

Intégrer de nouvelles compétences professionnelles en formation initiale

Arthur Hacot

Depuis les années 2000, les transformations du marché du travail et les nouvelles conceptions gouvernementales en matière de management public et de relation aux citoyens ont accentué la place de la formation professionnelle : dans un monde économique en perpétuelle évolution, la sécurité des emplois devait reculer au profit de la sécurisation des parcours professionnels. On observe ainsi un double mouvement de responsabilisation des citoyens quant à leur formation professionnelle (mise en application du compte personnel de formation au 1^{er} janvier 2015, loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ») et une transformation dans la logique de formation, passant du régime de la qualification à celui de la certification professionnelle par l'intermédiaire de la compétence. Ce qui compte aujourd'hui est moins d'adapter la formation d'un individu aux exigences de son futur poste que de lui donner un ensemble de savoir-faire, et surtout de savoir-être. La compétence permet une appréciation plus globale des qualités professionnelles des individus (Dubar *et al.*, 2015).

Si ces transformations sont généralement mises en avant pour démontrer les évolutions du système de formation professionnelle continue (la formation pour adultes), une enquête menée au sein d'un lycée hôtelier (*cf. encadré*) montre que ces nouvelles conceptions de la formation professionnelle continue s'observent également dans le monde de la formation professionnelle initiale. L'ambition d'un tel questionnement est d'entrevoir, à travers l'étude du nouveau BTS « métiers de l'hôtellerie-restauration », l'idée d'un rapprochement entre les différents systèmes de formation, rompant avec la conception classique de deux types bien distincts de formation professionnelle, initiale d'un côté, continue de l'autre, qui auraient des logiques propres. En effet, l'un des principaux effets de cette réforme est d'avoir permis de promouvoir, jusque dans une formation identifiée auparavant comme axée sur la qualification technique par la pratique (cuisine, métiers de la salle et de l'hébergement) une logique de compétence davantage axée sur les savoirs transposables.

Après avoir présenté les différences entre l'ancien BTS et le nouveau, nous reviendrons sur la réception de cette réforme par les enseignants, puis nous verrons en quoi cette nouvelle mouture avance l'existence de zones grises, c'est-à-dire opaques et hybrides, entre les logiques de la formation initiale et celles de la formation continue.

Méthodologie

Cette étude s'appuie sur deux enquêtes menées au sein d'un même lycée hôtelier. La première enquête a été menée entre 2018 et 2019 et porte principalement sur les cours de cuisine. Elle comporte une trentaine d'observations, ainsi que dix entretiens avec des étudiants, cinq filles et cinq garçons, sur trois classes de niveaux différents : la mise à niveau en hôtellerie et restauration, la première année du nouveau BTS MHR, et la deuxième (et dernière) année de l'ancien BTS hôtellerie et restauration. Cette enquête veillait avant tout à comprendre la place occupée par l'enseignement technique dans la division du travail social et la production d'un certain rapport au savoir chez les professeurs et les étudiants. La deuxième enquête, réalisée en janvier 2022, porte principalement sur l'évolution des programmes, notamment par l'intermédiaire des réformes du bac technologique hôtelier, devenu le bac « sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration », et du BTS HR, devenu BTS MHR. Elle comporte des entretiens avec huit professeurs, enseignant en cuisine, en restaurant/hébergement, en économie-gestion et en langues. Cette enquête a été menée en vue de la rédaction du présent article, complémentairement à une thèse portant sur la trajectoire professionnelle des cuisiniers et l'organisation de leur travail.

Une réforme attendue par certains, décriée par d'autres

Le nouveau BTS MHR est entré en vigueur à la rentrée 2018. Remplaçant l'ancien BTS « hôtellerie-restauration », il comporte un certain nombre de modifications. L'ancien diplôme comportait une première année de tronc commun, intitulée « gestion hôtelière et mercatique », et une deuxième année de spécialisation, intitulée « génie culinaire et arts de la table ». Le nouveau BTS comporte désormais trois spécialités en deuxième année : management d'une unité de restaurant ; management d'une unité de production culinaire ; management d'une unité d'hébergement. Ces changements de spécialités ont induit une modification des programmes : l'apparition de nouvelles matières concernant les options ; un nouveau volume horaire ; de nouveaux contenus pour les différentes matières du référentiel.

