

Apprendre en situation de travail : le dispositif spécifique du restaurant-école

Céline Alcade-Lebrun

DANS **TRAVAIL ET APPRENTISSAGES** 2021/1 N° 22 , PAGES 10 À 26

ÉDITIONS **ÉDITIONS RAISON ET PASSIONS**

ISSN 1961-3865

ISBN 9782917645871

DOI 10.3917/ta.022.0010

Date de mise en ligne : 22/10/2021

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2021-1-page-10?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Éditions Raison et Passions.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Apprendre en situation de travail : le dispositif spécifique du restaurant-école

Céline Alcade-Lebrun Université Lyon 2, Agrosup Dijon, celine.alcade@universite-lyon.fr,

Résumé: *Cette contribution s'appuie sur une recherche-intervention, menée selon une perspective ethnographique et collaborative, dans un institut privé du supérieur préparant aux métiers de l'hôtellerie-restauration. Elle ambitionne de présenter le dispositif de formation du restaurant-école mobilisé dans cette institution, depuis son principe d'origine (apprendre le métier dans ses conditions réelles d'exercice) à l'importance d'envisager le travail dans son contexte écologique (spatial, temporel, matériel) et interactionnel. Dans ce cheminement, nous réfléchirons d'abord à la façon dont l'espace configure l'activité professionnelle. Nous analyserons ensuite les possibilités didactiques qu'offre ce dispositif par rapport aux enseignements en salle de classe. Puis nous envisagerons les caractéristiques de l'activité de formation et les différents types d'étayage que nous avons attestés dans cet environnement, ainsi que les supports didactiques que représentent les instruments de travail.*

Mots clés: *formation professionnelle ; dispositif de formation ; restaurant-école ; recherche ethnographique et collaborative ; ingénierie de la formation.*

1. Introduction : Apprendre le métier dans ses conditions réelles d'exercice

Cette contribution s'appuie sur une recherche-intervention (Marcel, 2016) menée de 2013 à 2015 à l'Institut Paul Bocuse (IPB, Ecully, France), établissement privé du supérieur. Elle a eu pour but, après analyse de la licence professionnelle en management de l'hôtellerie-restauration proposée par cette institution, d'améliorer, dans ce cursus, la préparation des novices aux compétences interactionnelles du service en restauration via une ingénierie de la formation collaborative (Vinatier & Rinaudo, 2015). A cet effet, nous avons adopté un positionnement d'observatrice participante (Olivier de Sardan, 1995) suivant une perspective ethnographique (Gumperz & Hymes, 1972) focalisée sur les interactions de service et de formation au service en restaurants-écoles sous l'angle de la linguistique (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2008) et sociolinguistique interactionnelles (Gumperz, 1989) et de la microsociologie (Goffman, 1973, 1974). Cette démarche a permis de générer un corpus conséquent articulant différents types de données (vidéos de séquences de travail et de formation,

enregistrements d'entretiens de professionnels, de formateurs, d'étudiants, documents institutionnels et pédagogiques, recensions systématiques, ...), nous donnant ainsi l'opportunité de documenter finement les processus de transmission et d'apprentissage des compétences lié aux métiers de service en restauration ainsi que les discours qui en constituent le fondements.

Dans ce cadre, cet article a pour vocation de présenter le dispositif de formation du « restaurant-école » ayant fait partie de nos observations¹, et qui a pour objectif d'immerger directement les novices en formation dans les situations de travail correspondant aux métiers de service auxquels ils sont préparés, dans leurs conditions réelles d'exercice. Suivant cette finalité, ce dispositif combine deux types de situations : des situations que nous nommerons *productives* (dédiées en priorité à la réalisation de l'activité de travail) et d'autres *formatives* (prioritairement destinées à l'apprentissage de cette activité), avec une prépondérance des premières sur les secondes et un impact singulier sur la formation pour laquelle elles représentent des situations sociales porteuses de développement (Mayen & Olry, 2012). Quel est cet impact et en quoi ce dispositif est-il intéressant pour préparer des novices à leur futur métier ?

Le dispositif du restaurant-école part du principe que l'espace, les possibilités et les contraintes qu'il apporte, et plus particulièrement les usages qui en sont fait, configurent l'activité professionnelle tout autant que ses composantes techniques (gestes et procédures et temps imparti pour les réaliser), entraînant des modalités d'interaction particulières. Selon Schieffelin, loin de constituer un simple « contexte » ou « décor », l'espace « représente une force à la fois locative et conceptuelle, physique et psychique qui transforme la vie sociale, car des personnes et des activités y sont associées » suivant certaines modalités de coopération ; il relève d'une « construction essentiellement culturelle » qui « [indexe] les expériences sociales », « façonne ou est utilisé pour façonner l'expérience » (2007, p.22-23), les individus, leurs comportements et leurs interactions. Aussi ce dispositif permet-il d'appréhender en formation le lien étroit qui se tisse entre pratiques professionnelles, lieu et pouvoir d'(inter)action. En étant amené à comprendre et apprendre comment interagir avec les protagonistes de l'activité professionnelle (membres de l'équipe de service, de cuisine, ou de la clientèle), avec et dans l'environnement matériel d'un lieu donné — en l'occurrence la cuisine, l'office, la ou les salle(s) du restaurant-école —, les novices formés au service en restauration accèdent à des fonctionnements, des pratiques qui préexistent à leur présence dans ces lieux, répondant à certaines attentes et certains codes sociaux, notamment interactionnels.

