptions de l'objet d'enseignement, son déjà-là conceptuel et enfin à ses intentions didactiques, son déjà-là intentionnel, c'est-à-dire les objectifs qu'il vise durant sa leçon. C'est d'ailleurs lors de cette épreuve de la leçon que l'enseignant va éprouver sa préparation de cours et s'éprouver lui-même comme sujet *pris dans le* didactique pour reprendre la formule de Marie-France Carnus (2009). La leçon est filmée et les interactions audio sont enregistrées grâce à un micro-cravate porté par l'enseignant. Lors de l'entretien d'après-coup, plusieurs semaines après, l'enseignant collaborateur est amené à revenir sur sa leçon grâce au remaniement de ses traces mnésiques. Cette méthodologie en trois phases successives permet de construire une vignette didactique clinique (Carnus, 2013). Il s'agit d'une cristallisation des éléments saillants du cas étudié au prisme du questionnement du chercheur. La vignette didactique clinique est, comme l'indique Terrisse (2013) : « une construction du cas ». Celle-ci procède à rebours, partant de la description des effets observés (par le chercheur) et déclarés (par le sujet observé) pour tenter de mettre en relief des indices, des causalités possibles (*ibidem*). L'objectif visé par la vignette didactique clinique n'est pas de conduire à la validation de preuve : « mais d'apporter des éléments de réflexion à la compréhension du sujet enseignant dans sa dynamique » (Jourdan, 2009).

Nous présentons la vignette didactique clinique de Nadia (Il s'agit d'un pseudonyme pour maintenir l'anonymat de l'enseignante collaboratrice), qui enseigne depuis quelques années à différents niveaux de classe d'un lycée professionnel du domaine hôtellerie-restauration, elle est plutôt expérimentée. Nadia possède une certaine expertise dans la pratique et l'enseignement de la sommellerie et de l'analyse sensorielle des vins.

La vignette didactique clinique de Nadia

Voici les éléments du déjà-là de Nadia (entretien *ante*), de l'épreuve de sa leçon de l'analyse sensorielle des vins dans le cadre de l'enseignement des techniques de sommellerie et de son après-coup (entretien *post*).

Durant l'entretien d'accès à son déjà-là, Nadia indique posséder plusieurs expériences significatives dans le domaine de la sommellerie « *j'ai eu l'occasion de*

proposer le vin, de le servir »¹. Sa formation « avec la section sommellerie » associée à ses différentes expériences dans plusieurs restaurants lui donnent une certaine expertise dans le domaine. Concernant ses compétences sensorielles, Nadia déclare les tirer principalement de son enfance. Elle évoque des « *relations enfantines (...) ce qui rappelle notre enfance (...)* ». Elle semble également très attachée à ses « *références culturelles (...) dans ma culture d'origine* », dans lesquelles les produits locaux participent du développement sensoriel « (...) *aliments très parfumés (anis, cannelle, épices)* ». Nadia est convaincue de l'importance du vin dans son enseignement « *le vin est un élément important de la gastronomie française* ». Elle considère également sa mission éducative importante, elle déclare contribuer à faire devenir chaque élève un « *bon citoyen, ouvert sur le monde, tolérant* ».

Nadia nous donne à voir la première leçon concernant le module sommellerie de l'analyse sensorielle des vins avec sa classe de seconde de baccalauréat professionnel. Cet enseignement se déroule avec neuf élèves débutants. Après avoir donné plusieurs apports théoriques et méthodologiques durant la première partie de la leçon, l'enseignante met ses élèves, répartis en trois groupes, en situation pratique d'analyse sensorielle de trois vins différents (un vin blanc, un rouge et un rosé). Durant cette phase de dévolution (Brousseau, 1990), Nadia laisse ses élèves mener l'expérimentation tout en régulant et étayant à plusieurs reprises. C'est durant cette phase qu'une rupture du contrat didactique intervient. Alors que Nadia interagissait avec un groupe, un élève d'un autre groupe n'applique pas les consignes de l'activité (réaliser une analyse visuelle puis olfactive et enfin gustative d'un vin) et boit directement la totalité de son verre en échappant à la surveillance de l'enseignante. Lorsqu'elle surprend l'élève, elle dit : « *qu'est-ce que vous avez fait ? Vous avez bu d'un seul coup ? Non on [ne] boit pas d'un seul coup* ». Mais elle ne sermonne pas davantage l'élève sur sa conduite subreptice (interdiction d'ingérer de l'alcool) et lui demande plutôt de conduire à nouveau l'activité d'apprentissage en renouvelant ses consignes : « *je vais vous expliquer, mettez-moi un petit peu de vin dans le verre* ».