En dépit de son degré de spécialisation en deuxième année, l'ancien BTS comportait une coloration pluridisciplinaire : le choix d'option en deuxième année supposait un renforcement dans plusieurs matières au détriment d'autres, qui malgré tout subsistaient. Jusqu'en première année de BTS, il y avait un équilibre entre les matières dites technologiques (gestion-comptabilité, ingénierie, droit, mercatique, économie d'entreprise, touristique, sciences appliquées) et les matières techniques (cuisine, restaurant, œnologie, réception, chambres). Dans une moindre mesure, on trouvait des matières générales (langues, mathématiques, français, économie générale). Les matières techniques pouvaient être pratiques (par exemple une production culinaire) ou théoriques (par exemple la conception d'un menu ou d'un concept en salle de classe). Si la première année comportait un plus fort volet théorique, la deuxième année s'axait davantage sur la dimension pratique, notamment dans l'option « génie culinaire et arts de la table ».

Lors de notre première enquête, nous avons observé les difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en place du nouveau référentiel, notamment dans les matières techniques. Dès lors qu'il s'agit d'étudier l'ambition, la réception et les résultats d'une formation, on ne peut dissocier le référentiel de sa mise en œuvre. Il nous a donc paru indispensable de mobiliser les professeurs afin d'obtenir leur avis sur la réforme et la manière dont ils ont vécu l'événement.

Une priorité aux sciences et à l'analyse

La réforme était globalement attendue par les enseignants, qui estimaient l'ancien référentiel trop vieux et inadapté aux exigences qu'il affichait pourtant déjà : former des managers : « L'ancienne mouture du BTS ressemblait finalement de plus en plus à un bac pro. Là, je pense qu'on fait plus du BTS encadrant, futur manager, directeur d'exploitation » (*professeur de cuisine, 46 ans*) ; « il y avait besoin de dépoussiérer ça, on faisait tout le temps la même chose » (*professeure de restaurant/hébergement, 41 ans*).

Les enseignants reconnaissent une évolution dans l'ambition du nouveau couple que forment le bac « sciences et technologies de l'hôtellerie et restauration (STHR) et le BTS MHR, dont la continuité a été renforcée. Cette évolution place les étudiants dans une position plus active, propre à l'analyse et à l'évaluation des situations rencontrées en cours, là où auparavant ils étaient dans une posture plus passive, à observer le professeur pour ensuite reproduire le geste : « On n'est pas tellement dans une obligation de résultat de ce qu'il va produire, mais plus dans une obligation d'analyse de ce qu'il a fait, vous voyez ? » (*professeur de restaurant/hébergement, 57 ans*).

La nouvelle appellation des matières met volontiers en avant la dimension « scientifique » qui suppose une volonté de faire acquérir à l'étudiant une capacité à analyser une situation et à la transposer, sans pour autant avoir vu d'autres situations. L'important est l'acquisition d'une compétence réutilisable, d'où cette deuxième dimension de transposition du savoir portée par le BTS : « Le savoir-technique a été supplanté par le savoir théorique, par les phénomènes physicochimiques, l'idée étant que si l'élève comprend comment les phénomènes physicochimiques, qui interviennent sur l'aliment, sur une cuisson, sur n'importe quoi, dès qu'il acquiert ce savoir de base, il est capable, par lui-même, de le transposer sur d'autres préparations » (*professeur de cuisine, 53 ans*).

Cette évolution permet également un changement de vocabulaire : « Avant, on disait : "Tiens, tu vas faire un service en salle" ; aujourd'hui, on dit : "Tu vas vivre une expérience client dans un support physique". Vous voyez, les mots ont changé. On est vraiment passé sur de la conceptualisation. D'ailleurs, le mot servuction porte bien son nom, de la production de service. On est bien, à un moment ou à un autre, sur " je conçois, j'analyse, je fais, mais je réfléchis à ce que je fais" » (*professeur de restaurant/hébergement, 57 ans*).