Pour détailler comment ce dispositif opère en faveur de la transmission des métiers de service dans leur contexte écologique dans le cadre des

¹ L'IPB compte trois restaurants-écoles de standards haut de gamme différents dont nous avons observé le fonctionnement et dans lesquels les novices officient dès leur 1^{ère} année de formation : une brasserie-école, une cantine-école (initiation au service de type banquet), et un restaurant-école gastronomique.

observations menées, nous considérerons d'abord les possibilités didactiques qu'offre le restaurant-école par rapport aux enseignements en salle de classe, pour aborder ensuite les caractéristiques de l'activité de formation et les différents types d'étayage que nous avons attestés dans cet environnement, ainsi que les supports didactiques que représentent les instruments de travail.

2. Restaurant-école vs salle de classe ou la prépondérance de l'organisation matérielle et sociale de l'activité dans la formation

Le dispositif de formation du restaurant-école se différencie à plusieurs niveaux de celui des salles de classe où sont donnés les cours visant à préparer aux métiers de service en restauration. En premier lieu, y est mise en avant la pratique du métier selon une dynamique et finalité d'action collectives, alors que les savoirs de base de cette pratique sont ceux privilégiés dans les enseignements dits « théoriques » en salles de classe, qui reposent plutôt sur une dynamique et finalité d'action individuelles. Et lorsque la pratique du métier est considérée dans des cours dits « pratiques » se déroulant en salle de classe, elle l'est de façon morcelée : décomposée en gestes techniques et procédures constitutifs de l'activité, qui font tour à tour l'objet, d'une séance à l'autre, d'une présentation par un expert-formateur, puis d'une mobilisation guidée des novices pour qu'ils s'entraînent individuellement à les réaliser. De façon différenciée, le dispositif de formation du restaurant-école envisage ces gestes techniques et procédures selon un enchaînement logique dans une finalité d'action collective et une continuité globale de l'activité.

En second lieu, dans un restaurant-école, contrairement aux salles de classes, c'est l'activité de travail de production de service en restauration qui est prépondérante, à savoir la finalité de l'apprentissage, et non l'activité de formation qui se concentre sur la transmission des moyens pour atteindre cette finalité. L'activité de formation est subordonnée à l'activité de production et ne doit pas lui porter préjudice. De ce fait, le temps dédié exclusivement à la formation, qui occupe l'intégralité du temps de classe, est réduit en restaurant-école au temps laissé libre par l'activité, *i.e.* lorsque la mise en place est terminée avant le service, ou lorsque ce dernier est déjà réalisé après le ménage et la réorganisation des locaux. De façon liée, la composition spatiale des restaurants-écoles (se reporter pour exemple au *plan du restaurant-école gastronomique de l'IPB* ci-après) ne diffère en rien de celle d'un restaurant traditionnel, simplement destiné à une activité productive, sans prétention formative. Aucun lieu dans les restaurants d'application étudiés n'est en effet spécifiquement dédié, ni en partie aménagé, pour la formation. Cette organisation de l'espace exclusivement tournée vers l'activité productive peut être interprétée comme relevant d'un choix didactique basé sur le principe qu'un novice s'approprie au mieux l'activité dans ses conditions réelles d'exercice. Par conséquent, toute activité formative ne peut être que ponctuelle, rapide, et cadrée par les contingences

de l'activité de travail telle qu'elle se réalise en contexte exclusivement professionnel. Devient alors impératif de s'adapter à son rythme et ses conditions contraignant la formation, *i.e.* rester debout, sans matériel de formation étranger à l'activité (bureaux, chaises, cahier, etc.), quand bien même les instruments de l'activité peuvent être détournés et également servir à la formation (tels que le tableau blanc de l'office par exemple où sont précisées l'organisation du jour, aimanté les bons de commande, etc.). Ce parti pris didactique suppose un certain refus d'une trop grande prise de distance par rapport à l'activité professionnelle, qui impliquerait un aménagement matériel, spatial et temporel permettant conceptualisation et réflexivité, en d'autres termes de la « secondariser » (Bautier & Goigoux, 2004). Cependant, si, dans le lieu global du restaurant-école, aucune pièce n'est spécifiquement dédiée à la formation, elles le sont potentiellement toutes, dans un contexte où produire est aussi se former, production et formation étant intimement liées, avec des frontières spatiales et temporelles ténues permettant rarement une différenciation nette des deux activités. Ainsi, la configuration spatiale des restaurants-écoles, celle temporelle de leur activité, définissent concrètement, de par la disposition physique de l'environnement et des personnes, des fonctions et actions qui leur sont assignées, les conditions matérielles à la fois de production et de formation, ayant lieu dans un même espace-temps de façon interpénétrée.

En troisième lieu, les salles de classes constituent des espaces relativement « neutres » qui, bien que configurés et configurant socialement, sont utilisés indifféremment par les nombreux formateurs qui s’y succèdent quelle que soit la matière qu’ils vont enseigner. À l’inverse, les espaces constitutifs du restaurant-école sont thématiques dans la mesure où, d’une part, ils sont consacrés à des apprentissages particuliers et/ou à certaines situations spécifiques à l’exercice du métier (par exemple la préparation des plateaux d’apéritifs à l’office, le service du fromage aux clients en salle de restaurant...), et, d’autre part, ne peuvent être interchangeables, du fait que ces apprentissages ou situations requièrent une configuration, des conditions de mise en œuvre, et/ou un matériel spécifiques (la proximité stratégique du réfrigérateur à boissons, la présence des clients,...).

