



Universitat de Lleida

Les dispositifs de professionalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur?

L'exemple de l'apprentissage en France

Jorgina Roure Niubó

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Thèse doctoral

Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur?

L'exemple de l'apprentissage en France

Jorgina Roure Niubó

19 décembre 2011



Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia i Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació

Thèse présentée en vue de l'obtention
du Doctorat en Sciences de l'Éducation
Mention Européenne

Directeurs thèse/ Directors tesi:
Dr. Frédéric Sauvage
Dra. Sofia Isus



Jorgina Roure Niubó

Thèse doctoral - Mention européenne

Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail:
vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur?
L'exemple de l'apprentissage en France

Tesi doctoral - Menció europea

*Els dispositius de professionalització per alternança amb contracte de treball:
vers quines transformacions de les pràctiques pedagògiques en educació superior?
L'exemple de l'alternança a França*

Directeurs de thèse

Dr. Frédéric Sauvage – Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)
Dra. Sofia Isus – Universitat de Lleida (Espagne)

Membres du jury

Dr. Benito Echeverría, président. Universitat de Barcelona
Dr. Jordi Coiduras. Universitat de Lleida
Dr. Francis Guilbert. Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)
Dr. Mehdi Boudjaoui. Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)
Dr. Dominique Besson. Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)

Dra. Anne Dietrich. Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France), suppléant

Rapporteurs

Dr. Jens Siemons. Université d'Hamburg (Allemagne)
Dr. Francis Guilbert. Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)

19 décembre 2011



Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia i Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació

A la memòria de la Mae,
als meus pares, Jordi i Ramona
i als meus fills,
Marta i Oriol

DESIDERATA

Allez tranquillement parmi le vacarme et la hâte, et souvenez-vous de la paix qui peut exister dans le silence.

Sans aliénation, vivez autant que possible en bonnes termes avec toutes personnes. Dites doucement et clairement votre vérité ; et vous écoutez les autres, même le simple d'esprit et l'ignorant ; ils vont eux aussi leur histoire. Evitez les individus bruyants et agressifs, ils sont une vexation pour l'esprit.

Ne vous comparez pas avec personne : vous risquez de devenir vain ou vaniteux. Il y a toujours plus grands et plus petits que vous.

Jouissez vous de vos projets aussi bien que de vos accomplissements. Soyez toujours intéressés à votre carrière, si modeste soit-elle : c'est une véritable possession dans les prospérités changeants du temps.

Soyez-vous prudent dans vos affaires ; car le monde est plein de fourberie. Mais ne soyez pas aveugle en ce qui concerne la vertu qui existe ; plusieurs individus recherchent les grands idéaux ; et partout la vie est remplie d'héroïsme.

Soyez vous-même. Surtout n'affectez pas l'amitié. Non plus ne soyez cynique en amour, car il est face de toute stérilité et de tout désenchantement aussi éternel que l'herbe.

Prenez avec bonté le conseil des années, en renonçant avec grâce à votre jeunesse. Fortifiez une puissance d'esprit pour protéger en cas de malheur soudain. Mais ne vous chagrinez pas avec vos chimères. De nombreuses peurs naissent de la fatigue et de la solitude.

Au-delà d'une discipline saine, soyez doux avec vous-même. Vous êtes un enfant de l'univers, pas moins que les arbres et les étoiles ; vous avez le droit d'être ici. Et qu'il vous soit claire ou non, l'univers se déroule sans doute comme il le devrait.

Soyez en paix avec Dieux, quelle que se soit votre conception de lui, et quelles que soient vos peines et vos rêves, gardez dans le désarroi bruyant de la vie, la paix dans votre âme.

Avec toutes ses perfides, ses besognes fastidieuses et ses rêves brisés, le monde est pourtant beau. Soyez positif et attentif aux autres.

Tâchez d'être heureux.

Trouvé en la cathédrale de St. Paul de Baltimore en 1692.

Auteur inconnu

REMERCIEMENTS

Ce ne serait pas juste, si je ne dédie des mots de remerciement, pour ceux qui m'ont accompagné dans cet espace de vie et des lieux à niveau professionnel et personnels ou tout les deux.

Je remercie tout d'abord à Marcel Devigne (Université des Sciences et Technologies de Lille 1) inspirateur et initiateur de cette histoire. À l'émergence du désir original qui m'a animé cette aspiration de changement.

J'adresse mes plus vifs remerciements à mon directeur, M. Frédéric Sauvage, pour toute l'aide, conseils et orientations qu'il m'a apporté tout au long de ce passionnant travail de recherche.

À Sofia Isus pour les conseils, le soutien, l'encouragement, la confiance et l'amitié.

À mes collègues du laboratoire de recherche Competecs : Cristina Torrelles, Georgina Paris, Xavier Carrera, Josep M. Cereza, Amparo Miñambres, Miquel Angel Cullerés et Josep M. Solans, qui m'ont entouré et contribué à la réalisation de la thèse.

J'exprime ma gratitude à Jean-Pierre Pauwels, Directeur de Projets de l'ICAM de Lille qui m'a aidé à clarifier des aspects de ce travail et pour la richesse de ses propos.

Ainsi à l'Institut des Administrations et des Entreprises (IAE) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 de m'avoir accueilli en son sein, à son directeur, M. Paul Louart et spécialement à Francis Guilbert, Yannik Schwamberger, Jérôme Ibert, Fabrice Caudron, Marion Rouy et Estephanie Lefebvre.

À Ixaka Egurbide, à Joxean Egaña, et à tous mes collègues de l'IHM d'Elgoibar qui m'ont ouvert l'accès à leur organisation.

Aux entreprises de Lille, La Poste, SCNCF, Lille Métropole, Areva et les entreprises et à leurs maitres d'apprentissage. Aux entreprises d'Elgoibar et aux maitres d'apprentissage d'Industria Anayak, Juaristi, HRE Hidraulic, Cartonajes Erabil, S.A., Ulma Packaging SCOOP. et Ulma manutención.

Aux apprentis de l'IAE, de l'ICAM et de l'IMH, qui se sont prêtés avec beaucoup de sympathie à la réalisation de la recherche.

À tout l'équipe Formasup et à son président François Bourgin et de l'APEA. À la Région du Nord Pas de Calais, Philippe Kemmel, Vice-président du Conseil Régional en charge de l'Apprentissage.

Je manifeste toute ma reconnaissance aux membres du jury : Benito Echeverria, Jordi Coiduras, Francis Guilbert, Mehdi Boudjaoui et Dominique Besson. Je remercie également mes rapporteurs Jens Siemons professeur de l'Université de Hambourg et Francis Guilbert professeur à l'Université de Lille qui ont accepté d'évaluer ce travail et je leur adresse toute ma gratitude.

Ma reconnaissance est acquise aux multiples acteurs de cette recherche qui ont accepté de donner du temps pour répondre aux nombreuses questions et sans lesquels cette thèse n'aurait été possible : Michel Debelock (Université des Sciences et Technologies de Lille Lille1), Géraldine Longe (CESI -Arras), Marie-Françoise Debeunne (Telecom Lille 1), Ludmilla Bauvin (Ensaït- Roubaix), Christophe Vieren (ICAM-Université Catholique de Lille), Nathalie Leroy (Formasup).

À ma cousine Nuria Calvó et à Colette Douces, pour leur accueil et sympathie.

Je veux carrément vous remercier, à ceux et celles qui ont partagé mon désir égoïste. Sans vous, rien n'aurait été possible. J'ai pris de chacun de vous ce que vous m'avez offert. Merci pour votre générosité, pour votre amitié, pour votre amour, pour être toujours là, de mes côtés, surveillant mon travail et souffrant, parfois, avec moi.

Je ne peux pas tous citer mais ils sont tous dans ma mémoire : les gestes, les paroles, les non dis, les émotions, les couleurs, les silences, les bruits, l'encouragement, les secrets, les larmes, la jouissance, les conversations, ... tout est là, comme un manège qui tourne au compas d'une musique douce presque mélancolique des temps passés.

Merci pour vos conseils, pour le soutien, pour le courage, pour partager avec moi vos expériences, vos savoirs, enfin un peu de votre temps de vie.

Je ne peux pas non plus oublier les maisons dans lesquelles j'ai vécu pendant ce temps et qui ont aperçue mes envies et mes états d'âme. Merci à vous qui m'avez ouvert vos maisons, votre intimité, votre sanctuaire de repos et de famille.

Merci pour ces murs chaleureux qui m'ont adoptée et embrassé pendant ces jours et ces nuits et desquels je suis déjà en manque.

Bellpuig, octobre 2011

RESUM

Poques vegades al llarg de la història, les universitats europees s'han vist amb la necessitat de donar resposta a les demandes de la societat com en aquests últims decennis. En efecte, és un fet innegable que la universitat es troba immersa en una societat en la que l'educació, la ciència, les innovacions tecnològiques i la informació ocupen un lloc preponderant per al desenvolupament econòmic. El rol que ha de jugar l'educació superior és decisiu per respondre a les demandes de saber i coneixement d'una societat cada vegada més complexa, més experta, més oberta i que es troba en un procés evolutiu accelerat. En un primer temps, l'objectiu de la nostra recerca és posar en perspectiva tots els elements portadors de canvi en les universitats.

En aquest sentit, aquesta investigació pren peu en aquest context d'exigències a les que les universitats estan confrontades i s'inscriu clarament en un procés de transformació de la universitat. És per això que la nostra recerca es basa en identificar els dispositius que poden ajudar a donar i a construir un nou sentit a les activitats formatives ja tinguin lloc en un entorn acadèmic o en un entorn professional.

Del que es tracta és de saber com les universitats s'adapten a aquest nou escenari, com es construeixen una nova identitat i com s'encaren cap a unes noves competències a les quals estan irremediabement abocades. Des d'aquesta perspectiva, la professionalització de l'educació superior sembla que pot esdevenir una estratègia per a les universitats. Ens referim al desenvolupament de formacions en alternança amb contracte de treball. Dos països europeus privilegien aquesta via de formació en el seu sistema universitari: França i Alemanya.

El que pretenem en un segon objectiu de la recerca és presentar la formació en alternança com un dispositiu original de professionalització en l'educació superior que posa en relleu la construcció i el desenvolupament competències individuals com a objectiu clau. La problemàtica de recerca, tal com l'hem plantejat, s'orienta a prendre mesura de la manera en què un dispositiu de professionalització modifica o transforma les modalitats pedagògiques i de quina manera millora l'eficàcia de l'acte formatiu en educació superior.

Finalment, el què ens interessa és qüestionar un dispositiu,-l'alternança-, que provoca no només l'evolució de la lògica de les pràctiques pedagògiques, de les missions, de les competències o de les funcions de la universitat sinó que transforma el nostre sistema universitari tal com el coneixem.

RESUMEN

En pocas ocasiones a lo largo de la historia, las universidades europeas se han visto en el empeño de dar respuesta a las exigencias de la sociedad, como en estos últimos decenios. En efecto, es un hecho innegable que las universidades se encuentran inmersas en una sociedad en la que la educación, la ciencia, las innovaciones tecnológicas y la información ocupan un lugar preponderante para el desarrollo económico. La universidad juega un papel decisivo para responder a las exigencias de del conocimiento y del saber de una sociedad cada vez más compleja, más experta, más abierta i que se encuentra en un proceso evolutivo acelerado. En un primer momento, el objetivo de nuestra investigación es precisamente poner en perspectiva los elementos portadores de cambio en las universidades.

En este sentido, nuestra investigación toma pie en este contexto de exigencias a las que las universidades están confrontadas; así mismo nuestra investigación se inscribe claramente en un proceso de transformación de la universidad. Es por este motivo, que trataremos de identificas los dispositivos de formación que puedan ayudar a dar y a construir un nuevo sentido a las actividades formativas ya sea en un entorno académico o en un entorno profesional.

Se trata pues, de saber como las universidades se adaptan en este nuevo escenario, como construyen una nueva identidad y como afrontan las nuevas competencias a las que están irremediamente abocados. Desde esta perspectiva, la profesionalización de la universidad aparece como una estrategia a tener en cuenta. Nos referimos a las formaciones en alternancia con contrato de trabajo. Dos países están privilegiando, desde hace unos años esta vía de formación en educación superior: Francia i Alemania.

Presentamos, como segundo objetivo de investigación, la formación en alternancia como un dispositivo original de profesionalización en educación superior que pone de manifiesto la construcción y el desarrollo de las competencias individuales como objetivo clave. La problemática de investigación, tal como la hemos planteado, se orienta a comprender como un dispositivo de profesionalización modifica y transforma las practicas pedagógicas y cómo mejora la eficacia del acto formativo en educación superior.

Finalmente, cuestionamos el dispositivo de la formación en alternancia, que provoca la evolución, no solamente de la práctica pedagógicas, de la misión, de las competencias o de las funciones de la universidad, si no que transforma nuestro sistema universitario tal como lo conocemos.

ABSTRACT

On few occasions throughout its history has the European university endeavoured so hard to respond to society's demands as during the last few decades. It is clear that the modern-day university forms an integral part of a society in which education, science, technological innovation and information are of vital importance for economic development. It plays a decisive role in feeding the hunger for knowledge and know-how of an ever more complex, open and expert society in the throes of an accelerated evolutionary process. Our investigation aims firstly to provide some form of perspective for those elements which are the cause of change in our universities.

This context of universities undergoing a process of transformation and at the same time having to deal with the demands being placed upon them by society provides the setting for our investigation. With this in mind, we will attempt to identify the ways in which training and educational activities, whether in a professional or academic environment, can be redefined and restructured.

How do universities adapt to this new scenario? How do they build a new identity? How do they deal with the new challenges they are inevitably required to confront? From this perspective, one strategy that needs to be examined in greater detail is the so-called 'professionalization' of universities. By this, we mean work-linked educational/training courses operating in conjunction with employment contracts. Two countries in particular have been promoting this training pathway in higher education over the last few years: France and Germany.

The second aim of our investigation is to present linked work and training as an original measure for higher education professionalization that emphasizes skill building and development as a key objective. Our investigation sets out to understand how such professionalization approaches can modify and transform pedagogical practices and how they might improve the effectiveness and efficacy of higher education and training.

Finally, we will look at and question linked work and training and its effects. This professionalization approach is not simply one more aspect in the evolution of the pedagogical practices, objectives and functions of our universities; it is in fact causing a transformation of the university system as we know it.

RETOUR RÉFLEXIF...

RETOUR REFLEXIF SUR UN PARCOURS PROFESSIONNEL

Tot neix a partir d'una idea d'una persona

Jorge Wagensberg, (1993)

Les antécédents

Débuter ce travail de recherche comme doctorande n'a pas été un choix totalement indépendant de mon parcours professionnel. Ma formation en Sciences de l'Éducation - Diplôme en formation des maîtres en Primaire (Bac+3) et Licence en Psychopédagogie (Bac+5)- d'une part et mon expérience en formation continue à l'université me prédestinait à m'interroger sur des problématiques relatives à la formation.

D'une façon ou d'une autre ma vie professionnelle est liée depuis vingt ans à l'Enseignement supérieur. Le parcours suivi est, peut-être atypique et original si on considère la séquence telle comme c'est devenue. Ce parcours soulève, à mon avis des interrogations liées à la fois entre la théorie, la praxis et la recherche. C'est ainsi que mon identité professionnelle est plurielle. D'une expérience de dix années en entreprise (1979-1989), et une expérience de vingt ans en gestion à l'Université de Lleida (1989-2009), ma vie professionnelle s'est ensuite orientée vers l'enseignement et la recherche (2009- jusqu'à présent). En effet, en juin 2009 j'ai passé de la gestion universitaire à l'enseignement-recherche afin de construire mon parcours dans le champ académique.

C'est au long de ces années que j'ai partagé mon travail avec ma formation. Une formation continue par rapport à mon travail spécifique en gestion, mais aussi des études diplômées et après une licence en formation, orientés à changer de statut professionnel. Néanmoins, il me semble intéressant de faire un rapide retour réflexif sur l'évolution de mon parcours professionnel pour mieux comprendre ce qui m'a emmené à penser professionnellement à l'enseignement et à la recherche.

La gestion à l'Universitat de Lleida

En décembre 1989 j'ai passé un concours pour travailler à l'« Escola Universitària de Mestres » (École Universitaire de Formation de Maîtres) de Lleida attaché à l'Universitat Autònoma de Barcelona. Mon travail consistait, à l'époque, à l'organisation de la gestion administrative et budgétaire de deux cursus de nouvelle création en formation continue de spécialisation en Éducation physique et Éducation musical pour les maîtres des écoles de primaire.

Avec la création de l'Université de Lleida en 1991 j'ai passé deux années à la vice-présidence (1991-1993). Je distingue deux étapes de gestion universitaire à l'Université; dans une première étape du 1993 jusqu'à 2003 j'ai été l'assistante du premier Président de l'Université de Lleida, Dr. Jaume Porta. Cette période était particulièrement intéressant point de vue personnel et professionnel. Cette expérience m'a permis connaître l'université avec une vision large : professorat, personnel d'administration, gestion, planification stratégie, étudiants, plan d'études, études, relations avec autres universités catalanes, espagnoles, européennes, vision international de l'université. Ma deuxième étape en gestion universitaire s'est déroulée entre 2003 et 2009 en tant que responsable de la Formation continue toujours dans la même Université avec des périodes de formation à l'étranger.

En tant que responsable de la Formation continue de l'Université de Lleida, sous la direction du professeur Joan J. Busqueta, nous nous sommes intéressés au développement de la formation continue dans notre pays mais aussi en Europe. Les accords de Bologne accélèrent les changements d'une convergence européenne de l'enseignement supérieur. On ne pouvait pas complètement saisir les enjeux des changements sans considérer le fait qu'il fallait connaître et se former pour répondre aux besoins de notre Université.

À cet égard mon première stage de formation (2006) se fut l'Université de Genève (Suisse), au Service de Formation Continue dont la direction été assuré par Geneviève Auroi- Jaggi. Ce stage á été spécialement intéressant car j'ai connu l'organisation de la formation continue universitaire suisse. À l'occasion j'ai connu les principes de fonctionnement les stratégies et la gestion du service de formation continue, j'ai participé aux renions du Service, des comités de pilotages de programmes, réunions de la commission Bologne avec le rectorat, j'ai également assistée à des cursus de formation continue. En fin, j'ai connue un dispositif de validation des acquis (VAE) et un dispositif de formation continue qui me donnait des pistes pour mettre en place dans mon Université. Dans ce temps là, j'ai participé aux réunions du réseau EUCEN (*European Universities Continuing Education Network*, le plus grand réseau européen en formation continue, dont le SFC de l'Université de Genève était (est) membre actif et participatif dans les projets européens de ce réseau tels comme : Equipe, Equipe Plus, Equip quality Learning Tool, EQUAL, que j'avais eu l'occasion de connaître.

Un an plus tard (2007) et à travers cette organisation j'ai sollicitée un stage de formation à l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (USTL), dont M. Michel Feutrie, président d'EUCEN était directeur du Service Universitaire de Développement Economique et Social (SUDES). Cette université est un référent de formation continue en France qui accueille un grand nombre d'étudiants en formation continue. Le SUDES a mis en place un centre d'accueil, information, documentation pour tous les adultes qui souhaitent s'engager dans un parcours de formation continue à l'université.

Au même temps, le cours 2007-2008, je me suis inscrite aux cursus de doctorat de l'Universitat de Lleida: *La construction européenne : société, culture, droit et éducation*. Dans cette période, je partageais mon travail en gestion de la formation continue et mes études de doctorat à la même Université. Cet ainsi comme mon stage premier stage à l'Université de Lille (2007) avait un double intérêt: d'une part connaître

l'organisation de la formation continue en France qui venait compléter ma formation en Suisse et d'autre part chercher mon sujet de recherche pour mon projet de DEA et thèse doctoral.

En effet, l'objectif à viser dans ce stage consisté à connaître l'organisation de la formation continue dans un centre prestigieux et reconnue au niveau européen comme est le SUDES et connaître les directrices en formation continue dans ce nouveau espace européen d'enseignement supérieur avec la finalité d'agir et dans notre université.

C'est à cette occasion là, que j'ai rencontrée la formation par alternance dans l'enseignement Supérieur de la main du responsable de la mission alternance du SUDES, M. Devigne. Cette forme « original » d'organisation pédagogique m'avait ouvert un regard différent sur la formation universitaire, celle de la professionnalisation et l'acquisition des compétences. L'alternance en formation initial mais aussi comme une stratégie de la formation continue. En effet, l'alternance se présentait comme un facteur innovant et de stratégie pour les universités dans le contexte de Bologne.

« L'alternance représente un facteur de changement et modernisation de l'université qui passe par leur professionnalisation. L'alternance c'est un choix stratégique des universités... »

Marcel Devigne (chargé mission alternance SUDES, 2007)

Enseignant-chercheur en formation à l'Université de Lleida

Un an plus tard (2008), ma thèse démarré avec le soutien de M. Frédéric Sauvage, enseignant-chercheur et responsable d'Apprentissage à l'Institut d'Administration et des Entreprises (IAE) de l'Université de Lille 1 et directeur de l'APEA (et directeur de Formasup, à partir de 2009) qui a accepté la codirection de la thèse avec mention européenne conjointement avec ma directrice à l'Université de Lleida, Sofia Isus (enseignant-chercheur et directrice du laboratoire de recherche Competecs).

Cet ainsi que mon travail de recherche dirigé par M. Sauvage à Lille et Mme. Isus à Lleida, avait commencé. Dans un premier temps j'ai initié plusieurs stages à l'Université de Lille pour définir la méthodologie de recherche connaître l'état de l'art de l'alternance, afin de présenter les principaux apports théoriques et conceptuels qui venaient nourrir ma recherche. Dans un deuxième temps l'objectif visé était la construction de la problématique autour du triptyque de la compétence, l'alternance et les pédagogies qui en découlent.

En 2009, j'ai fait le choix pour la recherche à temps plein ; en effet, j'ai laissé mon poste de gestion comme responsable de formation continue pour diriger mon projet vers un changement professionnel, celui d'enseignant-chercheur à l'université. À ce propos j'ai fini mon DEA à la fin de 2009 et toute suite j'avais (re) commencé (repris) la thèse que se présente aujourd'hui.

Du 2009 jusqu'à présent, mon travail de recherche était entre France et Espagne. À Lille j'ai disposé d'un important réseau d'entreprises partenaires de l'Université de Lille 1, ainsi comme centres de formation d'apprentissage (CFA). C'est au cœur du dispositif ou j'ai pu observer et sentir comment les organisations développent (déploient) leurs stratégies en matière de l'alternance. Je me suis placée dans la première ligne de feu pour mieux comprendre les jeux d'interactions dans un environnement éducatif multidimensionnel où les acteurs sont appelés à s'entendre et à articuler des dialogiques.

Mon avenir professionnel comme enseignant-chercheur à l'université (re) commence dès d'aujourd'hui, bien consciente qu'il reste encore un long chemin à faire dans un métier qui me semble passionnant, celui de l'enseignement et la recherche en enseignement supérieur.

Sentiments

Dès du début du projet, je me suis laissée imprégner des nouveaux vents qui m'arrivaient comme une véritable provocation stimulant ma curiosité et mon désir d'apprendre sur le sujet de ma recherche : l'alternance. J'ai vu, toute suite, comme un coup de foudre, les possibilités qu'offre ce phénomène et ce qu'on peut apporter dans notre « petit monde ». Plus j'avançais dans ma recherche, plus j'étais assoiffée de savoir.

J'avoue que cette (thèse) recherche a supposé un défi constant. D'ailleurs, je n'ai pas cessé dans ma capacité d'étonnement dont j'ai toujours aperçue l'alternance comme une provocation de laquelle je ne me résiste pas à participer et à en faire participer.

À la fin de l'écriture de ma thèse je ressens une fluidité étrange comme un sentiment irrésistible et extrêmement motivante d'une légèreté euphorique pour me savoir avec un travail fini duquel je ressens d'une certaine façon déjà sa perte.

« On est dans tel état d'extase que l'on n'a presque pas l'impression d'exister. Cela m'arrive souvent. Ma main paraît écrire toute seule, comme si je n'avais rien à avoir avec ce qui me passe. Je reste assis à contempler tout cela avec admiration et étonnement. Ça roule tout seul. »

Mihaly Csikszentmihalyi (1975)

SOMMAIRE
DE LA THÈSE

SOMMAIRE DE LA THÈSE

33 Introduction

Chapitre 1

L'enseignement supérieur en Europe, face aux enjeux et aux perspectives de la professionnalisation

55	Introduction
56	1.1. L'enseignement supérieur en Europe confronté à de nouveaux défis
56	1.1.1. Vers une évolution de l'université en Europe : les modèles ou archétypes d'université
62	1.1.2. L'enseignement supérieur en Europe : une mission en renouvellement
66	1.1.3. L'université dans le contexte d'une Europe de la connaissance et du savoir
72	1.2. L'université en Europe, une institution qui s'adapte aux mutations en cours
72	1.2.1. Les universités européennes confrontées aux changements
74	1.2.2. L'impact du changement vers davantage d'ouverture à l'entreprise
79	1.3. La professionnalisation, un choix stratégique pour les universités
79	1.3.1. La diversité de conceptions de la professionnalisation
84	1.3.2. La professionnalisation, une ambition pour les universités
89	1.3.3. Les logiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur : quelles politiques de professionnalisation ?
99	1.4. La professionnalisation de l'université : vers une transformation des modalités de transmission de savoir
99	1.4.1. Le système de Bologne : un cadre promoteur de nouvelles voies pour apprendre dans l'enseignement supérieur
101	1.4.2. Quels effets et quels enjeux de la professionnalisation des universités sur les pratiques pédagogiques ?
101	1.4.3. Les éléments indispensables d'un véritable système de professionnalisation dans l'enseignement supérieur
102	1.4.4. Place et posture des acteurs concernés pour les changements

Chapitre 2

L'alternance, comme processus de construction et développement de compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur

111	Introduction
-----	--------------

112	2.1. Les compétences au cœur du processus de professionnalisation
113	2.1.1. Pour une conceptualisation de la compétence : un nouveau cadre de référence
116	2.1.2. La compétence en situation professionnelle
120	2.1.3. Les compétences professionnelles et leur développement

124	2.2. L'apprentissage et les compétences en perspectives
124	2.2.1. Les modalités d'apprentissage
129	2.2.2. La dynamique des savoirs en pratique

135	2.3. Les environnements de l'alternance : effets et enjeux de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur
136	2.3.1. L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur
137	2.3.2. Pour une pédagogie professionnalisante par l'apprentissage
141	2.3.3. L'alternance dans l'apprentissage : un dispositif dialogique à articuler

Chapitre 3

Les dispositifs de professionnalisation par alternance. Essais de modélisation

153	Introduction
-----	--------------

154	3.1. Formes et usages de la formation en alternance
154	3.1.1. Les conceptions de l'alternance
161	3.1.2. La formation en alternance
165	3.1.3. L'alternance comme un système d'interface

167	3.2. Les dispositifs de l'alternance dans toutes ses dimensions
168	3.2.1. La dimension institutionnelle : partenariat et coresponsabilité de formation
175	3.2.2. La dimension didactique : stratégie inversée de formation
175	3.2.3. La dimension pédagogique : partage de savoir et double tutorat
185	3.2.4. La dimension personnelle : projet personnel et professionnel

186	3.3. L'ingénierie et la modélisation des formations en alternance
186	3.3.1. L'ingénierie et le développement d'une ingénierie de formation
190	3.3.2. Les enjeux du développement d'une ingénierie de formation en alternance
193	3.3.3. La modélisation d'un système de formation en alternance

Chapitre 4

La méthodologie de recherche. Stratégies de connaissances et terrains de recherche

205 4.1. Le protocole méthodologique de la recherche

205 4.1.1. Le développement d'une approche compréhensive

207 4.1.2. Les études de cas comme méthode qualitative

210 4.2. Présentation des stratégies d'investigation

210 4.2.1. L'approche terrain de l'investigation

211 4.2.2. Les stratégies de recherche

212 4.2.3. Présentation de la grille d'analyse proposée

213 4.3. Les stratégies de connaissance des dispositifs

214 4.3.1. La phase exploratoire de la recherche

215 4.3.2. La phase d'investigation approfondie

220 4.3.3. La phase d'investigation confirmatoire

Chapitre 5

L'alternance dans l'enseignement supérieur : Une modalité de formation reconnue en France

225	Introduction
-----	--------------

226	5.1. L'alternance, une modalité de formation qui gagne en reconnaissance en France
226	5.1.1. L'alternance entre continuité et innovation: rappels historiques
236	5.1.2. Eléments chiffrés sur le développement de l'alternance en France
238	5.1.3. Les formes juridiques de l'alternance sur contrat de travail en France

250	5.2. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en France: un dispositif en déploiement
251	5.2.1. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives
254	5.2.2. Le processus d'intégration de deux logiques différentes
258	5.2.3. Caractéristiques de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur

259	5.3 L'alternance dans l'enseignement supérieur à la Région du Nord Pas de Calais : les dispositifs institutionnels
259	5.3.1. Les centres de formation d'apprentis (CFA)
262	5.3.2. FORMASUP, CFA de l'enseignement supérieur en Nord Pas de Calais
264	5.3.3. Le Conseil Régional : pilotage et gouvernance de l'apprentissage

Chapitre 6

Les études de cas

Les logiques d'usage : agir dans le dispositif

271	6.1. Étude de cas 1. L'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)
271	6.1.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte
273	6.1.2. La mission de l'IAE
274	6.1.3. Le parcours pédagogique à l'IAE
278	6.1.4. Le dispositif de l'alternance l'IAE
280	6.1.5. Les dimensions de l'alternance à l'IAE

313	6.2. Étude de cas 2. L'Institut Catholique d'Arts et des Métiers (ICAM) de l'Université Catholique Lille (France)
313	6.2.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte
314	6.2.2. La mission de l'ICAM
314	6.2.3. Le parcours pédagogique à l' ICAM
318	6.2.4. Le dispositif de l'alternance à l' ICAM
321	6.2.5. Les dimensions de l'alternance à l' ICAM

340	6.3. Étude de cas 3. L'« Instituto Máquina Herremienta » (IMH) d'Elgoibar (Pays Basque – Espagne)
340	6.3.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte
342	6.3.2. La mission de l'IMH
343	6.3.3. Le parcours pédagogique à l'IMH
345	6.3.4. Le dispositif de l'alternance à l'IMH
347	6.3.5. Les dimensions de l'alternance à l'IMH

<hr/> 379	Résultats de la recherche
<hr/> 393	Conclusions Générales
<hr/> 405	Bibliographie
<hr/> 431	Tableaux et Figures

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Rarement, au cours de leur histoire, les Universités et les autres établissements de l'enseignement supérieur n'ont vu leur engagement social en Europe aussi sollicité qu'au cours de ces dernières décennies. Ce mouvement ne saurait être appréhendé sans le relier avec la rhétorique qui s'actualise depuis une vingtaine d'années à propos de l'avènement d'une société de la connaissance dans laquelle l'éducation, la science, les innovations technologiques et l'information occuperaient une place prépondérante comme vecteurs de développement économique, devenant par là même l'enjeu d'une forte concurrence.

Le rôle joué par l'enseignement supérieur serait devenu décisif pour répondre à la demande de savoir d'une société de plus en plus experte, ouverte et en évolution accélérée. Les attentes formulées à son égard se font ainsi plus complexes et plus pressantes.

Notre recherche prend appui sur ce système d'attentes que concentre l'enseignement supérieur. Elle nous amène à considérer comment, dans un contexte d'exigences fortes en matière de professionnalisation de l'enseignement supérieur, s'élaborent, se mettent en œuvre et se diffusent des voies nouvelles à l'articulation de la sphère académique et de la sphère productive.

L'ouverture croissante vers le marché du travail conduit en particulier à développer des passerelles entre les établissements de formation et les entreprises sous la forme de contractualisations. Sont développés des dispositifs qui s'efforcent de mieux articuler théorie et pratique, situation de formation et situation de travail. Le système d'enseignement supérieur français offre de ce point de vue un regard stimulant dans la mesure où y est promu, non sans succès, le développement de l'apprentissage, modalité de formation en alternance sous contrat de travail longtemps dévoyée socialement car réservée à des jeunes en échec scolaire et orientés vers des métiers manuels.

Pourquoi et comment la France s'est-elle efforcée d'associer enseignement supérieur et apprentissage, association a priori contre-nature ? A travers l'exemple de la diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur français, **c'est cependant moins la question du sens et de la légitimité de la professionnalisation qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche que celle de la transformation des modalités pédagogiques que ces nouvelles voies de professionnalisation sous contrat en alternance favorisent.**

Notre cheminement nous amène à investir une série d'interrogations relatives aux modalités de construction et développement des compétences dans un dispositif de professionnalisation à « caractère ensemblier » pour reprendre l'expression de Barbier à

propos des formations en alternance sous contrat de travail : comment les établissements de formation dépassent les logiques de transmission de savoirs pour développer des approches centrées sur les compétences ? Avec quelle efficacité pour l'acte formatif ? Comment sont alors (co)construites les compétences dans ces formations ? Comment sont, dans ces conditions, adaptés les modes de transmission des savoirs, qu'ils soient de nature théorique ou bien professionnelle ? Comment les institutions de formation et les équipes pédagogiques s'organisent, se mobilisent et se positionnent-elles ? Quelle est la posture d'un enseignant chercheur dans de tels dispositifs ? Quelle place accorder au tutorat et à plus généralement à l'accompagnement ?

Ce qui est finalement en jeu dans ce travail de recherche réside dans la compréhension de la portée du mouvement actuel de professionnalisation dans l'enseignement supérieur : dans quelle mesure, pour répondre aux exigences de construction des compétences individuelles auquel ils se trouvent confrontés avec acuité, les établissements de l'enseignement supérieur doivent faire évoluer ses propres compétences ?

I

L'enseignement supérieur en Europe dans une double tension entre professionnalisation et recherche

Les attentes formulées vis-à-vis de l'enseignement supérieur semblent exprimées une double tension qui traverse chacun des systèmes européens d'enseignement supérieur au-delà des contraintes, priorités et spécificités qui les animent nationalement.

D'un côté, les Universités et les autres établissements de l'enseignement supérieur doivent être (devenir) des espaces où se développe une recherche fondamentale d'excellence, conduisant à une recherche transférable et appliquée dans la sphère économique, afin de s'affirmer dans la compétition internationale.

Dans le même temps, ils doivent valoriser leurs offres de formations auprès des étudiants et des milieux économiques, former des professionnels rapidement opérationnels avec des compétences de haut niveau reconnues, favoriser l'insertion professionnelle et la mobilité internationale des publics qu'elles accueillent.

C'est ainsi qu'en Europe, le discours sur les enjeux d'une transformation des systèmes d'enseignement supérieur s'est cristallisé ces dernières années sur la nécessaire ouverture de l'enseignement supérieur au marché du travail et à la sphère économique. Ce mouvement s'est nourri également de l'accessibilité croissante aux

études supérieures. Les systèmes d'enseignement supérieur de masse doivent en effet se montrer fortement ouverts et flexibles, non seulement parce qu'ils sont amenés à incorporer des traditions de savoir n'appartenant pas aux élites, mais aussi du fait qu'ils recrutent des populations d'étudiants qui ne proviennent plus de groupes sociaux généralement privilégiés et s'inscrivent alors dans des dynamiques de mobilité sociale.

Il s'agit, de fait, de préparer et d'accompagner ces mobilités en multipliant les passerelles entre les systèmes d'enseignement supérieur et les entreprises. Cette exigence prend un relief particulier dans un environnement marqué par les difficultés récurrentes d'insertion professionnelle des jeunes.

En ce sens, selon Scott (2004), la démocratisation de l'enseignement supérieur encouragerait la mise en place d'architectures et de modalités de formation orientées davantage vers le professionnel que vers le scientifique. Il ajoute que cela vient du besoin d'intégrer des nouveaux publics d'apprenants, mais que c'est aussi partiellement le résultat du fractionnement et de la prolifération du savoir. Il en conclut à l'affirmation d'un lien de plus en plus serré et étroit entre l'enseignement supérieur et une société qu'il qualifie d'experte et de professionnelle.