Non seulement on attend des étudiants qu'ils aient une capacité d'analyse transversale, mais on mobilise un nouveau lexique, qui semble devoir s'adapter à tout type de secteur du tertiaire. Ce

qui fait la spécificité de la prestation de restauration (service dans un restaurant) disparaît au profit de la mise en avant d'une « expérience client », terme plus générique. On observe cette volonté de transposition des savoirs dans d'autres matières : « Depuis décembre nous est tombée une nouvelle réforme, toujours dans un esprit de simplification entre guillemets. Nous aurons maintenant la même épreuve écrite que les BTS banque, assurance, MUC, commercialisation, etc. Alors, comment dire, nous n'avons pas du tout le même vocabulaire spécifique, on n'a pas approfondi les mêmes choses. Ils nous ont dit : “Ne vous inquiétez pas, ça tournera autour du monde du travail, donc en gros, si vous avez fait le monde du travail, vous vous adaptez” » (*professeure d'anglais, 46 ans*).

Cette évolution n'est pas seulement rhétorique puisque même les produits utilisés en cours de cuisine changent. Aujourd'hui, les professeurs utilisent plus volontiers des « produits alimentaires intermédiaires » (PAI), c'est-à-dire déjà transformés ou sous-vide, pour faire leurs cours. Par exemple, lors d'un cours observé en 2019, un enseignant montrait comment faire classiquement un œuf poché, tout en indiquant aux étudiants que, pour ce TP, il y avait déjà des œufs pochés sous vide. L'ensemble de ces évolutions vise à permettre, chez les étudiants, l'acquisition d'une approche plus gestionnaire de leur activité, puisque l'introduction de ces nouvelles gammes de produit s'accompagne, lors des cours de cuisine, de réflexions sur le coût de la production, et l'arbitrage à effectuer entre temps de travail et qualité de la prestation.

Ce passage d'une approche technique et hiérarchique à une approche plus conceptuelle et horizontale suscite de l'enthousiasme chez certains professeurs qui jugent cela beaucoup plus stimulant pour les étudiants, et de la frustration ou du scepticisme chez d'autres qui se sentent éloignés de l'aspect plaisant de leur discipline (la démonstration technique) et qui estiment que cela demande aux étudiants un niveau de maturité qu'ils n'ont pas toujours : « Ce que nous demande la réforme, c'est de ne pas apporter la solution mais plutôt que la solution vienne d'eux, avec une certaine réflexion. Je trouve ça intéressant » (*professeure de restaurant/hébergement, 41 ans*) ; « on s'était peut-être trop focalisé sur cet aspect physico-chimique. Certes, ça explique beaucoup de choses, mais les élèves étaient perdus, parce qu'[...] une accumulation de savoirs théoriques sur les phénomènes physico-chimiques n'entraîne pas forcément une connaissance pratique » (*professeur de cuisine, 53 ans*).

Autrement dit, comme l'observe Bonnéry (2009), un dispositif d'apprentissage rendant les étudiants plus actifs risque aussi de renforcer les inégalités d'apprentissage en augmentant la quantité de compétences implicites nécessaire à la bonne acquisition des compétences professionnelles. Si ce phénomène s'observe dans les matières techniques, que les « étudiants aiment », il s'accroît beaucoup dans les matières plus générales et théoriques. Ainsi, l'ensemble des suppressions imposées dans le nouveau programme d'économie gestion nourrit une grande frustration chez celui qui l'enseigne : « Dans nos matières, le gros problème, c'est que la tendance est d'enlever tout ce qui est considéré comme difficile. Avant, en bac techno, on faisait beaucoup de compta, comme en BTS première année d'ailleurs. C'est fini, on ne fait que de la gestion, c'est-à-dire qu'on récupère des élèves sans qu'ils comprennent, *grosso modo*, ce qu'est la compta [soupirs]. Pour nous, ce n'est pas cohérent » (*professeure d'économie-gestion, 52 ans*).