Cette thématisation a pour conséquence, en quatrième lieu, le fait que l’espace du restaurant-école soit composé de territoires bien identifiés, assignés à certains professionnels-formateurs et soumis à leur autorité : l’office, l’accueil et les salles de restaurant au maître d’hôtel-formateur et ses novices pour la formation au/la réalisation du service en salle ; la cuisine au chef-formateur, à son second, et leurs apprentis commis pour les préparations culinaires et leur apprentissage. Ces professionnels ont l’entière responsabilité de ces territoires, dont ils décident de l’organisation ainsi que des modes d’utilisation sur les plans matériel et interactionnel. Ces territoires sont ainsi interdits d’accès à certains protagonistes du service, ce dont ils ont connaissance de façon tacite, par l’usage : les apprentis serveurs et leur maître d’hôtel-formateur ne sont par exemple pas autorisés à aller au-delà du passe en cuisine, où ils transmettent les commandes et récupèrent les plats en devant s’imposer pour y être écoutés, à savoir ne sont pas admis à pénétrer dans la partie surélevée des fourneaux où l’équipe de cuisine prépare les mets, ni à en faire le tour ; les clients n’ont pas le droit de s’aventurer dans les « coulisses » du restaurant que constituent l’office et la cuisine ; les commis du chef n’ont quant à eux pas droit de cité dans les salles du restaurant, dans lesquelles le chef ne se rend que très exceptionnellement, en fin de service, pour saluer des clients importants ou des pairs venus goûter sa cuisine ; une partie de l’office est réservée aux pâtisseries et apprentis pâtisseries pendant le service lors du dressage des desserts.

Ainsi, l’agencement de l’espace et des personnes dans les restaurants-écoles, loin d’être neutres, s’avèrent pragmatiquement et symboliquement signifiants. Au-delà des contraintes spatiales, impliquant un fonctionnement particulier sur le plan matériel et interactionnel, l’ensemble des acteurs du service en restauration négocient et/ou instituent un usage social de l’espace, avec des frontières symboliques non moins réelles. Rassemblant, entre cuisine et salle (voire administration), deux (trois) équipes de différents professionnels, aux tâches et responsabilités variées, auxquelles s’ajoutent un autre acteur — le client —, les restaurants-écoles se divisent en zones d’influences, juxtaposées ou en partie partagées, sous-tendues par des enjeux divers, ainsi qu’un positionnement social et identitaire spécifiques. Ils mettent en jeu une culture socioprofessionnelle ainsi que des codes

singuliers, notamment interactionnels, qui influencent les situations de travail comme de formation. Cet ensemble configure les processus de socialisation des novices aux interactions de service : pour arriver à mener à bien leur tâche productive et présenter une identité professionnelle crédible aux yeux des autres protagonistes, les étudiants au service en restauration doivent se socialiser à ces codes et parvenir à les maîtriser.

En regard de cette première analyse du dispositif de formation spécifique que constitue le restaurant-école vis-à-vis d'un dispositif classique, nous proposons dans la partie suivante, d'analyser le type d'interactions de formation qui y ont cours, entre le maître d'hôtel-formateur responsable de la formation au service en restaurant-école gastronomique et les étudiants.

3. La formation en restaurant-école

Dans un article antérieur (Alcade-Lebrun, 2019), nous avons montré à partir de nos observations en restaurants-écoles, à quel point la formation, généralement considérée et instaurée dans le cadre d'une relation bilatérale formateur-étudiants, se réalisait, dans un tel dispositif, suivant une dynamique formative distribuée entre les différents acteurs du service (maître d'hôtel formateur, mais également chef et équipe de cuisine, clients, étudiants), naturellement, en dehors de toute programmation de l'institution, contribuant ainsi fortement à la professionnalisation des novices. Notre travail d'ingénierie de la formation ultérieur, a été en partie basé sur cette dynamique collective pour améliorer la formation des novices aux interactions de service. Dans la prolongation de cette publication, nous allons nous concentrer dans cette partie, sur l'accompagnement didactique programmé par le maître d'hôtel-formateur, en nous appuyant principalement sur la formation dispensée dans le restaurant-école gastronomique de l'IPB. Cet accompagnement se caractérise par deux types d'*étayage* (Bruner, 1983) : soit par des *discours de formation* survenant en amont ou en aval de la pratique professionnelle du service en face-à-face client, soit par des *étayages directs* effectués par le maître d'hôtel-formateur durant cette pratique pour aider ses novices dans l'accomplissement immédiat de l'activité de travail, à savoir la réalisation du service en restauration. Ces étayages prennent eux-mêmes place dans une progression de la formation composée d'un certains nombres de scénarios que nous allons maintenant détailler avant d'aborder leur développement.

3.1 Les scénarios de formation observés

En restaurant-école, du fait du rythme rapide auquel doit être menée l'activité de travail pendant ou en dehors du service, le temps reste un critère majeur qui contraint les moments de formation. Cette contrainte est d'autant plus accentuée en cours de service, où les multiples paramètres de l'activité à gérer ne peuvent permettre de faire trop durer un étayage.