Face à cette réalité, beaucoup de difficultés prévalent pour produire de la cohérence et aboutir à un certain consensus sur les missions de l'enseignement supérieur, sur les finalités des formations, sur la gouvernance et l'organisation des établissements. Si l'espace européen s'efforce de se doter en la matière d'un cadre commun de références et d'actions (Conférence de la Sorbonne, 1998 ; Conférence de Bologne, 1999 ; Stratégie de Lisbonne, 2000 ; Déclaration de Copenhague, 2002), ce n'est pas sans critique. Celles-ci portent notamment sur le fait que d'autres objectifs plus traditionnels de l'enseignement supérieur, qui mettent l'accent sur le développement personnel, qui encouragent la pensée critique et l'exercice citoyen, dans et pour une société libre et démocratique, ou encore qui promeuvent l'université comme lieu de culture auraient apparemment été déçus ou à tout le moins relégués.

Dans un tel environnement, un compromis entre une logique externe (les besoins du marché) et une logique interne aux établissements (production et transmission de savoirs) n'apparaît pas facile à construire localement, ni à faire partager par l'ensemble des acteurs impliqués.

Cette double tension entre professionnalisation et recherche apparaît structurante et particulièrement sensible dans les enjeux qui sous-tendent les réformes qui caractérisent aujourd'hui les systèmes d'enseignement supérieur. A cet égard, les conditions d'apparition et d'utilisation du terme de professionnalisation depuis une vingtaine d'années ne sont pas anodines. Elles soulignent l'exigence de renouvellement des fonctions-clés de l'enseignement supérieur et la nécessaire contribution au développement des compétences des individus par la formation qui lui est clairement assignée tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation. Ce travail de recherche se polarise précisément sur cet impératif de professionnalisation auquel sont soumis aujourd'hui les systèmes européens d'enseignement supérieur et se propose d'investiguer un mode de réponse innovant : l'alternance sous contrat de travail.

II

L'alternance sous contrat de travail comme vecteur de professionnalisation

Notre recherche privilégie l'entrée par la professionnalisation autour de laquelle s'articulent bien des objectifs affichés sans pour autant prendre les mêmes formes dans chacun des pays européens. La professionnalisation de l'enseignement supérieur désigne la réalité que nous observons. S'agissant d'un terme polysémique (Roche, 1999), qui traverse différents espaces (social, travail, formation), la notion de professionnalisation est référée dans le cadre de ce travail à l'espace de la formation. Elle renvoie à la fois à la « fabrication » d'un professionnel par la formation, dans le sens de rendre les individus capables d'exercer une activité socio-économique déterminée dans un système professionnel donné. Elle renvoie, dans le même temps, à la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation (Wittorski, 2007).

Force est aujourd'hui de constater que la professionnalisation de l'enseignement supérieur constitue un enjeu particulièrement prégnant dont les pays européens, les institutions et même les disciplines s'emparent avec plus ou moins d'aisance. Les traditions d'ouverture au marché du travail s'avèrent en la matière plus ou moins facilitatrices. Ainsi, les établissements dédiés historiquement aux formations professionnalisantes ont développé des savoir-faire qui leurs permettent d'innover naturellement en matière de propositions éducatives professionnalisantes, à la différence d'universités plus généralistes acquièrent moins rapidement. C'est le cas lorsque des systèmes d'enseignement supérieur comprennent d'autres institutions que des universités classiques, comme les écoles polytechniques, les *Fachhochschulen* et les écoles supérieures (commerce, ingénieurs, ...), qui sont d'orientation plutôt professionnelle que scientifique et sont guidées par des valeurs plutôt instrumentales qu'académiques. Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, de telles institutions représentent même à présent un secteur fort.

Par ailleurs, même des universités classiques ont assumé des rôles très diversifiés en la matière, en créant par exemple des écoles ou des instituts de commerce en leur sein, en développant des programmes d'enseignement appliqué ou en initiant des unités de transfert de technologie. C'est d'autant plus vrai que ces établissements ont intégré en leur sein de nouveaux domaines ou de nouvelles disciplines davantage basées sur des savoirs appliqués, à l'exemple de la gestion ou du travail sanitaire et social.

L'ouverture et la recherche d'adaptation des établissements de l'enseignement supérieur au marché du travail n'est pas, comme on le voit, une question nouvelle en soi. Par contre, la notion de professionnalisation a émergé plus récemment. Sa mise en scène publique, puis son autonomisation dans les politiques universitaires datent de la fin des années quatre-vingt. Progressivement, les établissements mettent en avant leur

offre de formation professionnalisante et leurs initiatives pour la développer sous différentes formes de contractualisation. La professionnalisation apparaît alors comme un facteur d'attractivité et un gage de modernité que les établissements se doivent d'afficher et de promouvoir dans leurs programmes.

L'heure est donc aujourd'hui à la promotion de dispositifs de formation ouverts davantage sur l'entreprise, c'est-à-dire en prise directe avec des situations de travail, articulant plus étroitement formation et travail. L'une des voies de professionnalisation empruntées au cours des dernières années consiste dans le développement de formations en alternance sous contrat de travail.

Cette voie est une réalité en émergence dans l'Europe de l'enseignement supérieur. Elle affirme sa singularité par le partage des temps et des lieux de formation entre un établissement de formation et une entreprise tout en confrontant un jeune, dont l'appartenance première relève de l'entreprise, à une expérience en vraie grandeur tout au long de son cursus.

Connues et usitées sur d'autres niveaux de formation, les formations en alternance sous contrat de travail n'ont été introduites que très récemment dans l'enseignement supérieur. Deux pays se distinguent véritablement en Europe par l'introduction de l'alternance sous contrat de travail dans leur système d'enseignement supérieur : la France et l'Allemagne. Alors que le reste des pays européens privilégie d'autres alternatives de professionnalisation et ne connaissent que quelques expériences locales en la matière, ces deux pays ont véritablement institué l'alternance comme voie de formation supérieure.

La France et l'Allemagne actualisent actuellement un modèle d'alternance similaire centré sur l'articulation théorie/pratique tout au long des même cursus sur une base contractuelle. Mais là où l'Allemagne organise l'extériorité de l'alternance à son système universitaire classique, par la structuration d'un appareil de formation dédié, la France développe une logique d'inclusion de l'alternance en le fondant dans son actuel système d'enseignement supérieur.

Les « Dual Courses » sont en effet proposés en Allemagne dans des « Universities of Cooperative Educative » (UCEs) ainsi que dans des « Universities of Applied Sciences (UAS) mais beaucoup plus rarement à l'Université classique. Les UCEs ne fonctionnent que sur un schéma en Dual Courses. Financées par des fonds d'entreprises, elles existent actuellement dans huit Länders et ne sont donc pas introduites sur l'ensemble du territoire allemand. Leur formation dure sur trois ans. Elles délivrent des titres propres qui donnent lieu, pour certains, à l'obtention du Bachelor. Dans les UAS sont organisés des « apprenticeship integrated course » qui débouchent sur des titres accrédités par une chambre de commerce et d'industries.

L'alternance sous contrat de travail en France s'articule autour de deux dispositifs : l'un est ancré dans la formation initiale, l'apprentissage ; l'autre s'inscrit dans la formation continue, le contrat de professionnalisation. L'alternance s'est depuis vingt ans structurée progressivement pour se fondre dans l'actuelle architecture de l'enseignement supérieur tout en ouvrant la préparation de titres spécifiques dans le cas du contrat de professionnalisation (branches professionnelles, chambre de commerce et d'industrie, ...). Elle constitue une voie supplémentaire permettant d'obtenir en France un diplôme de l'enseignement supérieur, du DUT au Master et diplôme d'ingénieur.

Quelle que soit les formes qu'elle revêt ou les lieux de sa déclinaison, l'alternance sous contrat de travail constitue un dispositif original de professionnalisation qui place la construction et le développement des compétences individuelles comme objectif clé. **L'enjeu de ce travail consiste à comprendre :**

Dans quelle mesure un tel dispositif de professionnalisation transforme les modalités pédagogiques dans l'enseignement supérieur et à quelles conditions il améliore l'efficacité de l'acte formatif ?

Nous cherchons plus précisément à analyser comment les établissements de l'enseignement supérieur, en s'adaptant à l'impératif d'acquisition et de construction des compétences des publics qu'ils accueillent, en viennent à (devoir) faire évoluer leurs propres compétences.

Ce questionnement nous amène à considérer les champs de compétences que les établissements doivent désormais investir, comme par exemple le développement et le maintien de liens étroits avec les entreprises, et les types de compétences qu'ils doivent maîtriser dans une perspective de professionnalisation, comme des compétences relationnelles et commerciales avec les acteurs des entreprises.

On ne saurait pour autant produire des analyses « en toute généralité » tant il est vrai que l'on ne peut éluder les spécificités propres à chacun des dispositifs en alternance et des systèmes institutionnels dans lesquels ils prennent place et qui les modèlent à leur façon. Aussi avons nous orienté notre recherche sur un dispositif qui connaît actuellement un développement important : le contrat en apprentissage dans l'enseignement supérieur français.

III

L'apprentissage à la française dans l'enseignement supérieur : un modèle en développement à questionner

Nous nous attachons à comprendre comment, depuis les établissements de l'enseignement supérieur, s'opèrent la construction des compétences à l'œuvre dans les nouvelles voies de professionnalisation que sont les contrats en apprentissage en France. L'objectif est ainsi de prendre la mesure de la façon dont ce dispositif de professionnalisation modifie les modalités pédagogiques habituellement à l'œuvre dans l'enseignement supérieur.

L'apprentissage dans les établissements de l'enseignement supérieur français a presque vingt ans. Sa diffusion, d'abord lente, s'est progressivement accélérée au fil du temps pour concerner aujourd'hui 100.000 jeunes répartis dans des milliers de formations qui préparent à des métiers très diversifiés. Il s'est étendu à la plupart des secteurs d'activités (industrie, génie civil, banques, grande distribution, industrie agro-alimentaires, collectivités locales, sanitaire et social...) et s'enracine dans les grandes entreprises (et non plus seulement dans les petites structures productives).

Il convient alors d'identifier, à côté d'un apprentissage destiné à des jeunes en décalage par rapport au système scolaire traditionnel, un apprentissage destiné à des profils diversifiés de jeunes et d'entreprises. Ces derniers font un choix délibéré de l'apprentissage : les jeunes en alternative par rapport à une filière d'enseignement plus classique ; les employeurs par rapport à des modes habituels d'insertion, de formation et de gestion de l'emploi des jeunes dans l'entreprise. Nombre d'établissements établissements de formation du supérieur l'ont intégré désormais à leur stratégie de développement.

Parce que légalement et historiquement l'apprentissage a été conçu pour les métiers de l'artisanat, et plus généralement manuel, le cadre de départ de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur apparaissait beaucoup moins structuré qu'on ne le croit habituellement. Ce cadre initial se caractérisait par une absence de véritables antécédents et de règles précises. Ce sont donc les protagonistes des formations en apprentissage dans le supérieur qui, en lien avec le contexte institutionnel dans lequel ils se situent, ont été finalement amenés à forger, dans le cours de leur interaction, une réalité en émergence.

La réalité que nous nous proposons d'observer présente aujourd'hui un seuil de maturation et un seuil critique (effectifs d'apprentis et nombre de formations concernés) qui permet d'étayer solidement le regard. Il s'agit alors de saisir comment se sont mises en forme progressivement et surtout stabilisés, par adaptations et tâtonnements successifs, des modalités de production et de développement des compétences.

L'objectif est donc par là même d'interroger les finalités, les enjeux et la dynamique interne d'un dispositif de professionnalisation porteur de changement au sein des établissements de formation supérieure.

IV

Une approche multidimensionnelle des dispositifs de formation en alternance par apprentissage

Cette posture nous amène à privilégier une entrée des dispositifs de formations en alternance sous l'angle des modalités et des processus pédagogiques qui y sont à l'œuvre. Pour ce faire, nous nous inscrivons dans une vision dynamique du développement et de la construction des compétences dans des dispositifs de formation en alternance. Nous nous appuyons pour ce faire sur une analyse qualitative et compréhensive, à partir d'études de cas, de formations en alternance développées par des établissements de l'enseignement supérieur.

Notre projet vise à éclairer les conditions d'efficacité de l'acte formatif dans de tel dispositif, et à saisir comment les acteurs de la sphère académique y sont conduits à modifier leurs pratiques pédagogiques dans une logique dialogique avec leur environnement.

Les qualités intrinsèques des dispositifs en alternance, qui consistent à permettre à l'apprenant de se former à l'école et en entreprise, ne suffisent pas, à ce propos, à produire de la compétence (Sauvage, 2000 ; Boudjaoui, 2003). Développer une expérience professionnelle *à côté* de l'acquisition de savoirs formels, même si elle a partie liée avec ce qui est vécu sur un terrain, ne constitue pas une garantie d'apprentissage. Boudjaoui (2003) souligne à cet égard les limites d'une alternance vécue en contiguïté, qui ne favorise pas chez le sujet le « mariage cognitif » entre des stages pratiques et une formation en salle de cours.

Les pratiques pédagogiques doivent composer avec des processus de construction de compétences que l'imbrication de situations d'enseignement formelles, de situations de formation en cours d'action et situations de travail autorisent. C'est pourquoi seront notamment mobilisés, dans cette perspective, les travaux issus de la science action (Argyris et Schön, 1978), les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1986), les approches de la socialisation organisationnelle en terme de construction de sens (Louis, 1980 ; Reichers, 1987). Les compétences se construisent par un engagement dans l'action, par de la réflexion sur et dans l'action, par le jeu des interactions et des ajustements/négociations qu'elles impliquent dans un environnement élargi multi-acteurs.

En suivant Geay (1998), il nous faut par ailleurs privilégier une approche multidimensionnelle de notre objet de recherche. Nous pouvons avancer qu'un dispositif de formation en alternance peut être étudié par la mobilisation et l'intégration de quatre niveaux :

- une dimension institutionnelle (gestion du partenariat de formation avec les milieux de travail et les institutions impliquées, stratégie et positionnement des institutions environnantes, financement),
- une dimension didactique organisationnelle (l'organisation de l'équipe pédagogique et du dispositif),
- une dimension d'intervention pédagogique (posture de l'enseignant face aux publics en alternance, exploitation de l'expérience, rôle des tutorats, modalités des confrontations des savoirs d'action et des savoirs théoriques...),
- une dimension personnelle (prise en compte des projets et parcours individuels).

Nous privilégions l'éclairage de ce qui se joue sur le plan pédagogique et didactique. Cette dimension ne saurait pour autant être traitée isolément. Nous devons par ailleurs investir les autres dimensions dans la mesure où elles influencent et structurent les conceptions, modalités et pratiques pédagogiques tout en les impactant en retour.

V

Intérêt de la recherche

La problématique, telle qu'elle a été posée, oriente le travail de recherche sur le sujet de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. L'alternance apparaît comme un mode récent de professionnalisation combinant sous contrat de travail exercice d'une activité et formation. Si elle connaît un développement significatif en France et en Allemagne, elle est encore peu usitée dans les autres systèmes européens d'enseignement supérieur.

En Espagne, où nous exerçons notre activité d'enseignant chercheur à l'Université de Lleida, un tel dispositif n'existe pas (à l'exception d'une école d'ingénieur du Pays Basque qui délivre un diplôme français). Il s'agit d'apporter des éclairages sur les caractéristiques multidimensionnelles d'un dispositif en alternance, de mettre en débat sa pertinence et les conditions de son efficacité afin de faciliter sa transférabilité.

De tels dispositifs interpellent par les liens étroits qu'ils nécessitent entre l'Université et son environnement. En même temps, ils sont un vecteur d'entretien des liens existants pour des Universités ouvertes sur leur environnement. En Espagne, on observe un durcissement concurrentiel entre les Universités qui les amènent à développer des stratégies de positionnement différencié de leurs offres de formation.

Face aux grandes universités susceptibles de développer plusieurs logiques d'action (excellence, diversification de l'offre, partenariat avec le monde économique et insertion des étudiants), les petites universités sont susceptibles de s'emparer de tels dispositifs pour mieux se différencier dans un espace académique concurrentiel, être reconnues et proches de leur environnement, favoriser l'insertion de leurs étudiants.

C'est le cas par exemple de mon université d'appartenance amenée à évoluer à proximité de grands pôles universitaires tout en jouant la carte d'une très grande proximité avec l'environnement des entreprises.

Le premier intérêt de cette recherche consiste à décrire un dispositif de professionnalisation original qui se structure au fil du temps. De là, il est d'envisager des possibilités de transférabilité dans d'autres pays européens selon les traditions, configurations et organisations de leur système d'enseignement supérieur.

La diffusion des dispositifs de formation en alternance, gage d'attractivité et modernité que les établissements de l'enseignement supérieur français s'efforcent d'afficher, participe d'un processus de professionnalisation qui caractérise les systèmes d'enseignement supérieur depuis plusieurs décennies.

Avec l'alternance, les établissements se confrontent et font entrer en leur sein des rythmes, des temporalités, des logiques différents des leurs. Professionnaliser revient alors à développer des efforts d'adaptation, à faire évoluer et à changer les organisations universitaires, dans le sens d'une plus grande ouverture, flexibilité et réactivité. L'alternance est significative des logiques de renouvellement qu'imposent les processus à mettre en œuvre dans les institutions universitaires qui doivent se montrer plus ouvertes, plus souples, plus réactives.

Le second intérêt de la recherche est ici de questionner un dispositif dont la diffusion participe d'un renouvellement des logiques pratiques pédagogiques dans les établissements du supérieur et au delà et du système d'enseignement supérieur, dans ses missions, fonctions et dans sa légitimité. Fait évoluer les institutions de l'enseignement supérieurs ; produits des effets structurants, quels efforts d'adaptation cela exige et in fine quelles compétences elles doivent développer.

Tel que nous envisageons notre terrain de recherche, nous nous proposons en particulier de centrer l'analyse sur la façon dont les établissements universitaires et leurs équipes sont conduits à adapter leurs pratiques pédagogiques au regard de la spécificité des publics en alternance et plus généralement des dispositifs de formation en alternance. Cela renvoie à la question de la posture de l'enseignant chercheur dans un dispositif en alternance. Celui-ci est amené à intervenir face à des publics aux spécificités affirmées ou mixtes qui le conduit à devoir faire évoluer ses pratiques didactiques.

Il a suffi à ce propos de quelques entretiens exploratoires pour saisir combien les pratiques d'enseignement "transmissives" ou "directives" présentaient des limites fortes avec des publics en alternance. L'enseignant est également davantage amené à individualiser la relation avec les apprenants dans le cadre d'activités tutoriels développées en lien avec l'entreprise. Il est amené à interagir avec les acteurs de l'entreprise, à superposer différents enjeux dans sa pratique.

En ce sens, et c'est là le troisième intérêt du travail, il nous importe de repérer comment l'alternance modifie la posture d'enseignant chercheur dans l'enseignement supérieur et élargit sa professionnalité. Par extension, il est de fournir des *ressource* (outils, concepts et modèles) susceptibles d'aider l'enseignant à mieux piloter et gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment de davantage prendre conscience des manières dont les jeunes apprennent (ou s'y prennent pour apprendre) dans une formation en alternance.

VI

Méthodologie de la recherche exploratoire et qualitative

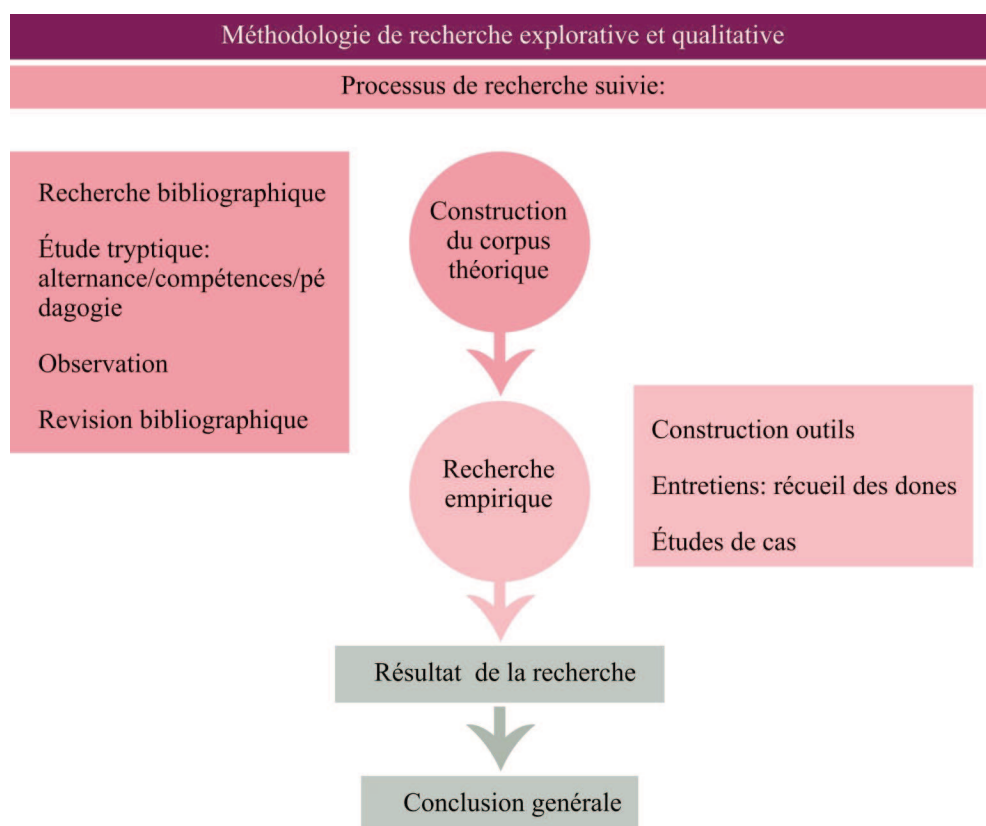
Cette recherche vise d'abord, une méthodologie exploratoire. Jusqu'à présent peu de travaux de recherche, dans notre pays, ont porté sur cet objet de recherche que nous proposons. Ainsi, il faudra de construire et penser à des outils qui s'adaptent et puissent suivre une démarche empirique qui soie adéquate à nos propos. Nous effectuerons des allers retours fréquents entre des recueils d'information sur le terrain (France et Pays Basque) et des formulations successives et évolutives de notre objet de recherche, pour construire la problématique de recherche.

Notre approche terrain de recherche se situe en France, à la région Nord Pas de Calais et au Pays Basque espagnol, à Elgoibar. La réalité que nous nous proposons analyser, pour prendre mesure et identifier les usagers des dispositifs de l'alternance.

La démarche d'ensemble, inductive, relève davantage une démarche constructiviste qui exige une méthodologie de recherche qualitative. Le premier type d'outil que nous allons mener de front est l'observation et l'entretien. Le deuxième

type d'outil que nous allons utiliser dans la présente recherche est les études de cas, qui donneront accès à des représentations et aux discours d'acteurs usagers des dispositifs des formations en alternance. Dans l'ensemble nous percevons (entrevoyons) une complémentarité entre l'observation, les entretiens et les études de cas.

À ce propos nous allons suivre un schéma (figure 1) de recherche qui vise à répondre les questions de notre recherche, tout au long du processus de construction de notre discours.



VII

Plan de la thèse

Nous avons organisé la présentation de la thèse en six chapitres. Les trois premiers présentent le cadre théorique, les trois derniers sont consacrés à l'investigation empirique.

Dans le chapitre un : « *L'enseignement supérieur européen, face aux enjeux et aux perspectives de la professionnalisation* », notre projet consiste à présenter, en les ordonnant, les principaux débats et les principales orientations disponibles sur la question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (sans faire le choix de l'exhaustivité des thèses développées dans chacune des orientations). Nous commencerons par explorer les conditions sociales d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui l'entourent dans trois espaces : espace social, du travail et de la formation.

Puis, nous rendrons compte des orientations conceptuelles disponibles venant d'horizons et de champs disciplinaires différents ayant pour visée commune de mieux comprendre ce qui est en jeu dans la professionnalisation. Nous verrons que le thème de la professionnalisation rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail. Finalement, nous verrons comme les universités se sont engagés en se dotant des dispositifs qui viennent opérationnaliser un nouveau mode d'intégration de la connaissance et d'accompagnement de l'acquisition des compétences. se sont dotées

Dans le second chapitre : « *L'alternance, comme processus de construction et développement de compétences professionnelles en enseignement supérieur* », nous envisageons le terme de compétences et leur développement comme un processus de professionnalisation qui incombe l'enseignement supérieur. Au de-là de leur application le processus de Bologne a imposé également un changement des mentalités et son développement progressif visé à l'acquisition des compétences.

D'ailleurs, ce n'est probablement pas un hasard si la question de l'alternance se pose aujourd'hui dans des contextes d'enseignement supérieur. À cet égard, notre intérêt nous conduit à interroger les environnements de l'alternance au prisme pédagogique comme un dispositif dialogique capable d'articuler un système de formation susceptible d'engager les organisations et les individus que la composent. L'alternance semble très proche donc de l'investissement formation dans le sens où elle renvoie aux actions de formation susceptibles de mettre l'individu en état d'assurer avec compétences les objectifs de l'organisation (Sauvage, 2000).

Dans le troisième chapitre : « *Les dispositifs de professionnalisation par alternance : essais de modélisation* », il s'agit de connaître l'alternance comme un dispositif de formation dont l'université peut s'en servir pour s'adapter à une nouvelle société plus complexe qui augmente les besoins de professionnalisation et de compétences. Sur le fond notre thèse postule que les entreprises ont besoin des qualifications que l'université traditionnelle ne peut plus satisfaire. L'alternance est analysée comme un moyen de relier l'université et l'entreprise, la formation et la production, la théorie et la pratique, à travers un accompagnement pédagogique.

Nous verrons que le système de formation en alternance dans l'enseignement supérieur est possible s'il y a des conditions que le rendent valable et quelles sont les conditions de réussite dans un système alternance. C'est la raison pour laquelle, notre recherche nous conduit alors à considérer la formation en alternance en enseignement supérieur comme étant multidimensionnel dans le sens de Geay (1998) et Boudjaoui (2003). Elle vise à comprendre tous les aspects, voir dimensions de la formation en alternance. En ce sens, nous aborderons cette multidimensionnalité à travers les ingénieries des systèmes de formation en alternance.

Avec le quatrième chapitre : « *La méthodologie de la recherche : stratégies de connaissance et terrains de recherche* », commence une seconde partie de la thèse. C'est dans ce chapitre où nous spécifierons nos stratégies de construction du réel et notre approche terrain de recherche. À cet effet, nous préciserons les contextes et nos modes de recueil des données. Nous justifierons notre préférence pour la méthode des études de cas et la démarche compréhensive comme modalité de recherche. C'est dans ce chapitre où nous développons notre modèle d'analyse pour comprendre les usages des dispositifs présentés. Ce chapitre présente le protocole méthodologique la recherche empirique en soi.

Dans le cinquième chapitre : « *L'alternance dans l'enseignement supérieur : une modalité de formation reconnue en France* », il s'agit, dans un premier temps de situer l'alternance en France à travers leurs origines pour comprendre les récentes évolutions. Dans un second temps, nous montrerons les dispositifs de formation en alternance originaux, sous contrat de travail dans l'enseignement supérieur, en situant les logiques institutionnelles, pédagogiques et financières pour présenter une option différente à celle que nous connaissons jusqu'à présent dans notre pays. Pour cela, nous sommes parties de l'analyse du modèle d'alternance en l'enseignement supérieur en France, plus concrètement dans la région Nord Pas de Calais.

Cet ainsi que ce chapitre se nourrit de trois études de cas qui nous permettront délimiter l'action de l'alternance et qui justifient notre approche terrain. Nous analysons les dispositifs comme des espaces potentiels et effectifs d'action et de rencontres d'activité, rencontre de mondes et rencontres de formes culturelles (Boudjaoui, 2010).

Enfin, dans le sixième chapitre et dernier de la thèse : « *Les résultats de la recherche: logiques d'usage et agir dans le dispositif* », est illustré par les trois études de cas dont nous avons fait l'analyse. Nous nous proposons, à partir de ces études de cas, d'extraire les éléments cibles en vue de faire un transférer pour la mise en œuvre d'un dispositif de formation en alternance qui favorise les processus de développement professionnel des étudiants dans l'enseignement supérieur dans notre pays. La première étude de cas concerne à l'Institut d'Administration et des Entreprises (IAE) de l'Université Sciences et Techniques de l'Université de Lille 1 (France). Le deuxième cas porte sur l'École d'Ingénieurs Généralistes (ICAM) de l'Institut d'Arts et des Métiers de l'Université Catholique de Lille (France), finalement, la troisième étude de cas est l' « *Instituto Máquina Herramienta* » (IMH), École d'Ingénieurs Généralistes de Elgoibar (Pays Basque- Espagne).

Notre propos est ici d'identifier les usagers des dispositifs et la manière dont ils s'en servent. Dans les trois cas, nos recueils d'information ont été qualitatifs, et nos postures de chercheur ont été très impliquées.

PART I

Cadre théorique

La réforme de l'Université a un objectif essentiel: la réforme de la pensée qui permette le développement de l'intelligence et que celle-ci soit le lien de deux cultures disjointes: la culture des sciences humaines qui nourrit l'intelligence générale, et la culture scientifique, qui apporte de nouvelles connaissances.

La réforme de l'Université devrait représenter la problématique de l'organisation de la pensée et de l'institution universitaire et doit venir de l'intérieur. Elles doivent avoir pour but de former des citoyens capables de faire face aux problèmes de leur temps, ce qui devrait permettre de ne pas remettre en question la compétence des citoyens pour la civilisation du prochain millénaire.

Ce devrait donc être une réforme paradigmatique en ce qui concerne notre capacité à organiser les connaissances et non pas une réforme programmatique.

Edgar Morin (1999)

CHAPITRE 1

L'enseignement
supérieur en Europe,
face aux enjeux et aux
perspectives de la
professionnalisation

Chapitre 1

L'enseignement supérieur en Europe, face aux enjeux et aux perspectives de la professionnalisation

Introduction

1.1 L'enseignement supérieur européen confronté à de nouveaux défis

- 1.1.1. Vers une évolution de l'université en Europe : les modèles ou archétypes d'université
- 1.1.2. L'enseignement supérieur en Europe : une mission en renouvellement
- 1.1.3. L'université dans le contexte d'une Europe de la connaissance et du savoir

1.2. L'université en Europe, une institution qui s'adapte aux mutations en cours

- 1.2.1. Les universités européennes confrontées aux changements
- 1.2.2. L'impact du changement vers davantage d'ouverture à l'entreprise

1.3. La professionnalisation, un choix stratégique pour les universités

- 1.3.1. La diversité de conceptions de la professionnalisation
- 1.3.2. La professionnalisation, une ambition pour les universités
- 1.3.2. Les logiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur : quelles politiques de professionnalisation ?

1.4. La professionnalisation de l'université : vers une transformation des modalités de transmission de savoir

- 1.4.1. Le système de Bologne : un cadre promoteur de nouvelles voies pour apprendre dans l'enseignement supérieur
- 1.4.2. Quels effets et quels enjeux de la professionnalisation des universités sur les pratiques pédagogiques ?
- 1.4.3. Les éléments indispensables d'un véritable système de professionnalisation dans l'enseignement supérieur
- 1.4.4. Place et posture des acteurs concernés pour les changements

Introduction

Universitas semper reformada.

Notre problématique de départ s'inscrit dans un processus de professionnalisation de l'université en Europe vers de nouvelles façons d'apprendre. Mais avant de l'aborder, notre intention, dans ce premier chapitre, est d'abord de mieux comprendre les raisons pour lesquelles l'enseignement supérieur appelle à une réforme paradigmatique, comme le dit Morin (1995), ensuite de nous demander pourquoi il existe une intention de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Pour répondre à ces questions, nous verrons que dans le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), il existe la volonté politique de modernisation de l'université. L'université est confrontée à de nouveaux défis par l'articulation d'un monde socio-économique changeant qui questionne leur utilité. Le renouvellement de sa mission s'impose pour faire face aux exigences d'une société nouvelle.

Ensuite, nous verrons comment l'université évolue et s'adapte aux mutations en cours pour faire face à ces exigences. Elle se positionne et cherche des formules qui puissent la rendre efficace. A ce propos, elle évolue dans un double sens : vers une université plus ouverte aux interactions sociales et vers une université flexible et dynamique pour devenir plus utile et efficace.

Finalement nous verrons que dans cette évolution s'ouvrent de nouvelles modalités et perspectives d'apprentissage; le dit processus de Bologne favorise une nouvelle approche de la formation dans l'enseignement supérieur (Higher Education), qui est plus en correspondance avec les changements qui se produisent dans notre société.

L'intention et l'objectif de ce chapitre sont de mettre en perspective les enjeux porteurs de changement à l'université, en tant qu'organisation souple qui nécessite de s'adapter à son environnement en mutation.

Les universités, avec des rythmes différents selon les pays européens, sont confrontées à la nécessité d'engager des réformes pour être plus réactives et plus agiles dans la compétition mondiale de la connaissance : elles doivent ouvrir leur gouvernance à de nouveaux acteurs, créer de nouvelles formations et les adapter aux besoins des étudiants et de la société, valoriser la recherche et faciliter le transfert de savoir au service de l'innovation, nouer des partenariats avec des acteurs de leur environnement tant sur le plan local que sur le plan international.

La professionnalisation de l'université et l'insertion professionnelle des jeunes constituent deux enjeux qui servent de lignes de force aux transformations en cours.

1.1. L'enseignement supérieur en Europe confronté à de nouveaux défis

"... l'accumulation de connaissances ... est un processus qui s'est tellement accéléré que pour la première fois dans l'histoire, le cycle de renouvellement des connaissances dans ses aspects les plus fondamentaux est plus court que la durée de vie des personnes ... ce qui introduit de nouveaux problèmes fondamentaux dans le processus d'acquisition des connaissances"

Joan Majó (1999)

1.1.1. Vers une évolution de l'université en Europe : les modèles ou archétypes d'université

Nous commençons en nous posant ces questions : pourquoi et comment passe-t-on d'une université médiévale à une université professionnelle ?, quel est le modèle d'université qui peut répondre aux besoins découlant de l'évolution de notre société ? Quelles sont les conditions de réussite de l'université en Europe insérée dans un monde bouleversé ?

Pour répondre à ces questions et pour mieux comprendre les nouveaux défis auxquels sont confrontées les universités d'aujourd'hui, nous considérerons les évolutions qu'elles ont subies. Historiquement, l'université a représenté le lieu de création, de transmission et de diffusion du savoir. Les origines de l'université remontent au Moyen Age. Les universités de Bologne, Paris, Oxford, Montpellier, Lleida... sont apparues en Europe occidentale au début du XIIIe siècle, l'époque de ces mythiques Universités qui ont donné vie à un certain archétype d'université en Europe.

« ... dès le Moyen âge, on retrouve des écoles spéciales et professionnelles, par exemple dans les studia des Ordres mendiants (formation de prédicateurs) ou dans les Inns of Court anglaises (écoles privées de droit, gérées par des collèges d'avocats) ou se formaient, plutôt qu'à l'université, les juristes destinés à appliquer le droit national anglais ou Common Law ».

« ... l'apparition de vraies écoles professionnelles est caractéristique de l'époque moderne (XVIe-XVIIIe siècle) ; les Etats et les professions elles-mêmes prirent de plus en plus conscience que les seuls titres universitaires ne garantissaient pas par eux-mêmes une véritable compétence. »

Charle et Verger (1994)

De ce point de vue, l'université, même si elle a considérablement évolué, même si parfois elle n'évolue pas au rythme espéré, maintient dans ses neuf siècles d'existence, certaines caractéristiques essentielles qui sont liées à sa structure, son organisation et son fonctionnement interne. Ainsi il reste encore certains principes et certaines traditions comme l'autonomie institutionnelle, la liberté académique, l'universalité et la fonction critique (Mayor, 2000).

Mais pour savoir où va l'université, nous devons comprendre d'où nous venons, et l'étude d'anciens modèles ou archétypes universitaires facilite la compréhension de ce que nous avons hérité de notre passé et de ce que nous devons faire face à notre futur.

D'abord, nous partons de l'université et des différentes manières de concevoir ce qui la définit. Cette approche nous amène à plusieurs conceptions de l'université. Les historiens mettent en évidence trois faits qui, selon eux, ont un impact significatif sur l'évolution de l'enseignement supérieur européen. Nous confrontons trois conceptions parmi les plus influentes et les plus anciennes : l'université libérale, l'université scientifique et l'université de service. Pour chacune nous examinerons quelle place elle accorde aux formations professionnelles et comment elles ont influencé l'université de nos jours.