L'ensemble de ces éléments est également censé « faciliter » l'obtention du BTS en supprimant les matières difficiles mais également considérées comme peu utiles, telles que la comptabilité. Les cours pratiques sont moins nombreux, moins denses, mais s'axent sur l'analyse et la mobilisation intellectuelle des étudiants, tandis que les cours théoriques et généraux se concentrent sur des applications directes. On perçoit ainsi une forme de convergence dans les logiques qui animent l'enseignement théorique et l'enseignement pratique, chaque action devant être analysée et chaque analyse devant pouvoir s'appliquer dans le réel. Le nouveau BTS, qui comporte désormais explicitement l'appellation « management », propose un recentrage sur son ambition première : former des futurs managers capables d'analyser le travail de leurs équipes, et en optimiser l'efficacité. Tout cela permet d'entrevoir un nouveau paradigme dans la formation professionnelle : un recul de la logique de qualification professionnelle au profit de la logique comportementale et intellectuelle.

Une adaptation à l'évolution des étudiants

Le nouveau BTS apparaît comme au croisement d'un ensemble de phénomènes que nous avons pu constater au cours de deux enquêtes.

Le premier phénomène est l'évolution du comportement des étudiants à l'égard des apprentissages. Comme le notent les enseignants, aujourd'hui, avec les informations disponibles sur Internet, ils ne servent plus à grand-chose sur le strict plan des savoirs : « Aujourd'hui, les connaissances qu'on demandait parfois à ingurgiter, les élèves l'ont à portée de main, donc forcément il faut aussi que notre enseignement évolue » (*professeure de restaurant/hébergement, 41 ans*).

Si l'intervention d'Internet comme lieu d'accumulation des informations s'impose, le professeur conserve sa prérogative en matière de mise en contexte des savoirs ; il les rend opérationnels. À ce titre, il apparaît davantage comme le médiateur du savoir que comme son possesseur, un phénomène déjà mis en évidence par Deauvieu (2009). Les professeurs notent également une évolution dans les capacités de concentration des élèves, qui doivent être systématiquement stimulés, car ils jugent leur attention plus faible qu'auparavant, notamment à cause de la technologie : « Et encore, on enseigne les matières qu'ils aiment... J'ose à peine imaginer ce qui se passe chez mes collègues qui enseignent des matières plus générales... La concentration est beaucoup plus compliquée chez ces élèves ; on se bat avec les téléphones portables, avec toute la technologie qui est arrivée dans leur vie » (*professeure de restaurant/hébergement, 41 ans*).

Ce nouveau paradigme fait du professeur un aide à l'apprentissage plus qu'un détenteur de savoir. Il doit avant tout aider les étudiants à apprendre.

Une évolution vers une logique compétences

Le deuxième phénomène est une nouvelle forme du rapport de force qu'incarne le BTS entre les différents acteurs économiques et institutionnels. La formation initiale professionnelle s'est

construite sur une appropriation de la formation professionnelle par l'État, en partie contre les entreprises (Lembré, 2016). Pourtant, les entreprises sont logiquement intégrées aux commissions chargées d'élaborer les référentiels. Les programmes de ces formations représentent donc un équilibre entre les volontés et les prérogatives de chacun ; leurs évolutions témoignent également d'une évolution dans les rapports de force qui les opposent. S'agissant des formations en coiffure, par exemple, les référentiels sont élaborés en prenant en compte les volontés respectives de l'État de former des citoyens éclairés par la culture professionnelle, des artisans sensibles à la maîtrise des techniques, et des grands groupes qui cherchent des managers spécialisés (Dumoulin et Renard, 2015). Autrement dit, les évolutions des acteurs dans leur conception du métier, et celles de l'État dans sa conception de la formation, sont à l'origine des réformes dans la formation. Un référentiel incarne toujours un consensus temporaire, produit d'une relative dissonance entre diverses conceptions d'un métier donné.