Aussi, en référence aux scénarios de formation des novices en entreprise proposés par Kunégel (2011) et Durand, Trébert, & Filliettaz (2015), nous remarquons que la formation en restaurants-écoles telle qu'observée à l'IPB ne comporte presque aucune phase initiale de *familiarisation* (Kunégel, 2011), où le novice serait présent en salle uniquement en tant qu'observateur avant de passer à une étape suivante où il commencerait à participer à l'activité. Dans les restaurants-écoles de l'IPB, la formation implique très vite au contraire une *mise au travail* des étudiants (Kunégel, 2011) : ils contribuent dès le départ de façon importante à l'activité productive. Ce choix didactique repose à la fois sur le principe que l'« on apprend en faisant », énoncé à plusieurs reprises par le maître d'hôtel-formateur, et sur le fait que l'activité productive doit de toute façon impérativement être prise en charge.

Le seul étayage de l'ordre de la *familiarisation* que nous notons dans nos observations concerne le service du fromage, qui a été assuré par le maître d'hôtel-formateur lors du premier jour de formation au service du déjeuner, afin que les novices puissent s'y familiariser, leur rôle ayant alors été réduit à délivrer leurs assiettes aux clients. Dès le deuxième service, les novices ont dû assurer eux-mêmes cette procédure. Par conséquent, lorsqu'ils ne sont pas familiers des tâches ou des savoirs que le formateur aborde, l'acte de formation est souvent directement postulé comme une *transmission* (Kunégel, 2011) ou une *monstration* (Durand, Trébert, & Filliettaz, 2015), dont les novices devront de suite s'approprier l'objet et être capables de le reproduire (pour une tâche) ou de le mobiliser (pour un savoir). Ces scénarios de *transmission* ou *monstration* exclusives, lorsqu'ils ont lieu en dehors de l'activité productive sont nommés par le maître d'hôtel-formateur « *briefings* » et concernent soit les « procédures de service », soit les « connaissances produits ». Il est à noter qu'ils sont toujours cantonnés à un laps de temps relativement court (d'une demi-heure à 1h) en comparaison au volume horaire d'une journée de formation en restaurants-écoles (en moyenne 10-12h).

La plupart du temps, le scénario ou la configuration tutorale des interactions de formation consiste en une *mise au travail assistée* ou *semi-assistée* (Kunégel, 2011), ou à un format de participation plus global de l'ordre de la *co-animation* (Durand, Trébert, & Filliettaz, 2015), durant laquelle interviennent parfois des épisodes de *monstration*. Ces derniers sont assurés par le maître d'hôtel-formateur, lorsque le novice ne parvient pas à réaliser l'activité (mettre en œuvre certaines procédures, répondre aux attentes du client), ou n'a pas encore été jugé apte à la conduire (la prise de commande du vin par exemple, le service du fromage). Ces épisodes de *monstration* sont cependant nécessairement limités dans le temps comme dans leur aménagement didactique du fait de la présence du client, pour le service duquel il est impensable de privilégier trop longuement la formation par rapport à l'activité productive.

Par ailleurs, plusieurs facteurs inhérents à l'activité de service tout autant qu'à celle de formation au service font que la *mise au travail* en autonomie complète des novices est relativement rare, forcément ponctuelle et réduite à une ou plusieurs tâches, mais non l'ensemble. Tout d'abord la nécessité d'un

collectif de travail de plusieurs membres pour la réalisation d'un service gastronomique rend inévitable la majeure partie du temps l'intervention du maître d'hôtel-formateur, en tant que professionnel garant de son organisation. Il prend à ce titre majoritairement en charge le travail de direction et de coordination des actions, d'autant plus qu'il est seul à remplir certaines fonctions de l'activité (directeur de salle notamment et sommelier, missions auxquelles les novices sont seulement brièvement initiés). Ensuite, les trois semaines imparties pour la formation des novices dans chaque restaurant-école, constituent un temps très court pour maîtriser une activité complexe qui dépend d'un grand nombre de paramètres et d'acteurs, et ne se réalise pas nécessairement de la même manière dans chaque restaurant d'application. En conséquence, les novices ne peuvent parvenir encore, à ce stade de leur trajectoire d'apprentissage, à un niveau d'expertise suffisant pour être complètement autonomes dans l'activité. Le contrôle constant de leur performance de la part du formateur s'avère donc indispensable, et ce d'autant plus que l'activité productive doit être immédiatement réalisée et que ses effets en face-à-face client ne peuvent être différés ou rectifiés (à la différence d'une réparation dans un garage automobile par exemple), s'avérant au contraire instantanément observables et appréciables par le client.

Après avoir replacé dans quels types de scénarios prenaient place les interventions du maître d'hôtel-formateur auprès des étudiants, nous allons désormais préciser les différents types d'étayages observés en restaurant-école gastronomique que celui-ci assure, selon qu'ils se déroulent en dehors, à l'instar des discours de formation, ou pendant le service en face-à-face client, tels les étayages de la pratique professionnelle des novices, pour traiter ensuite de la place des outils de travail dans la formation.

3.2 Les discours de formation : les *briefings* et *débriefings*

Les discours de formation sont déployés sous forme de « *briefings* » et « *débriefings* » selon les termes du maître d'hôtel-formateur, et sont prodigués par ce dernier avant ou après la pratique professionnelle du service, hors présence des clients. De l'ordre de la *transmission* ou de la *monstration*, ils visent le groupe d'étudiants dans son ensemble et durent en général un quart d'heure, excepté les briefings sur les produits, qui s'étendent d'une demi-heure à une heure.