L'université libérale

Prenons tout d'abord le modèle **anglo-saxon**, hérité sur plusieurs points de l'université médiévale. Les deux universités anglaises du début du XIXe siècle, Oxford et Cambridge émergent à peine d'une longue phase de stagnation qui s'étend sur la plus grande partie du XVIIIe siècle. (Charle et Verger, 1994)

Selon Newman, cité par Lessard et Bourdonde (2002), l'université est d'abord et avant tout une petite communauté où enseignants et enseignés discutent, évaluent et explorent des idées difficiles, parfois originales, et toujours d'une portée générale. Avant d'être une communauté de recherche, l'université est une communauté d'échanges et de discussion, et les universitaires sont d'abord des enseignants soucieux de la formation intellectuelle, mais aussi morale, des jeunes.

Ce modèle est représenté par les *Colleges* d'Oxford et de Cambridge, héritiers des études générales médiévales ; ils avaient de l'autonomie pour choisir leurs tuteurs et leurs élèves. Les *Colleges* étaient initialement destinés à l'hébergement des étudiants, mais ils se sont progressivement transformés en communautés d'enseignants et d'étudiants qui vivaient et enseignaient de façon autonome en créant une ambiance pluridisciplinaire et prenant une partie de la responsabilité de la formation de leurs pupilles. Le tutorat et l'internat, les deux dispositifs de formation typiques d'Oxford et de Cambridge, structurent les rapports sociaux et renforcent cette communauté qui les distingue du reste des universités européennes.

En effet, les *Colleges* sont les précurseurs de l'actuelle université britannique. Ainsi, ce modèle créait une classe sociale privilégiée, en inculquant aux étudiants des règles et un mode de vie qui développaient les qualités de leadership pour l'Eglise et l'Etat, répondant ainsi aux besoins de la société anglaise de l'époque. Le système anglican a isolé ces deux universités élitistes. Plus tard, fut fondée le premier collège non anglican à Londres (le futur *University College*) en 1828, selon le modèle allemand.

Un autre exemple d'un modèle d'université libérale est le **modèle napoléonien**. La création à la fin du XVIIIe siècle en France d'institutions (à l'extérieur de l'université, indépendantes de celle-ci) spécialisées et ouvertes à de nouveaux domaines de la connaissance et destinées à former des spécialistes et des techniciens de haut niveau, les Grandes Ecoles, fait apparaître un nouveau type d'enseignement supérieur reconnu et prestigieux. Ce modèle avait pour but la formation de fonctionnaires et de professionnels.

« L'enseignement supérieur français de la première moitié du XIX siècle présente une forte originalité par rapport à tous les autres pays européens dans la mesure où il a été reconstruit à partir d'une table rase alors qu'ailleurs des traits médiévaux ou d'Ancien Régime ont pu subsister malgré les réformes partielles. »

Charle et Verger (1994)

L'ancienne université a été abolie par la *Convention* en 1793, en pleine République française, puisqu'elle était considérée comme l'œuvre de l'Ancien Régime. Après la Révolution française s'est consolidée la dichotomie enseignement-recherche, ce qui signifiait que l'université avait seulement un rôle d'enseignement.

« Les facultés (lettres et sciences) qui, dans les universités allemandes, sont le lieu naturel des tendances innovatrices sont celles qui, en France, végètent ou ne remplissent pas ce rôle... »

Charle et Verger (1994)

En conséquence l'objectif éducatif de l'Etat français de l'époque était que la formation puisse répondre à la nécessité de fournir des professionnels utiles à l'État et à la société postrévolutionnaire. Il s'est clairement imposé une division du travail et une spécialisation dans la formation de fonctionnaires. En définitive, ce fut l'archétype d'une université professionnelle, en tant qu'enseignement supérieur, qui dans certains cas, se donnait à l'extérieur de l'Université. Enseigner et former étaient un privilège de l'État, ce qui signifiait la perte de l'autonomie universitaire. Ainsi, en France, on a vécu ensemble l'*Université* et les *Grandes Ecoles* consacrées principalement à la formation d'ingénieurs, destinés à être de hauts fonctionnaires. Le modèle napoléonien représente la perte de la capacité d'adaptation de l'université car elle devient standardisée.

Comme le disent Charle et Verger (1994) la première partie du XIXe siècle est marquée par la rupture de plus en plus nette avec l'héritage universitaire ancien. L'enseignement universitaire se dote de fonctions nouvelles même si la recherche ou la formation professionnelle relèvent en grande partie d'institutions libres ou non universitaires.

L'université scientifique

Les historiens caractérisent la période 1860-1940 comme celle de la diversification, de l'expansion et de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Le deuxième fait à considérer est la création en 1810 de l'Université de Berlin, dirigée par Wilhelm von Humboldt. Le **modèle Humboldtien** ou scientifico-éducatif tenait la recherche au centre de l'activité universitaire et en faisait la base de l'éducation dans une conception d'université libre et auto-génératrice de la science. L'université Humboldt s'est engagée activement dans le processus d'acquisition de nouvelles connaissances. L'association entre la recherche et l'éducation a constitué une innovation qui assurait la mission de l'université et l'étendait dans le temps. Certains évoquent ce fait comme la première grande révolution qu'a connue l'enseignement supérieur (Crespo, 1998).

Au début du XIXe siècle, la science et la recherche ont eu une place prépondérante dans l'université allemande. Cet aspect dépassait la conception strictement pédagogique de l'université du Moyen Age.

C'est ainsi que ce modèle a façonné l'idéal néo-humaniste de la formation fondée sur l'encyclopédisme et la liberté de l'individu. Autrement dit, c'est une conception de l'université qui estime que l'individu a besoin de liberté pour atteindre le degré maximal de développement de ses capacités : la liberté d'apprentissage, la liberté d'enseigner, la solitude et la liberté du chercheur et de l'étudiant.

En fait, c'était un modèle innovant qui proposait l'amélioration de l'individu et de son développement. Selon Charle et Verger (1994), l'université Humboldt avait pour but de former un petit nombre d'étudiants, qui étaient des gens distingués, provenant de la bourgeoisie et de la noblesse. L'enseignant admettait les élèves qui lui semblaient être préparés, travaillant en laboratoires, séminaires, bibliothèques et s'adonnant à la recherche.

Ce modèle a inspiré le renouvellement de nombreuses universités européennes et a même servi de guide pour la création d'universités américaines anglophones. Mais à la fin du XIXe siècle, ce modèle est entré en crise puisque le nombre d'étudiants était considérablement plus élevé et provenait d'un spectre social beaucoup plus large avec des intérêts différents. En outre, la révolution industrielle en Allemagne et le milieu socio-économique demandaient aux universités de répondre aux besoins d'une nouvelle société.

En ce sens, l'université a dû envisager de nouvelles fonctions au-delà de la conception élitiste du modèle Humboldt.

«... la liberté et la solitude du professeur humboldtien idéal n'ont plus guère de sens dans les instituts où l'on travaille collectivement et dans les universités où l'on collabore avec les industries... »

Charle et Verger (1994)

A partir de cette nouvelle réalité, l'objectif des universités allemandes fut la formation de professionnels libéraux. A cet effet se sont créés des enseignements supérieurs orientés vers des études techniques, la pratique et la spécialisation. Pour cette raison, les *Technische Hochschulen* (TH) ont été créés dans le but d'offrir et garantir une formation de qualité élevée au service de l'industrie. Les conséquences ont été d'une part, l'exclusion de disciplines technologiques de l'université et de l'autre, les instituts de recherche se sont aussi retrouvés en dehors de l'université. Il en résultait la séparation de la recherche et de l'enseignement.

L'université de service

Le troisième fait à considérer est la création de l'**université de service à la société** qui s'est d'abord développée aux Etats-Unis avec la création d'universités et d'écoles spécialisées en agriculture et en ingénierie pour répondre aux besoins concrets de développement économique et social.

Dès lors, le **modèle d'enseignement professionnel** ou d'université-entreprise apparaît. Ce modèle est très présent dans les pays d'Europe centrale et de l'Est de l'Europe. La fonction des *Fachshcoscheule* est d'offrir des études spécialisées comme en dispense ce qu'on appelle aujourd'hui l'Université des Sciences Appliquées - ou comme en dispensaient les «nouvelles» Universités du Rayonne-Uni ou les anciennes écoles polytechniques. Dans ce contexte, le prestige des enseignants n'est pas issu du milieu académique et professionnel, ce qui établit des liens solides avec cet environnement.

La différence entre les modèles allemand et français réside en ce qu'ils sont fondés sur deux principes opposés : le modèle français est fondé sur la réglementation établie par le gouvernement tandis que le modèle allemand est fondé sur l'autonomie de l'université. Depuis le milieu du XIXe siècle et le début du XXe, le modèle napoléonien a eu une grande influence sur l'Université espagnole et par là sur les universités latino-américaines.

A partir de ces modèles s'est configuré l'horizon universitaire actuel. Porta (1998), dans son livre *« La universidad en el cambio de siglo »*, fait référence à la façon dont les universités européennes se sont depuis longtemps définies en fonction de ces grands modèles et, même si ces archétypes remontent loin dans le passé, et que probablement de nos jours, ces modèles sont estompés par un processus continu

d'évolution et de progrès des Universités, parfois survivent encore quelques traits de cette longue histoire (Haug, 2007).

En ce sens, la Conférence mondiale sur l'éducation a souligné que l'enseignement supérieur doit radicalement se transformer et se renouveler, et ce plus que jamais. Ces changements ne concernent pas seulement l'Europe, car ils touchent tous les pays et toutes les universités. Ce qui est spécifique à l'Europe, c'est le contraste entre les rapides changements économiques et sociaux et la lenteur des changements dans les universités.

D'après l'analyse des trois modèles que nous venons de présenter, l'alternance comme acteur de professionnalisation peut-être en contradiction avec ces modèles parce qu'ils portent sur l'université en général. Aucune de ces conceptions en effet ne véhicule la formation professionnelle en contexte universitaire. Moins que jamais, l'enseignement supérieur ne peut être vue comme un ensemble clos coupé du monde (Charle et Verger, 1994).

Selon nous, si l'université en Europe ne veut pas rester en décalage par rapport à la compétition mondiale de la connaissance, le modèle à concevoir doit rencontrer un des éléments fondamentaux de réussite, qui passe par une ouverture beaucoup plus grande de l'université qui doit s'approprier une autonomie réelle sur le plan des finalités, des curricula, des modalités institutionnelles et fonctionnelles et sur le plan des modalités pédagogiques de formation.

A cet égard, on vise une autonomie qui accentue aussi bien l'évolution des financements de recherche et d'ouverture, grâce aux nouvelles technologies et à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, que celle des marchés internationaux des formations universitaires allant de pair avec la place centrale accordée à l'employabilité (Haug, 2001).

D'ailleurs, l'émergence de la société de la connaissance et du savoir, la mondialisation, les nouvelles technologies, les nouvelles demandes (Lifelong learning) demandent un modèle d'université souple en termes d'organisation, plus ouverte et professionnelle pour s'adapter aux temps modernes (Haug 2007). La question n'est plus l'accumulation du savoir ; les mutations de l'économie et de la technologie obligent l'enseignement supérieur européen à viser comme véritable enjeu celui de la passation de conventions partagées et d'échanges équilibrés au bénéfice de tous les acteurs, qui s'inscrit dans le développement de l'économie de la connaissance. Autrement dit, c'est le niveau d'intégration des connaissances qui compte, ce que les anglo-saxons appellent *embedding* : la concentration de la technologie, des connaissances est inégalée.

1.1.2. L'enseignement supérieur européen : une mission en renouvellement

L'université a une fonction de transition séculaire, à travers le présent elle va du passé au futur. Le principal changement qu'on attend de l'université est complexe, car cela donne une conformation de l'éducation et de la recherche aux demandes des droits de l'économie, des techniques, des marchés, de la culture, etc. (Morin, 2000).

Il semble que les changements que l'université doit accomplir soient soumis à trop de pressions extérieures, et pour changer et innover on doit, d'abord, réformer la pensée et faire une réflexion interne, -une boucle difficile à résoudre- :

... l'institution ne peut pas être réformée si l'on n'a pas précédemment réformé l'esprit, et l'esprit ne peut être réformé si l'institution n'a pas été réformée ...

En ce sens, cette réflexion interne se trouve face à deux visions différentes et même opposées ; alors que certains croient que la recherche et la diffusion des connaissances est la raison d'être de l'université, d'autres pensent que la mission de l'université est de former des spécialistes de haut niveau pour devenir de bons professionnels.

Dans ce domaine, la réforme de l'université se trouve à l'intérieur d'un débat qui met en évidence deux conceptions différentes. D'une part celle qui se positionne vers une université qui assure l'acquisition d'une bonne éducation générale, de connaissances de base, l'acquisition de compétences polyvalentes et transférables ou génériques et le développement de la personnalité des élèves ; en d'autres termes, l'enseignement supérieur doit donner aux étudiants les connaissances, les compétences et les qualités qui leur permettent de résoudre différentes situations professionnelles et de s'adapter aux nouvelles situations engendrées par les changements technologiques et les changements d'organisation et de structure du travail. D'autre part, il y a celle qui conçoit l'université comme étant soumise aux besoins immédiats du marché du travail en ignorant la tâche ou le rôle actif dans la société, sa vocation ainsi que sa capacité à promouvoir elle-même le progrès, l'innovation et le changement.

Pour illustrer cela, nous prenons comme référence un des objectifs de l'enseignement supérieur (COM, 1997) à savoir le développement de l'employabilité par l'acquisition des compétences nécessaires pour promouvoir, tout au long de la vie, la créativité, la flexibilité, l'adaptabilité et la capacité d'apprendre à apprendre et résoudre des problèmes. Dans cette optique, le rapport Dearing (1997), mené d'un point de vue britannique, a servi de point de référence pour l'élaboration des politiques européennes de l'enseignement supérieur, en signalant que le rôle des universités est de faciliter le maintien, pour la société, d'une compréhension indépendante d'elle-même et du monde qui l'entoure.

L'UNESCO (1998), souligne les objectifs de l'enseignement supérieur en disant que :

« ...la mission de l'université est de former des citoyens responsables et engagés, de fournir les professionnels dont la société a besoin, de développer la recherche scientifique, de préserver et transmettre la culture en l'enrichissant avec des apports créatifs de chaque génération, d'agir comme mémoire du passé, d'être sur le devant de la scène et de construire une instance critique et neutre fondée sur la rigueur et le mérite ».

Nous pouvons aussi énumérer toutes les missions de l'enseignement supérieur, reconnues par l'UNESCO, telles que la création et la transmission de nouvelles connaissances, la formation de personnel qualifié, la société, la contribution à l'économie nationale, promouvoir la cohésion sociale et nationale... mais la mission suprême de l'enseignement supérieur est de servir les gens et la société. Delors (2000) a attribué à l'université quatre fonctions essentielles:

1. Préparation à la recherche et l'enseignement
2. L'offre d'un genre très spécifique de formation qui répond aux besoins de la vie économique et sociale
3. L'ouverture à tous de répondre à de nombreux aspects de la formation continue
4. La coopération internationale

Ce que dit la stratégie de Lisbonne (2000) en signalant que la mission fondamentale des universités est la formation supérieure et la recherche est aujourd'hui confronté à de nouvelles attentes de la société, à savoir l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés et une participation active au développement de l'économie et de la connaissance.

Le besoin de renouvellement continu des connaissances et que celles-ci puissent s'adapter aux processus spécifiques de chaque organisation rend évident que la mission de l'université doit être transformée (Informe Universidad 2000) et se transforme. Par conséquent les politiques d'innovation cherchent des formules capables de garantir des lieux et des parcours qui rapprochent l'université de l'entreprise et puissent en même temps répondre aux besoins, non seulement du monde économique, mais aussi des étudiants. Ainsi, les facteurs de production traditionnels cèdent la place au facteur de croissance dans ses trois dimensions: la recherche scientifique, la formation du personnel et le développement technologique.

La connaissance est une valeur de première grandeur. Mais la seule valeur de la connaissance ne suffit pas. C'est déjà un fait incontournable que la mission de l'université comme garant de la production, la transmission et la diffusion du savoir est insuffisante dans une société immergée dans une période de profond changement et de mutations en cours.

Le fait que les acteurs socio-économiques interpellent l'université en demandant si la mission que l'université remplissait jusqu'à présent est encore valable, nous incite à saisir une mission particulière dans le développement économique et didactique. En ce sens, l'université se sent menacée dans son identité en tant qu'organisation et en tant que vecteur d'innovation, elle prend à présent conscience de son poids économique.

Vu ces constats, on se pose la question de savoir quelle est la **mission de l'université en Europe**, dans une perspective de changement qui fait s'effondrer ses piliers face à de nouvelles attentes de la société et à la compétition internationale. Le développement de l'économie et de la connaissance, l'emploi et l'innovation s'installent dans le renouvellement attendu de la mission de l'université.

A partir de ces réflexions on peut s'interroger sur ce que demande la société à l'université. Quelles doivent être les fonctions de l'université vis-à-vis de la société? Pour répondre à ces questions, en premier lieu on dira que l'université devrait couvrir la diversité des demandes en considérant que l'enseignement supérieur de nos jours est largement répandu et qu'il est devenu une nécessité dans l'éducation.

- la société demande à l'université des fonctions plus complexes car cette dernière doit satisfaire un éventail de besoins qu'il lui faut savoir combiner, d'une part une plus grande demande culturelle que seulement l'université peut satisfaire et, d'autre part, répondre aux exigences du système de production en formant de bons professionnels.
- la société demande à l'université qu'elle soit une médiatrice entre la recherche, la technologie et les affaires. La nouvelle société exige un échange de stimuli entre le monde des entreprises et de l'université. Il est absolument nécessaire d'harmoniser les actions et de créer des synergies qui se réunissent en coordination dans le domaine de la recherche scientifique, l'innovation technologique et des applications sociales et commerciales.

Nous tenons à souligner que, comme nous l'avons vu, les exigences que la société demande au système universitaire proviennent de différents secteurs. Selon une étude réalisée par Sauvage (2008) il y a une série de demandes faites par la société que nous ne pouvons ignorer (cf. tableau 1).

DE LA PART DES ELEVES	DE LA PART DES ENTREPRISES
Être mieux préparés pour la vie active (contenu et méthodes d'enseignement, de soutien individuel, des séjours ou des pratiques, enseignants en coordination avec les entreprises ...).	Des diplômés hautement spécialisés et flexibles pour s'adapter aux besoins de l'entreprise.
Développer les connaissances adéquates pour les aider à réaliser leur projet professionnel.	Adapter les profils de formation, non pas en termes de contenu mais en termes de compétences plus larges permettant une intégration plus rapide.
Poursuivre leurs études dans les meilleures conditions (subventions et être les acteurs de/dans la formation ...).	Recherche d'un cadre de collaboration entre les universités et les entreprises en matière de transfert de technologie.
	L'expansion des connaissances, spécialisation et reconfiguration vont de pair avec la nécessité de la recherche dans des disciplines modernes, domaines d'études interdisciplinaires.

Tableau 1. Les demandes à l'université (selon Sauvage, 2000)

Si l'université est un lieu de réflexion, elle a également le rôle de réaliser une étude critique des changements, en faisant un effort de prospection, de prévoyance et de direction en créant et en transmettant les connaissances. L'université doit mesurer son processus de transformation qui nécessite la participation de l'ensemble de la société.

Le renouvellement de la mission de l'université nous amène à un modèle d'université porteur du développement socio-économique et qui rejoint le triangle : formation-recherche-stratégies industrielles. Ce nouveau modèle concerne forcément des acteurs avec des intérêts complémentaires : université-entreprise (- et étudiants). Pour nous la clé du changement à l'université, ce sont précisément les relations qui s'établissent entre les acteurs pour les faire converger dans une même vision de l'avenir et créer des éléments de culture communs.

Une triple mission

Le cœur de métier est, pour les enseignants-chercheurs du supérieur, d'une part leur activité d'enseignement et, d'autre part, leur activité de recherche. Mais tout le monde s'accorde par ailleurs à dire que l'institution universitaire doit se préoccuper de manière très active du sort de ses diplômés et éviter les sorties d'étudiants sans diplômes. Il convient donc de bien considérer que l'Université a trois missions qui sont complémentaires entre elles : la création du savoir, la diffusion des connaissances et l'insertion professionnelle des étudiants. (Hetzl, 2006).

1.1.3. L'université dans le contexte d'une Europe de la connaissance et du savoir

Comme nous l'avons vu, les différents modèles d'université au long de l'histoire récente ont été conçus pour s'adapter à une société bouleversée qui changeait. Finalement, la gestion des universités est obligée à changer parce que la société change. C'est ainsi que la nouvelle société en train de se former s'oriente vers une société des connaissances et de l'information liée à une révolution technologique soutenue par une série de découvertes scientifiques et de développements techniques ; cette fois, la réponse de l'université aux changements a été rapide.

L'université doit avoir la capacité d'organiser les connaissances et faire face aux problèmes de son temps. Comme le disait E. Morin (1997) l'université a un objectif essentiel qui est celui de sa transformation. Cet objectif nous conduit à la réflexion et situe l'université dans l'Europe des connaissances et du savoir.

De ce point de vue on peut s'interroger : *Pourquoi parlons-nous d'une société et d'une économie de la connaissance ?* C'est une question que se posait l'OCDE il y a quelques années et qui reste d'actualité. Deuxième question : *pourquoi l'université doit-elle se transformer ?*

D'abord nous allons aborder la première question en sachant que l'expression suivante, une « économie de la connaissance » s'utilise pour caractériser des sociétés dans lesquelles l'innovation scientifique et technologique est le facteur premier de développement économique.

Ce point de vue a été souligné par des chercheurs de la société (Castells, 1997) qui ont montré que les innovations scientifiques et technologiques constituent le noyau d'une nouvelle révolution dans l'histoire de l'humanité, notamment parce qu'elles exercent une influence dans de multiples domaines comme l'emploi, la production de l'industrie (à revoir), la culture et les loisirs, l'apprentissage... associée à un processus de la mondialisation.

Ce développement de la société de la connaissance continue à engendrer diverses transformations de type économique, politique, technologique, qui s'ajoutent à la grande complexité ambiante, ce qui déclenche l'incertitude au moment de parier sur des actions qui s'approchent de la réalité.

Ainsi, ce contexte de changement et de transformation s'apparente pour certains à un nouveau paradigme dans la mesure où il présente trois particularités (Mayor, 2000) :

- c'est un changement continu, rapide et qui a tendance à accélérer,
- c'est un changement qui concerne aussi toute la planète
- c'est un changement qui couvre pratiquement tous les domaines et toutes les conditions de l'activité humaine et de la société.

Sur le plan politique, la création d'une Union Européenne fondée sur la connaissance est un objectif clé et une stratégie de l'Union européenne. Dans les conclusions du document du Conseil Européen de Lisbonne (2000) on fait référence à la stratégie mise au point pour la transition de la société et de l'économie vers des politiques qui accélèrent les réformes structurales destinées à renforcer la compétitivité et l'innovation de sorte qu'elles couvrent les besoins de la société en information et en développement de la recherche.

Ainsi, le rapport COM (2003) insiste à ce propos sur le rôle des universités dans l'Europe des connaissances, en se référant à l'objectif fixé au Conseil européen de Lisbonne (2000), qui défend l'idée que l'Europe a besoin de l'université et de son excellence pour soutenir la croissance économique et pour créer des emplois de meilleure qualité et d'une plus grande cohésion sociale.

A cet égard, l'idée d'une "Europe des connaissances" s'impose comme la plus grande valeur de l'Union européenne pour faire face à un monde de plus en plus mondialisé et compétitif. L'université, dans ce contexte, se trouve dans un monde en constante évolution, marqué par une concurrence internationale croissante pour attirer et retenir les plus qualifiés et par l'émergence de nouveaux besoins auxquels les universités sont obligées de répondre.

"Parce qu'elles sont dans le centre neurologique de l'éducation et de l'innovation, les universités sont de différents points de vue la clé de l'économie et de la société de la connaissance... ».

Un tel mouvement place l'université au cœur des mutations en cours comme organisation qui se consacre par essence à la création et à la diffusion de connaissances. A la croisée de l'éducation et de l'innovation, l'université est appelée à jouer un rôle majeur pour :

a) Promouvoir, développer, propager des innovations et le transfert technologique

Dans une économie de la connaissance, la recherche constitue un facteur de développement et de progrès qui non seulement améliore les conditions d'existence mais joue également un rôle moteur pour défendre ou étendre des parts de marché et des emplois. La recherche est alors perçue et appréciée non seulement comme un moyen de faire progresser les connaissances, mais aussi comme un moyen de répondre aux besoins du développement économique et social et de résoudre les problèmes auxquels les sociétés doivent être confrontées.

L'importance de la connaissance scientifique, en tant que source de l'innovation technologique, du développement et de la croissance économique ainsi que les nouvelles possibilités d'action dans certains secteurs sociaux ont conduit à voir dans la finalité de la recherche une nouvelle perspective : la recherche appliquée qui mène à l'innovation (Majó, 2010). L'OCDE l'exprime de cette façon:

"...l'innovation consiste en la mise en circulation sur le marché, de produits, de procédés ou de systèmes nouveaux ou améliorés pour assurer une meilleure réponse aux exigences de la société".

Ainsi, la combinaison entre les deux tendances, la recherche universitaire traditionnelle (fondamentale) et la recherche appliquée ont des conséquences qui affectent, directement ou indirectement, les programmes de recherche de l'enseignement supérieur.

b) Participer à la formation tout au long de la vie

Il semble bien que l'université doit répondre aux besoins en matière d'éducation et de formation dictés par l'économie et la société de la connaissance par la nécessité d'une éducation scientifique et technique en particulier. La nouvelle révolution de la connaissance nécessite un apprentissage en continu, axé sur le développement des compétences. S'il en va ainsi, c'est parce que l'activité économique et productive se trouve étroitement liée à une évolution significative des techniques et de l'organisation, ce qui implique une modification du travail et de sa gestion.

La logique classique - travail, qualifications, fonctions-, a été remplacé par la logique de la **compétence qui accorde une place déterminante à la capacité à mobiliser et rendre opérationnels au moment voulu des savoirs de différents registres**. Cette évolution vers une nouvelle logique a des incidences sur l'organisation de l'éducation et la formation professionnelle des travailleurs.

La nécessité de mettre en place un nouveau système, d'améliorer les connaissances générales et professionnelles ainsi que la reconversion professionnelle s'imposent de plus en plus de sorte qu'on peut dire que l'éducation et notamment l'enseignement supérieur n'ont jamais été aussi nécessaires au développement de la société.

Par ailleurs, le lien entre la recherche et la formation est assurément profond et il importe de développer des synergies entre recherche et enseignement : si nous pensons que la recherche est le principal moyen de faire progresser les connaissances, et si la formation est le grand agent de diffusion de transmission structurée et méthodique de connaissance, l'université est alors l'une des institutions sociales les plus importantes. Elle se charge de faire avancer les connaissances par la recherche, en les menant au plus haut niveau pour qu'elles s'appliquent à différents secteurs d'activité.

Compte tenu que l'université en Europe est insérée dans une société de nouvelles technologies et dans une société de la connaissance et du savoir, elle doit profondément se transformer et évoluer dans une **conception d'adaptation** pour :

1. Une plus grande souplesse et réactivité de l'université face aux changements permanents et aux pressions concurrentielles

L'université doit se montrer souple dans ses modes de gouvernance et d'organisation, afin d'être plus à même de diffuser l'innovation et de se l'approprier pour elle-même.

Le nombre de sites de production du savoir et la tendance croissante des entreprises à externaliser et sous-traiter leurs activités de recherche avec les meilleures universités ont pour conséquence que les universités doivent à présent se positionner dans un contexte de plus en plus concurrentiel. La réduction du temps qui s'écoule entre les découvertes et leur application soulève la question de la contribution des universités au processus d'innovation technologique et de ses liens avec les entreprises et les universités elles-mêmes.

La réorganisation de la connaissance se manifeste en deux tendances qui exercent une pression en sens inverse: d'un côté la diversification et la spécialisation des connaissances, de l'autre l'apparition de domaines spécialisés de recherche et d'enseignement chaque fois plus spécifiques et précis.

Néanmoins, les universités doivent s'adapter à la nature interdisciplinaire des questions posées par la société en sachant que, en particulier dans le domaine de l'éducation, les universités ont tendance à maintenir leur organisation en fonction des disciplines traditionnelles.

2. Une utilité sociale de l'université plus affirmée et efficace

Longtemps perçue comme un univers relativement isolé de la société et évoluant avec des financements garantis qui lui procuraient une situation protégée, l'université se présente en quelque sorte comme menacée parce que sa contribution à la société a été mise en cause. En conséquence les institutions d'enseignement supérieur doivent adopter des plans d'organisation et des stratégies éducatives qui leur permettent d'anticiper et d'affronter de manière créative et efficace un avenir incertain (Déclaration de la Conférence de La Havane, 1996). La société de la connaissance appelle à la remise en cause du rendement social des connaissances qu'elle évalue essentiellement en fonction de ces rendements (rapport de l'UNESCO, 2005) cette remise en cause est contrebalancée par une interrogation sur l'éthique à mettre en œuvre pour faire face au débordement systémique des technologies, et des connaissances qui leur sont attachées.

Quoi qu'il en soit, la question est que l'université doit s'adapter aux exigences et aux besoins de la société de sorte que la capacité d'anticipation des universités prend une importance extraordinaire. L'Union européenne, dans le mémorandum sur l'enseignement supérieur (2000), estimait que toutes les personnes vivant en Europe devaient avoir les mêmes opportunités pour s'adapter aux exigences imposées par la transformation sociale et économique.

Cela devrait impliquer des avantages sur le plan social et sur le plan du travail, des opportunités semblables pour tous les diplômés, la possibilité de mobiliser les étudiants à travers l'Union européenne et d'autres pays et aussi l'ouverture de voies vers l'internationalisation des universités européennes.

3. Une capacité d'adaptation à la concurrence en travaillant en réseau

L'enseignement et la recherche universitaire de nouvelles technologies de l'information et de communication, accélèrent notablement la tendance à l'internationalisation de l'université. Cela conduit vers une forte concurrence entre les universités de différents pays et les universités d'un même pays.

L'internationalisation de l'université en Europe passe par l'élaboration de stratégies en matière de coopération transfrontalière et l'intégration de périodes de mobilité à l'étranger, y compris les stages en milieu professionnel. L'intensification de la coopération, de la mobilité et de la mise en réseaux au sein des universités européennes au cours des dernières décennies a créé les conditions favorables à une internationalisation encore plus poussée.

C'est ainsi qu'une des priorités des universités européennes est de mettre au point une approche stratégique de l'internationalisation de l'université européenne. A cet égard, nous avons pris le document de la Commission européenne rédigé à Bruges (2010) qui décrit les idées-clés en ce qui concerne l'internationalisation des universités européennes. Ce document remarque que la mondialisation économique incite les employeurs et les salariés à étendre leur champ d'action au-delà des leur pays.

À cet égard, les universités en Europe doivent donner une dimension internationale au contenu des programmes et ce, en créant des réseaux internationaux avec des organismes partenaires. Complémentairement, il faut promouvoir une image attrayante des universités européennes dans le monde, ce qui devrait rendre les diplômés européens plus faciles à reconnaître hors de l'Europe.

Si l'on considère que le financement des universités est fondé sur des critères de qualité, donc, de compétitivité, la concurrence pour attirer et retenir les meilleurs chercheurs est alors plus vive quoiqu'une université fonctionnarisée sera toujours mal placée pour attirer du personnel hautement qualifié. En outre, les entreprises peuvent sous-traiter la recherche des meilleures universités indépendamment de leur emplacement géographique.

4. Une université plus ouverte sur les entreprises

L'université n'est pas le seul endroit où les connaissances spécialisées sont produites car elle est en concurrence avec les centres de recherche, et en plus elle n'est pas le seul endroit où on acquiert cette connaissance spécialisée, puisque l'entreprise est souvent la pionnière des nouvelles connaissances qui ressortissent à son domaine.

«La société commence à être organisée en réseaux qui permettent d'une part une adaptation optimale à de nombreux changements, d'autre part de répondre aux caractéristiques requises : flexibilité, adaptabilité, déconstruction, reconstruction. Dans cette construction de réseaux, ceux qui agissent comme des «interrupteurs» (novateurs ?) ont le pouvoir de structurer et de guider, mais aussi de confondre (qu'est-ce que cela veut dire ?) la société »

Castells (2003)

Ainsi, le développement d'une relation étroite et efficace entre les universités et les entreprises doit miser sur l'innovation, le transfert et la diffusion des connaissances. Au demeurant, le transfert des connaissances des universités vers le monde des affaires est essentiel pour faciliter la diffusion des connaissances dans la structure industrielle de l'Union européenne qui constitue la « vérité » scientifique. Cela nous amène à nous demander si la production et la diffusion des connaissances sont compatibles avec la construction des compétences nécessaires à une demande socio-économique à court et à moyen terme (Collet, 2009).

L'Union européenne structure depuis l'année 2000 toutes ses politiques autour de la réalisation d'un objectif : faire de l'Europe de la connaissance la première économie de la connaissance au monde. La stratégie de Lisbonne rejoint l'idée d'une Europe puissante en matière économique dans la perspective de la compétition internationale. Le « triangle de la connaissance » : éducation, recherche, innovation (cf. figure 1).

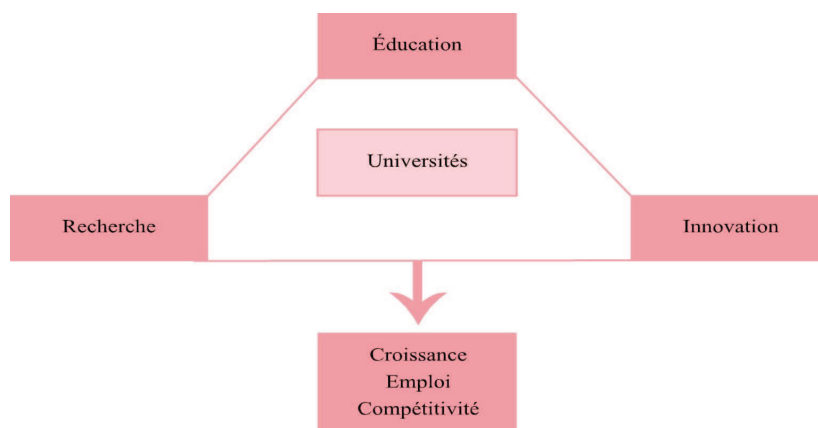


Figure 1. Le triangle de la connaissance

La question générale est en fait, le rôle de l'université d'une part dans son engagement aux côtés des acteurs de l'économie, et d'autre part dans la culture et dans la société, elle qui doit prendre en compte une configuration nouvelle du paysage du savoir, l'émergence de nouvelles sources de production et enfin de nouvelles modalités de transmission de ce savoir. En conséquence, il paraît évident le besoin de repenser la mission de l'enseignement supérieur européen dans un contexte en pleine mutation.

1.2. L'université en Europe, une institution qui s'adapte aux mutations en cours

« Les universités ont souvent été créées ou profondément modifiées dans des époques de troubles, de changements sociaux, politiques, économiques... chaque fois qu'il y a un bouleversement profond, s'ensuit une répercussion au niveau universitaire...l'institution s'adapte, parfois à contrecœur, aux besoins changeants de la société...elle subit directement les contrecoups, les bouleversements de l'histoire, de la société et de l'économie ».

Thorens (1996)

1.2.1. Les universités européennes confrontées aux changements

L'université est forcément une institution confrontée aux changements car elle subit une grande pression extérieure qui découle surtout (nous l'avons déjà évoqué) des changements des technologies de communication et de l'économie mondiale.

Mais l'université ne subit pas seulement des pressions exogènes, elle en subit aussi qui viennent de l'intérieur. En effet, dans l'université –en tant qu'institution- il existe aussi des pressions internes de la part de gens que l'ordre existant mécontente profondément. L'insatisfaction provoquée par le modèle d'enseignement a des causes multiples (prise de conscience de tâches d'enseignement routinières, manque d'intérêt des étudiants, résultats plutôt médiocres, tâches de l'enseignement socialement sous-estimées ...)