Lors de l'entretien d'après-coup, plusieurs semaines après la leçon, Nadia laisse apparaître un rapport ambivalent à l'alcool. Elle oscille entre la prévention contre l'alcool et sa difficulté à obliger ses élèves à cracher le vin.

L'enseignante est consciente que cet exercice avec du vin, comme produit alcoolisé, comporte des risques. Elle dit d'ailleurs que le vin « *c'est un produit alcoolisé et aussi à consommer avec modération, ça c'est la loi qui le dit (...)* », elle est lucide que ses élèves sont particulièrement exposés : « (...) *et nous on fait attention parce que vous êtes*

¹ Les éléments entre guillemets et en italique sont des extraits de verbatim.

jeunes ». Cette notion est d'ailleurs omniprésente durant sa leçon, les termes « alcool » et « alcoolisé » sont prononcés à vingt-deux reprises.

Nadia ne semble pas interdire strictement la consommation d'alcool lors de sa séance en présentant l'action de cracher comme une possibilité, elle laisse le choix à ses élèves en disant : « *après que je l'ai craché ou que je l'ai avalé* ». Elle présente cette action de prévention, très pratiquée dans les pratiques sociales de références (Martinand, 1989), comme une simple éventualité : « *vous avez le droit de cracher* » et non comme une obligation. Cette possibilité est proposée d'ailleurs à certains élèves seulement : « *pour ceux qui n'aiment pas avaler le vin, vous pouvez cracher* ».

Non seulement l'enseignante n'impose pas à ses élèves de recracher le vin mais elle tolère qu'ils l'ingèrent : « *je n'en donne pas énormément (...) juste de quoi apprécier le produit pour pouvoir le commercialiser (...)* ». Il semblerait qu'elle tolère même une légère ivresse : « *vous n'avez pas le droit, normalement, de vous enivrer* » en intégrant une interdiction qui peut être transgressée pour ce produit qu'elle considère énormément : « *(...) du vin on peut dire que ça fait partie de la culture de la gastronomie française* ». Nadia pense même qu'il faudrait ne pas cracher ce produit artisanal de qualité : « *normalement on devrait pas, on devrait pas parce que c'est un produit qui est bien fait (...) moi je vois pas pourquoi est-ce qu'on cracherait* ». Elle recommande même de ne pas le faire : « *oui bien sûr il faut pas, il faut pas le gaspiller* ».

Elle ne peut se résoudre à obliger les élèves à cracher comme un impossible à supporter (Carnus, 2013). Ce sont probablement ses expériences passées (son apprentissage personnel de l'analyse sensorielle, ses expériences en sommellerie), sa conception du vin (un produit noble et bien fait) et sa volonté de former de jeunes citoyens responsables, qui l'obligent, à son insu, à transformer le savoir à enseigner en un curriculum savouré.

Curriculum savouré et position symbolique de l'enseignant

Il est possible d'appréhender le curriculum savouré comme ce reste savoureux (dans la mesure où il diffuse, longtemps après son avènement, sa saveur) qui résonne ou dissone au carrefour d'un curriculum prescrit et d'un curriculum caché.

Au travers de la vignette didactique clinique de Nadia, nous avons tenté de montrer comment son curriculum savouré se construisait sous l'influence d'un déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel. Le poids de ses références personnelles agissant sur la transposition didactique interne qui est à sa charge, à son insu et sous sa responsabilité.

Ainsi, ce curriculum savouré la pousse à revêtir une position symbolique de la mère : mère qui protège de l'alcool, mère qui initie au « savoir-boire » le vin produit noble

de qualité et mère qui transmet les valeurs de tolérance et de responsabilité. En effet, au poids des références d'enfance que Nadia évoque spontanément : « *Quand j'étais enfant (...)* », de nombreuses métaphores sont mobilisées au détour de ses entretiens. Elle transforme le vin en enfant : « *Un vin je leur dis toujours : c'est un enfant, il naît, il faut l'élever, s'il est bien il peut grandir comme il faut et donner de bons résultats et si on ne le consomme pas tout de suite et bien il peut mourir (...)* » elle semble s'immiscer dans la cellule familiale : « *ça il faut aussi qu'ils le voient chez eux car il y en a beaucoup qui me disent : mes parents ils ne boivent pas de vin* ». À l'instar de Simmonet-Toussaint (2006) qui indique que le vin représente symboliquement la figure paternelle, le curriculum savouré de Nadia l'amène à s'emparer de l'autorité parentale qui éduque.