Ces *briefings* ont pour but de poser des jalons utiles à la réalisation de l'activité professionnelle. Ils présentent deux types de contenus différents : soit ils concernent la transmission de connaissances (relatives aux produits servis dans le restaurant, comme les mets de la carte, les vins ou les fromages ou se rapportant à des informations importantes plus générales ayant directement trait aux caractéristiques du service à venir telles que le nombre de réservations, l'organisation de la salle de restaurant, dont la configuration des tables changeant selon le nombre de clients, les salles occupées, les modifications survenues dans les menus, la répartition des tâches, etc.) ; soit ils développent des attentes du maître d'hôtel-formateur

(ou plus largement de la direction académique de l'IPB) que les étudiants devront prendre en compte avec vigilance dans leur réalisation du service. Ils sont propices aux échanges et aux questions de ces derniers qui en profitent souvent pour éclaircir leurs doutes, en particulier lorsque le maître d'hôtel-formateur les interroge sur les fromages ou les vins, ou les invite à s'exprimer lors de dégustations (vin, fromage, thé, etc.).

Les *débriefings* visent à apporter après chaque service un retour constructif aux étudiants qui leur permette d'améliorer leur pratique. Ils sont donc évaluatifs. Le maître d'hôtel-formateur les organise selon différents points thématiques, qu'il développe tour à tour (les annonces, l'organisation et la solidarité dans le service, les procédures de service telles que le débarrassage, le changement des couverts, les passations de commandes, le service du pain, du vin, de l'eau, la connaissance des fromages, l'équilibre entre présence en salle, présence en cuisine, etc.). Ces débriefings n'appellent pas en eux-mêmes un dialogue avec les étudiants, mais sont parfois l'occasion d'un échange, lorsque le maître d'hôtel-formateur les invite, généralement lors du bilan de fin de semaine, à exprimer leur ressenti de la pratique de l'activité et de leur progression dans la formation. Un débriefing global à valeur de notation des performances des étudiants vient s'ajouter à la fin de chaque semaine de formation. Il se divise en deux parties : la première consiste dans une évaluation collective des performances du groupe dans son entier ; la deuxième revient à une évaluation individuelle des performances de chaque étudiant(e) les uns après les autres. Le maître d'hôtel-formateur, qui a préalablement rempli ses grilles de notation (note et commentaires), les lit à voix haute à tout le groupe. Les commentaires explicitent la note (points positifs et négatifs mis en exergue dans les performances de l'étudiant(e)), mais sont aussi dédiés à donner des conseils pour que le/la novice s'améliore et que le reste du groupe en tire également parti.

Enfin, une autre modalité de formation permet de socialiser les novices à l'activité de travail : les étayages fournis par le maître d'hôtel-formateur durant leur pratique du service en face-à-face client. Ces étayages contribuent largement en effet à présenter l'activité ainsi que mettre en exergue et contribuer à transmettre les compétences qu'elle requiert.

3.3 Les différents types d'étayages de la pratique professionnelle des novices

Une part importante de la formation réside dans la pratique attestée de l'activité, que ce soit par les novices eux-mêmes, pratique qui fait alors l'objet de *guidages* (Billett, 2001) et *recadrages* de la part du maître d'hôtel-formateur, sur lesquels nous allons ici nous concentrer, ou de la part des autres acteurs du service (chefs, clients, étudiants), ou que ce soit via l'observation que ces novices font de la pratique experte du maître d'hôtel-formateur, constituant toutes deux des ressources importantes en faveur de leur appropriation de l'activité.

Le service représente le moment de l'activité où les différents protagonistes qui concourent à sa production se coordonnent alors qu'ils agissent séparément antérieurement et postérieurement. L'enjeu est alors important pour le maître d'hôtel-formateur de donner une image positive de son équipe et de ses performances à ses clients ainsi qu'à l'équipe de cuisine, car il sera jugé à l'aune de ces performances en tant que responsable du service comme de la formation au service. Aussi est-il particulièrement vigilant à repérer et recadrer chez les novices toute pratique non conforme à ses prescriptions et attentes, ainsi que, *in fine*, à la qualité du service telle qu'il l'a définie.

Du fait que les étudiants soient répartis dans l'ensemble du restaurant pendant le service, les étayages ayant lieu à ce moment-là s'adressent en général à un(e) étudiant(e) en particulier, contrairement au ciblage collectif des discours de formation. Cependant les étayages peuvent aussi englober plusieurs étudiants qui auraient participé à une action collective nécessitant d'être guidée ou recadrée (par exemple le service synchronisé d'une grande table) ou lorsque leur présence fortuite au moment d'un étayage leur permettre d'en profiter.

Lorsqu'ils sont courts et ponctuels, ces étayages prennent souvent la forme d'une *transmission* ou d'une *monstration* de la part du formateur. Elle consiste dans une explication donnée, une aide technique, une réponse à une question, un commentaire ou une interrogation visant à faire remarquer aux novices une façon de procéder non validée par le formateur. Les étayages de ce type sont souvent brefs, car ils ne doivent pas faire perdre de temps sur l'activité professionnelle. Cependant, cette brièveté est d'une certaine manière paradoxale puisque ces recadrages permettent de travailler à une meilleure réalisation de l'activité.