En conséquence, le changement doit aussi être abordé avec une autre manière de penser et une réflexion interne. Quoiqu'il en soit, la pression est évidente. En même temps, le fait que l'université élabore des politiques qui suggèrent qu'une autre façon d'exercer l'enseignement universitaire est possible, nous amène à penser que l'enseignement supérieur européen a compris le défi auquel il est confronté et fera en sorte de s'adapter et de répondre aux exigences du changement.

Si l'université se trouve ainsi confrontée aux changements, elle se trouve dans une position privilégiée et se voit dotée d'une grande responsabilité. Peut-être à aucun autre moment de l'histoire, les connaissances (le savoir) et la production n'ont-elles été aussi pleinement associées. Il est en effet irrecevable de penser qu'une activité puisse survivre sans qu'elle épouse le rythme du système.

Face à ces changements différents scénarios universitaires peuvent être mis en place. On a identifié quatre scénarios d'université (ANECA, 2007) qui vont d'une université traditionnelle réticente aux changements à une université engagée et moins rétive au changement (cf. tableau 2).

UNIVERSITE TRADITIONNELLE	UNIVERSITE AVEC UNE STRATEGIE NATIONALE OU LOCALE	UNIVERSITE TRADITIONNELLE ADAPTEE	UNIVERSITE OUVERTE AVEC UNE STRATEGIE GLOBALE
Résistance aux changements	Tendance à se refermer sur son environnement géographique	Enseignements combinés : présence en classe et recherche	Utilisation intense des TIC et incorporation de réseaux
Cours traditionnels qui ne répondent pas aux demandes sociales	La concurrence n'est pas importante	Financement public élevé contrôlé à travers des contrats-programmes	Les étudiants choisissent les cours en réseaux qui s'assortissent de tutelles et de séminaires
La recherche prioritaire est basique sans interactions	Mobilité réduite des étudiants	La recherche individuelle laisse place à la recherche collective	Haute spécialisation
L'interdisciplinarité avance lentement	Seules les universités d'élite et les départements de recherche font partie de réseaux	Large degré de diversification et de spécialisation entre les universités	Sont gérées avec des critères d'efficacité ; marché de services

Tableau 2. Les quatre scénarios d'université selon ANECA (2007)

Si l'université invente des scénarios différents face aux changements, il faut prendre en compte aussi l'analyse des facteurs (Sangrà, 2009) de changement majeur de l'université européenne pour mieux comprendre la nécessité de cette transformation.

Plusieurs facteurs en effet s'accomplissent et soulignent la nécessité de transformer (voire révolutionner) les universités. Nous en avons fait une classification et nous avons considéré ainsi les facteurs socio-économiques, les facteurs organisationnels et les facteurs du système de formation.

Facteurs socio-économiques du changement

- la demande croissante de services d'éducation pour certaines typologies. Des étudiants de plus en plus diversifiés
- l'augmentation des coûts unitaires de l'enseignement universitaire
- la limitation des fonds publics
- la détermination d'une vision de l'apprentissage pour l'avenir
- la nécessité de nouveaux modèles organisationnels
- le rôle croissant des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Facteurs organisationnels qui facilitent le changement

- les principes, les valeurs, l'éthique
- l'anticipation et la permanence des changements
- la confiance envers les personnes
- les personnes motivées et engagées
- la décentralisation
- le travail en équipe
- les structures flexibles
- la communication ouverte et partagée

Facteurs du système de la formation

Quand Garcia et Ratcliff (1997) parlent de changements, ils parlent aussi de changements dans la formation, les objectifs, les contenus, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation. Les changements impliquent l'évolution d'un contexte social élargi, mais affectent également le programme, les principes, les valeurs et compétences d'une formation.

Dans les milieux du travail et de la formation s'impose de manière croissante le binôme professionnalisation/compétence (Labruyère, cité par Wittorski, 2008). À cet égard, les universités en Europe mettent en place des politiques éducatives qui facilitent le lien entre les savoirs et les compétences acquises.

1.2.2. L'impact du changement vers davantage d'ouverture à l'entreprise

L'université : acteur économique ;
quelles interactions avec le monde socio-économique ?

Une interaction de l'université avec le monde socio-économique devient donc évidente. On peut aborder cette interaction comme un facteur de changement à partir des éléments dimensionnels. Ainsi nous proposons la description de ces éléments dimensionnels sous trois angles de vision: le changement comme facteur d'intégration sociale, le changement comme facteur de recherche et producteur d'innovation, le changement comme facteur de transfert et partenariat.

Le changement comme facteur d'intégration sociale

Si l'université évolue vers l'établissement de relations plus étroites avec le secteur productif, elle le fait évidemment dans une fonction sociale, celle de la production de connaissances et de formation spécialisée pour le bénéfice de tous les secteurs de la société.

D'une manière plus au moins visible, l'université a toujours été en interaction avec la société, parfois directement, parfois indirectement. Cette interaction a été indirecte quand il n'y a pas eu de dialogue entre les institutions et les différents secteurs de la société et l'université. Ainsi, il y a quelques années, le nombre d'étudiants entrant dans l'enseignement supérieur était réduit et la demande de diplômés limitée, de sorte que la relation entre l'université et le monde du travail était moindre, il s'agissait presque d'une relation disons passive (Mayor, 2000).

Au fil du temps, en particulier après la deuxième moitié du XXe siècle, la situation a commencé à changer et ce changement s'est accéléré. Un certain nombre de facteurs comme les progrès techniques et les innovations technologiques, etc. s'est fait sentir dans tous les secteurs, ce qui a modifié le contenu, les méthodes, les outils et l'organisation du travail et a laissé la place à de nouvelles activités et à de nouveaux types de travail.

Le nombre d'activités et celui des personnes entrant dans l'enseignement supérieur a considérablement augmenté et il semble que de manière irréversible il y ait chaque année de plus en plus d'étudiants diplômés. Ce qui augmente de ce fait la proportion de population active qui doit s'intégrer dans les différents secteurs de production, d'éducation, de recherche, de communication, d'action sociale, entre autres, où le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est plus élevé que dans d'autres secteurs et d'autres branches traditionnelles de l'industrie.

Néanmoins, la tendance aujourd'hui est que la société exige de plus en plus de formation avancée pour tous les emplois. L'exécution d'un métier, quel qu'il soit, exige des connaissances et des compétences rapidement opérationnelles. À cet égard, et pour revenir à la problématique de notre recherche, nous voyons l'alternance comme une formation qui aide à la construction de compétences professionnelles en tant qu'elle est confrontée constamment au milieu professionnel.

Ainsi, une relation simple et relativement stable entre l'université et l'emploi appartient définitivement au passé. La situation est en effet complexe étant donné la diversité des besoins et la difficulté de la transition vers la vie active. Précisément en raison de la diversification des besoins des diplômés et des employeurs, on ne trouve pas parfois de correspondance entre la formation reçue et les tâches à accomplir dans le milieu du travail qui puisse satisfaire les deux parties.

De plus, l'université a rencontré la difficulté de développer la capacité d'accueillir un nombre d'étudiants qui dépasse souvent sa capacité réelle. Le nombre d'étudiants qui se sont orientés vers les sciences humaines et les sciences sociales a été bien trop important pendant un moment, et il en résulta qu'il n'y avait pas assez d'emplois dans ces deux disciplines et que ces dernières ne pouvaient plus accueillir de diplômés.

Le dysfonctionnement entre les relations de l'université et le monde du travail (secteur de la production) s'explique par la lenteur de l'enseignement supérieur à lancer les cours, les programmes et les formations conçues pour répondre aux besoins découlant des innovations technologiques et paradoxalement, l'application des connaissances n'est faite finalement qu'à partir des recherches menées dans les universités elles-mêmes.

Dans cette perspective, il semble que le dialogue entre l'université et le secteur économique devienne indispensable pour organiser un partage des espaces et des lieux de formation capables d'assurer une interaction de relations pour construire des formations valables. Les deux parties doivent chercher une relation de victoire mutuelle. L'université doit promouvoir des partenariats continus et interactifs avec le secteur productif en utilisant des mécanismes proactifs et réactifs. C'est l'université qui détient un rôle actif et novateur dans les relations avec le monde du travail.

Cet ainsi que la coopération entre l'université et le milieu du travail doit passer par une évaluation du processus d'apprentissage en intégrant la théorie et la formation dans le lieu de travail, précisément afin d'assurer la fonction d'anticipation et d'engagement pour la contribution à la création d'emplois que doit avoir l'enseignement supérieur.

Corollairement, le rapprochement de l'université du secteur économique et productif aura un double fonction, celle de prospection et d'orientation, qui servira à diriger l'évolution de l'économie et du marché du travail en fonction des nouveaux besoins de la société. De cette façon, l'université ne dépendra pas des besoins changeants du marché du travail ni ne sera dominée par eux, et pourra librement développer ses capacités d'anticipation.

A ce propos, les établissements d'enseignement supérieur devraient s'améliorer dans la compréhension des marchés, anticiper les besoins, être conscients de la concurrence et de la nécessité de s'investir dans le processus qui assure la qualité.

Autrement dit, il faut permettre une interaction constructive entre les principaux acteurs de la société et de l'éducation supérieure à l'égard de leur vocation et de leur autonomie institutionnelle (Mayor, 2000). L'interaction entre l'université et la société est en effet indispensable et implique le développement du dialogue, des liens et des engagements énoncés de ces relations entre égaux. Car l'université n'a plus le monopole de l'apprentissage spécialisé, il existe d'autres instruments qui se consacrent à la formation et à la recherche.

Dans ce contexte, il faut également considérer la connaissance comme l'un des éléments centraux de la société et des économies avancées. C'est pour cette raison que l'université doit miser de façon décidée sur cette connaissance ainsi comprise et par là même se valoriser et valoriser cette connaissance en la plaçant dans un endroit privilégié d'où l'on puisse effectuer et faciliter son transfert. Mais cela exige un changement résolu qui mène inévitablement à l'innovation.

Le changement comme facteur producteur d'innovation

....'' on peut s'attendre à ce que les universités soient en mesure non seulement de prendre part au processus de changement, mais aussi de le diriger''

Bricall (2000)

Le moteur de ce changement est l'ensemble des possibilités offertes par les nouvelles technologies d'information et de communication et le point d'arrivée d'une université qui aura surmonté les barrières du temps (Ferraté, 1998). Ainsi, le rapide progrès des connaissances et la réduction de temps entre le moment où se produit une découverte scientifique et s'appliquent les innovations technologiques, renverse la structure du travail et parfois, celle-ci devient même obsolète. De son côté, la société demande à l'université une solide formation générale et une formation qui doit être complétée avec le développement des compétences polyvalentes nécessaires à la vie professionnelle et sociale. Les critiques du monde de la production portant sur l'inadéquation de la formation universitaire, trop théorique et peu appropriée aux besoins de la production mondiale, ont été un thème récurrent.

Si les différentes définitions du mot innovation (OCDE) tendent à nous montrer que l'innovation touche tout le circuit du produit et des services et non pas exclusivement les sciences et la technologie, ou que l'innovation rend manifestes la capacité d'invention et l'esprit d'entreprise, on pense alors aux qualités dont un diplômé de l'université doit faire preuve.

Si l'un des rôles de l'université est de former des étudiants capables de s'adapter aux changements d'une part, de développer le transfert de connaissances dans le mode économique d'autre part et de déployer l'entrepreneuriat dans un monde économique, il s'agit alors, nous semble-t-il, de reprendre le modèle triangulaire de la mission de renouvellement de l'université évoqué précédemment, et qui concerne à la fois les trois acteurs de la formation, l'université, l'entreprise, les étudiants.

Par ailleurs, les innovations qui se produisent au sein des environnements de travail affectent aussi bien les organisations que la société en général. Par conséquent, l'université devrait inclure dans ce nouveau domaine de l'éducation de nouveaux éléments qui aident à se préparer pour répondre aux besoins qui sont imposés de l'extérieur, et y répondre effectivement, en considérant l'éducation et la formation comme des éléments clés et de qualité tout au long de la vie.

Dans ses conclusions esquissées à grands traits sur la promotion de la créativité et de l'innovation, le Conseil du 22 mai 2008 encourage les établissements de formation à collaborer avec les entreprises, en vue de constituer des "partenariats de la connaissance", pour obtenir de nouvelles avancées et développer des besoins de compétences et favoriser également l'excellence et l'innovation professionnelles, et poursuit en disant que ces partenariats pourraient aussi être utiles pour introduire des méthodes d'apprentissage fondées sur l'expérience, encourager l'expérimentation et

adapter les programmes d'enseignement. L'innovation est ainsi liée à une gestion partagée entre les universités et les entreprises.

Le changement comme facteur de partenariat et de transfert

Les universités en Europe ont besoin d'affirmer leur rôle en tant qu'acteurs économiques, ce qui signifie qu'il faut reconnaître que leur relation avec le monde des entreprises revêt une importance stratégique comme composante de leur engagement à servir l'intérêt général.

Les universités doivent aussi faire face à une nouvelle réalité, où la recherche n'est plus une activité isolée, ni le fait de chercheurs individuels, mais d'équipes et de réseaux globaux de recherche. La résolution des problèmes scientifiques a tendance à déborder les structures des disciplines traditionnelles: la recherche la plus avancée se situe de plus en plus à l'interface de disciplines académiques ou dans des contextes multidisciplinaires. Le milieu de la recherche universitaire est de plus en plus concurrentiel et globalisé et exige davantage d'interaction entre acteurs (COM 2006).

A cet égard, les partenariats structurés avec le monde des entreprises créent des opportunités pour les universités afin d'améliorer le partage des résultats de la recherche. Ainsi, le partenariat vise à la pertinence des programmes d'enseignement et de formation grâce aux stages et aux séjours en entreprise proposés aux étudiants et aux chercheurs. Pour arriver à exploiter les possibilités du partenariat, il faudra que les universités cherchent des appuis extérieurs pour mettre en œuvre les changements organisationnels nécessaires et développer l'esprit d'entreprise et les capacités de gestion.

La question est focalisée sur la double vocation des universités, d'une part les attentes des entreprises, d'autre part la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Si, comme nous l'avons vu, le renouvellement de l'université repose sur une responsabilité partagée et sur des relations de partenariats équilibrées entre les acteurs économiques et les acteurs académiques, la professionnalisation apparaît comme une ambition et un choix stratégique des universités.

1.3. La professionnalisation, un choix stratégique pour les universités

La question de l'enseignement supérieur ne peut être abordée sans l'avènement d'une société de la connaissance dans laquelle l'éducation, la science, les innovations technologiques et l'information occuperaient une place prépondérante comme vecteurs de la croissance économique, devenant par là même l'enjeu d'une forte concurrence.

1.3.1. La diversité de conceptions de la professionnalisation

On retrouve le terme de professionnalisation dans la sociologie américaine fonctionnaliste, qui indique dans sa première acception le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Le terme de profession apparaît dans un contexte de marché libre, où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché, pour conquérir et accroître leur place (Paradeise, 2003)

Si la professionnalisation est remise en question, c'est parce que les savoirs ne garantissent pas la compétence (le professionnalisme) des individus dans l'environnement économique et social qui connaît de profonds changements depuis quelques années (Roche, 1999) En ce sens, le discours des organisations sur la professionnalisation résulte des évolutions articulées entre elles : passage d'une logique de production stimulée par l'offre (l'entreprise planifie le travail) à une logique de production déduite de la demande (les salariés sont invités à être « acteurs et auteurs du changement »), le passage à une logique du résultat, et passage d'un système de contrôle central à une certaine décentralisation des responsabilités.

Le concept de professionnalisation peut revêtir des sens différents selon le point de vue adopté. Notre analyse rejoint différents positionnements théoriques pour mieux comprendre les conceptions de la professionnalisation. Nous envisageons de montrer les conceptions de la professionnalisation comme des constructions non seulement cognitives ou épistémiques, mais aussi sociales. C'est à partir de ce cadre d'analyse qu'on considère que la professionnalisation a un ancrage à la fois dans la question de la production (recherche) et de la diffusion (formation) des savoirs (savoirs dits professionnels, techniques, scientifiques ...) circulant dans ces diverses scènes de l'espace universitaire et dans la représentation des connaissances utiles à l'exercice du métier comme à l'accès à ce dernier (Terral, 2007)

En guise de synthèse, nous prenons appui sur Roche (1999) pour identifier cinq dimensions de la professionnalisation, les dimensions économique, éthico-philosophique, sociologique, psychologique, pédagogique.

Dimension économique

Cela signifie que l'individu a la possibilité de vivre de son activité ; la professionnalisation contribue à forger une identité socioprofessionnelle par le travail rémunéré.

Dimension éthico-philosophique

Elle établit un lien entre la contribution sociale de l'homme qui travaille et sa compensation. En ce sens, la professionnalisation est l'engagement à fournir un travail qui serve l'homme au lieu de le desservir ; autrement dit, c'est l'intériorisation des règles qui installe l'acte professionnel comme un échange entre une contribution sociale de qualité et une rémunération.

Dimension sociologique

La professionnalisation est une revendication de statut et l'inscription dans un métier aux contours identifiés et socialement reconnus. Comme le disait Jobert (1988), la professionnalisation est la position conquise par un groupe de praticiens à un moment historique donné à partir d'un certain nombre de démonstrations. La dimension sociologique positionne l'individu dans le groupe social auquel il s'apparente (Le Boterf, Dupouey et Viallet, 1985) à différents niveaux : organisationnel (c'est-à-dire les dispositifs sociaux et institutionnels), axiologique (à savoir la justesse morale) et épistémologique (qui se rapporte au vrai).

Du point de vue organisationnel, comme l'a souligné Wittorski (2005), la professionnalisation est repérable tant au niveau de l'organisation professionnelle de l'acteur qu'au niveau de son activité ; saisir les dynamiques de la professionnalisation implique de se pencher sur la nature des savoirs à produire et à diffuser. Nous défendons l'idée que les savoirs de toutes les disciplines universitaires engageant dans la voie de la professionnalisation sont assujettis à la double contrainte de la validité scientifique et de l'utilité sociale. Du point de vue épistémologique, Vergnaud (2005) considère que la question de l'utilité des savoirs passe par le lien entre l'idée et l'action, entre la théorie et la pratique, entre le savoir et le savoir-faire.

Dimension psychologique

La professionnalisation ainsi que le mouvement d'identification des déterminants internes, permettent à un individu de conduire son activité en tenant compte des changements de l'environnement économique et social. La vision sociologique de Le Boterf (1994) complète sa vision de la conception de la professionnalisation en associant la professionnalisation à la gestion de la complexité : « confrontées à la complexité et à l'incertitude, organisées en structures hétérogènes et mouvantes, les organisations et les entreprises doivent disposer d'hommes et de femmes capables d'affronter l'inédit et le changement permanent ». C'est la mise en œuvre des qualités, des compétences, comme le signale Le Boterf : savoir agir et réagir avec pertinence, savoir combiner des ressources et les mobiliser dans le contexte, savoir transposer, savoir apprendre et apprendre à apprendre ; savoir s'engager.

Altet (1992) distingue le concept de compétence de celui de savoir, dans sa définition de l'acte de professionnalisation comme ... «s'adressant à une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science ou issus de pratiques ». Perrenoud (1996) dit que : « la professionnalisation consiste à élargir l'activité, à la complexifier, à intégrer plusieurs dimensions en interaction et à faire preuve de créativité.

Dimension pédagogique

Tanguy (1991) conçoit la professionnalisation comme une construction du professionnalisme par le contact avec le réel, ses contraintes, ses problèmes et ses apprentissages de terrain.

La dimension pédagogique considère des lieux et des méthodes de professionnalisation. Cette dimension consiste à analyser les modalités de construction des déterminants du professionnalisme ou de la compétence et vise à l'invention de nouveaux modes de formation qui permettent l'acquisition de toutes les dimensions de la compétence et des schèmes cognitifs et socio-affectifs. Il s'agit de construire une représentation réelle complexe et une interaction relationnelle et une représentation de soi.

Il existe un lien structurel entre le concept de professionnalisation et celui de la compétence, comme le dit Wittorski (2007) le « couple professionnalisation-compétence ». Pour Roche (1999) la professionnalisation est l'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes.

Les différentes dimensions et les stratégies que recouvre la professionnalisation apparaissent et se complètent au fur et à mesure que les savoir-faire ne suffisent plus à rendre les individus plus professionnels. Ainsi l'évolution des conceptions de la professionnalisation nous amène à considérer que les oppositions inhérentes à la définition de la professionnalisation posent notamment le problème de la nature des savoirs à acquérir : savoirs acquis en formation opposés aux savoir-faire de métier, connaissances générales visant la polyvalence contre celles qui visent la spécialisation (Terral, 2010). Dans ce sens, la professionnalisation est porteuse d'une double contrainte de validité scientifique et d'utilité à la société. Ainsi, la professionnalisation varie en fonction des disciplines et de la diversité des profils/régimes épistémologiques en présence. C'est ainsi que deux visions de la professionnalisation cohabitent tout en s'opposant au sein de l'espace universitaire européen. Elles sont souvent qualifiées d'« académique » et de « professionnelle » :

- La **conception académique** concerne une formation générale de l'individu, fondée principalement sur les savoirs scientifiques essentiellement descriptifs issus des recherches « fondamentales » et visant l'exercice et l'accès au métier. Cette option recherche l'adaptation, la polyvalence, voire l'innovation avant l'efficacité

technique immédiate et la spécialisation. Pour Terral (2010) il existe dans les conceptions de la professionnalisation trois dimensions qui s'opposent, voire s'affrontent : la recherche, la formation et l'exercice et l'accès au métier. Les tensions entre les trois dimensions s'expliquent par des effets de position (maintenir une position dominante dans le champ), de disposition (poids de trajectoires individuelles sur les conceptions défendues) et une incommensurabilité des conceptions véhiculées.

- La **conception d'une perspective professionnalisante** revendique une formation plus spécifique bâtie sur des savoirs plutôt prescriptifs (savoirs techniques ou sciences appliqués) visant plus directement l'exercice et/ou l'accès au métier (cf. figure 2).

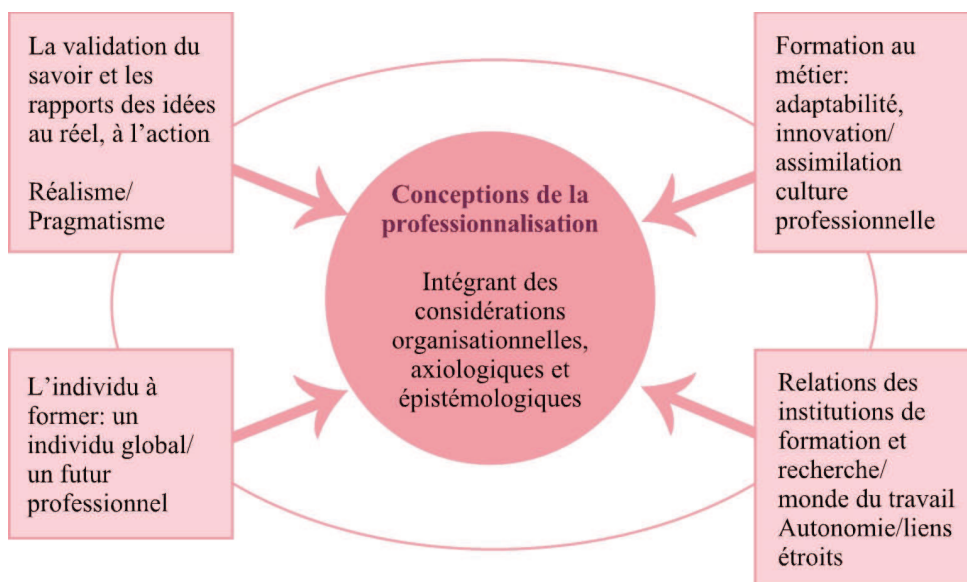


Figure 2 : Conception de la professionnalisation

Si nous revenons aux conceptions de la professionnalisation, nous devons ajouter une nouvelle dimension, celle du développement personnel. Le professionnel est capable de travailler en autonomie dans une situation complexe. La notion de professionnalité traduit un processus de développement personnel et professionnel par la mise en œuvre de connaissances et de capacités dans la construction des compétences. La compétence incarne la mobilisation dans l'action de différents types de savoirs en vue d'un objectif à atteindre. La notion de compétence se lie à celle de professionnalité et se développe dans la relation entre le pouvoir/vouloir et savoir agir (Le Boterf, 1994).

Le processus de professionnalisation (cf. figure 3) s'utilise pour décrire les processus par lesquels une personne obtient une qualification professionnelle par une formation initiale, puis développe en situation de travail, des compétences qui vont lui permettre de :

- mettre en œuvre de façon plus efficace les capacités acquises par la formation professionnelle initiale
- acquérir des compétences professionnelles complémentaires et indispensables pour faire face à des situations de travail réelles
- enrichir une culture et une identité professionnelles partagées par la profession ou le métier.

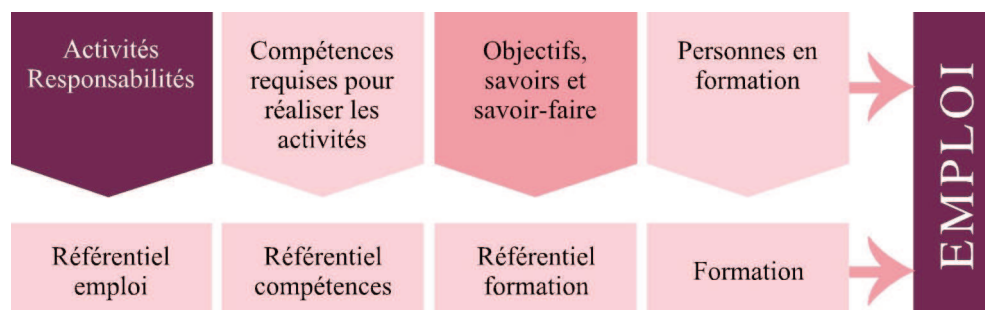


Figure 3 : Schéma classique d'un processus de professionnalisation

La formation initiale prépare à l'emploi et ce dernier est choisi en fonction de la formation antérieure ; on choisit une formation en fonction de son projet professionnel, en fonction du métier que l'on veut exercer plus tard. Si les professions sont bien définies, structurées et réglementées, les relations entre les emplois, les métiers ou les professions et les formations professionnelles tendront à se stabiliser et à se normaliser.

Dans ce cas de figure, le terme de professionnalisation est pris comme un synonyme de formation professionnelle (professionnalisante). Ce processus que nous venons de décrire a été régulièrement bouleversé, d'une part parce qu'il existe un décalage entre le travail prescrit tel qu'il est enseigné à travers la formation et le travail réel exercé, d'autre part, par l'introduction de nouvelles technologies dans les processus de production qui modifient les organisations de travail et font évoluer les métiers.

D'ailleurs, si la structure d'un processus de professionnalisation s'organise autour de nouveaux emplois, et on part de l'expérience en situation réelle de travail, on peut déduire. C'est ce que l'on a défini comme l'inversion de la relation emploi/formation. La professionnalisation conduit les universités à de nouvelles modalités d'apprentissage (cf. figure 4).

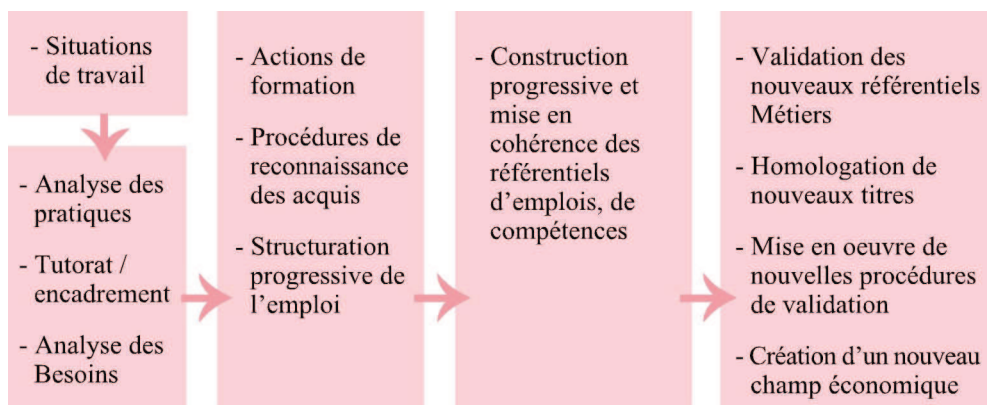


Figure 4 : Les nouvelles modalités d'apprentissage

1.3.2. La professionnalisation, une ambition pour les universités

Nous avons évoqué précédemment que la réforme de l'université (Morin) passe par la création d'un lien entre la culture des sciences sociales et la culture scientifique qui aide à apporter de nouvelles connaissances et à faire face à de nouveaux défis. L'université doit profiter des savoirs et des savoir-faire indispensables pour entrer sur le marché de l'emploi. Ainsi, la dynamique de notre temps exige des diplômés de l'université qu'ils contribuent à la création d'emplois et au bien-être des autres.

Une préoccupation croissante dans notre société est le nombre de diplômés au chômage ; la formation offerte par l'université n'est pas en accord avec les changements, les innovations technologiques, les connaissances et les compétences exigées par le secteur productif et la société. Ainsi, la professionnalisation apparaît dans un contexte fortement marqué par des valeurs sociales.

La professionnalisation est un point clé de l'enseignement supérieur aux prises avec les besoins de la société. L'université pour sa part, à travers ses diplômés, est obligée de développer la capacité de gestion des connaissances de manière effective, notamment dans les situations concrètes où elles doivent être appliquées.

Au fil du temps, avec les besoins croissants de personnel hautement qualifié, les liens entre l'enseignement supérieur et les secteurs de la société se sont développés. Cela a permis à l'université de connaître les milieux sociaux et économiques, et par conséquent les contacts avec la société se sont multipliés. Dans bien des cas, pas dans tous, la qualité de ces contacts a été efficace. Le dialogue entre l'université et la société montre parfois des opinions divergentes, voire opposées.

Il semble que la dichotomie entre enseignement supérieur et professionnalisation doive être de plus en plus ténue, puisque la connaissance joue un rôle important dans notre société, la production, la gestion et la prise de décision. Pour atténuer les tensions entre l'université et la société que nous venons d'évoquer, nous dirons que les mesures prises par de nombreuses universités sont encore insuffisantes pour répondre aux nouveaux besoins si on pense à l'évolution du passage des qualifications aux compétences et aux qualités personnelles si appréciés dans le monde du travail.

Le fait de repenser la relation entre le monde du travail et les universités ouvre une ligne cohérente de professionnalisation qui répond notamment à la mission de l'université qui doit s'adapter aux mutations en cours. C'est pourquoi les universités européennes travaillent pour répondre aux besoins imposés et deviennent de plus en plus la référence du progrès économique et social (Mayor, 2000). L'université en Europe est confrontée aux changements et elle doit atteindre les objectifs en sachant qu'elle est redevable à la société puisque en définitive c'est elle quelle doit servir.

Si, comme nous l'avons évoqué, une des ambitions de l'université repose sur des relations de coresponsabilités entre les acteurs de l'université et ceux de l'entreprise, la professionnalisation de l'université ouvre la voie qui mène vers la construction de relations de confiance et une décentralisation de la formation.

Mais pourquoi la professionnalisation à l'université ?

Le concept de professionnalisation de l'université n'est pas nouveau, la formation des médecins en effet est un bon exemple d'une claire de formation professionnalisante. Le fait qu'aujourd'hui on parle de plus en plus de professionnalisation de l'université montre la volonté qu'exprime la société. Les enjeux de la professionnalisation doivent ainsi être mis en œuvre à partir d'approches socio-économiques et de formation.

Dans ce sens, la professionnalisation implique que les évolutions soient entendues, dans une approche socio-économique, comme un:

- passage d'une logique de production par l'offre à une logique de production par la demande
- passage à une logique des résultats
- passage d'un système contrôlé à un système de décentralisation

En ce qui concerne l'approche de formation, la correspondance entre la formation et l'emploi pour répondre à une insertion sociale et professionnelle signifie que les offres de formation doivent être plus adaptables en fonction de l'évolution continue des systèmes de travail. Les enjeux de la professionnalisation consistent à valoriser la volonté de partage et la flexibilité des formations (Dugué, 1999). La flexibilisation permet en effet une innovation pédagogique et un partenariat avec les acteurs professionnels.

Ainsi, il est nécessaire de penser à des systèmes de formation plus flexibles et efficaces pour faire face au chômage des jeunes diplômés. En ce sens, la volonté de professionnalisation de la société est porteuse de nouvelles tendances d'apprentissage puisque cette dernière crée de nouveaux espaces et de nouveaux lieux de formation. La voie de la professionnalisation ouvre davantage d'offres de formations initiale et de formation continue en proposant des cursus adaptés et pertinents pour une formation à accomplir tout au long de la vie: les stages, l'alternance, la participation plus large de professionnels dans les établissements, la mise en œuvre et l'évolution de formations, la validation d'acquisition de l'expérience (VAE).

L'harmonisation de l'enseignement supérieur européen et la professionnalisation des cours de formation, liées à la médiation du principe de l'éducation ou de la formation à parfaire tout au long de la vie semblent avoir conduit ces dernières années les jeunes adultes à reprendre ou poursuivre des études grâce à des cours professionnels diplômés.

Un des points forts de la professionnalisation consiste à s'intéresser à la dimension formatrice de l'activité de travail et à faire le lien entre espace et lieu de formation et espace et lieu de travail étant donné qu'on les considère comme un seul ensemble de formation.

La construction d'une professionnalisation rejoint les compétences mises au service des nouvelles normes de travail (Wittorski, 2008). Dans les milieux de travail et de formation, la professionnalisation est liée à l'élaboration de compétences grâce auxquelles les étudiants sont acteurs de leur formation et construisent leur expertise.

Le nouveau type d'enseignement orienté vers le **développement des compétences** des étudiants, implique un profond changement dans l'approche de l'enseignement-apprentissage en mettant l'accent sur l'apprentissage en soi. Le changement le plus important s'est produit dans la nature même de l'apprentissage ; ce n'est plus le fait d'en savoir davantage sur un domaine concret qui importe, c'est la capacité à mobiliser les connaissances, aptitudes et comportements de manière à les appliquer activement et efficacement à des tâches spécifiques.

Les connaissances, les aptitudes et les comportements se développent à travers des expériences d'apprentissage, et s'ils sont définis au sens large, ils incluent à la fois l'institution de formation telle que le lieu de travail, la famille, la participation sociale, etc. Ainsi nous proposons un système d'apprentissage qui met l'accent sur les activités que les élèves auront à développer, afin d'exercer les compétences qui leur seront réclamées après obtention du diplôme. Ces compétences se travaillent à travers des expériences d'apprentissage d'intégration, dans lesquelles les connaissances et les compétences interagissent pour apporter une réponse efficace à la tâche à exécuter. La nouvelle organisation de l'enseignement supérieur européen a une incidence directe sur cette approche méthodologique.

Les trois facteurs qui expliquent l'intérêt du développement des compétences dans les programmes d'enseignement et qui préparent les étudiants au monde professionnel, sont décrits dans le document du projet Tuning (2003) :

- La nécessité d'améliorer l'employabilité des diplômés dans la nouvelle société du savoir (l'obsolescence rapide des connaissances, le besoin d'apprendre tout au long de la vie)
- La création de l'enseignement supérieur européen qui doit établir des références communes pour les diplômés
- Un nouveau paradigme d'enseignement axé sur l'apprentissage des élèves et devant mettre davantage l'accent sur les résultats ou les objectifs de l'éducation

Tout ce que nous avons dit jusqu'à présent montre que les changements dont nous avons parlé nous conduit vers un nouveau paradigme de l'enseignement supérieur, se caractérisant par des systèmes d'apprentissage qui facilitent l'acquisition et le développement des compétences dans l'enseignement supérieur.

Nous croyons que pour un vrai travail en commun de l'université et de l'entreprise, les mesures doivent comporter pour le moins des changements, de nouvelles directives, des réformes et des politiques actives et proactives décidées et mises en œuvre à l'université. Pour cela, l'université doit bénéficier d'un appui substantiel des principaux secteurs, des organisations ou des institutions de la société.

Le changement doit être recherché et partagé par les deux parties prenantes. De cette façon, les universités pourront mettre en œuvre des mécanismes et des structures qui leur permettront d'accomplir les tâches que la société attend (Mayor, 2000). L'interaction signifie que les actions de toutes les parties soient intéressantes pour tout le monde.