Conclusion

Le rapport à l'alcool et l'action de cracher le vin de l'enseignante influencent son enseignement de l'analyse sensorielle du vin. Son déjà-là sensoriel (Alvarez, 2019) transforme cette partie du curriculum caché (recracher le vin après la fin de l'analyse sensorielle) en curriculum savouré (incorporé, intime [ce qui prend une dimension particulièrement adaptée dans le cas du vin]). L'enseignante, très fortement influencée par son déjà-là sensoriel composé d'une histoire personnelle, d'une façon de concevoir le savoir et son enseignement, se retrouve contrainte, à son insu, par ce curriculum savouré dont elle ne peut pas (ne veut pas) se libérer.

Dans une visée praxéologique, ce curriculum savouré gagnerait à être pris en compte pour que les enseignants acceptent une rencontre avec eux-mêmes (Heuser et al., 2014). La mise en lumière des différents éléments internes et externes au sujet enseignant qui constituent et influencent son curriculum savouré méritent d'être conscientisés comme filtres de l'action didactique à l'œuvre (Loizon, 2009). Des perspectives heuristiques sont à prévoir dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants pour que l'évolution des curriculums permette à tous les acteurs *pris dans le didactique* (Carnus, 2009) d'entrer sereinement dans la complexité du monde de l'enseignement-apprentissage.

Références bibliographiques

- Alvarez, D. (2017). Comment enseigner le « sentir et le dire » ? Une double compétence : olfactive et langagière dans l'analyse sensorielle des vins. Dans S. Charbonnier, *Recherches en didactiques, études disciplinaires* (pp. 81-97). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Alvarez, D. (2019), Enseigner l'analyse sensorielle du vin, ressorts didactiques et déjà-là sensoriel de l'enseignant, études de cas en didactique clinique, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Toulouse Jean-Jaurès, non publiée.

- Brunet, P. (1993). *Le vin et les vins au restaurant*. Paris: BPI
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution. (L. p. éditions, Éd.) *Recherches en Didactique des mathématiques*, 309-336.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS*. Paris : Éditions EP&S.
- Casamayor, P. (2001). *La dégustation*. Paris: Hachette livre.
- Cinotti, Y., (2019). « Contenus et modalités de formation dans les écoles hôtelières de 1910 à 1919 » dans Christophe Bouneau et Gil Galasso (eds.), *Hôtellerie, service en salle et société au début du XXe siècle : centenaire des séjours de Marcel Proust à Balbec*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, p. 121- 131.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Coutier, M. (2007). *Dictionnaire de la langue du vin*. Paris: CNRS éditions.
- Fedoul, S. (2018). L'œnologue et le sommelier, ambassadeur de la qualité des vins : le « discours œnologique froid » et le « discours œnologique chaud ». *Territoires du vin*.
- Heuser, F., Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 53-66
- Hugol-Gential, C. (2011). La construction d'un espace interactionnel entre clients et sommelier lors de la prise de commande du vin. Dans E. & al, *Autour des langues et du langage (2) perspectives pluridisciplinaires* (pp. 227-284). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Jourdan, I. (2009). Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. Dans A. Terrisse, & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS), Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Paris: Éditions De Boeck Université.
- Léglise, M. (1984). *Une initiation à la dégustation des grands vins*. Marseille: Éditions Jeanne Laffitte.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. Dans A. Terrisse, & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83 - 100). Bruxelles: Éditions De Boeck université.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle n°2*, Université de Caen Basse - Normandie, 23-29.
- Peynaud, E. (1980). *Le goût du vin*. Paris: Bordas.
- Simmonet-Toussaint, C. (2006). *Le vin sur le divan*. Bordeaux: Éditions Féret.
- Stengel, K. (2012). L'enseignement des vins en école hôtelière : une approche plurielle. *Territoires du vin*.
- Terrisse, A., & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoir ?* Bruxelles: De Boeck.