Mais les étayages en cours d'activité peuvent aussi avoir une certaine durée, notamment lorsqu'ils interviennent directement pendant la réalisation du service à une table de clients et prennent la forme d'une *co-animation* de l'activité, les actions à réaliser étant réparties entre le maître d'hôtel formateur (qui assure le dialogue avec le client, le conseille, le renseigne, excepté s'il invite le novice à le faire) et le novice (qui prend en charge les aspects matériels : annote la commande, récupère les cartes, etc.). Cette forme de configuration de participation de prise en charge partielle de l'activité par le formateur peut laisser le pas à une prise en charge intégrale de l'activité par ce dernier, s'il voit que l'étudiant ne parvient pas à l'assumer selon ses attentes. Nous passons dans ce cas d'un format de *co-animation* à un format de *monstration*, où la participation de l'étudiant(e) va être réduite à observer son formateur réaliser de façon experte et souvent didactisée l'activité. Il est aussi fréquent qu'en salle de restaurant le maître d'hôtel-formateur observe ses novices réaliser le service seuls auprès des clients, optant alors pour une *configuration d'observation* (Durand, Trébert, & Filliettaz, 2015). Si cette réalisation lui convient, le maître d'hôtel-formateur en reste à ce format de participation. Si elle ne lui convient pas, soit il intervient, comme nous l'avons vu, pour co-animer avec le/la novice ou prendre en charge intégralement l'activité ; soit dès que le/la novice clôt l'interaction

avec le(s) client(s), il l'intercepte et le/la recadre immédiatement en lui faisant part de ses réserves et de conseils pour changer sa façon de procéder et d'interagir avec le client.

Ces formes d'étayage attestées en cours d'activité peuvent intervenir en présence des clients ou en présence d'autres acteurs (par exemple en présence du chef en cuisine), dans l'ensemble des lieux composant le restaurant d'application : en salle, dans le couloir, à l'office, ou en cuisine. Nous notons qu'un étayage intervenant durant le service se déroule différemment si c'est en présence ou non des clients. Lorsque les clients ne sont pas présents, le maître d'hôtel-formateur s'adresse aux étudiants de façon ferme et exigeante, voire use d'une certaine dureté, dont il peut également parfois faire preuve devant le client. D'après nos observations, c'est le cas lorsque les performances de service des étudiants s'avèrent nettement en-dessous des attentes qu'il a exprimées, ou lorsque qu'il reproche au groupe son inertie dans l'organisation du service en salle de restaurant, afin que la ou les personnes concernées se mobilise(nt) rapidement pour redresser la situation. Néanmoins, généralement, le maître d'hôtel-formateur montre la préoccupation de valoriser le plus possible le/la novice face aux clients.

Nous avons également remarqué qu'en salle de restaurant, l'étayage que le maître d'hôtel-formateur apporte à un étudiant en train de servir une table, se doit d'être couplé à une certaine productivité, visant à réduire l'attente du client. Le maître d'hôtel-formateur ne peut en effet faire un long développement pédagogique, si la difficulté visible de l'étudiant le nécessite, car cela porterait préjudice au rythme du repas du client. De même, si l'étayage intervient parce que l'étudiant déçoit les attentes du maître d'hôtel-formateur, et que ce dernier le lui fait sentir, cette situation ne peut se prolonger indéfiniment. Le client pourrait en effet prendre ombrage que le formateur s'éternise avec insistance sur une procédure non acquise, en empiétant ainsi de façon peu agréable — puisqu'une personne est prise en défaut — sur son temps de repas.

Dans le même sens, tout étayage réalisé en salle de restaurant doit également ne pas complètement remettre en cause le professionnalisme des lieux. Il s'agit là d'un subtil équilibre à trouver, entre la reprise d'une série de maladresses, et, l'importance de sauver tout de même les apparences d'une garantie de service d'un certain standing, que les clients recherchent malgré l'étiquette « restaurant d'application ». Ceci non seulement parce qu'ils payent leur repas un certain prix (malgré un tarif préférentiel en comparaison avec celui d'un restaurant classique de même standing), mais aussi parce qu'ils entendent en profiter dans des circonstances personnelles, dont les enjeux sont tout autre que la formation des novices (repas d'affaire, fête, anniversaire, rendez-vous intime, etc.), même s'ils apprécient en général de contribuer par leur présence à la formation des novices.

3.4 Les outils de travail et de formation

Non seulement l'espace du restaurant mais plus largement ses caractéristiques matérielles constituent le dispositif de travail dans lequel évolue les novices en formation. A ce titre, les objets qui y sont manipulés pour réaliser le service configurent plus ou moins fortement les interactions qui y ont cours, en imposant certaines *contraintes* et en offrant certaines *affordances* (Billett, 2001) qui influencent les conditions et le déroulement des échanges. Parmi ceux-ci, trois artefacts nous intéressent particulièrement dans une perspective didactique : la « carte » ou « menu », le « bon de commande », et le « plateau de fromages », car ils constituent non seulement des supports permettant d'explicitier un certain nombre d'éléments du vocabulaire professionnel et des codes interactionnels qui régissent leur usage, voire les produits du restaurant (pour la carte et le plateau), mais se trouvent plus particulièrement au centre de moments d'échange importants avec les acteurs du service, notamment le client.

Les deux premiers artefacts cités correspondent à des écrits dont la fonction communicative est explicite. La carte fait part au client des options possibles pour composer son repas, et de leur condition d'obtention (dans le cadre de deux menus, à des prix différents). Elle représente l'outil par excellence qui matérialise la relation du chef, qui a créé les plats, à son client, qui va les déguster sans directement le rencontrer. Cette relation est donc médiatisée par le personnel de service, qui a la responsabilité de « faire vivre » cette carte, en explicitier le parti-pris et la composition des plats, les caractéristiques des produits choisis, dans le but de la rendre attrayante aux yeux du client.