Le profond changement qu'on attend de l'université ne sera possible qu'avec une interaction étroite entre l'université et les principaux acteurs de la société («consensus social») et des pédagogies qui le soutiennent. Il apparaît que l'enseignement supérieur en Europe vise à assumer pleinement un rôle actif dans la société comme acteur socio-économique qui constituera la base sur laquelle développer une interaction constructive et efficace.

Selon nous, les conditions de réussite d'une formation de professionnalisation de l'université supposent une analyse au préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation. Mais elles supposent aussi une diversification des modalités pédagogiques et de pouvoir partager la formation avec les milieux professionnels.

Pour Lichtenberger (2009) la professionnalisation s'articule autour de quatre missions indissociables :

- La recherche fondamentale et finalisée
- La formation générale et professionnelle
- La valorisation économique et sociale au plus près des territoires pour favoriser l'émergence de PME innovantes
- L'internationalisation et la contribution au rayonnement et à l'activité du pays

Ce qui est intéressant à noter, est ce que la mission de la formation professionnalisante signifie, à savoir permettre aux étudiants une insertion dans le marché du travail, et non plus seulement comme par le passé leur donner des atouts pour trouver un emploi. Il s'agit d'un changement important qui découle du cursus LMD (licence-master-doctorat) d'harmonisation européenne des diplômes. Désormais, les formations ne sont plus définies en fonction de leur durée et de la discipline à étudier, mais elles sont jugées en fonction des compétences qu'elles permettent d'acquérir.

Les formations professionnalisées se caractérisent par le développement de relations directes avec les professions pour auxquelles elles préparent, par l'appel régulier à des enseignants qui exercent eux-mêmes cette activité, et par la multiplication des mises en situation à l'occasion d'études de cas, de simulations, de visites d'entreprises, de stages ou même de périodes d'alternance (Cohen) Ainsi on entend par formations professionnelles ou professionnalisantes des cursus destinés à préparer les étudiants à l'exercice d'une activité professionnelle ou d'un métier. Cette finalité conduit à orienter le contenu de la formation vers l'acquisition de connaissances, de techniques, de compétences et de comportements permettant l'exercice de ce métier dans des conditions de maîtrise et d'efficacité durables.

On trouve différents critères de professionnalisation qui identifient les relations à l'emploi et à l'entreprise à travers la catégorisation de trois grandes tendances communes aux différents systèmes d'enseignement supérieur européen :

- les critères de professionnalisation de la formation : relations à l'emploi et à l'entreprise et les critères du lien à l'entreprise
- la professionnalisation de la formation : trois grandes tendances :
 - a) l'imbrication entre formation générale, académique et formation professionnelle
 - b) le rapprochement entre systèmes éducatifs et de formation et le monde du travail
 - c) la modification des temps de formation. (Dauty F et Larre F, 2008)

1.3.3. Les logiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur : quelles politiques de professionnalisation ?

La notion de professionnalisation de l'enseignement supérieur renvoie à des objectifs très différents selon les formations, les disciplines, les universités et les pays européens (Hutchmmaker, 2001). Alors qu'il s'agit pour certains de développer une vie universitaire qui soit plus en phase avec les demandes d'information sur leur avenir professionnel faites par les étudiants, il s'agit pour d'autres de développer des formations davantage fondées sur des pratiques.

En Allemagne, par exemple, le système dual en vigueur fait du diplôme une qualification professionnelle reconnue et identifie la compétence par la maîtrise d'un « métier » (Verdier, 2001). D'autres pays comme le Royaume Uni est dépourvus de véritable système institutionnalisé de formation professionnelle, dont la responsabilité incombe essentiellement aux entreprises (Leroux, 1997) Loin de ce cas de figure, la formation professionnelle en France repose historiquement sur une logique de formation scolarisée et validée par l'obtention du diplôme, mais avec de fortes spécificités pour l'enseignement supérieur.

Depuis le milieu des années quatre-vingt, l'enseignement supérieur intéresse un nombre croissant d'acteurs. L'enseignement supérieur passe ainsi d'une situation de séparation d'avec la société à une situation nouvelle dans laquelle les universités constituent des atouts de développement économique, culturel et social.

A ce propos, certaines des réformes nécessaires qui ont été présentées (UNICE, 2002) font référence à une modernisation de l'université qui ancre cette dernière dans les réalités pratiques, à une période d'études plus courte afin que les diplômés deviennent plus concurrentiels sur le marché de travail local et international, et à une internationalisation de l'université.

C'est un fait que les politiques en matière de formation au niveau supérieur visent à professionnaliser les offres de formation initiale et de formation continue. Pour mieux comprendre les développements récents en matière de politiques universitaires de professionnalisation, nous présentons les modalités concrètes que suivent les différents pays de l'Union européenne pour répondre à une professionnalisation de l'université. Néanmoins, elles ne se sont pas développées dans les pays européens de la même façon. Ainsi, jusqu'à présent, certains pays disposent d'un enseignement supérieur binaire, avec des institutions non universitaires à vocation professionnelle ; c'est le cas notamment des « Fachhochschulen » en Allemagne qui ont intégré les modifications liées au processus de Bologne, et les « polytechnics » au Royaume-Uni, où l'on insiste particulièrement sur les compétences professionnelles et les savoirs spécialisés ; ainsi les « polytechnics » sont devenus depuis 1992 de véritables universités.

D'autres pays, et ils sont majoritaires, disposent d'universités qui dispensent un enseignement général. Selon le dispositif de Bologne, la professionnalisation se met en place dans différents pays. Ainsi, il y en a qui ont réaménagé leurs filières préexistantes, comme en Allemagne. D'autres pays ont favorisé la création de nouveaux diplômes, d'autres encore ont opté pour la conception de nouvelles filières et ont réaménagé les cursus préexistants, c'est le cas de la France.

Nous allons analyser ce qui s'est passé avec les politiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur en France, en Allemagne, au Royaume-Uni, et en Espagne.

En France

Dans le cadre de la Loi LRU (2007), relative aux responsabilités et aux libertés (autonomies) des universités, celle-ci les charge d'une double mission : d'une part celle de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants, d'autre part celle de participer à la construction de l'espace européen.

En France, l'enseignement supérieur a connu ces dernières décennies une augmentation sans précédent du nombre des filières professionnelles et de leurs effectifs d'étudiants. Notons que la licence professionnelle prévoit dans chaque parcours un temps long de maturation et d'affirmation du projet professionnel de l'étudiant ; l'objectif est donc la généralisation des stages.

Dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur français, si l'Etat a conservé le monopole de l'intervention publique universitaire, nouveaux acteurs locaux et régionaux se sont engagés à financer le développement de l'enseignement supérieur. Ainsi la construction de l'offre de formation professionnalisée dans l'enseignement supérieur en France est le résultat de coordinations complexes entre quatre catégories d'acteurs : l'État, les universités, les entreprises et les Régions.

Entre 1998 et 2004, l'un des thèmes les plus importants fut la professionnalisation. La réforme LMD (licence, master, doctorat) a consacré la licence et le master comme les principales voies d'accès au monde du travail. Si la licence générale ne suffit toujours pas à préparer les étudiants à la vie professionnelle, en revanche les licences professionnelles offrent des perspectives d'emploi plus claires. Ces dernières restent portées par les Instituts Universitaires Technologiques (IUT). A noter que les Diplômes Universitaires de Technologie (DUT), dispensés dans les Instituts universitaires technologiques (IUT) absorbent une infime partie des étudiants. Ce fait indique que la transition entre l'université et l'emploi reste un problème et fait l'objet d'un débat national. Un rapport publié en 2005-2006 préconise un meilleur encadrement de l'orientation des étudiants au sein des universités. L'année suivante, le « projet professionnel personnalisé » est mis en place dans toutes les licences pour augmenter les moyens d'information des jeunes afin qu'ils élaborent un projet personnalisé, acquièrent des compétences et favorisent leur employabilité. Ainsi les DESS ont vu en vingt ans leur nombre de diplômés augmenter de plus de 200 %. Plus récemment, la création des licences professionnelles et le succès qu'elles semblent susciter auprès des

étudiants, témoignent encore de l'intérêt porté à la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur.

En même temps, les universités ont été amenées à mettre en œuvre de nouvelles stratégies qui favorisent l'insertion professionnelle; par exemple les contrats quadriennaux avec l'Etat qui incluent la définition de leur projet de développement et notamment leurs diverses relations avec leur environnement territorial. Ainsi apparaît un nouveau modèle de développement universitaire fondé sur le modèle de la gestion publique territoriale où les politiques publiques d'enseignement supérieur résultent d'un processus constitutif et politique territorialisé.

En conséquence, une tradition de centralisation de la conception, de l'organisation et de la gestion des systèmes éducatifs a été abandonnée en France. En effet, les différentes lois de décentralisation ont accentué le rôle des proximités (régionales, locales), créé les dispositifs territorialisés (zones d'éducation prioritaires, contrats éducatifs locaux, réussite éducative) fait émerger une politique universitaire européenne, ce qui a remis en question un modèle public national et unique de développement de l'enseignement supérieur.

En France, la logique adéquationniste (Giret et Moullet, 2008) semble influencer la volonté de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Cette logique adéquationniste considère trois aspects : il s'agit

- De répondre aux des besoins précis du marché du travail en termes de niveaux et de spécialités.

La composante professionnelle a toujours existé dans les facultés de **Droit**, de **Médecine** et de **Pharmacie**, mais elle restait dominée par une mission culturelle générale et par une mission plus spécifique de formation des chercheurs, que seule l'université pouvait remplir (Prost, 1992).

La nécessité de développer une formation professionnelle de niveau supérieur adaptée au marché du travail s'est progressivement fait sentir dans les années 60 et 70. Pour répondre aux nécessités des employeurs, se sont créés en 1966 les IUT en accord avec les pouvoirs publics, afin de produire une catégorie professionnelle intermédiaire entre ouvriers qualifiés et ingénieurs, les techniciens supérieurs. La création des Instituts Universitaires Polytechniques (IUP), à la fin des années 80, a également constitué une réponse aux problèmes de déficits de cadres industriels et tertiaires. Les IUP devaient « fonctionner comme des ferments favorisant la modernisation des universités, répondre en termes d'adéquation aux besoins économiques et technologiques d'entreprises, de secteurs, ou de branches afin d'être des vecteurs d'innovation technologique ».

En outre, la professionnalisation ne touche pas uniquement des filières tournées vers le secteur privé, certaines formations dont les débouchés sont publics peuvent répondre à certains critères de professionnalisation, c'est le cas des IUFM qui préparent à un emploi déterminé en cas de réussite au concours.

- De rapprocher le monde de l'école du monde de l'entreprise, sans forcément qu'il y ait une volonté adéquationniste précise.

Le degré de professionnalisation peut être appréciées au travers de la sélection qu'opèrent les filières professionnelles par un examen d'entrée et de l'homogénéité des savoirs qui y sont enseignés ; ces filières garantissent aux employeurs un niveau minimal de compétences relativement identifiables et permettent de ce fait une valorisation de compétences assez semblablement partagées.

En France, la négociation des universités avec les entreprises a été nécessaire pour constituer les dossiers de demande d'habilitation des formations technologiques et professionnelles. Les relations entre université et entreprise font apparaître un capital social collectif à la jonction de l'école et l'entreprise. Le capital est d'une part social parce qu'il est un ensemble d'interconnaissances qui se développent entre les individus (élèves et employeurs) au cours de la formation initiale, d'autre part collectif dans la mesure où il est un ensemble de connaissances, de règles, d'attentes, communément partagées par les enseignants et les employeurs, il constitue donc « une ressource collective permettant de s'entendre sur les qualités des élèves transitant par le dispositif de formation » (Lecoutre, 2003).

- De garantir un niveau de compétence

Tous les diplômés des filières professionnelles ont un potentiel minimal qui est garanti non seulement à l'employeur, mais également aux jeunes qui entrent dans ces filières. Cette garantie passe par une sélection quasi-systématique à l'entrée de ces filières. Cet aspect sélectif est sans doute un des critères de réussite des filières professionnelles de l'enseignement supérieur.

Le seuil minimal de compétences est garanti non seulement par la sélection opérée par l'examen d'entrée mais aussi par la formation dispensée tout au long du cursus. Le contenu des enseignements et les moyens à mettre en œuvre pour réussir les filières professionnelle en premier cycle assurent infailliblement des objectifs professionnels.

En Allemagne

Environ 50% des diplômés des universités trouvaient un emploi dans l'administration publique. Devant l'augmentation du nombre des étudiants, le gouvernement allemand a tâché à partir de 1972 d'instaurer un *numerus clausus* pour l'admission dans certaines universités et notamment dans celle de médecine. Dès les années 1970, l'Allemagne a multiplié les études afin de prendre en compte, dans la mise en œuvre de sa politique universitaire, les besoins du marché de l'emploi. L'université allemande oriente fortement l'enseignement supérieur vers la professionnalisation, et très tôt dans les cursus, la spécialisation est valorisée.

La loi sur l'enseignement supérieur votée en 1976 fixait déjà officiellement l'objectif de faire de l'enseignement universitaire une préparation à un métier. Dans les années 1980 et 1990, le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur au chômage a augmenté et la question de la professionnalisation est devenue évidente. Bien avant la signature de la déclaration de Bologne en 1999, les employeurs avaient appelé à une réforme des cursus qui permettrait d'améliorer l'expérience professionnelle des diplômés des universités. Le diplôme du Bachelor correspondant à un cycle de trois années d'études constitue ainsi, dans le système universitaire allemand et depuis la réforme de 1998, la première voie d'entrée dans le monde du travail.

De même, plusieurs stratégies ont été envisagées pour permettre une meilleure intégration des diplômés dans le monde du travail. L'une d'entre elles a consisté à mettre en place, au sein des cursus, des modules à vocation professionnelle. Ainsi, dans les filières artistiques et en sciences sociales, certaines universités ont conçu des programmes d'enseignement en collaboration avec les agences pour l'emploi afin de placer leurs étudiants dans l'industrie et de les doter de compétences idoines.

Un autre dispositif stratégique est la création de bureaux de conseil pour les étudiants qui les informent mieux et aident les diplômés à passer de l'enseignement supérieur au monde du travail en leur donnant la possibilité de se construire un profil particulier et un domaine de spécialisation via le choix de modules adaptés.

Les stages professionnels intégrés dans les cursus permettent aux étudiants d'approcher de l'intérieur le monde du travail et d'établir des contacts avec de possibles futurs employeurs. Ainsi, dans de très nombreux domaines, on recommande d'acquérir une expérience professionnelle (d'une durée de quatre à six mois, parfois d'un an) durant les études.

Les « Fachhochschulen » ont réaménagé les cursus préexistants et la mise en place des diplômes Bachelor et Master a profondément bouleversé les relations entre les étudiants et le marché de l'emploi, puisque le diplôme sanctionnant le premier cycle s'obtient un an plus tôt que l'ancien et que le nouveau diplôme de Master demande un an de plus que le diplôme traditionnel. Ainsi l'organisation de ce système a souvent sacrifié le côté professionnalisant de ce type de cursus, c'est-à-dire le stage en entreprise ou le mémoire de fin d'étude relatant une expérience professionnelle.

L'ajustement des diplômes aux exigences du Processus de Bologne a permis d'égaliser les salaires des jeunes diplômés issus de ces établissements.

A partir de 2008, des lois votées par les Länder accroissent l'autonomie des établissements et les diplômes s'ajustent aux exigences du Processus de Bologne, tant à l'université que dans les Fachhochschulen, afin de rentrer dans l'espace universitaire européen commun.

Au Royaume-Uni

D'autres pays comme le Royaume Uni sont dépourvus de véritable système institutionnalisé de formation professionnelle, dont la responsabilité incombe essentiellement aux entreprises (Leroux, 1997).

Traditionnellement l'Angleterre avait un système d'enseignement supérieur binaire : d'un côté les universités et de l'autre, des « polytechnics » nés des anciens collèges techniques de l'ère victorienne, ouvertement orientés vers la professionnalisation. Depuis 1992, les « politecnics » sont devenus de véritables universités, unifiant en un sens le système d'enseignement supérieur britannique qui affiche une politique favorisant l'employabilité des diplômés. Ainsi, les universités traditionnelles ont porté une plus grande attention aux modules permettant de développer des compétences, de favoriser l'élaboration d'un projet professionnel personnel pour les étudiants et d'intégrer des stages dans les cursus. Le projet « Enterprise in higher Education » (EHE) développé par « l'Employment Department » s'est ainsi donné pour but d'orienter professionnellement les programmes de l'enseignement supérieur. Le rapport Dearing (1997) stipulait qu'il fallait aider les étudiants à se familiariser avec le travail.

En 2001 un nouveau diplôme voit le jour, le « foundation degree », le premier à avoir été introduit dans l'enseignement supérieur depuis 25 ans pour insister sur l'interrelation entre le monde du travail et l'université. Ce diplôme promu par le gouvernement de Tony Blair avait une orientation professionnelle et était supérieur au « honours degree ». Le « foundation degree » a été créé pour répondre aux besoins économiques du pays en permettant la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et adaptée aux attentes des employeurs. Ce diplôme est directement inspiré et conçu par et pour le monde du travail et permet à ceux qui souhaitent pousser leur formation de poursuivre des études sans pour autant avoir à démissionner de leur emploi. Cependant 50% des étudiants qui suivent ces cursus n'exercent pas de métier.

En 2001, cette formation en deux ans accueillait 4000 étudiants. L'année 2005-2006, ce nombre a été multiplié par 11. Aujourd'hui, ils sont environ 47.000 à suivre ce type de cursus.

Dans un certain nombre de domaines spécifiquement circonscrits, des associations professionnelles influencent les cursus universitaires et la définition des compétences requises. En Grande-Bretagne, les universités favorisent l'implication directe des entreprises dans la définition du contenu de certains cursus ciblés sur les besoins de l'économie. En ce sens, Ford a créé avec l'université de Loughborough un « Bachelor of Science » en logistique des approvisionnements dans le secteur automobile. Ce partenariat a débouché sur la création d'un centre « Ford » sur le campus de l'université, les formations étant dispensées à la fois par des universitaires et des cadres de Ford.

En Espagne

En ce qui concerne l'Espagne, nous avons plusieurs années de retard, les stages en entreprise dans l'enseignement supérieur apparaissent vers la fin des années 70 quand est créée la Fondation Université-Entreprise dans le but d'impulser les stages, précisément pour promouvoir l'employabilité des étudiants universitaires. En fait, après avoir terminé les études universitaires, le marché du travail était particulièrement difficile pour les nouveaux diplômés, car ils n'avaient aucune expérience et les employeurs se plaignent car cette formation trop théorique et éloigné de la réalité du travail.

Dans ce contexte, apparaît le décret royal de 1981, modifié en 1994, réglementant ainsi les stages en entreprise et acquérant un caractère légal, autorisant la présence temporaire des étudiants dans les entreprises afin de compléter (finir) leur formation et de faciliter la transition des études au travail. Les stages étaient considérées comme une activité complémentaire qui se formalisaient à travers d'un accord. Les programmes de coopération éducative, inspirés et adaptés des *Cooperative Training Programs* américains pour le contexte espagnol, encadraient les stages comme une activité éducative des élèves.

Ainsi, le Décret Royal du 81 définissait, clairement, la nature de ces stages, le programme ne créait aucune relation contractuelle entre l'étudiant et l'entreprise, le programme était donc strictement académique, pas professionnel. Dans le modèle espagnol on parle de «pratique» car il couvre une partie de la formation des étudiants universitaires et on n'y retrouve pas le mot «travail», il n'y a pas une relation contractuelle professionnelle et donc aucune rémunération de la part de l'entreprise envers les stagiaires.

La réforme des cursus universitaires (LRU) de l'année 87 faisait référence aux stages en entreprises et invitait les universités à inclure les stages dans leurs programmes, le décret laissait ainsi la possibilité de progresser prudemment vers la professionnalisation des études universitaires. Parmi les possibilités il faut noter que les stages doivent être effectués lorsque l'étudiant a obtenu le 50% des crédits pour le diplôme, les stages pouvaient être considérés comme une matière de tronc commun, obligatoire, facultative ou reconnus par crédits de libre configuration, or, chaque université pouvait les placer dans un endroit ou dans un autre.

D'un autre côté il existe des études qui ont traditionnellement développé des stages, comme l'enseignement ou la médecine, donc la régulation des stages ne représentait pas une grande nouveauté en ce qui concerne ces qualifications.

En 1997, le Conseil des Universités a fait une évaluation des pratiques universitaires effectuées à partir de la date du décret royal de l'année 81, le rapport reconnaît l'absence d'un cadre cohérent pour la mise en œuvre des stages en entreprise, d'un manque de planification et de suivi, ce rapport a également reconnu une mauvaise d'adaptation des étudiants dans les entreprises et un manque de rigueur de la part des

sociétés (on utilise le stagiaire pour des activités qui ne sont pas formatives). Plus tard, en 2005 la commission pour le renouvellement des méthodes pédagogiques à l'université, qui appartient au « Conseil de Coordination Universitaire » a noté que dans d'autres pays européens il y a plus de facilités pour la réalisation de stage en entreprise et que la formation universitaire en Espagne avait besoin de les stimuler pour rapprocher les universitaires au monde professionnel qui les attend. Ce même organisme a déclaré qu'il était nécessaire de revoir les stages et que l'université ne devait pas envoyer les étudiants « à faire des stages » puisque ceux-ci ont besoin d'une dynamique formative intentionnée.

Le scénario de Bologne (2007) rend possible la mise en œuvre de stage jusqu'à 60 crédits ECTS dans les études de premier cycle et la réalisation de stage externe pour les mastères. Cela signifie que si à chaque année universitaire complète on lui établie 60 crédits, les pratiques peuvent avoir une durée d'une année de cours universitaire. Une autre chose est de savoir comment ces stages sont répartis sur la longueur du cycle (4 ans).

Le programme universitaire s'inscrit dans le contexte du nouvel Espace Européen de l'Education où s'applique la philosophie du processus de Bologne, la formation intégrée, la professionnalisation et l'apprentissage autonome. Avec ce changement il y a une nouvelle mentalité, une nouvelle logique et son développement promeut un enseignement centré sur l'étudiant, qui génère des changements qui affectent clairement le but de la formation, les méthodologies et les systèmes d'évaluation. Les changements dans le cursus et dans l'enseignement universitaire, donnent de l'importance aux qualifications qui ont une orientation professionnelle à l'université. Le changement de cursus consiste à modifier sensiblement les processus axé sur d'apprentissage et / ou sur les processus centrés sur organisation.

Nous situons ici, le stage universitaire comme une partie intégrante et avec tous les droits dans le cursus des nos nouvelles qualification, mettant de côté les pratiques des anciens décrets royaux. Le stage est considéré comme une matière universitaire à faire dans un plan d'étude, qui suppose l'implication d'un professeur d'université comme responsable du contenu de la matière et de l'évaluation de l'activité pratique.

Pour les stages universitaires il n'y a pas un lien professionnel entre l'élève et le centre où se déroule le stage. C'est une activité qui est à mi-chemin entre le monde académique et le monde du travail (Ballesteros). Les plans d'études exposent les stages comme un élément essentiel et obligatoire, en établissant des mécanismes qui assurent la formation pratique afin de compléter correctement le profil professionnel de l'étudiant universitaire.

En règle générale, le stage se déroule durant la dernière année d'étude, elle suppose l'intégration des universitaires pendant une période de temps dans une organisation, afin de combiner l'assistance à classe et les stages en entreprise. Ce qui veut dire que le stage s'effectue en dehors de l'université, en collaboration avec des institutions extérieures, dans lequel un professionnel s'occupe de la tutelle de l'étudiant.

La responsabilité du stage est partagée et l'étudiant est orienté par deux tuteurs. Bien que nous avons dit auparavant que l'étudiant ne recevra aucune rémunération pendant le stage, cela n'exclut pas qu'il y ait des entreprises qui récompensent les étudiants avec des bourses ou des subventions, qui encourage les étudiants à assumer un rôle plus direct et professionnel.

Le professeur García Delgado (2009), met en garde que, selon la durée qu'on donne aux stages, si ils sont des très courtes périodes, cela pourrait devenir une sorte de «tourisme d'entreprise» comme faire une visite aux centres de production et cela s'éloigne un peu et se de ce qu'on attend de cette formation universitaire. Nous sommes d'accord avec le professeur Garcia Delgado quand il affirme que le nom donné à l'élève en stage "stagiaire", aborde une figure presque marginale de cette activité. Peut-être le meilleur mot pour désigner les étudiants universitaires qui effectuent une partie de leur formation en situation réelle de travail pourrait être celui de «l'apprenti», bien que traditionnellement dans notre contexte ce terme est réservé à la figure du jeune en situation d'apprentissage artisanal ou manuel.

Bien que notre pays est loin du système français de professionnalisation, le processus de Bologne favorise, comme nous l'avons déjà dit, la pratique professionnelle des universitaires pendant leurs études, et non seulement à la fin comme le prévoyait les anciens décrets. Chaque universitaire établie le temps nécessaire pour la réalisation des stages, il établit aussi comment le distribuer tout au long de la période de formation, nous n'avons pas trouvé quel est le rythme qui est donné dans les stages ni quel est le critère fixé pour l'accomplissent du même, mais il semble que les universités en général choisissent de les laisser pour la dernière ou les deux dernières années de fin d'étude.

Zabalza (2010) rappelle que le stage universitaire implique un choix protagoniste du fait formatif: le tuteur de l'université, le tuteur de l'entreprise et l'étudiant universitaire. En plus, on nous donne une nouvelle idée de formation, une relation différente entre la théorie et la pratique qui diversifie et enrichit l'expérience éducative. La structure des diplômes, nous conduit également à une formation intégrée et le stage n'est pas seulement une expérience, mais c'est aussi un temps de formation. Zabalza (2010) se réfère à la nouvelle situation didactique (cf. figure 5) comme une structure complexe.

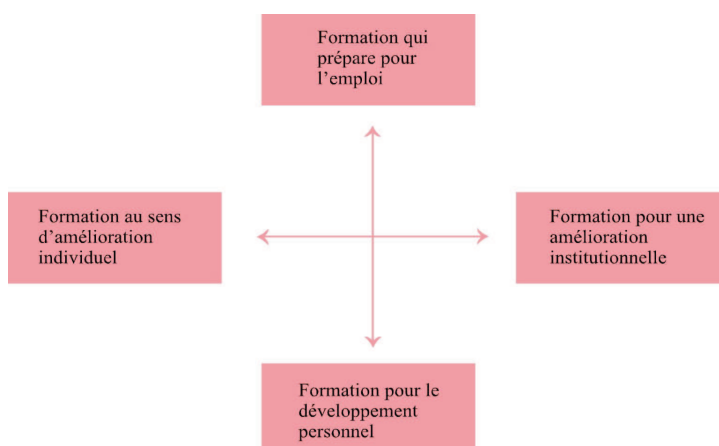


Figure 5. Un nouveau scénario didactique

Ce qu'on prétend c'est que le stage soit conçu comme une partie du projet global des études, il doit générer des intersections avec d'autres matières et faciliter les relations de partenariat, il doit être considéré comme un projet commun avec une solide planification, un développement supervisé et une évaluation. Dans la définition que nous avons faite du stage, nous avons dit que c'était la complémentarité entre les périodes d'études dans les centres académiques et le milieu professionnel, cela signifie que le stage sert de point de rencontre entre la scène professionnelle et l'université où on partage le temps de formation.

Si nous nous demandons ce que le stage apporte à l'étudiant nous pouvons mentionner en premier que c'est une approche à la culture de la profession qui aide à construire des références cognitives. La possibilité de quitter l'université apporte de nouvelles expériences de formation qui se complètent avec l'académique et facilite une connaissance de soi-même et la transition des études au travail. L'université, avec les stages, brisera l'isolement avec le monde professionnel, tant critiqué. Cela nous amènera à connaître un monde productif et ses transformations, et servira pour ajuster les améliorations entre les programmes de formation et la demande.

Les centres collaborateurs externe peuvent aussi se bénéficier, car ils peuvent intégrer un nouveau dynamisme et développer des processus de formation dans l'organisation elle-même. Cela fournit un rapprochement qui peut être bénéfique grâce à un contact plus direct avec l'université. Un stagiaire peut résoudre des petits problèmes avec des mesures concrètes et spécifiques au sein de l'entreprise et s'il est bon dans ce qu'il fait il pourrait devenir travailleur de l'entreprise dans le futur.

ANECA (Agence nationale pour l'évaluation de la qualité et d'accréditation) dans leur protocole d'évaluation des diplômes universitaires déclare que l'approche sera particulièrement importante pour l'adéquation des pratiques professionnelles, ainsi que l'établissement d'accords de collaboration avec les entreprises et les institutions pour la mise en œuvre des stages. Cet organisme exige également, pour l'approbation des qualifications, d'indiquer les compétences que les élèves doivent acquérir et apprendre à travers des stages.

1.4. La professionnalisation de l'université : vers une transformation des modalités de transmission de savoir

Le renouvellement des missions de l'Université, parmi lesquelles l'ouverture vers le marché du travail, conduit à multiplier les passerelles entre l'université et l'entreprise. Un compromis entre une logique externe (les besoins de l'économie) et une logique interne aux établissements (production et transmission de savoirs) n'est pas aisé à élaborer, ni à faire partager par l'ensemble des acteurs impliqués.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur constitue alors un enjeu dont les pays européens, les institutions et même les disciplines se saisissent avec plus ou moins de facilité : ainsi, les établissements dédiés historiquement aux formations professionnalisantes ont développé des savoir-faire que les universités plus généralistes acquièrent moins rapidement.

D'un point de vue concret, le montage d'une formation professionnalisante s'inscrit aujourd'hui dans un environnement en évolution que l'on doit mettre en perspective et que l'on peut ranger sous l'appellation de processus de Bologne. Une série de questionnements émergent alors au regard de l'objectif de ces formations qui est de favoriser l'acquisition par les étudiants de compétences professionnelles et les périodes de stages constituent une garantie de cette acquisition.

Comment les savoirs à transmettre dans ces formations sont-ils construits? Comment, dans ces conditions, les modes de transmission des savoirs, qu'ils soient théoriques ou bien professionnels, sont-ils adaptés ? Comment évaluer des compétences depuis (pas clair) l'université ? Qui de l'universitaire ou du professionnel est le plus fondé à valider en fin de cursus la formation reçue ? Chaque pays européen, chaque institution, s'emparent de ces injonctions plus ou moins implicites à son propre rythme (Moodie, 2008).

1.4.1. Le système de Bologne : un cadre promoteur de nouvelles voies pour apprendre dans l'enseignement supérieur

Les universités européennes de la Déclaration de Bologne en 1999 signaient l'engagement d'aménager un cadre commun pour l'enseignement supérieur et se donnaient comme objectif principal de « favoriser l'employabilité des citoyens européens et d'améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial. »

Comme l'organisation de Bologne (1999) le préconise, on fait converger ainsi les systèmes d'enseignement supérieur en Europe vers une architecture homogène. Cette organisation envisage une structure d'études reposant essentiellement sur deux cycles: un premier cycle (licence) axé sur le marché du travail d'une durée minimale de

trois ans et un deuxième cycle (master) qui n'est ouvert qu'après l'obtention du diplôme de premier cycle.

Ce modèle de convergence européenne imposait le LMD (la Licence, le Master et le Doctorat) sur son territoire comme un système de diplômes facilement concevables et comparables, la mobilité comme un facteur de progression personnelle et de facilitation de l'employabilité, la reconnaissance aisée des qualifications dans l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la vie comme promotion d'un système européen d'enseignement supérieur. C'est un système également d'accumulation et de transfert de crédits, l'ECTS (European Credit Transfer System) L'organisation de Bologne à la fois permet, tout en préservant le système universitaire propre à chaque pays, de rendre compatibles les architectures nationales et d'accélérer, semble-t-il, l'entrée sur le marché du travail.

En 2000, l'adoption de la Stratégie de Lisbonne donne un nouvel élan au processus de Bologne. Ainsi l'Union Européenne s'est fixé l'objectif majeur de devenir en 2010 la puissance la plus compétitive de l'économie de la connaissance et de la société du savoir, et de faciliter le transfert des connaissances et des innovations vers la sphère productive. La Stratégie soulignait le rôle décisif des universités européennes, en créant le nouvel Espace Européen de l'Enseignement supérieur et un Espace Européen de la Recherche. Dans la même perspective, on a envisagé d'ajouter une certification complémentaire au diplôme qui facilite la reconnaissance dans le monde professionnel des qualifications acquises durant les études.

Ainsi en 2004 à Maastricht, les ministres responsables de l'enseignement et de la formation ont fait un pas supplémentaire en s'engageant à renforcer leur coopération afin « de moderniser les systèmes d'enseignement et de formation professionnels pour que l'économie européenne devienne la plus compétitive et d'offrir à tous les Européens les qualifications et les compétences dont ils ont besoin pour s'intégrer complètement à la société émergente de la connaissance, qu'il s'agisse de jeunes ou de travailleurs âgés, de demandeurs d'emploi ou de personnes défavorisées, contribuant ainsi à des emplois meilleurs et plus nombreux. »

Après Bologne (1999) on a mené une vaste étude de coordination européenne des politiques d'éducation, de recherche, de formation et d'apprentissage continu dans laquelle le processus de Bologne a été révisé et de nouveaux engagements ont été pris. Les accords de Prague, (2008) soulignent l'importance de la recherche et du doctorat en cherchant une synergie entre l'Espace Européen de l'enseignement supérieur et l'Espace Européen de la Recherche (EER) (Berlin, 2003) ; il faut promouvoir des directives visant à assurer la qualité et la mise en place de cadres nationaux de qualifications et proposer un document d'orientation politique pour les universités européennes, en les invitant à créer les conditions pour qu'elles puissent s'adapter à une ère radicalement neuve (Bergen, 2005). A Londres, 2007, mettant l'accent sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur européen et sa pertinence pour l'emploi (insertion professionnelle); encourager l'apprentissage tout au long de la vie et en même temps promouvoir l'éducation, la recherche et l'innovation, et développer la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et du personnel non enseignant (au moins 20% en 2020) Louvain (2009).

A partir de ces réflexions, on a pris des initiatives communautaires visant à promouvoir l'esprit d'entreprise, on a bâti des programmes d'amélioration dans le domaine de la politique industrielle, de l'innovation et de la compétitivité, ou d'une politique scientifique et technologique qui assure l'innovation des entreprises. La réforme imposée à l'Université par le processus de Bologne laisse penser que la nouvelle orientation de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne sera facilitée, même si ce ne fut pas un processus émergent mais une nécessité imposée par divers facteurs, comme vu auparavant.

Pour mener à bien le changement, il faut y croire de l'intérieur (Morin) en définissant les objectifs et en reconnaissant la nécessité d'une modernisation de la structure, des objectifs et des contenus, en sauvant aussi les lacunes qui peuvent exister tout en constatant l'importance du développement avec des objectifs et des méthodes communs qui débouchent obligatoirement vers un nouveau paradigme éducatif. L'université non seulement change avec le monde, mais elle doit être le moteur du changement. Nous avons vu précédemment que l'université s'adapte à son entourage car elle est soumise à plusieurs influences. Ainsi, le développement de liens entre le monde du travail et l'enseignement supérieur a conduit la plupart des états européens à réorganiser les filières et les programmes.

1.4.2. Quels effets et quels enjeux de la professionnalisation des universités sur les pratiques pédagogiques ?

Le curriculum est défini comme un programme d'enseignement dans lequel sont inscrites des relations entre : discours, savoirs, pratiques, personnes, élaboré et réalisé dans le cadre d'une série de « re-contextualisations » et d'une confrontation entre différentes logiques politico-administratives et académiques (Stavrou, 2010) Nous sommes intéressée par les effets sur les constructions des curricula, la sélection, et le mode de transmission des savoirs et les enjeux qu'il implique en termes d'apprentissage.

1.4.3. Les éléments indispensables d'un véritable système de professionnalisation dans l'enseignement supérieur

En effet, les filières porteuses d'emplois créés au sein de l'enseignement supérieur ont réuni des conditions qu'il a été difficile de dégager mais dont l'existence même demeure fragile. Les expériences concluantes reposent sur la mise en place de véritables systèmes de professionnalisation combinant à une échelle appropriée quatre composantes essentielles.