De ce point de vue, on peut noter un gain de concordance dans la tension qui oppose généralement les acteurs institutionnels et les acteurs économiques. On l'a dit, dans le cadre de la formation continue, l'important pour les acteurs en charge de la formation – dont l'État – n'est plus tant de qualifier des individus pour des postes que de leur donner des compétences transversales adaptées à un marché du travail plus évolutif et surtout plus flexible. L'accent est ainsi mis sur le savoir-être, les compétences relationnelles. On peut donc imaginer que le nouveau référentiel correspond davantage aux volontés des grands groupes de l'agro-alimentaire et de la restauration collective et commerciale, plus enclins à recruter des managers aux multiples compétences que des techniciens qualifiés dans l'exercice d'un métier. Cela s'observe jusque dans la notation : « Avant, on mettait des notes [...] en étude de cas, on notait question par question. C'est fini, depuis l'année dernière, on remplit des grilles de compétences » (*professeure d'économie-gestion, 52 ans*) ; « aujourd'hui, un élève, s'il ne sait pas cuisiner, le ministère s'en contrefiche, puisqu'il n'est plus noté ni sur la cuisine ni sur le restaurant, il est noté sur des choses très basiques, très généralistes... D'ailleurs, les grilles de notes le prouvent puisqu'on fait des notes maintenant par profil, on met des croix, on tire un trait, on appelle ça un profil, et on met une note presque au hasard » (*professeur de cuisine, 50 ans*).

Cette volonté d'aller chercher les points « là où il peut s'en trouver », participe assez clairement à l'idée de compétence, dont le champ de manifestation est nécessairement plus large que celui de la qualification.

Au-delà de ce changement porté notamment par l'État à travers ses différentes réformes de la formation continue, et que l'on observe ici dans le cadre de la formation initiale, on note une plus grande attention aux exigences du monde professionnel. Ainsi, un professeur qui a régulièrement des professionnels au téléphone est en mesure de dire quelles sont les exigences que le milieu peut formuler : « Aujourd'hui, la profession, elle vous dit : "Moi, quand je recrute Monsieur X, je ne demande pas de la compétence, je demande du comportement. Et quand je recrute quelqu'un qui a du comportement, je vais lui apporter de la compétence, qui sera peut-être interne à l'entreprise, mais au moins, moi, je vais le formater, c'est pas un souci. Envoyez-nous des gens qui savent écrire correctement, exposer correctement, parler correctement, s'adresser correctement aux gens. Derrière tout ça, moi, je lui apprendrai un métier, c'est pas

un problème et je serai le complément de ce que vous avez fait” » (*professeur de restaurant/hébergement, 57 ans*).

Il est possible de voir, dans cette recherche d'adéquation entre les objectifs de la formation et les exigences du monde professionnel, une volonté d'améliorer la pénétration dans le secteur par les jeunes diplômés, autrement dit la continuité entre espace de formation et monde professionnel. C'est d'autant plus le cas que l'hôtellerie-restauration est un milieu souffrant d'un manque chronique de main-d'œuvre : « Je crois que, à quelques points près, les chiffres sont assez clairs ; on part du principe que sur une promotion, dans les cinq ou sept ans qui suivent, vous en avez la moitié qui ne sont plus dans le secteur » (*professeur de restaurant/hébergement, 57 ans*).

Lors de notre précédente étude sur les cours de cuisine, nous avons noté, grâce aux entretiens avec les étudiants, qu'une des raisons de cette faible survie des diplômés dans le secteur était l'existence d'un écart entre espace de formation et espace de travail. En rendant la formation moins exigeante du point de vue de la qualification professionnelle, au profit du savoir-être et des compétences relationnelles, il est envisagé d'augmenter l'intégration des étudiants dans tout type d'entreprise à des postes d'encadrement. Le risque cependant à trop mettre en avant l'ambition managériale du nouveau BTS est de former des managers généralistes qui choisiront d'aller travailler dans un autre secteur, comme c'est déjà parfois le cas. Cela rompt avec la doctrine initiale du BTS qui reposait sur l'idée de former des techniciens qualifiés appelés à encadrer des équipes en hôtellerie-restauration : « [Un professionnel] qui vient là a les yeux qui sortent des orbites [...], parce que l'élève, il le voit cuisiner n'importe comment, ça brûle, il en jette la moitié à la poubelle... Pour les professionnels, c'est honteux » (*professeur de cuisine, 50 ans*) ; « on connaît des gens qui, aujourd'hui, sont chez *Carglass*, chez *Feu Vert*, ils sont commerciaux, ils vendent des voitures, parce que tout simplement on a l'approche client, la relation, on a appris à vendre, à négocier... » (*professeur de restaurant/ hébergement, 57 ans*).