Le bon de commande, composé de trois exemplaires détachables de couleur et destination différentes, sert au personnel de service à consigner les choix des clients précisés à l'oral, et ce afin d'en garder une trace qu'il puisse transmettre, d'une part, à l'assistant maître d'hôtel responsable de l'encaissement, et, d'autre part, au chef pour que, sur la base de ces informations, ce dernier soit à même de préparer les plats sélectionnés en temps voulu. Mais cette trace est également utile pour l'activité propre du personnel de salle, car, premièrement, le sommelier va s'y référer pour être à même d'aborder ses clients avec un éventail de propositions d'accord mets et vin réfléchies préalablement en fonction de leurs choix de plats, et, deuxièmement, les choix des clients étant indexés à leur position, cette consignation permet au personnel de salle de garder ces choix en tête et servir ses clients sans les contraindre à les lui rappeler pour répartir correctement les assiettes. Aussi cet artefact constitue-t-il un *objet-frontière* (Star & Griesemer, 1989) qui transite depuis la salle de restaurant jusqu'à l'office et la cuisine, reliant ainsi les différents acteurs du service en restauration.

Le troisième artefact, le plateau de fromages, se présente comme une carte visuelle des choix disponibles pour le client afin qu'il compose son assiette de fromages. La routine de son usage consiste à ce que le personnel de service le présente au client en déclinant les fromages proposés issus de

chaque type de lait (chèvre, brebis et vache, nécessitant chacun un couteau différent). Cet artefact sert ainsi de support d'échange avec le client, de l'explication initiale du personnel de service des produits présents à sa proposition à un ordre de dégustation des fromages choisis, en passant par la formulation par le client de la sélection de fromages qu'il a opérée. Durant la formation, le plateau de fromages fait l'objet de multiples briefings et révisions.

En complément de l'appréhension de l'usage de l'espace et de la maîtrise des déplacements qu'il rend nécessaires, les artefacts présents en restaurant-école avec lesquels les novices doivent se familiariser aussi bien pour leur usage propre que pour leur usage en interaction avec les autres acteurs du service, leur donne par conséquent l'opportunité de s'entraîner à maîtriser la dimension matérielle concrète de l'activité de travail afin de la mener à bien.

4. Conclusion : Au-delà d'un apprentissage technique du métier, une socialisation à l'activité de travail

Finalement, être confronté, via le dispositif de formation du restaurant-école, à la façon dont le métier s'incarne dans son contexte écologique (spatial, temporel, matériel) au sein d'un réseau de relations, d'(inter)actions, de coopérations entre les divers acteurs impliqués (équipe de service, de cuisine, clients), c'est non seulement apprendre les composantes techniques du métier en situation, mais également être amené à expérimenter une dynamique de socialisation suivant laquelle ces composantes s'accomplissent sur le terrain de la pratique professionnelle, ce qui rend possible ou entrave cet accomplissement. La trajectoire que les novices ont à emprunter pour effectuer le service en restaurant-école, les conduit en effet à transiter entre les différents lieux qui le composent (cuisine, office, salles), aux dynamiques interactionnelles distinctes. Dans ces lieux leur sont assignées des places bien précises (divergeant selon les corps de métiers et la hiérarchie des postes), qui sont relatives à la fois aux espaces qu'ils peuvent emprunter, aux actions qu'ils peuvent y réaliser, ainsi qu'à la manière dont ils peuvent les réaliser. Ils sont ainsi initiés, par l'appréhension de la configuration spatiale, matérielle et sociale d'un restaurant, aux usages conjoints qui en sont faits : déplacements et (inter)actions opérés, mobilisations des différents espaces constitutifs et artefacts, codes et modalités d'utilisation qui les régissent, valeurs rapportées à ces espaces et aux corps de métiers qui les occupent, autorisations/interdictions d'accès, d'exécutions des tâches...

A notre connaissance, aucun autre dispositif didactique mobilisé au sein des institutions de formation en hôtellerie-restauration ne permet actuellement ce type d'initiation. Elle s'avère uniquement prise en charge par le stage que les novices en formation effectuent dans des établissements professionnels dès la première année de leur cursus. Celui-ci leur donne en effet cette opportunité d'actualiser ce qu'ils ont appris en se confrontant à la réalité du travail dans ses conditions réelles d'exercice. Cependant ces stages se déroulent de façon déconnectée par rapport à l'établissement de formation, qui n'obtient que des retours très généraux de ses étudiants et de ceux qui

les supervisent, sans avoir la possibilité d'observer la façon dont ceux-ci réinvestissent les savoirs dispensés pour construire leur pratique de l'activité, ni de constater et d'influer sur les progrès réalisés ou les blocages rencontrés. Aussi, le fait que cette pratique professionnelle représente un pan quasi aveugle pour l'équipe enseignante et les responsables académiques ne leur permet pas d'assurer dans la formation un suivi et une cohérence des enseignements entre théorie et mise en pratique, alors que cette articulation est capitale dans l'apprentissage professionnel. Le dispositif du restaurant-école répond à cette problématique en rendant cette articulation et mise en cohérence possibles au sein de l'établissement de formation.