- **Les programmes** doivent, tout en restant fondés sur les disciplines fondamentales, mettre systématiquement en évidence les applications de la science des technologies dans un contexte professionnel

- **Les équipes pédagogiques sont mixtes.** Elles associent des universitaires chargés d'apporter le socle de connaissances théoriques, condition d'une compétence durable, et des professionnels chargés de traduire le contexte technique mais également social dans lequel les connaissances acquises peuvent être appliquées; la présence nombreuse de vacataires ou d'enseignants associés est une réalité qui s'est ainsi fortifiée dans l'enseignement supérieur année après année sans créer de majeurs conflits culturels ou éthiques
- **Les occasions d'application concrète voire de mise en situation doivent être multipliées.** Elles sont liées soit au matériel pédagogique utilisé (dossiers, travaux de terrain et études de cas) soit à la multiplication des occasions de séjour encadré en entreprise notamment à l'occasion de périodes de stage, d'alternance ou d'apprentissage
- **Les dispositifs de pilotage sont partagés.** Dans des instances ou des procédures conduites en commun, les universitaires et les personnalités issues du monde économique et social assurent, au plus près des groupes en formation mais aussi des métiers, une adaptation progressive et continue de l'orientation des enseignements et de leur contenu en tenant compte à la fois des avancées de la connaissance et de l'évolution des pratiques économiques

La professionnalisation des cursus d'enseignement supérieur ne se décrète pas. Elle fonctionne de manière efficace et équilibrée chaque fois que ces quatre composantes sont réunies. Elle suppose donc à la fois une forte mobilisation des équipes pédagogiques, un véritable espace d'autonomie, une marge d'adaptation locale des programmes ou des formules pédagogiques et une grande clarté dans le partage des responsabilités (Cohen, 2006).

1.4.4. Place et posture des acteurs concernés par les changements

Dans un contexte d'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur et de forte concurrence entre établissements, l'adoption du format européen LMD permet-elle un réel changement d'échelle dans l'élaboration et la mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur ?

Au niveau des pays européens, les politiques de formation sont inféodées au développement économique. L'attente vis-à-vis des universités exprime une double tension : ces dernières doivent être (devenir) des lieux où se développe une recherche fondamentale d'excellence afin de s'affirmer dans la compétition internationale ; en même temps, elles doivent assurer les conditions de l'insertion professionnelle des étudiants qu'elles accueillent et garantir une contribution au développement économique.

Le nouveau modèle change par ailleurs la place et la posture :

- de l'étudiant : l'ancien modèle voulait que les étudiants absorbent passivement des connaissances construites par d'autres, le nouveau voit un étudiant producteur actif de sa formation, ce qui nous amène à envisager de nouvelles façons d'agir
- des équipes pédagogiques, les enseignants, les ressources et les capacités, qui font d'eux de véritables « entrepreneurs de formation »: par les relations avec les milieux économiques, la déclinaison des contenus en compétences, la gestion de publics de différents statuts, etc.

C'est pourquoi nous pouvons dire que le processus de Bologne favorise le procédé de développement, de construction et d'expérimentation de nouveaux modèles et de nouveaux outils méthodologiques dans le fonctionnement d'éducation-apprentissage.

Nous devons concevoir une éducation et une formation plus flexibles, notamment en facilitant les transitions entre les différents secteurs de l'éducation et de la formation adéquate, comme la validation de l'expérience, l'augmentation des systèmes d'orientation, le développement de nouveaux modes d'apprentissage et l'utilisation des nouvelles technologies d'enseignement et d'apprentissage.

Ce changement suscite une nouvelle mentalité, une nouvelle logique, et son développement justifie la motivation des entreprises à chercher des diplômés avec une forte capacité opérationnelle. Nous voyons un intérêt considérable à ce changement, à savoir mieux comprendre grâce à la concurrence l'éducation et l'ouverture des diplômes vers le monde économique et social.

L'enseignement supérieur européen propose des changements en adoptant dans ses accords une langue commune pour tous en faisant primer la formation par compétences afin d'intégrer des situations professionnelles dans les curricula et s'adapter ainsi à son environnement.

La liaison plus étroite de la formation et des besoins dans le milieu du travail, et la promotion d'un enseignement centré sur l'étudiant, génère des changements qui affectent plus nettement le but de la formation, les méthodologies et les systèmes d'évaluation.

Grâce aux réformes structurelles inspirées par le processus de Bologne, un cadre logique et cohérent a été défini au niveau européen, qui devra mettre en place une des conditions nécessaires à la transparence et à la compétitivité des universités européennes dans le monde entier. Les universités européennes ont accepté le défi lancé par Bologne et ont déjà adopté ou sont en train de le faire les grandes lignes d'action qui permettent l'existence d'un espace européen commun.

Les programmes académiques préparent dans cette perspective les étudiants aux réalités sociales, politiques, économiques et globales, ce qui renforcera la construction des compétences. Ainsi de nouveaux modèles de formation apparaissent pour pouvoir répondre aux exigences des nouveaux emplois qui découlent de l'urgence de nouveaux modèles de production.

Dans l'enseignement universitaire, les changements dans les programmes accordent particulièrement de l'importance aux diplômés avec une orientation professionnelle à l'université: l'adéquation des objectifs, la concordance entre ce que l'université offre et ce que l'environnement réclame et souhaite. Ainsi la modification du curriculum devrait constituer un processus de renouvellement.

Pour conclure,

Nous avons vu dans ce premier chapitre que l'Université dans l'espace européen faisait l'objet d'une série de transformations de façon à la rendre plus souple dans la société de la connaissance et du savoir. Le rapprochement avec les entreprises, tant pour développer l'innovation que pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes ou encore initier de nouvelles modalités d'apprentissage, est au cœur de ces transformations.

La réussite du changement tient beaucoup à l'implication des acteurs de l'Université qui sont nombreux et avec des intérêts divers et parfois opposés. Quoi qu'il en soit, on devrait laisser libre cours à l'imagination pour trouver de nouvelles perspectives pour l'université.

Nous allons voir dans le prochain chapitre que la formation en alternance, telle qu'elle a été initiée dans différents pays européens et notamment en France, constitue une voie à tenir en compte pour répondre aux mutations en cours.

Notre problématique de départ s'inscrit dans un processus de professionnalisation de l'université européenne vers de nouvelles façons d'apprendre. Mais avant de l'aborder, notre intention, dans ce premier chapitre, est d'abord de mieux comprendre les raisons pour lesquelles l'enseignement supérieur appelle à une réforme paradigmatique, comme le dit E. Morin, ensuite de nous demander pourquoi il existe une intention de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Pour répondre à ces questions, nous verrons que dans le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), il existe la volonté politique de modernisation de l'université. L'université est confrontée à de nouveaux défis par l'articulation d'un monde socio-économique changeant qui questionne leur utilité. Le renouvellement de sa mission s'impose pour faire face aux exigences d'une société nouvelle.

Ensuite, nous verrons comment l'université européenne évolue et s'adapte aux mutations en cours pour faire face à ces exigences. Elle se positionne et cherche des formules qui puissent la rendre efficace. A ce propos, elle évolue dans un double sens : vers une université plus ouverte aux interactions sociales et vers une université flexible et dynamique pour devenir plus utile et efficace.

Finalement nous verrons que dans cette évolution s'ouvrent de nouvelles modalités et perspectives d'apprentissage; le dit processus de Bologne favorise une nouvelle approche de la formation dans l'enseignement supérieur (Higher Education), qui est plus en correspondance avec les changements qui se produisent dans notre société.

L'intention et l'objectif de ce chapitre sont de mettre en perspective les enjeux porteurs de changement à l'université, en tant qu'organisation souple qui nécessite de s'adapter à son environnement en mutation.

Les universités, avec des rythmes différents selon les pays européens, sont confrontées à la nécessité d'engager des réformes pour être plus réactives et plus agiles dans la compétition mondiale de la connaissance : elles doivent ouvrir leur gouvernance à de nouveaux acteurs, créer de nouvelles formations et les adapter aux besoins des étudiants et de la société, valoriser la recherche et faciliter le transfert de savoir au service de l'innovation, nouer des partenariats avec des acteurs de leur environnement tant sur le plan local que sur le plan international.

La professionnalisation de l'université et l'insertion professionnelle des jeunes constituent deux enjeux qui servent de lignes de force aux transformations en cours.

CHAPITRE 2

L'alternance, comme
processus de construction
et développement de
compétences
professionnelles dans
l'enseignement supérieur

Chapitre 2

L'alternance, comme processus de construction et développement de compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur

Introduction

2.1. Les compétences au cœur du processus de professionnalisation

2.1.1. Pour une conceptualisation de la compétence : un nouveau cadre de référence

2.1.2. La compétence en situation professionnelle

2.1.3. Les compétences professionnelles et leur développement

2.2. L'apprentissage et les compétences en perspectives

2.2.1. Les modalités d'apprentissage

2.2.2. La dynamique des savoirs en pratique

2.3. Les environnements de l'alternance : effets et enjeux de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur

2.3.1. L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur

2.3.2. Pour une pédagogie professionnalisante par l'apprentissage

2.3.3. L'alternance dans l'apprentissage : un dispositif dialogique à articuler

Introduction

Comme nous l'avons dit, la réforme de l'enseignement supérieur en Europe est à l'ordre du jour. La mise en place du processus européen de Bologne, organisant l'architecture des études supérieures en trois grades : licence, master et doctorat et incitant à identifier les compétences liées aux diplômes, a mis en évidence le caractère très académique des cursus.

L'interdisciplinarité exigée dans l'action professionnelle reste marginale dans le fonctionnement universitaire. Pour autant, parvenir à l'économie de la connaissance la plus compétitive reste le leitmotiv des différents systèmes éducatifs européens. Les universités ont été incitées à adopter cette nouvelle orientation. Ainsi, la référence au classement de Shanghai a mis en exergue l'idée d'un déficit de performance de l'enseignement supérieur en Europe en recherche scientifique.

Mais que dit-on de la capacité à préparer les étudiants à réussir et à assurer leur insertion professionnelle ? En ce sens, nous souhaitons aborder dans ce chapitre la construction et le développement des compétences comme un processus de professionnalisation qui incombe au service public d'enseignement supérieur.

Pourquoi considérer une approche par les compétences en enseignement supérieur ? D'abord parce que l'insertion professionnelle des jeunes est un axe stratégique vital pour la compétitivité des universités aux prises avec un environnement de plus en plus concurrentiel. Celles-ci se doivent de satisfaire les besoins du marché du travail. Enfin, il est nécessaire de doter les étudiants, non seulement de connaissances, mais aussi de compétences techniques, sociales, intellectuelles, comportementales pour garantir leur insertion professionnelle. À travers les compétences, au sens large, les étudiants sont appelés à savoir combiner et mobiliser en situation professionnelle leurs ressources : connaissances, capacités intellectuelles, savoir-faire, réflexion critique...

Pour nous, le terme « compétence » doit être aussi envisagé dans sa capacité à exprimer une autre « façon de voir les problèmes » de formation, de gestion des ressources humaines et de management. Se construire des compétences opérationnelles dans une véritable démarche de professionnalisation suppose une combinatoire des apprentissages. Nous verrons que le processus de « fabrication des compétences » peut mobiliser plusieurs modalités d'apprentissage : apprendre par l'action, par la réflexion et par l'interaction. Nous montrerons en outre comment ce processus mobilise une véritable dynamique combinatoire des savoirs par l'investissement et la formalisation dans le contexte d'une activité.

Enfin la professionnalisation dans l'enseignement supérieur conduit à nous interroger en termes de dispositif pédagogique. La coproduction des compétences par le savoir universitaire et l'expérience professionnelle implique un dispositif d'apprentissage intégratif. Après une présentation des principes du dispositif d'alternance,

nous envisagerons les enjeux que constituent l'articulation et l'intégration des deux logiques, universitaire et professionnelle, dans la formation. L'idée d'alternance interactive viendra préciser une voie prometteuse d'organisation pédagogique.

2.1. Les compétences au cœur du processus de professionnalisation

La figure d'un ouvrier qui exécute des opérations a laissé la place à celui d'un sujet compétent et d'un sujet capable (Rabardel, 2005). Dans une organisation taylorienne, on attend la conformité à ce qui a été prescrit et surtout aucune initiative qui viendrait perturber le système ; il est inutile donc de parler de compétence. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, loin est déjà l'organisation taylorienne. Avec la tertiarisation croissante de l'économie, les services deviennent le principal secteur d'activité. Les compétences professionnelles requises revêtent alors des dimensions relationnelles qui peuvent prendre le pas sur les qualifications techniques (Bellier, 1999). L'analyse tend à s'étendre, au-delà l'organisation, à l'individu au travail.

Certes, les conditions d'émergence de la notion de compétence résident dans les changements d'organisation du travail. Si la compétence prend une telle importance c'est parce qu'elle tend de plus en plus à se substituer à celle de la qualification. En effet, le passage de la notion de qualification à celle de compétence accompagne l'évolution de la conception du travail et l'émergence de nouvelles formes d'organisation des tâches. Ainsi de nouveaux processus de définition des postes de travail impliquent la participation intellectuelle du travailleur.

En ce sens, la grande force du terme « compétence » tient dans sa capacité à exprimer une autre façon de voir les problèmes de formation, de gestion, et de ressources humaines. La compétence est exhibée par le système vivant à travers ses performances (Wittorski, 2008). La compétence se situe dans la possibilité d'inventer des réponses en situation, donc des performances, et non dans la reproduction de conduites apprises.

Dans ce contexte, la notion de compétence prend une importance croissante car il ne s'agit plus seulement de mettre en œuvre des savoirs directement liés à des activités délimitées et prédéfinies, mais aussi et surtout de faire face à des situations évolutives. L'instabilité et la complexité de l'environnement requièrent des personnels dotés de capacités d'adaptation, de mobilisation et d'articulation de savoirs et de savoir-faire, c'est-à-dire de compétences.

2.1.1. Pour une conceptualisation de la compétence : un nouveau cadre de référence

Des auteurs comme Sarasola (2000), Roe, (2002), Allen *et al.* (2003) et Perrenoud, (2004) mettent en évidence le caractère multidimensionnel de cet l'objet d'analyse qu'est la compétence. Ils considèrent la compétence comme une combinaison de savoirs, techniques, attitudes, dispositions et comportements orientés vers l'activité professionnelle. Bunk illustre cette multidimensionnalité en proposant une compétence opérationnelle intégrant quatre sortes de compétences : techniques (le savoir), méthodologiques (le savoir-faire), personnelles (savoir être) et contributionnelle (savoir participer). Cet auteur, comme d'ailleurs Sarasola (2000) et Echeverría (1996), définit la compétence opérationnelle, dans une logique d'action intégrante, comme l'ensemble des différentes compétences qui se présentent simultanément dans un contexte réel, tel qu'il est représenté dans la figure 6.



Figure 6. L'intégration des différentes compétences, d'après Echeverría, J. (1996) à partir de Bunk (1994)

La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. En ce sens, la compétence est du côté de l'action dans une situation donnée.

D'après Le Boterf (2000), la personne compétente est celle qui sait construire des savoirs pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes. Dans le même sens, Perrenoud (1994) proposait de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.

De plus la compétence implique une capacité adaptative et évolutive. Pour Vergnaud (1998) est plus compétent celui :

- qui sait traiter une certaine classe de situations qu'il ne savait pas traiter ;
- qui s'y prend d'une meilleure manière (plus fiable, plus rapide, plus économique...);
- qui dispose de méthodes alternatives pour adapter son action de manière plus fine et plus pertinente aux différents cas de figure ;
- qui sait traiter des situations nouvelles, jamais rencontrées auparavant.

On voit ici, à travers les différentes conceptions de la compétence que l'individu n'est pas toujours compétent, dans la mesure où la compétence est contextuelle, variable selon les situations rencontrées et avec différents niveaux d'exigence. De plus, disposer de capacités pour agir dans un contexte ou un autre ne signifie pas qu'on est compétent. Encore faut-il mettre en mouvement un ensemble de connaissances, de procédures, d'attitudes et de capacités personnelles qui s'entre étayent, de façon que l'individu pour agir efficacement dans différentes situations professionnelles, va mobiliser le savoir, le savoir faire, le savoir être et le savoir agir (Isus, 2002).

Les définitions des attributs de la compétence sont nombreuses. Proposer une définition de la notion de compétence n'est donc pas chose aisée. Ce terme semble en effet renvoyer tout autant à des acquis qu'à des aptitudes, à des savoir-faire instrumentaux qu'à des capacités psychosociales, à des potentialités qu'à des expériences reconnues et validées. Mais si les définitions de la compétence abondent, il semble qu'un certain consensus se dégage sur certaines caractéristiques. Nous en avons relevé quelques unes en nous basant sur la littérature existante et nous avons identifié que la compétence est :

- en construction, dans le sens conféré par Le Boterf (1995, 2000), Lévy-Leboyer (1997) et Lasnier (2000). En effet, la compétence est un système qui associe de forme combinatoire des ressources personnelles et des ressources de l'environnement ; elle concerne leur mobilisation d'une manière pertinente dans des situations de travail. C'est in fine, sélectionner, combiner et mobiliser l'ensemble de ressources en fonction de la situation qui se présente ;

- apprise : on ne naît pas compétent, on le devient par apprentissage ; à la fois explicite et tacite ou incorporée à l'action (Leplat, 1995), selon la part de l'activité dont l'individu est ou n'est pas conscient ;
- contextualisée (Le Boterf, 1995), Medef (2000) et finalisée (non abstraite (Wittorski, 2009); elle est liée à l'action dans un contexte donné de contraintes et de ressources. Ainsi, la compétence est indissociable de son contexte d'acquisition. Elle est finalisée car elle est liée à une mission définie par l'organisation dans le cadre de la stratégie, l'esprit et de la culture de l'organisation (Lévy-Leboyer, 1997). L'individu prend des initiatives et des décisions nécessaires pour réaliser les performances attendues ;
- opérationnelle et fonctionnelle : elle est inséparable de l'action, c'est un « savoir en usage » (Malglaive, 1990) ; se suppose une reconnaissance sociale et un « savoir-agir » reconnu (Le Boterf, 1995) ; pour exister il faut la reconnaissance et le jugement d'autrui ;
- considéré comme un processus que permet de construire ou d'adapter des stratégies d'action en mobilisant des ressources nécessaires pour accomplir une mission, mais aussi comprise comme une capacité à agir (Le Boterf, 2004) ;
- produite en fonction de la représentation (Argyris, Schön, 1978, 1989) que s'en fait/construit l'acteur, et non pas seulement produite par des caractéristiques de la situation (Wittorski, 2009) ;
- le résultat d'un apprentissage intégré en tant que produit d'une interaction dynamique entre des connaissances, des capacités et des attitudes qui s'interpénètrent *dans* et *par* l'action en situation complexe ; la compétence intègre le savoir-faire, le savoir être, le savoir agir et le savoir participer ;
- des responsabilités élargies car elles impliquent de pouvoir de prendre des décisions et d'en assumer les risques de façon responsable non seulement à l'égard des commanditaires mais aussi vis-à-vis des parties prenantes.

Nous volons prêter notre attention sur la délimitation des contours de la notion de compétence, dans le sens de Wittorski (2009) en la situant à l'intersection de trois champs (cf. figure 7) dont elle se produit et se transforme : le champ de la socialisation, le champ de l'expérience professionnelle et le champ de la formation.

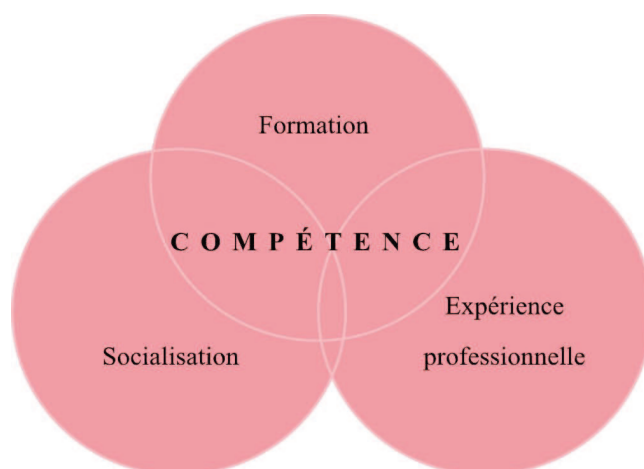


Figure 7. Les trois champs de transformation de la compétence (selon Wittorski, 2007)

C'est ainsi que la compétence, chez Wittorski (2009) est davantage un processus qu'un état. C'est un processus générateur du produit fini qu'est la performance.

Nous avons constaté que la notion de compétence est complexe et qu'elle s'installe dans des différentes conceptions. À partir de l'extraction des plusieurs éléments utiles ici présentés et après avoir fait un état de l'art du sujet concerné.

Les définitions ou conceptions de la compétence, nous l'avons constaté, sont plusieurs ; mais la question à laquelle il convient répondre c'est comment agir avec compétence dans une situation donnée ? Comment s'y prend-elle pour agir avec pertinence et compétence ?

2.1.2. La compétence en situation professionnelle

Bunk (1994) disait que posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires pour l'exercice d'une activité professionnelle. C'est être capable d'exécuter des tâches de façon autonome et en faisant preuve de flexibilité, et avoir la volonté et la capacité d'intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail.

Le Boterf (1994), dans une orientation plus constructiviste, considère que la compétence intervient au niveau de la sélection et de la mobilisation de savoirs, d'habiletés et de tout ce dont a besoin un individu pour atteindre des objectifs professionnels. Dans une autre définition plus récente (2002 : 46), ce même auteur affirme :

« Une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources: des ressources personnelles (connaissances savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et des ressources réseaux. »

La complémentarité des approches distinctes de ces deux auteurs nous incite à définir la compétence professionnelle en nous appuyant sur trois notions. La première notion souligne l'idée que la compétence est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoir participer).

« La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation ».

(Wittorski, 2005)

La deuxième notion considère que la compétence permet d'aboutir à une performance, laquelle pour certains auteurs ne représente que la part observable voire mesurable de la compétence. Elle n'indique pas dans quelle mesure la compétence serait mobilisable dans d'autres contextes professionnels ou familles de situations. La troisième notion complète les deux précédentes et considère qu'une compétence requiert pour son acquisition et sa mise en œuvre que l'individu (l'acteur) soit en mesure de mener une activité réflexive au cours même de sa réalisation ou après celle-ci.

À partir de ces trois notions définitoires de la compétence, on peut postuler qu'un professionnel compétent (Gagnayre et d'Ivernois, 2005) est celui qui :

- mobilise et organise différents savoirs et gère les émotions révélées au cours de leur acquisition et de leur mobilisation ;
- analyse le contexte dans lequel il utilisera sa compétence pour rester performant ;
- régule sa compétence au cours même de sa réalisation et l'analyse à distance tant sur le plan de son processus que de sa performance ;
- transfère cette compétence dans différentes familles de situations, tout en gardant un niveau de performance attendu ;
- sait que toute famille de situations suscitera des conflits de nature éthique questionnant alors la valeur de sa compétence.

Ce postulat relève un raisonnement en termes de processus qui porte à distinguer ce qui signifie, pour un sujet « être compétent » et « avoir des compétences ». Le Boterf (2005) distingue entre « être compétent » comme celui qui est capable d'agir et réussir avec compétence dans une situation de travail ; c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources et « avoir des compétences » compris comme avoir des ressources pour agir avec compétence ; c'est une condition nécessaire mais pas suffisante pour agir avec compétence (cf. figure 8).

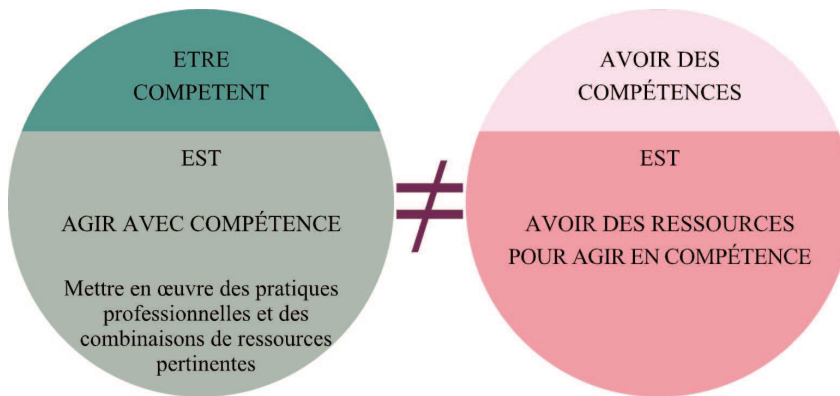


Figure 8. La distinction entre être compétent et avoir des compétences (d'après Le Boterf, 2006)

On reconnaît qu'une personne sait agir avec compétence dans une situation donnée si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriés personnels et de support et elle sait mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente pour gérer cette situation en prenant en compte ses exigences et son contexte particuliers afin de produire des résultats satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire (Le Boterf, 2008 :31). À cet égard, le même auteur propose une modélisation du processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence.

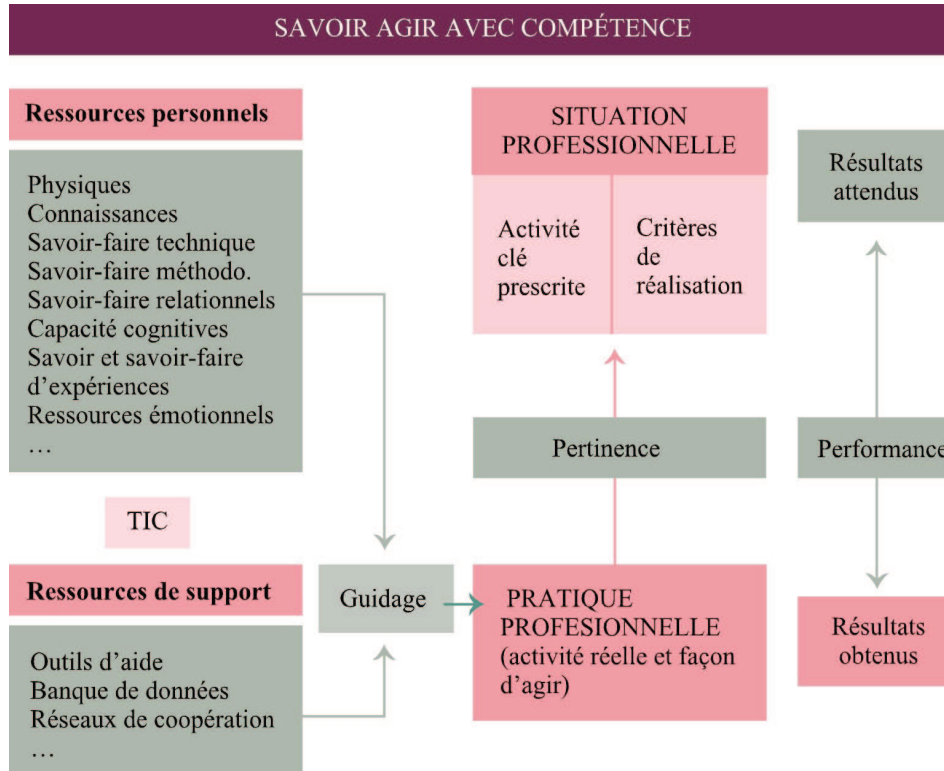


Figure 9 Modélisation du processus pour agir avec pertinence et compétence (d'après Le Boterf, 2008 :31)

L'enjeu de la compétence n'est pas seulement d'avoir des ressources personnels et des ressources externes (ou de support) mais bien les combiner dans une situation professionnelle montrant de réelles performances entre les résultats attendus et les résultats obtenus et porter un regard réflexif. Cette modélisation de Le Boterf (2008) apporte une conception de la compétence en termes de dimensions de la compétence telle que décrite dans la figure 9, avec des savoirs combinatoires et en relation avec l'action professionnelle. Nous considérons cette modélisation importante pour notre recherche parce qu'elle représente le lien entre les deux logiques distinctes, celle du savoir et celle de la production.

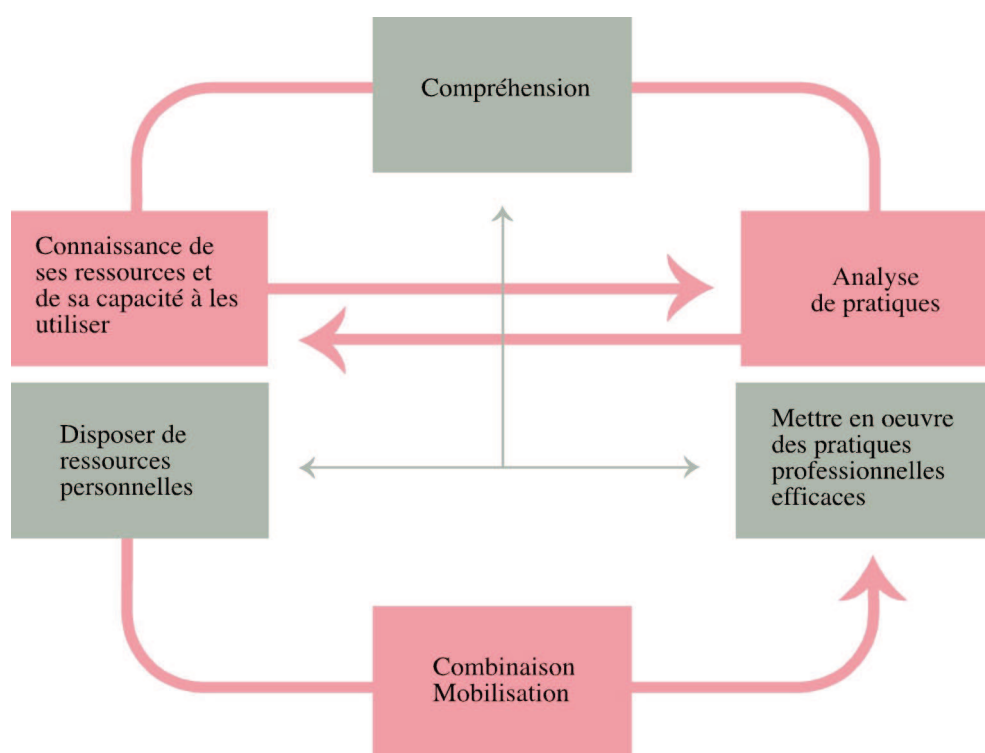


Figure 10 : Les dimensions de la compétence inspirée de Le Boterf (2008)

Ces trois dimensions (cf. figure 10) proposées par Le Boterf (2008) entendent que le développement des compétences va consister en une progression dans l'organisation de l'action qui va correspondre à un progrès de la conceptualisation. À cet égard nous avons un questionnement très clair, comment se développent et transforment les compétences professionnelles ?

2.1.3. Les compétences professionnelles et leur développement

Pour répondre à cette question il nous faut, d'abord évoquer les relations entre des notions proches qui entourent la notion de compétence comme le savoir, la connaissance, la capacité et la professionnalité (Wittorski, 2009) et, qui entrent dans la composition de la dynamique du développement de compétences pour mieux comprendre comment elles se développent et se transforment au sein d'une activité professionnelle.

Nous commençons par définir le « savoir » comme étant « un énoncé communicable socialement validé ». Il s'agit d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité, établie et reconnue par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée à une époque donnée (Wittorski, 2009). En ce qui concerne la « connaissance », Wittorski (2009) considère qu'elle est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration par l'individu des savoirs qui lui sont transmis.

De ce point de vue, la connaissance est le produit du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve du savoir qui lui a été transmis. Quant à la « capacité », il s'agit d'une disposition à agir relativement transversale. Les capacités sont des compétences décontextualisées.

Il s'agit de potentialités d'action acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir. Ainsi, la capacité de résolution de problèmes pourra être mise en œuvre sous la forme de « compétences » particulières dans des situations différentes, selon qu'il faille résoudre un problème mathématique ou un problème d'organisation du travail. Pour autant, il s'agit de la même capacité.

Enfin, la « professionnalité » renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci. La figure 11 résume la stratification du processus de construction et de développement des compétences professionnelles.

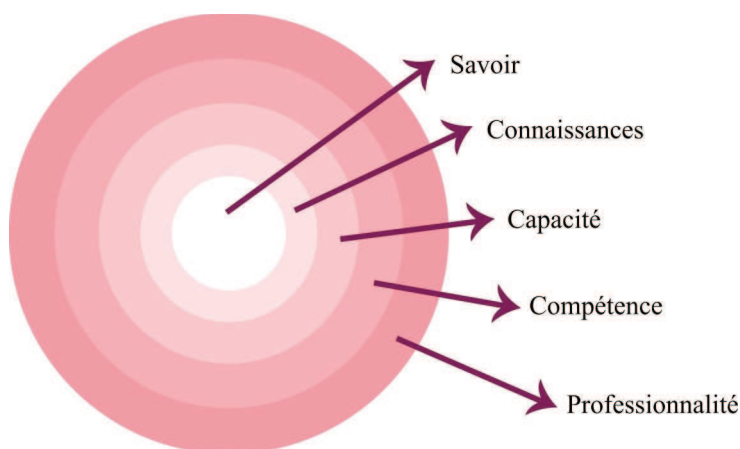


Figure 11. La stratification du processus de construction et de développement des compétences professionnelles

La stratification des différentes composantes en relation dans la compétence montre combien le processus d'apprentissage s'opère sur différents niveaux, ce qui exige des dispositifs capables d'articuler différentes logiques. Ainsi Wittorski (2009) propose cinq voies de développement des compétences que produisent des types différents de savoirs. Ainsi, la première voie de développement des compétences proposée correspond au modèle de la formation sur le tas. Les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnements et essais, de compétences nouvelles dans l'action. C'est la logique de l'action.

La deuxième voie de développement de compétences proposée consiste en une formation alternée ; il y a une interaction entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage. C'est la logique de la réflexion et de l'action qui nous renvoie des savoirs *dans* l'action. La troisième voie de développement de compétences relève de situations d'analyse de pratiques mises en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elle consiste à formuler les compétences implicites produites dans l'action et ainsi à les transformer en savoirs d'action. Il s'agit de la logique de réflexion sur l'action qui conduit à élaborer des nouveaux savoirs *sur* l'action. La quatrième voie de développement de compétences réside dans les situations de définition anticipée des nouvelles pratiques. Il s'agit de la logique de réflexion pour l'action qui permet la production de nouveaux savoirs *pour* l'action qui constituent des nouvelles dispositions à agir. Dans la cinquième voie de développement des compétences, les savoirs théoriques acquis par la formation sont intégrés en connaissances par les individus et alimentent des capacités qui déboucheront sur la construction de compétences différentes selon les situations rencontrées. La formation transmet des savoirs supposés s'investir dans des pratiques sous la forme de compétences lorsque les individus seront en situation professionnelle. C'est la logique de l'intégration/assimilation qui produit de nouveaux savoirs théoriques non liés à l'action.

Les savoirs produits qui en résultent du processus de développement de compétences dans le sens de Wittorski (2008) on va les classifier en savoirs d'action et savoir théorique.

SAVOIRS D'ACTION	
Savoirs <i>dans</i> l'action	Produits au cours de l'action, « attachés » à sa réalisation
Savoirs <i>sur</i> l'action	Produits par une réflexion rétrospective sur l'action ; l'action se transforme en savoirs, elle est identifiée, nommée et formalisée
Savoirs <i>pour</i> l'action	Produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action ; production de nouvelles dispositions à agir.
SAVOIRS THÉORIQUES	
Savoirs constitués d'énoncés portant sur des propriétés d'objets ou de procédures	

D'ailleurs, les différentes voies de développement suggèrent une diversité des processus mis en œuvre. Une analyse dynamique consiste à établir une typologie de ces processus. L'analyse dynamique doit également distinguer les processus d'adaptation des compétences, des processus de transformation des compétences (cf. tableau 3).