La compétence, entre ouverture et opacité

Au travers de ce cas particulier, on observe la volonté, par cette réforme, de privilégier les types de savoirs conçus pour l'entreprise et directement assimilables par le monde du travail. En dépit des résistances manifestées par certains professeurs, notamment ceux qui enseignent la cuisine et qui s'inscrivent encore dans une logique de métier liée à l'histoire de leur discipline, la culture professionnelle et technique, qui était autrefois l'ambition commune de la formation initiale et de la formation continue, recule au profit de compétences plus larges.

La logique de la compétence ayant pour intérêt de prendre en compte un plus grand nombre de qualités chez un individu, elle apparaît plus ouverte qu'un régime de qualification plus volontiers considéré comme un carcan (à l'image des classifications ouvrières créées par Ambroise Croizat et Alexandre Parodi et mises en place dès 1945). À ce titre, elle élargit le public auquel s'adresse le BTS MHR, en matière d'ambition professionnelle, mais également de niveau scolaire.

Cependant, le recul de l'ambition de qualification du BTS au profit de la compétence provoque une forme d'opacité observable à la fois du côté des étudiants et du côté des professeurs. Pour les étudiants, la formation est souvent choisie pour son programme, généralement perçu comme riche en cours pratiques, et son « excellence » (réputation de la gastronomie française, niveau d'exigence disciplinaire dans l'établissement, sélectivité des formations...). Or l'évolution des programmes vers une formation plus analytique que technique, plus théorique que pratique, peut frustrer des étudiants venus justement par rejet d'une formation trop scolaire ou académique. La mise au second plan de ce qui fait l'identité des métiers de l'hôtellerie-restauration (la maîtrise technique et l'exigence professionnelle) au profit du management vient brouiller l'image de la formation, notamment à l'égard de l'extérieur. Ce brouillage s'observe également du côté des professeurs qui, dans leurs cours et leurs méthodes de notation, sont bloqués entre leur exigence et leur connaissance du métier, et la nécessité de sanctionner des étudiants sur des compétences sans lien direct avec celui-ci. La motivation et l'enthousiasme à l'égard de cette évolution diffèrent selon les profils de professeurs. On observe notamment un scepticisme plus grand chez les formateurs de cuisine, alors que les enseignants de restauration-hébergement adoptent une attitude plus positive. Quant aux professeurs d'économie-gestion, ils s'estiment lésés en raison de la suppression d'une grosse partie de l'ancien programme, qu'ils estimaient pourtant nécessaire mais que les réformateurs ont sans doute jugé trop scolaire.

L'exemple du nouveau BTS MHR semble confirmer l'existence d'un nouveau paradigme qui rapproche les logiques de la formation continue et celles de la formation initiale. La volonté de prendre davantage en compte les exigences des entreprises du secteur dans la création du nouveau BTS MHR est manifeste au regard des contenus des programmes, des nouvelles matières et des modalités d'évaluation. Cette ambition de rapprocher les entreprises des formations institutionnelles semble porter en elle les germes d'une plus forte intrication entre les deux systèmes de formation professionnelle. Bien que ces systèmes reposent encore sur des institutions différentes et des acteurs distincts, la place importante occupée par les entreprises dans les deux cas contribue à donner la primauté à l'insertion professionnelle sur la culture et le bagage techniques.

La promotion des compétences professionnelles mise sur une forme de malléabilité des individus et porte en elle la volonté de sécuriser les parcours en rendant plus faciles les reconversions professionnelles. Cette logique infuse dans ce nouveau BTS, et sans doute au-delà dans d'autres formations initiales, pour mieux rappeler que tout public amené à se former est voué à pénétrer un marché du travail de plus en plus flexible, et que le vieux modèle de la carrière linéaire est désormais l'exception.