C'est grâce à ce dispositif, que nous avons pu intervenir en faveur de cette cohérence, dans le travail d'ingénierie collaborative que nous avons pris en charge avec les maîtres d'hôtel-formateurs et l'équipe de direction de l'IPB en vue d'améliorer la formation aux interactions de service dans leur filière préparant au management de l'hôtellerie-restauration. Préalablement à ce travail d'ingénierie, nous avons étudié le programme de formation de cette licence professionnelle, les contenus des cours dits théoriques, et l'enseignement-apprentissage ainsi que la pratique du métier en restaurants-écoles. Cette étude globale dans le cadre des restaurants d'application, nous a conduite à mettre en lumière l'impact majeur des interactions entre les différents protagonistes dans l'accomplissement de l'activité de service comme dans son apprentissage, et, en regard, à mettre en exergue une disjonction entre cette réalité et l'absence d'éléments permettant de prendre conscience et travailler ces aspects interactionnels majeurs dans la formation. Ces interactions s'inscrivent dans des dispositifs préexistants, que ce soit l'agencement et l'utilisation de l'espace et des instruments de travail, ou les conventions procédurales qui régissent l'activité (sur le plan verbal et non verbal). Ces éléments contraignent les interactions de service en imposant des modes opératoires et certaines ressources dont doivent se saisir les novices pour rendre ces interactions possibles. Or cette appropriation s'acquiert justement dans l'usage direct et conjoint de l'espace et des instruments de travail, ainsi que dans l'expérience des relations entre les différents acteurs qui doivent composer ensemble, davantage que par une verbalisation de la part des formateurs de ces usages et relations, lorsque ceux-ci ne demandent aucune dextérité ni entraînement particuliers, mais relèvent plutôt d'une dynamique de socialisation par un processus de fréquentation et d'expérimentation. L'intérêt du dispositif du restaurant-école réside précisément dans la possibilité qu'il offre de plonger les novices dans cette dynamique de socialisation, basée sur les (inter)actions et comportements conjoints des différents protagonistes du service en restauration (équipe de service, équipe de cuisine, clients). Aussi, le travail d'ingénierie collaborative ultérieurement mené avec l'équipe enseignante a-t-il consisté à intégrer l'étude et la pratique des interactions de service (entre personnel de service, personnel de cuisine et clients) à la formation, et à créer des liens sur ce plan entre théorie et pratique pour renforcer le transfert de connaissances pouvant aider à leur maîtrise, notamment via la vidéo formation sur la base de séquences captées en restaurants-écoles,

analysées dans une dynamique collective et d'échange de pratiques entre pairs, novices et experts (pour un développement sur ce travail et ses résultats voir Alcade-Lebrun, 2019 et 2021).

Cette expérience de recherche-intervention nous amène à en conclure que le dispositif du restaurant-école permet de considérer l'activité de travail dans son ensemble, non seulement sans la morceler ni la réduire à des gestes techniques et procédures, ce qui constitue un écueil récurrent dans la formation professionnelle, mais également sans la couper du contexte spatial, temporel et matériel, ainsi que des acteurs qui, dans une logique interactionnelle, permettent son accomplissement. Apprendre le métier de service via ce dispositif, ce n'est donc pas seulement replacer l'activité dans sa continuité, ses affordances et contraintes matérielles, spatiales et temporelles, mais redonner à l'apprentissage de l'activité un sens au collectif qui la fonde, sans la considération duquel elle ne peut être envisagée au plus proche de ce qu'elle est et des dynamiques qui la constituent. Si on part du principe que de la compréhension de ces dynamiques dépendent la compréhension du métier, l'efficacité de son apprentissage et, par conséquent, de son exercice, ce qui est notre position, alors le recours à un tel dispositif a tout intérêt à être considéré comme capital pour la formation (autant pour les novices que ceux qui ont à les former), et à être pensé comme un outil non pas cloisonnant (au sens où chacun y ferait ce qu'il a à y faire, dans une juxtaposition des actions de travail comme de formation, comme il l'est plutôt actuellement), mais décloisonnant, du fait de donner justement une opportunité d'accès aux dynamiques collectives et interactionnelles de toute activité humaine.

Bibliographie

- Alcade-Lebrun, C. (2021). Une « linguistique impliquée » pour rendre visible la part interactionnelle du travail dans la formation. In C. Cohen, A. Mazur-Palandre, J. Rémon, B. Ursi (Eds), *Perspectives D'interventions En Linguistique Appliquée : Quelles Réponses Face Aux Besoins Sociétaux, Études de Linguistique Appliquée*, 202(2).
- Alcade-Lebrun, C. (2019). Interactions multimodales et service en restauration : de l'observation des pratiques à l'ingénierie de la formation. In V. Rivière & N. Blanc (coord.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation* (pp. 199–225). Lyon : ENS Editions.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Allen & Unwin: Crows Nest.
- Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler : situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Retz.
- Durand, I., Trébert, D., & Filliettaz, L. (2015). Offre et prise de place: l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S., & Vinatier, I. (coord.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 31–60). Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.

- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. La Réunion : L'Harmattan.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2008). *Les interactions en site commercial. Invariants et variations*. Lyon : ENS Editions.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2016). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. In Marcel, J.-F. (coord.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation, accompagner le changement* (pp. 23-33). Dijon : Educagri.
- Mayen, P. & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Schieffelin, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 15–37. <https://doi.org/10.7202/015980ar>
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'Translations' and Boundary objects: amateurs and professionals in Berkley's Museum of Vertebrate zoology, 1907- 1939. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 71-109.
- Vinatier, I., & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens ; quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 9-18.