COMPETENCES INCORPOREES	COMPETENCES MAITRISEES OU INTELLECTUALISEES	COMPETENCES DE PROCESSUS D'ACTION	COMPETENCES METHODOLOGIQUES
L'action seule	La combinaison action et réflexion sur l'action	La réflexion rétrospective sur l'action/ La réflexion anticipatrice de changement sur l'action	L'acquisition de savoirs théoriques
Par essais-erreurs, par ajustements successifs et par l'acquisition progressive des comportements sans accompagnement réflexif. Elles ont tendance à devenir spécifiques. Ce processus tend à induire chez l'acteur une certaine posture par rapport au travail qui, lorsque les situations changent, agit comme une force de résistance au changement.	Par tâtonnements assistés. Par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/questionnement par rapport à la situation et à l'action produite. Ce processus s'observe lorsque l'acteur individuel ou collectif est placé devant une situation nouvelle.	Par la réflexion rétrospective sur l'action et la réflexion anticipatrice de changement sur l'action qui ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes. Il s'agit de l'analyse des pratiques professionnelles en vue de les formaliser ou de les changer.	Par intégration/assimilation de savoirs nouveaux. Ce processus s'accompagne d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation).
Logique de l'action	Logique de la réflexion et de l'action	Logique de la réflexion sur l'action/ logique de la réflexion pour l'action	Logique de l'intégration /assimilation

Tableau 3. Le processus de transformation des compétences

Nous proposons de prolonger ce travail de classification en distinguant les divers contextes et extrants liés aux compétences de processus d'action, un des items présentés dans le tableau 3. L'idée est de définir plusieurs types de situation d'apprentissage (i. e. organisations formatrices) dans lesquelles les individus apprennent des nouvelles façons de faire en situation d'action. Ce modèle proposée par Wittorski (2007) pourrait nous aider pour penser les pratiques de travail, de formation et de professionnalisation.

L'idée sous-jacente ici est que la conception plurielle des parcours de formation conduit les individus à s'engager dans des formes différentes de développement de compétences et à prendre certaines habitudes particulières d'apprentissage. Le tableau 4 montre ces différentes situations d'apprentissage. Il distingue les processus de développement des compétences selon qu'il s'agit de produire des compétences individuelles, partagées ou collectives.

CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DU PROCESSUS			
Situation nouvelle individuelle nécessitant une adéquation des modèles d'action habituels	Situation inédite individuel ou collective mettant en échec les modèles d'action habituels	Situation collective de formalisation des pratiques	Situation d'apprentissage de savoirs nouveaux
COMPETENCES DE RESULTATS DU PROCESSUS			
Compétences incorporées à l'action	Compétences maîtrisées ou intellectualisées		Compétences méthodologiques
COMPETENCES PRODUITES A L'OCCASION DU PROCESSUS			
		Compétences de processus	
FONCTIONS ASSUREES PAR LES COMPETENCES			
Routines, elles tendent à être devenir spécifiques à des contextes de mobilisation	Transférables	Elles produisent des meta-compétences permettant la gestion des capacités d'action	Transférables à un grand nombre de situations
SAVOIRS PRODUITS			
	Savoirs d'action (nouveaux savoirs dans l'action)	Savoirs sur/par l'action; les pratiques sont transformées en savoir. Séquences opératives figurées mentalement, nouvelles dispositions à agir	Savoirs théoriques/savoirs disciplinaires non liés à l'action
CARACTERISTIQUES DES COMPETENCES ET SAVOIRS PRODUITS			
Individuels	Individuels ou collectifs	Partagés/Collectifs	Individuels ou partagés
FORMES DOMINANTES D'ORGANISATION DU TRAVAIL			
Prescriptives (organisation taylorienne)	Travail collectif (équipes autonomes, organisation par projet)	Groupes participatifs/	

Tableau 4 : Les différentes situations d'apprentissage

Dans une société à forte mobilité que l'on qualifie justement de société cognitive, les changements technologiques s'ajoutent aux évolutions de plus en plus rapides des marchés et génèrent par là-même une ré-interrogation constante des acquis individuels et collectifs. De ce fait, il devient indispensable de concevoir autrement la construction et le développement des compétences individuelles et collectives. Nous avons commencé ce chapitre par la conceptualisation de la notion de compétence, avec une attention particulière pour la compétence de processus d'action, et ses différentes possibilités de contexte et d'extrants. La construction des compétences procède bien souvent de mécanismes organisationnels relativement lâches s'activant dans le jeu des interactions à l'œuvre entre ce qui apprend et un contexte d'action dans le cours de l'activité.

2.2. L'apprentissage et les compétences en perspectives

Au travers de l'apprentissage, nous portons une attention particulière au processus de « fabrication des compétences » (Wittorski, 2008) plutôt qu'à son produit, qu'au résultat de ce processus. Il convient donc à ce stade d'inventorier les différentes façons ou modalités d'apprendre pour un individu, pour les mettre ensuite en perspectives dans la dynamique des savoirs en pratique.

2.2.1. Les modalités d'apprentissage

Nous allons ici évoquer les principales modalités de construction et de développement des compétences : apprendre par l'action, par la réflexion et par l'interaction. Ces modalités d'apprentissage, non exclusives les unes des autres, participent au développement des compétences.

Apprendre par l'action

C'est l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*). La pratique confronte à un contexte d'action et suppose un positionnement des acteurs. Autrement dit, l'acteur de l'apprentissage peut agir sur les situations, et les modifier en expérimentant des nouvelles conduites. Cette implication dans la pratique suppose également d'accepter de faire des erreurs. C'est ainsi que l'acteur développe par la pratique des compétences cognitives comme celles de reconnaître et de représenter des problèmes en utilisant des unités globales de pensées (scripts, schémas, activités et routines). C'est à travers l'expérience en action que l'apprenti peut développer et enrichir les représentations de l'action (Sauvage, 2000) qui vont alimenter un savoir-faire interprétatif.

Il faut noter que l'action par elle-même n'intervient pas uniquement sur le développement de compétences. Wittorski (1997) se réfère aux mécanismes d'essais et erreurs qui favorisent la pratique et insiste par exemple sur l'expérimentation, la production ou la reproduction dans la pratique de modèles d'action (*knowing-in-action*) appropriés aux situations rencontrées (Schön, 1983). Ces modèles sont importants à considérer parce qu'ils sont responsables de l'organisation subjective de la situation telle que se la représente l'acteur de l'action. Les processus de transformation de la réalité et d'engagement dans le réel sont étroitement associés. À cet égard, Sauvage (2000) prolonge l'approche de Pelletier (1999) pour envisager le processus de construction des savoirs d'action tel que représenté dans la figure 12.

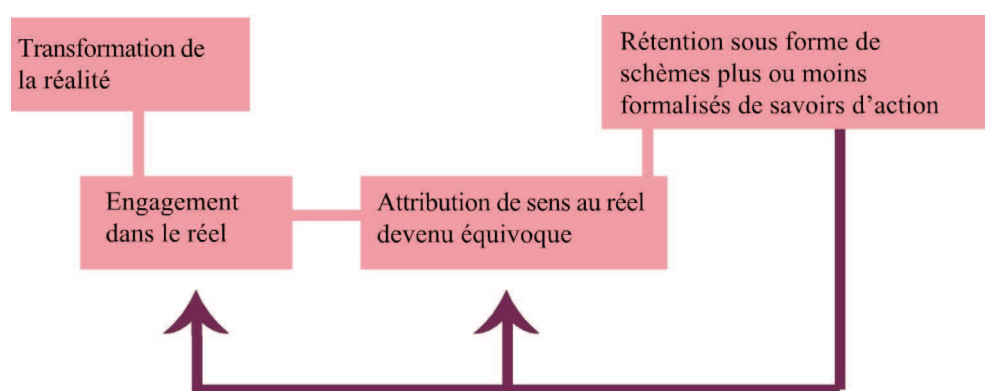


Figure 12. Le processus de construction des savoirs d'action (d'après Sauvage, 2000, et Pelletier, 1999)

C'est dans le réel qu'un acteur construit et façonne la réalité au sein de laquelle il évolue, en état de liberté mais aussi de contrainte. Pour rendre intelligible les segments de la réalité retenue, il procédera à une attribution de sens au réel qui se traduira par la rétention de schèmes de pensée ou d'images mentales, plus ou moins formalisés, composés de savoirs et d'opérations cognitives sensibles. L'explicitation de ces savoirs permet d'accroître la liberté de l'acteur dans l'action et constitue une importante démarche d'apprentissage.

L'idée qui nous renvoie à l'expérimentation de l'action est celle d'ordonner l'expérience en partant d'une réflexion *dans* et *sur* l'action. À cet égard, l'apprentissage ne peut s'opérer qu'à partir d'un travail de distanciation et de recul réflexif (la boucle d'apprentissage du modèle de Kolb, 1984).

Apprendre par la réflexion

C'est Schön (1987) qui distingue deux modalités d'apprentissage par la réflexion : la réflexion *dans* l'action et la réflexion *sur* l'action. Il part du principe que l'action permet non seulement d'approfondir des connaissances et de les contextualiser mais aussi d'en générer.

C'est ainsi que dans une situation donnée, l'individu analyse la situation, construit un cadre de perception sur la base de ses expériences passées et décide agir d'une certaine façon : c'est la réflexion *dans* l'action (*reflexion-in-action*) qui permet d'apprendre en situation de travail selon la simultanéité. Elle se produit spontanément.

Quand l'individu réfléchit *sur* l'action par rapport aux résultats produits, il analyse et tire partie de l'expérience passée. Nous parlons de la réflexion *sur* l'action (*reflexion-on-action*), qui permet à l'individu de construire des connaissances techniques et rationnelles pour son activité. À cette occasion, il peut alors décider de modifier l'action. Enfin, l'individu construit une problématique pour poser des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action, hypothèses qu'il vérifie en dernier recours en analysant les résultats de son action.

C'est ainsi que l'individu vérifie les effets de ses actions et accroît sa compréhension du réel. Dans ce processus, que d'autres auteurs appellent le « recadrage » (Watzlawick et al., 1975), le mécanisme cognitif et affectif permet de voir les choses autrement et de dépasser la lecture actuelle que l'on fait d'une situation pour lui en substituer une autre. Schön (1987) a développé des stratégies pour provoquer ces recadrages, à partir du récit d'expériences passées.

Les dispositifs d'analyse des expériences de la pratique mis en place favorisent dans un même mouvement le développement de « métaconnaissances » (le savoir-analyser, le savoir-réfléchir, le savoir-justifier et la prise de conscience de son habitus) et le développement de compétences (par un élargissement des savoirs pluriels, des représentations, des routines, des schèmes d'action). La confrontation avec d'autres acteurs, un tuteur et des collègues notamment, peut contribuer également à ce recadrage.

Dans la réflexion *sur* l'action, voir les choses sous un autre angle constitue la base d'une réflexion qui permettra de découvrir d'autres façons possibles d'agir. Il s'agit d'un apprentissage de simple boucle (*single loop learning*) selon lequel de nouvelles stratégies sont mises en œuvre sans questionner le cadre de perception de la situation.

Dans la réflexion *dans* l'action, ce processus implique de voir les éléments du puzzle qui constituent le problème à résoudre autrement pour pouvoir solliciter d'autres routines. Il s'agit d'un apprentissage de double boucle (*double loop learning*) consistant à remettre en cause le cadre de perception avant même de chercher une autre stratégie comportementale. Ce nouveau cadre de perception de la situation permet alors la production de modèles d'action plus efficaces par un questionnement sur soi à partir d'une analyse de la situation et du comportement adopté dans la situation.

Selon les travaux de Beauchamp (2006) on peut aborder la réflexion dans trois perspectives. La réflexion comme *médiation instrumentale* de l'action voit la réflexion comme la mise en pratique des résultats d'une recherche. La réflexion ici est utilisée

afin d'aider l'enseignant à reproduire ce qui a été trouvé d'efficace. La réflexion comme une *délibération* implique de considérer les événements éducatifs dans leur contexte et anticiper les conséquences liées à chaque action. En outre la réflexion comme *reconstruction de l'expérience* mène à une nouvelle compréhension de l'action. Ainsi, la réflexion de l'action et l'application de la pratique incluent la compréhension personnelle des situations pratiques et aident à la transformation de la pratique.

La réflexion semble être la clé pour apprendre à partir de sa propre expérience. La réflexion, lorsqu'elle est considérée comme un processus de la pratique professionnelle, renvoie à une série d'étapes qui constituent le processus réflexif. La figure 13 qui suit est une représentation synthétique de ces processus cycliques vus par Dewey (1933), Kolb (1984), Korthagen, Kessels, Koster, Langerwarf et Wubbels (2001), Osterman et Kottkamp (2004), Donnay et Charlier (2006), Brockbank et McGill (2007) ainsi que par Korthagen et Vasalos (2005, 2009).

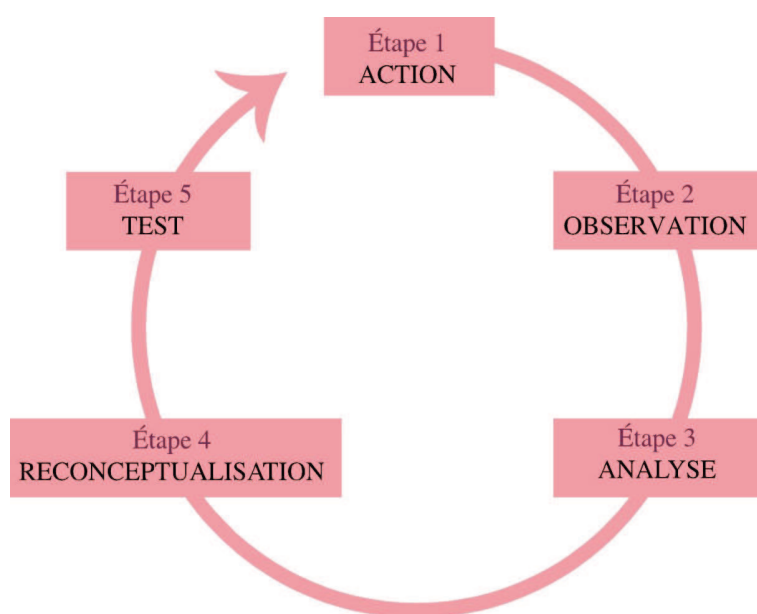


Figure 13. La réflexion comme un processus composé d'étapes

Schön (1983) semble s'inscrire dans cette catégorie inspirée par des travaux de Dewey. Il laisse entrevoir que réfléchir à son expérience implique une sorte de dialogue réflexif avec la situation où le langage favoriserait l'accès au répertoire d'expériences de l'individu (Correa Molina, 2010), ce qui lui permettrait de dégager une nouvelle structuration de la situation. Le processus de réflexion se compose de cinq étapes :

ETAPES	DESCRIPTION
1	Action : d'abord il y a une situation d'action à laquelle nous apportons de réponses spontanées.
2	Observation : les réponses spontanées produisent une surprise.
3	Analyse : la surprise même à une réflexion dans le présent de l'action.
4	Reconceptualisation : la réflexion dans l'action a une fonction critique. Par le fait qu'elle interroge la structure de suppositions du savoir dans l'action.
5	Test : la réflexion donne lieu à une expérimentation sur place.

La réflexion en tant que processus doit être envisagée de manière cyclique, c'est-à-dire que l'expérimentation à laquelle elle aboutit peut relancer le processus de réflexion.

Apprendre par l'interaction

Les théories sociocognitives de l'apprentissage social soulignent que l'apprentissage résulte des expériences naissant de l'observation. Ainsi chaque geste d'autrui constitue une source d'information avec laquelle l'individu produit sa propre connaissance de l'action. Cet apprentissage comporte un double avantage : il permet d'une part, l'économie d'expériences personnelles, et de l'autre, l'évitement des risques qui y sont liés. De cette façon, l'individu n'est pas obligé de faire les choses pour apprendre sinon qu'il effectue un apprentissage social indirect.

En ce sens, c'est autrui qui aide (effet miroir). L'individu apprend à connaître et reconnaître ses propres pratiques spontanées, ses valeurs, ses projets. Ce type d'apprentissage facilite la reconnaissance de soi ou la prise de conscience de son identité personnelle. L'imitation peut intervenir à la condition que l'individu perçoive le référent comme doté d'un certain prestige, d'un rang supérieur ou d'une grande expérience.

Apprendre dans l'interaction, c'est aussi voir sa compétence reconnue et validée par un tiers. L'individu apprend à partir de sa propre expérience mais dans la mesure où celle-ci constitue le point de départ et le support de sa réflexion (réflexion sur l'action) qu'il partage et/ou confronte avec autrui. D'où l'importance du dispositif organisant l'intervention des différents acteurs de la formation.

L'apprentissage repose sur une triple imbrication entre des facteurs socioculturels, personnels et comportementaux, et c'est au travers d'une dynamique transactionnelle sociale que ces différents facteurs exercent entre eux une influence mutuelle. Les pensées et les actions sont profondément structurées par les représentations que les individus attachent à tout ce qui les entourent.

C'est ainsi que l'individu agit en fonction d'une représentation de sa situation, des buts qu'il se donne et de ce qui pourrait se passer dans le futur (Sauvage, 2000). L'individu peut s'observer et s'analyser, analyser la manière dont il pense et modifier ses propres perceptions de la situation vécue. Cette connaissance produite s'apparente à ce que certains auteurs qualifient de « métacognition » et conduit l'individu (acteur) vers une autorégulation de son comportement.

2.2.2. La dynamique des savoirs en pratique

Nous avons présenté les différentes modalités de l'apprentissage (ou comment apprend-t-on ?). Maintenant, il s'agit de comprendre comment se construisent les compétences et comme cette construction dépend des modalités de la mise en pratique de savoirs.

« La relation entre connaissance et compétence n'est pas un simple rapport de cause à effet. Elle dépend de l'engagement de l'individu dans l'action. C'est à travers sa confrontation avec le monde tel qu'il est que l'individu construit ses compétences, en mobilisant sa personnalité, son savoir en usage et ses capacités de formalisation. Par conséquent, activité et compétence sont indissociables et l'articulation des divers espaces éducatifs de l'école et du monde du travail est nécessaire. Toute formation authentique repose sur l'alternance... »

(Malglaive, 1993 : 44).

La compétence se présente pour Malglaive (1995) comme un savoir en usage. Elle relève de l'intégration de plusieurs savoirs (théoriques, techniques, méthodologiques) qui, confrontés à l'action dans une formalisation, prennent corps et se fondent pour celui qui les met en œuvre en une compétence (Sauvage, 2000). Ainsi, l'ensemble des savoirs mobilisés pour l'action se combine, s'ajuste et évolue dans un processus de formalisation qui aboutit au savoir d'usage. En conséquence, le moteur de construction des compétences est l'engagement dans une activité.

La construction des compétences par la mise en usage des savoirs

Précisément, cet engagement dans l'activité nous renvoi l'idée de la perception qui se fait ou se construit l'acteur d'une situation déterminée. En ce sens, Wittorski (2009) plaide que la combinaison dans l'action de différentes composantes : cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique, articulés à trois niveaux : macro, méso et micro, détermine la manière dont la compétence se construit dans l'articulation des moyens dont l'individu dispose. Ainsi, la compétence cognitive elle est constituée par les représentations cognitives (les savoirs, les connaissances acquises par la formation) par les schémas et théories implicites d'une part et de l'autre, par la représentation que l'acteur que l'acteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve. Cette composante est portée par le niveau micro (l'individu ou le groupe auteur de la compétence).

La composante affective, dont nous parle Wittorski (2009) regroupe trois éléments : l'image de soi, l'investissement affectif dans l'action et l'engagement (motivation) ; cette composante est influencé par le niveau micro et par le niveau méso (milieu de l'environnement social immédiat). Cette composante peut renforcer ou non la motivation sur la pratique mise en œuvre par l'individu.

La composante sociale de la compétence comprend la reconnaissance de l'environnement immédiat ou de l'organisation (niveau méso et niveau macro) de la pratique de l'individu ou du groupe. D'ailleurs, la composante culturelle provient de l'influence des niveaux méso et macro sur le niveau micro. Elle correspond à la façon dont la culture de l'organisation va imprimer certaines formes aux compétences produites par l'individu ou le groupe auteur de la compétence. Et finalement, la composante praxéologique se réfère à l'aspect visible et observable de la compétence.

Tout cela nous sert pour dire que cette production- construction de la compétence décrite par Wittorski (2009) s'inscrit dans la logique d'action et elle fait l'objet d'une négociation de reconnaissance entre les acteurs. Au moins deux voies de production/transformation des compétences apparaît : lorsque les capacités bougent du fait de l'acquisition de nouveaux savoirs ou lorsque l'acteur est placé dans des situations nouvelles qui l'engagent à produire de nouvelles formes d'agir (Pastré, 2006). Dans ce sens, Wittorski (1997) propose quatre processus de production/transformation des compétences. Nous allons décrire ses processus pour les mettre en relation avec les situations en alternance que nous allons rencontrer dans le chapitre suivant consacré à l'alternance :

1. Par l'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et d'adaptation progressive des comportements dans accompagnement réflexif. Ce processus conduit à produire des routines efficaces dans certaines situations présentant les mêmes caractéristiques (compétences d'action/compétences incorporés à l'action : Leplat, 1995). Ici l'individu se débrouille tout seul, c'est une formation qui s'appuie sur le tas. En alternance correspond à une modalité d'alternance juxtaposée.
2. Par la combinaison action et réflexion sur l'action : par tâtonnement assisté. Il s'agit d'une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion par rapport à la situation et à l'activité produite. L'individu est ici placé devant une situation nouvelle. En alternance l'articulation travail-formation existe lorsque les tuteurs ont pour fonction aidé l'apprenti à questionner ses pratiques en vue de les améliorer.
3. Par la réflexion rétrospective sur l'action
4. et par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action : ceux deux processus se réfèrent à la pensée sur les actes. Il s'agit d'analyser des pratiques professionnelles en vue de les formaliser ou les changer. Les acteurs utilisent

des nouvelles compétences à l'occasion de l'analyse de leurs pratiques (compétences de processus). En alternance concerne des situations d'échange entre le tuteur et l'apprenti lorsqu'il s'agit d'analyser la pratique de travail ou de trouver une solution nouvelle.

Mais, la question centrale est alors de savoir comment favoriser le passage des savoir-faire aux savoir-agir (Le Boterf, 2008), autrement dit, comment se transforment les compétences ? Dans le premier cas, le sujet connaît les conséquences probables de ses actes ; il s'agit d'utiliser une compétence connue, on est dans une logique de « reproduction » (Pastré, 2006). Dans le second cas, il ne possède pas seulement cette connaissance mais sait aussi comment se servir du savoir applicable dans la vie réelle. Il s'agit de produire un schéma d'action nouveau dans une situation qui change, on est dans une logique d'innovation (Pastré, 2006).

Selon Malglaive (1995), c'est justement ainsi que se construisent les compétences en mobilisant un savoir en usage où les savoirs théoriques, techniques et méthodologiques sont investis pour produire des savoirs pratiques. Le Boterf (2008) évoque la nécessité de confrontation de la part de l'apprenti à l'épreuve du « faire », c'est-à-dire à l'expérience de la mise en œuvre selon un principe de progressivité dans différents leviers d'action qui ne sont pas réductibles à de l'enseignement formalisé.

En effet, les savoirs théoriques, techniques et méthodologiques se réfèrent à des connaissances formalisées. Ils s'éloignent de l'action et correspondent à la connaissance des procédés et disent comment il faut faire. Ils permettent d'agir en situation complexe. Les savoirs pratiques, par contre, s'alimentent de l'accumulation de l'expérience. Entre les savoirs s'établissent des liaisons qui organisent des modes d'investissement de ces savoirs, les uns dans les autres, dans la confrontation par l'action. Mais si les savoirs formalisés sont mobilisés pour être investis dans l'action, les savoirs pratiques sont eux-mêmes soumis à une activité de formalisation, dans une forme de questionnement du « pourquoi », dans lequel il s'agit « d'apprendre à apprendre ».

Ainsi, investissement et formalisation permettent aux différents savoirs de prendre corps et de devenir pour celui qui les met en œuvre une compétence, au sein d'un processus récursif et circulaire généré par le dispositif de l'alternance.

La figure 14 montre comment se construisent et se développent les compétences par l'engagement dans une activité.

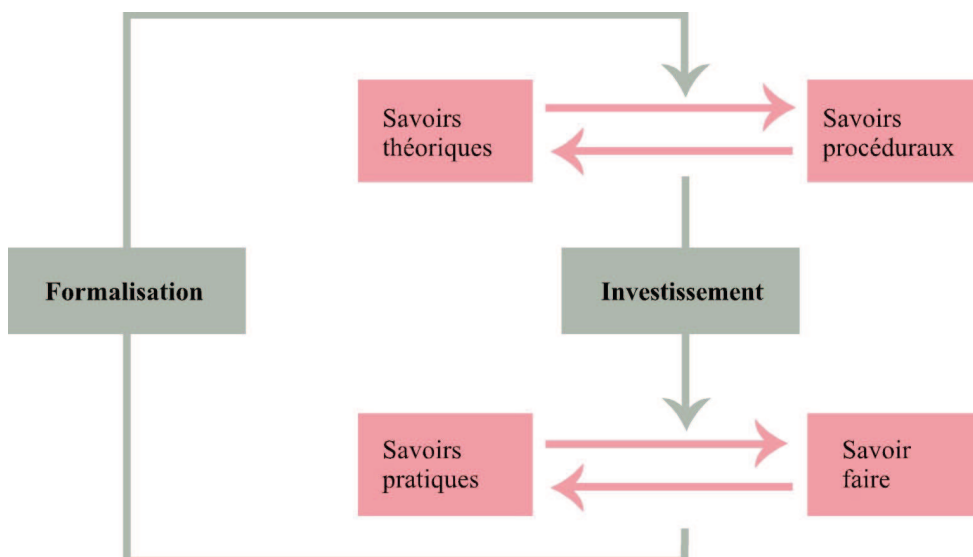


Figure 14. Le savoir en usage comme résultante d'un processus de formalisation/investissement (Malglaive, 1995)

Les savoirs formalisés et les savoirs pratiques –le savoir en usage– s'entre-étayent dans l'action pour produire une dynamique de construction et de développement des compétences. Le savoir en usage s'enrichit de nouveaux savoirs pratiques. Il arrive en effet que les savoirs théoriques ne suffisent pas en situation d'action dans le réel pour faire face au problème rencontré. L'action n'est pas possible. Il faut prendre du recul et du temps pour acquérir les savoirs théoriques, techniques ou méthodologiques nécessaires.

En ce sens, l'alternance, comme système de formation (chapitre 3), permet d'associer et d'amplifier les savoirs dans un circuit dynamique de construction de compétences. Il s'agit du seul système de formation qui permet d'associer réellement les savoirs délivrés en centre de formation et les apprentissages expérientiels sur le terrain. L'alternance facilite la construction des compétences qui conjuguent savoirs formalisés transmis en situation scolaire et savoirs implicites qu'on ne peut produire qu'en situation de travail.

Malglaive (1995) insiste sur le fait qu'on ne peut pas considérer que l'alternance permet automatiquement la transformation de connaissances acquises en savoir en usage. Il faut considérer la forme de transmission/acquisition des connaissances formalisées. À cet égard, il préconise la mise en œuvre d'une alternance intégrative combinant des processus déductifs et inductifs, difficilement séparables, dans l'acquisition de connaissances.

La compétence : un savoir agir contextualisé et combinatoire

Comme nous venons de le voir, la compétence n'existe qu'en relation à un contexte d'usage dans lequel elle est finalisée. Comme nous l'avons remarqué la compétence résulte, dans une situation donnée, d'une combinatoire d'éléments puisés dans le répertoire de ressources dont dispose l'individu, c'est –comme l'appelle Le Boterf (2008) « une architecture cognitive de nature combinatoire propre à l'individu ». C'est ce savoir combinatoire qui permet de développer les réactions pertinentes en situation professionnelle. Pour Le Boterf, est compétente la personne qui non seulement a des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être selon une distinction classique, mais qui sait également sélectionner, organiser, combiner et intégrer habilement cette panoplie de savoirs dans un contexte de travail qui présente des contraintes et des ressources.

La compétence est donc un savoir-agir contextualisé. Elle ne réside pas uniquement dans la possession de ressources à mobiliser de la part de l'individu mais résulte d'une combinatoire d'éléments puisés dans le répertoire de ressources dont dispose la personne (connaissances, qualités, capacités...). Elle implique que l'apprenti puisse faire un travail réflexif qui permet aux compétences contextuelles de donner lieu à transfert à d'autres situations professionnelles. Elle suppose une attitude responsable de la part de l'acteur lié à un territoire de responsabilités ainsi qu'à un pouvoir d'intervention. La compétence permet d'agir et c'est là que l'on peut la repérer. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage qui en est fait. La compétence est contextuelle : elle est liée à une situation professionnelle donnée et correspond donc à un contexte. Il n'y a de compétence qu'en acte.

Les éléments constitutifs du savoir combinatoire actionné dans la construction d'une compétence sont de plusieurs ordres : savoirs théoriques et procéduraux, savoir-faire formalisés, savoir-faire empiriques, savoir-faire sociaux ou relationnels et savoir-faire cognitifs. Nous souhaitons toute suite décrire ses éléments susceptibles d'être mobilisées et combinées pour construire une compétence.

Les savoirs théoriques, qui relèvent de l'intelligibilité, servent à comprendre un phénomène, un objet, une organisation, un processus. Ces savoirs peuvent être procéduraux. Ils prescrivent alors le « comment faire » ou décrivent le « comment s'y prendre pour ». À la différence des savoirs théoriques qui sont exprimés indépendamment des actions qui pourraient les utiliser, ces savoirs procéduraux sont décrits en vue d'une action à réaliser.

Les savoir-faire formalisés correspondent au savoir procéder, au savoir opérer. Ils sont constitués de démarches, de méthodes, d'instruments. Il ne s'agit pas de savoirs procéduraux mais de savoir-faire procéduraux : l'idée n'est pas ici de décrire une procédure mais d'en maîtriser la mise en œuvre. Ces savoir-faire procéduraux sont en quelque sorte des mises en application des savoirs théoriques et sont de l'ordre de la praxis, de l'opérativité.

Les savoir-faire empiriques issus de l'expérience qui s'élaborent au travers des réussites et des échecs, par tâtonnements (combinaison action et réflexion sur l'action-Wittorski, 2009). Pour Le Boterf (2008 :31) « ...les savoir faire s'acquièrent dans le feu de l'action, par l'expérience, par la pratique répétée du traitement à chaud des problèmes professionnels, par approximations réalisées au coup par coup, par la récurrence des situations similaires ou proches... il permet de percevoir les signaux fiables, de repérer les indices qui mettront sur la piste du diagnostique et de l'action ».

Les savoir-faire sociaux ou relationnels se manifestent par exemple au travers des capacités d'argumentation, de négociation. Ils correspondent à ce que l'on appelle aussi le savoir-être ou les compétences comportementales.

Les savoir-faire cognitifs qui renvoient aux opérations intellectuelles (savoir traiter l'information, savoir raisonner). Ils permettent de produire des informations nouvelles à partir de ce que l'on sait (induction, déduction raisonnement par analogie).

Les travaux de Malglaive et de Le Boterf n'épuisent pas la richesse des travaux sur l'architecture et la dynamique de la construction de compétences. La littérature propose bien d'autres typologies qui se recoupent cependant partiellement dans la mesure où on retrouve généralement, mais sous d'autres formes, les savoirs théoriques, les savoir-faire, les savoirs méthodologiques ainsi que les savoirs relationnels et stratégiques. Ainsi Beaucourt et Louard (1998) montrent que la construction des compétences au cours de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage, mobilise et articule différents savoirs (cf. figure 15).

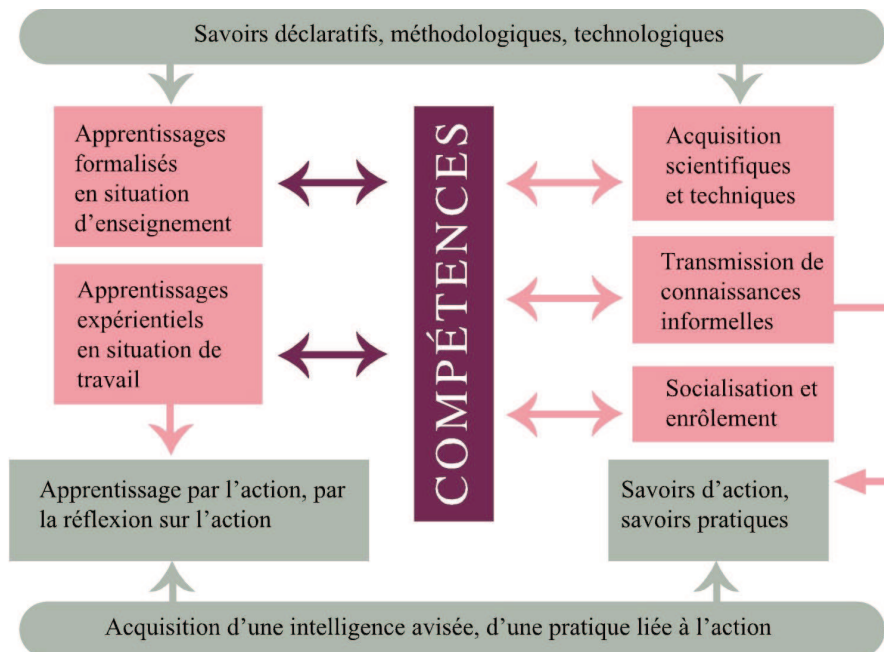


Figure 15. La construction des compétences par l'apprentissage(d'après Beaucourt et Louart, 1998)

Pour Geay (1998), les compétences se situent dans une interface qui associe deux systèmes, celui de l'acquisition des savoirs et connaissances en situation de formation et celle de l'expérience de l'action. La rencontre de ces deux acquisitions donne lieu au savoir pratique, synthèse entre l'expérience et le savoir. À cet égard, l'auteur définit les compétences comme un processus d'intégration des savoirs et de l'expérience dans un contexte donné et comme des états d'équilibre à un moment donné. En ce sens, l'appropriation de compétences à travers la pratique professionnelle va aider les étudiants à développer une capacité d'analyse, une activité de distanciation ou de réflexion qui va les préparer à agir en situation professionnelle.

2.3. Les environnements de l'alternance : effets et enjeux de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur

Le noyau traditionnel des métiers est appelé à évoluer et à s'enrichir de compétences. Ainsi, l'organisation du travail s'éloigne progressivement des organigrammes rigides pour adopter des configurations souples et donc modulables. La formation professionnelle ne vise pas les savoirs pour eux-mêmes mais parce qu'ils sont nécessaires à l'exercice d'un métier, à la mise en œuvre d'une qualification. Cette affirmation trouve pleinement sa pertinence dès lors que l'on veut bien admettre que tous les métiers, et singulièrement certains d'entre eux, sont de plus en plus exposés à des changements du fait même des progrès des sciences et des techniques.

Face à la forte complexité des situations professionnelles, à leur instabilité et à leur imprévisibilité, disposer d'une diversité de ressources devient une nécessité. À cet égard, si tout professionnel a besoin de ressources pour agir, ces ressources doivent être variées : des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires, des savoir-faire, des méthodes de raisonnement, une culture générale, scientifique et professionnelle, des comportements, des capacités de réflexion critique, des capacités intellectuelles, des ressources émotionnelles, des modèles de pensée ou d'action (schèmes opératoires). Les universités sont appelées donc à doter les étudiants d'un solide potentiel de ressources pour leur donner une plus grande adaptabilité pour intervenir dans une diversité de situations (Le Boterf, 2008).

Les missions de l'enseignement supérieur évoluent. Il s'agit désormais de contribuer à satisfaire les besoins d'une « société du savoir » ce qui implique l'élargissement des débouchés professionnels, le développement de la formation continue et l'augmentation du nombre d'étudiants. Face à cette situation, le modèle pédagogique traditionnel craque et se révèle inadéquat. Les curricula orientés vers des compétences servent simplement de révélateur à la crise des pédagogies transmissives, devenues moins efficaces même pour les apprenants de haut niveau. Se former exige alors d'intégrer une capacité non seulement d'agir mais plus encore de réagir.

La conséquence s'impose, les cursus universitaires doivent préparer les étudiants à mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et à mobiliser des ressources appropriées dans des situations réelles. En ce sens, les universités devraient donner place aux capacités d'apprendre, permettre d'actualiser ses connaissances, d'en acquérir de nouvelles ou de les approfondir, d'intégrer de nouveaux savoir-faire, de s'entraîner à des raisonnements divers, de tirer les leçons de l'expérience, pour préparer les étudiants à intervenir dans un grand nombre de situations significatives du cœur de métier.

2.3.1. L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur

L'approche par compétences vient modifier la conception de la formation dans l'enseignement supérieur. Les compétences ne s'enseignent pas, même si on peut enseigner certaines des ressources qu'elles mobilisent. Les compétences se développent au gré d'une expérience, d'autant mieux que cette expérience est réflexive, donne lieu à un travail de conceptualisation et de formalisation et s'inscrit dans un accompagnement ou une communauté de pratique. Le constructivisme et les méthodes actives, qui pouvaient sembler l'apanage de mouvements pédagogiques militants, deviennent, dès qu'on vise des compétences, des références pour les formations les plus ordinaires, de l'école maternelle à l'université (Perrenoud, 2006).

Si on admet que les compétences s'acquièrent dans l'action, faut-il enseigner des savoirs sans tenir compte des conditions dans lesquelles ils seront mis en œuvre ? Quel système de formation va favoriser la construction et le développement des compétences ? Le système traditionnel est-il capable de dispenser des formations actions ? Notre intérêt va-t-il de pair avec une remise en cause de la formation classique.

En bonne logique, la recherche d'une cohérence du dispositif universitaire au regard des objectifs de formation affichés devrait conduire à privilégier un dispositif pédagogique, s'articulant autour d'une mise en cohérence des savoirs à partir de l'analyse d'une situation professionnelle, plutôt qu'une organisation pédagogique centrée sur un découpage disciplinaire des contenus de formation.

Pourtant, si la mission de professionnalisation qui incombe à l'enseignement supérieur remet en cause la pédagogie universitaire traditionnelle, les diplômes professionnels que peut créer l'Université ne sont pas à penser en opposition avec la responsabilité qui est la sienne en matière du développement des connaissances. Tout au contraire. L'originalité de la contribution que peut apporter l'Université à la formation professionnelle tient justement à sa capacité de produire le savoir requis par les compétences.

Or comment peut-elle exercer cette capacité ? La compétence, vue comme combinatoire de savoirs, de savoir-faire et de comportements mobilisables au sein même de l'activité, ne peut se réduire à *l'ici et maintenant* de son exercice. Elle doit aussi innover et anticiper. Pour y parvenir, il lui est nécessaire de disposer de méthodologies appropriées notamment dans les domaines clés du traitement de l'information et de l'usage de modèles transférables. Sans cette dimension véritable, la compétence est privée du ressort de son propre développement et ainsi exposée demain à décliner par inadaptation. L'institution universitaire peut donc trouver une synergie entre ses missions de progression de la connaissance scientifique et de professionnalisation.

Se dessine enfin un chemin entre le savoir universitaire et l'expérience professionnelle. Le cercle du savoir et le cercle de la compétence ne se confondent pas, chacun conservant sa finalité propre ; ils deviennent sécants, générant alors une interactivité féconde puisque, pour une part en tout cas, ils peuvent apprendre l'un de l'autre.

2.3.2. Pour une pédagogie professionnalisante par l'apprentissage

Nous proposons ici de faire le lien entre les pratiques pédagogiques et l'insertion professionnelle des diplômés. La formation qu'on la considère sous l'angle de faits, d'actions ou de systèmes de formation, s'inscrit évidemment, en tant que phénomène social, dans un champ institutionnel, économique, politique avec lequel elle entretient des relations complexes. Il en est de même pour les faits, les actions ou les systèmes pédagogiques mais à un niveau microsocial, celui de la situation pédagogique concrète. Cette situation, orientée par un but, met en relation les acteurs du processus enseigner/apprendre.

Les pratiques pédagogiques constituent l'expression observable des interactions entre l'objet de l'action - acquérir les contenus, parcourir le programme, atteindre les objectifs - et les acteurs dont les uns ont une tâche d'apprentissage et les autres une tâche de médiation. Les pratiques sont alors caractérisées par les modes de définition et d'agencement du contenu, par les modalités de conduite, contrôle, évaluation du processus, par les formes de médiation et les relations entre les acteurs.

La pédagogie consiste à articuler cet ensemble d'éléments en cohérence avec le but visé. La didactique, au sens large qu'on lui accorde de plus en plus fréquemment, ne s'intéresse pas à autre chose. Il existe pourtant une différence de point de vue. La didactique, même lorsqu'elle ne néglige ni les stratégies de guidage, ni les situations d'apprentissage, ni les caractéristiques du public, reste principalement centrée sur la matière à enseigner ou à acquérir : comment organiser, transposer les contenus pour les « faire passer », comment élaborer à partir de la science savante une science enseignée - ce qui est l'objet de la didactique au sens restreint du mot - demeure l'essentiel de sa réflexion.

La pédagogie a un point de vue plus global : elle regarde le processus enseigner/apprendre comme un tout inséparable de l'environnement avec lequel il est en interaction. L'idée selon laquelle il existe des manières différentes d'apprendre est souvent évoquée. Les compétences sont des objectifs de formation parmi d'autres : connaissances, informations, habiletés, rapport au savoir, identité, attitudes, valeurs.

En certaines circonstances, l'acquisition de connaissances exige tout autant le recours à des méthodes actives, du moins pour les sujets qui n'apprennent pas en écoutant un cours et construisent leurs savoirs en se confrontant à des obstacles, autrement dit pour ceux qui apprennent en agissant. Mais généralement les dispositifs d'apprentissage professionnel sont conçus sur un même modèle, c'est-à-dire, on commence par apprendre la théorie (le savoir) et on passe en suite à la pratique. Si on reprend les manières dont on apprend il faut tenir en compte que l'apprentissage d'une activité se fait généralement en deux étapes (Savoyant, 2005).

Une véritable pédagogie de l'alternance ne doit pas être une simple juxtaposition de périodes dans l'institution de formation et de périodes dans l'entreprise mais doit reposer sur un dispositif qui permette une intégration des acquisitions effectuées sur le terrain professionnel aux acquisitions plus théoriques faites à l'université. C'est l'objectif de l'alternance intégrative.

En effet, un bon modèle pédagogique suppose que les pratiques constituent un ensemble de démarches articulées logiquement les unes aux autres en vue d'atteindre le but poursuivi. Trois éléments sont à considérer : le mode de détermination des contenus, les situations d'enseignement ou d'apprentissage et les modalités d'évaluation; pour chacun de ces éléments il s'agit de déterminer la pertinence de ses caractères propres en relation avec la finalité du système.

En ce sens, l'université a pour finalité traditionnelle de transmettre le savoir hautement spécialisé de la science en train de se faire. La définition des contenus s'opère en fonction des contraintes de la discipline et même de la micro discipline concernée. Les situations d'apprentissage sont organisées en fonction du cours de l'enseignant qu'il soit oral, écrit ou médiatisé. Mais, former à l'exercice d'une profession conduit, ne fut-ce qu'en raison de la collaboration indispensable avec des partenaires non universitaires, à introduire des nouveautés.

Toute formation de ce type prévoit des périodes de formation au contact de la réalité professionnelle, sous forme de stages. Les formes que prend l'apprentissage sont multiples : on apprend des savoirs, mais on apprend des gestes, des procédures, des manières de communiquer, de gérer les ressources. À cet égard, la didactique professionnelle met l'accent sur l'analyse de l'activité constructive telle qu'elle se déploie dans l'activité productive. En fait, c'est l'analyse de l'apprentissage qui se fait dans l'exercice d'une activité professionnelle : on apprend à faire et on apprend en faisant (Pastré, 2006).

L'utilisation des situations de travail pour apprendre

Nous empruntons les paroles de Pastre (2006 :8) pour nous référer à l'utilisation de la situation de travail pour apprendre, quand il dit qu' « apprendre à faire c'est apprendre par et dans l'action », cette idée, elle rappelle la complémentarité de l'activité et l'apprentissage.

Des recherches sur l'apprentissage en situation de travail se sont développées surtout dans les pays anglo-saxons sous l'appellation de Workplace (Work-Based) Learning (Fenwick, 2008), et en France avec des certaines recherches en didactique professionnelle (Pastré, 1991, 1999, 2008). Ainsi ces études permettent de dégager trois caractéristiques de l'apprentissage au travail : situation, activité et apprentissage, trajectoire d'apprentissage dans des groupes et structures sociales et guidage par des plus expérimentés (Veillard, 2011).

La première caractéristique que nous allons aborder est celle de la situation, activité et apprentissage. À priori, les situations de travail ne sont pas d'abord faites pour apprendre mais pour produire ; mais les recherches faites à ce propos disent que toute activité productive génère des apprentissages comme effet indirect (Collin, 2002) avec cependant de des variations importantes selon les types d'activités. Les activités peuvent être routinière (comprises comme les compétences tacites dans le sens de Nelson et Winter, 1982) ou au contraire très nouvelles (Billet, 2001), toute ces deux types d'activité sont important pour l'apprentissage au travail.

D'une part, la routine qui reflète le processus cognitif qui intervient dans la construction du répertoire des savoir-faire et des connaissances de l'organisation et qui définissent une liste de fonctions de l'organisation (Ibert, 2010), renforce et automatise des gestes professionnelles, des méthodes, des conceptualisations. De l'autre les activités nouvelles peuvent élargir les domaines de connaissances ou d'expertise. Dans ces deux extrêmes, il faut trouver un équilibre pour éviter des apprentissages superficiels dans un cas ou au contraire des activités très variées sans réelles occasions d'approfondissement des situations.

La deuxième caractéristique que nous allons aborder pour mieux comprendre comment utilise-t-on les situations de travail pour apprendre est celle des trajectoires d'apprentissage dans des groupes et structures sociales. Ainsi apprendre en situation de travail n'est pas le fait d'un acteur isolé. Les études avant mentionnées dans de domaine du workplace Learning mettent en évidence que les apprentissages des initiales en situation de travail passent par l'engagement dans des activités collectives. Ce qui nous renvoie l'apprentissage à une trajectoire de participation progressive aux activités d'une communauté de pratiques jusqu'à ce que le nouveau venu soit pleinement considéré (Veillard, 2011).

Une troisième caractéristique de l'apprentissage en situation de travail est le guidage par des plus expérimentés. En effet, l'apprentissage en situation de travail semble nécessiter un appui par des personnes plus expérimentés et ceci pour au moins

deux raisons, comme le signale Veillard (2011). D'une part, tout ne peut être appris par le seul engagement et l'activité dans des situations et des activités collectives car une part importante des connaissances nécessaires à la compréhension et l'action en contexte professionnel est relativement tacite ou implicite (Shön, 1993). D'autre part, les trajectoires de participation en elles-mêmes peuvent nécessiter des aménagements afin de corriger certains effets non souhaitables.

Les trois caractéristiques énoncées établissent la relation d'une situation de travail à une situation didactique à travers le concept de « milieu » développé par Brousseau (1998) tel comme le signale Pastré (2006 :7). Il considère que l'apprentissage n'est pas d'abord une transmission, mais une construction que réalise un apprenant ; la tâche principale ici des enseignants est celle de concevoir des « situations » qui vont être supports d'apprentissage. Ainsi un milieu est une situation conçue pour un enseignant qui comporte un problème à résoudre, lequel requiert le recours à un savoir pour résoudre ce problème. Il s'agit, donc d'articuler l'apprentissage d'une activité en situation et l'apprentissage d'un savoir, c'est-à-dire, pour résoudre le problème inclus dans le milieu, il faut mobiliser un savoir.

Pour une pédagogie professionnalisante par l'apprentissage

L'alternance professionnalisante se heurte au modèle de la transmission des savoirs ; la pratique comporte son propre savoir (Piaget, 1974), c'est là un nouveau paradigme inversant l'ordre théorique-pratique. La compétence du praticien est une capacité plus qu'un savoir, capacité d'observation, d'anticipation, de réflexion, d'évaluation...et d'action; la compétence est une capacité de mobilisation (Le Boterf, 1995) de multiples ressources (personnelles et contextuelles, cognitives et affectives, matérielles et relationnelles, culturelles et expérientielles).

L'alternance permet de se familiariser avec le monde professionnel, d'acquérir ce qui ne peut ni s'apprendre ni se transmettre à l'école: l'initiation à un métier. Il faut distinguer en «faire l'expérience» et «avoir de l'expérience» ; l'expérience a deux faces, active et passive. Dans sa face active elle est une confrontation directe et sans intermédiaire avec la réalité, c'est qu'on appelle «le choc du réel» qui entraîne une rupture de représentation.

Dans la face passive elle se présente comme un stock ou répertoire de situations disponibles en mémoire, auxquelles on peut faire appel même de façon automatique, sans raisonner. La compétence se situe dans la résolution des situations nouvelles, et là l'expérience non réfléchie peut devenir un obstacle; tout professionnel compétent est un praticien qui réfléchit à ce qu'il fait mais aussi un praticien réflexif qui produit du travail en travaillant, car l'expérience est toujours un couplage entre une intelligence et un contexte qui fournir des ressources. Toute expérience n'est pas apprentissage, car si l'expérience est toujours particulière (situation unique) et singulière (propre à soi), encore faut-il qu'elle soit transformée en apprentissage. Il faut une reprise de distance, une réflexion (recul et retour réflexifs), une transformation

entre les actes et les idées, et c'est pour cela qu'il faut l'école, comme mise à distance des activités productives.

Dans l'alternance, il s'agira de mettre en place des dispositifs de médiation pédagogique (séquences d'enseignement spécifiques) permettant à l'étudiant de faire des liens entre pratiques d'entreprise et savoir d'école (analyse de situations-problèmes, dispositif de retour d'expérience et d'analyse de pratiques). L'alternance met la pratique réflexive au centre dans le projet de formation. En effet, adopter une posture réflexive c'est prendre la pratique comme un objet de réflexion et cela suppose créer un nouveau rapport au savoir en transformant l'expérience en connaissance.

L'alternance, pour la diversité des lieux d'apprentissage et de relation avec multiacteurs à différents niveaux, fait qu'on échange sur le comment faire dans les situations rencontrées. Les moments d'analyse réflexive de pratiques devient un outil important dans la mesure où un acteur peut revenir sur l'activité passée et reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension

Il s'agit d'une séquence pédagogique structurée qui a une finalité modélisatrice, même si le cadre théorique doit rester pluriréférentiel. Dans l'alternance il s'agit d'organiser en école des séances régulières d'analyse des pratiques du travail, de faire décrire et retraduire des situations professionnelles et des actions vécues, pour ensuite faire poser les problèmes, explorer les savoirs en action et les relier aux enseignements théoriques.

2.3.3. L'alternance dans l'apprentissage : un dispositif dialogique à articuler

L'alternance se distingue par l'articulation qui est aménagée entre le temps de formation en école et le temps de travail en entreprise, cette articulation permet dépasser la seule production de savoirs pour permettre le développement de compétences en lien avec l'exercice réel d'un acte de travail.

Si l'on considère que la relation entre les deux périodes sont formatrices, pour développer l'idée d'un temps plein de formation dont les acteurs sont obligés à l'entente, l'alternance, alors, peut-être pensée comme une pédagogie de rencontre qui serait structurée comme un dialogue (Denoyel, 2003) afin d'identifier des désaccords confrontés pour se comprendre et ainsi apprendre de l'autre en réciprocité.

L'alternance comme dispositif d'apprentissage semble-t-il particulièrement adaptée à la mobilisation et à l'interaction de savoirs multiples, formalisés ou pratiques, investis dans des contextes d'action et formalisés par réflexivité, pour construire et développer des compétences au travers de différents formes d'apprentissages.

L'alternance est une modalité de formation qui réunit trois acteurs: l'apprenti, l'école et l'entreprise. L'alternance est un système complexe de formation qui développe une série de dispositifs organisant des cohérences entre des périodes vécues dans des lieux d'apprentissage différents (Fernagu-Oudet, 2010) qui sont organisées en fonction des dimensions de l'organisation et des agents impliqués dans l'alternance.

Comme on peut le voir sur la figure 16, l'alternance fonctionne selon un triptyque d'acteurs en relation étroite et continue. Du fait de l'alternance, l'engagement de l'apprenti dans l'activité d'une entreprise s'opère en lien avec le centre de formation, tant pour l'apprenti que pour l'entreprise.

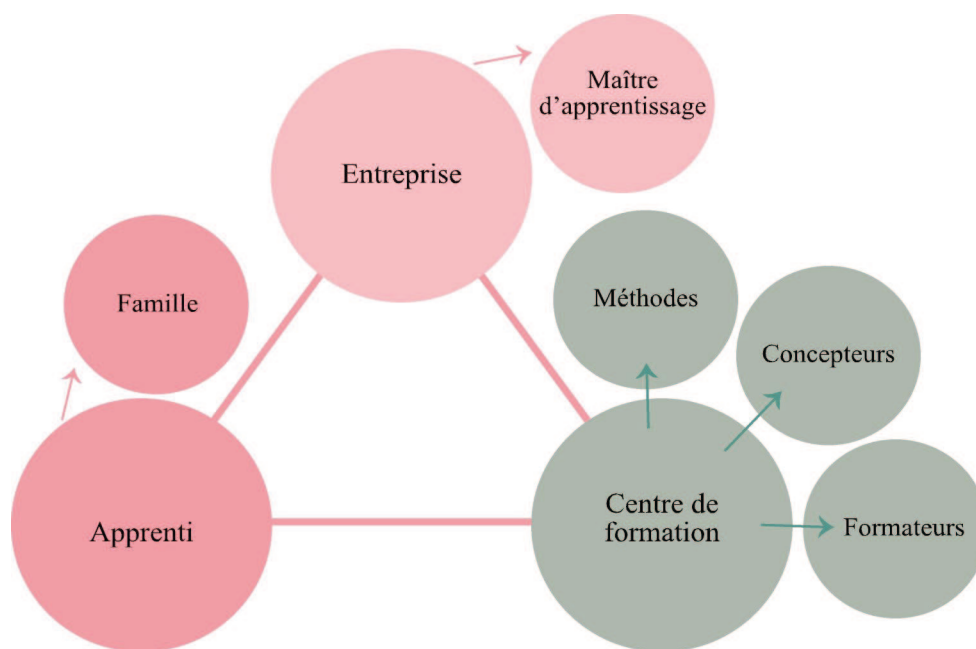


Figure 16. Le triptyque de l'alternance

Une définition de l'alternance est donnée par le Conseil de l'Europe (1979) qui stipule que l'alternance est la combinaison des formations pratiques obtenus par l'exercice d'une activité professionnelle dans un lieu de travail, avec une formation théorique acquise dans un service, organisme ou dans un établissement consacré à la formation.

Malglaiive (1995) souligne que la formation en alternance n'est pas une simple juxtaposition de deux périodes de formation dans différents lieux de formation mais l'établissement de relations entre l'école et l'entreprise, qui articulent ces connaissances et ces activités.

L'alternance est une instance dont les fonctions sont : coordonner, réguler, accompagner et aider à la décision de mettre en relation des lieux, des espaces, des temps et des acteurs...

(Malglaiive, 2007).

Par définition, l'alternance s'oppose à la continuité. Or cette opposition semble soulever un paradoxe : si une rupture semble souhaitable pour favoriser les apprentissages utiles au développement des compétences, l'idée de continuité reste essentielle pour assurer les conditions qu'impose tant la formalisation des savoirs pratiques que la procéduralisation accompagnant l'investissement des savoirs théoriques dans l'action. Comme nous l'avons déjà évoqué, la contiguïté de deux dispositifs didactiques mal articulés ne favorise pas le « mariage cognitif » (Bouadjaoui, 2003). L'émergence d'un savoir en usage s'obtient mieux par un processus récursif et circulaire.

« C'est sur ce genre de constats que se fonde l'alternance : à savoir la non-séparation du savoir théorique et du savoir pratique dans la compétence professionnelle. On peut alors considérer que le savoir pratique devient « le principe même de l'alchimie des compétences » transformant les connaissances en savoirs pour l'action »

(Geay, 1998)

Geay (1998) souligne que l'alternance est un modèle pédagogique complexe de formation parce qu'elle comprend deux logiques a priori contradictoires : la logique de la transmission des connaissances de l'école et la logique de la production de l'action pratique de l'entreprise. L'intégration de ces deux logiques dépend de l'implication des différents acteurs dans la formation. Le dispositif d'alternance dans l'apprentissage relève d'une certaine « dialogique » telle qu'elle est définie par Morin, c'est-à-dire « comme l'association complexe (complémentaire /concurrente/antagoniste) d'instances, nécessaires ensemble à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé » (Morin, 1986 : 98). L'idée de dialogique permet d'envisager l'association entre démarche déductive et démarche inductive.

Une démarche inductive en pédagogie de l'alternance

La démarche inductive de la pédagogie de l'alternance cherche à faire jouer la boucle entre mouvement inductif et mouvement déductif. La démarche inductive de l'alternance appelle de partir des expériences en entreprise des apprentis pour les récupérer en salle de cours à l'université lors de réunions de restitution et de mise en commun des vécus au retour d'entreprise, de les comparer afin d'en extraire les éléments invariants et amener les apprentis à appliquer les nouveaux apports dans le prochain aller en entreprise (Muñoz, 2003). Cette boucle d'alternance, sous une approche inductive, doit favoriser une dialectique entre cognition et action (Schneider, 1993) en trois temps, tel comme on peut le voir sur la figure 17.

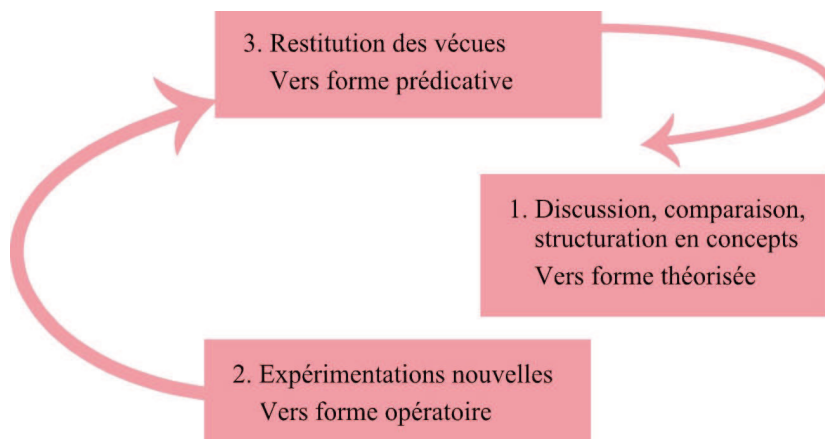


Figure 17. La boucle d'alternance (d'après Muñoz, 2003)

1. La restitution des vécues, pourquoi? Pour permettre aux apprentis d'exposer ce qu'ils ont fait en entreprise, récupérer ces informations pour l'animation des séances, prendre conscience des réalités différentes de l'entreprise et confronter ses expériences et favoriser la prise de conscience. En effet, il s'agit d'orienter, guider avec un questionnement précis. Le fait de restituer les vécus assure une animation en favorisant les prises de paroles.
2. En ce qui concerne l'exploitation et complément de formation, pourquoi ? Pour permettre aux apprentis d'accéder aux « invariants » des situations et faire émerger les concepts généraux. Il s'agit d'orienter, guider avec un questionnement précis et compléter la formation des concepts et des méthodes les plus efficaces à partir des cas des apprentis.
3. Le lancement, pourquoi? Pour permettre aux apprentis de préparer la prochaine phase d'alternance et définir les actions formatives, les activités à observer, et préparer les documents de suivi. Il s'agit de remettre, remplir et discuter des documents de suivi, prévoir la séance en entreprise, remplir les livrets de suivi et préparer et s'appropriier les fiches navettes ou de mission

Le sujet va créer de nouveaux schémas et/ou va réorganiser ses schémas antérieurs et donc va accommoder cette structure au milieu (figure 18).

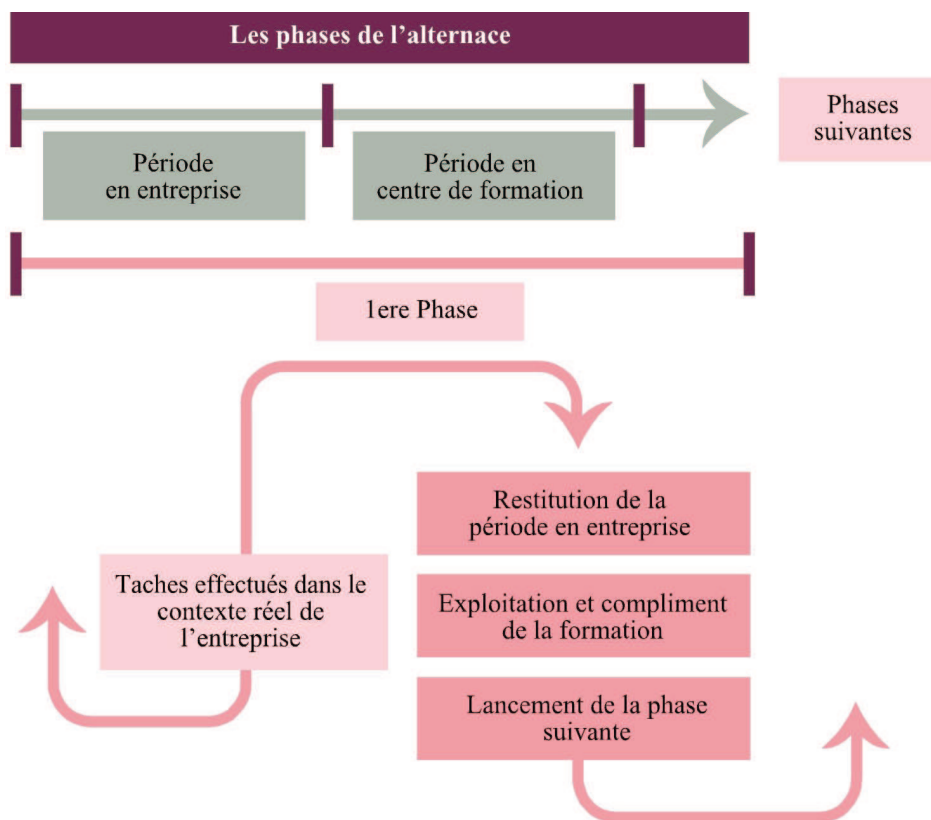


Figure 18. Les phases d'alternance (extrait de Muñoz, 2006)

Néanmoins, il semble que le recours aux séances de débriefing de Pastré (1999) est le moyen le plus efficace dans le développement des compétences dans l'analyse de l'action. L'approche inductive de l'alternance devient une « démarche d'après ou les sujets sont désormais en quelque sorte délivrés de la préoccupation d'agir » (Pastré, 1999 : 158). Le débriefing est un outil pour aider les apprentis à repérer des déterminants de leur activité, pour alimenter plus pertinemment les séances de récupération des vécus professionnels à travers des méthodologies d'élaboration de traces de l'activité (grilles d'observation, analyse de poste, écritures, portfolio...).

D'ailleurs, la démarche déductive selon laquelle les connaissances transmises a priori autoriseraient, en second lieu, des « applications » sur un terrain donné, le terrain professionnel en particulier trouve ses limites. Ce schéma « descendant » présuppose que les connaissances accumulées (économie, droit, sociologie...) sont pertinentes en tous cas. La démarche est ainsi normative, prédictive et linéaire. Elle ne comporte, en son principe, aucun feed-back ; sa pertinence opérationnelle est présupposée, et par voie

de conséquence, ses résultats sont aléatoires. Enfin, du point de vue strictement économique, son retour sur investissement est généralement de faible à nul. Elle ne peut donc faire l'économie de la *démarche inductive* qui est précisément, en pédagogie professionnelle, ce chemin qui va de l'expérience à la connaissance.

C'est précisément pour cela que Malglaive (1995) préconise une alternance intégrative combinant des processus déductifs et inductifs, difficilement séparables. Cet auteur caractérise les deux mouvements en jeu dans les passages entreprise-école et école-entreprise en termes d'alternance inductive et d'alternance déductive.

L'alternance déductive est la forme que privilégie spontanément la tradition scolaire. Dans la mesure où la technique est considérée comme une application de la science, l'alternance peut être conçue comme une modalité élargie des travaux pratiques classiques. Les passages en entreprises sont alors pensés comme une application des connaissances acquises au centre de formation.

Malglaive envisage l'alternance inductive comme la forme élémentaire de toute alternance. Elle repose sur le fait que les étudiants disposent d'une expérience pratique acquise au cours de séquences en entreprise, donc une structure de compétences sur laquelle il est possible de s'appuyer pour illustrer les cours théoriques, donner des exemples concrets d'application des connaissances formalisées enseignées.

Les connaissances formalisées enseignées en centre de formation peuvent très bien ne pas pouvoir être investies dans une activité lors de la prochaine séquence pratique ; réciproquement, la compétence qui se structure en entreprise peut ne pas être directement mobilisée dans les prochains apprentissages scolaires. C'est à ce fonctionnement global que doit s'attacher une alternance intégrative.

Les dispositifs de formation qui affichent des objectifs de professionnalisation font état des pratiques en alternance entre des situations de formation (learning by teaching) et des situations de travail en contexte réel (learning by doing) (Le Botef, 2008). L'articulation des situations peut prendre plusieurs formes.

Ainsi l'alternance dite juxtapositive (chapitre 3) se réfère aux activités de formation qui ont lieu à l'Université et en entreprise avec des stages et qui fonctionnent en parallèle. Les stages en entreprise ne sont ni préparés ni exploités dans les moments de formation. Les effets de la professionnalisation sont laissées au hasard des situations de stages et à l'initiative des étudiants.

L'alternance applicative se réfère aux activités des stages qui sont conçus comme des situations d'application des apprentissages acquis à l'Université. La théorie est censée précéder la pratique. L'alternance est ici organisée. Néanmoins, elle ne prend pas en compte le fait que les stages peuvent apporter des apprentissages nouveaux qui ne peuvent pas s'acquérir en situation de formation à l'Université.

Finalement, l'alternance interactive où les situations de formation comportent des moments de préparation aux stages et où l'expérience des stages rétroagit sur les activités de formation. Les ressources sont mises en relation avec les situations dans lesquelles ils peuvent être utilisés. Ainsi les mises en situation réelles de travail sont suivies de moments de structuration des apprentissages auxquelles elles donnent lieu. Quelques orientations sont proposées par Le Boterf (2008) pour la mise en place une alternance interactive.

UNE VERITABLE ALTERNANCE "INTERACTIVE"
(SELON LE BOTERF, 2008)

- Les objectifs de stages sont identifiés au sein des cursus universitaires et traduisent une progressivité dans les apprentissages effectués.
- Les étudiants partent en stage avec des objectifs d'apprentissage qu'ils ont validés avec les enseignants concernés. Ces objectifs sont à considérer comme des hypothèses étant donné que d'autres pourront apparaître en cours de stage ou que ceux qui auront été prévus pourront nécessiter un ajustement aux contextes rencontrés.
- Les tuteurs dans les entreprises sont informés des objectifs souhaités et sont disposés à réunir les conditions nécessaires à leur atteinte.
- Les étudiants sont placés, dans toute la mesure du possible, dans des situations propices à la réalisation des apprentissages prévus.
- Les moments de concertation fonctionnent entre les enseignants et les tuteurs pour faire le point sur les apprentissages réalisés et sur les moyens de les faire atteindre.
- Les étudiants bénéficient non seulement de l'accompagnement d'un tuteur mais également du support d'un environnement professionnel favorable (professionnels confirmés, outils, documentation...) et donc d'un milieu ou d'un site professionnalisant.
- Les retours d'expérience de stages sont organisés systématiquement lors des retours sur les lieux de formation universitaires.
- Les enseignants prennent en compte ces leçons de l'expérience pour orienter ou ajuster leurs enseignements.
- Les étudiants sont invités et entraînés à expliciter les apprentissages qu'ils ont effectués et les diverses situations dans lesquelles ils pourraient les mettre en œuvre ou devraient les faire évoluer (*bridging*).

Pour conclure,

À travers ce chapitre, nous avons pu montrer que le savoir universitaire et l'expérience professionnelle doivent être tous deux mobilisés pour coproduire les compétences nécessaires à l'insertion professionnelle des jeunes, à leur professionnalisation. Il s'agit d'activer les différents vecteurs de l'apprentissage, c'est-à-dire de confronter l'apprenti à l'action, la réflexion et l'interaction dans un réel processus récursif et circulaire de « fabrication des compétences ».

Ce processus repose sur une dynamique de formalisation/investissement où s'entre étayent alors les savoirs formalisés et les savoirs pratiques pour produire un savoir en usage (Malglaive, 1995). Mais toute compétence n'étant finalement qu'un état d'équilibre (Geay, 1998), c'est également un processus d'autonomisation et de réflexivité par lequel l'individu peut apprendre à apprendre.

Le modèle pédagogique traditionnel fondé sur des pédagogies transmissives et organisé sur un découpage disciplinaire n'est pas en mesure de doter les étudiants d'un savoir agir contextualisé et combinatoire, définitoire de la compétence. La mise en cohérence des savoirs à partir de l'analyse d'une situation professionnelle exige de nouveaux dispositifs de formation. Les cursus universitaires doivent préparer les étudiants à mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et à mobiliser des ressources appropriées dans des situations réelles. Pour autant l'obsolescence qui s'accélère dans les sciences et techniques, requiert une innovation et une anticipation constante des compétences.

La mise en perspective des compétences ne saurait être assurée par la seule démarche de mise en œuvre en situation professionnelle. C'est donc une synergie entre ses missions de progression de la connaissance scientifique et de professionnalisation que l'institution universitaire peut créer en développant une pédagogie professionnalisante à travers l'apprentissage par alternance.

Dans le chapitre suivant, nous présentons l'alternance comme un modèle pédagogique complexe de formation. Elle nécessite la combinaison de deux logiques contradictoires : la logique de la transmission des connaissances de l'école et la logique de la production de l'action pratique de l'entreprise. L'alternance se présente donc comme un dispositif dialogique à articuler. Le fonctionnement du triptyque apprenti-école-entreprise doit éviter les écueils de la juxtaposition et de la diachronie de deux dispositifs didactiques divergents. Si, au premier abord, l'étymologie oppose les notions de continuité et d'alternance, le dispositif d'alternance doit s'inscrire dans la continuité et garantir la constance d'un processus récursif et circulaire, seul à même de produire un savoir en usage.

Il faut donc envisager des notions comme l'alternance intégrative, combinant processus déductifs (passage école-entreprise) et processus inductifs (passage entreprise-école), difficilement séparables dans l'acquisition de connaissances (Malglaive, 1995), ou encore comme l'alternance interactive, où la pratique professionnelle alterne avec la structuration des apprentissages qui en sont issus (Le Boterf, 2008).

Nous approfondirons l'analyse du dispositif de professionnalisation de l'alternance dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

Les dispositifs de
professionnalisation
par alternance.
Essais de modélisation

Chapitre 3

Les dispositifs de professionnalisation par alternance. Essais de modélisation

Introduction

3.1. Formes et usages de la formation en alternance

- 3.1.1. Les conceptions de l'alternance
- 3.1.2. La formation en alternance
- 3.1.3. L'alternance comme un système d'interface

3.2. Les dispositifs de l'alternance dans toutes ses dimensions

- 3.2.1. La dimension institutionnelle : partenariat et coresponsabilité de formation
- 3.2.2. La dimension didactique : stratégie inversée de formation
- 3.2.3. La dimension pédagogique : partage de savoir et double tutorat
- 3.2.4. La dimension personnelle : projet personnel et professionnel

3.3. L'ingénierie et la modélisation des formations en alternance

- 3.3.1. L'ingénierie et le développement d'une ingénierie de formation
- 3.3.2. Les enjeux du développement d'une ingénierie de formation en alternance
- 3.3.3. La modélisation d'un système de formation en alternance

Introduction

L'évolution dans la conception des missions renouvelées de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une évolution significative des pratiques pédagogiques. La formation nécessite des nouveaux modèles pédagogiques à côté du modèle traditionnel qui devient de plus en plus inadapté aux nouvelles missions de l'enseignement supérieur. Comment le modèle pédagogique traditionnel est remis en cause par les nouvelles missions assignées à l'université ?

Les nouvelles missions de l'université et l'émergence du concept de compétences, l'alternance apparaît comme une modalité d'apprentissage à privilégier. Loin d'être univoque, elle connaît une multiplicité de formes qui lui donne une grande souplesse et permet de répondre aussi bien à des objectifs de qualification que de professionnalisation. Toutefois, l'ingénierie de l'alternance appelle des précautions de mise en œuvre dans la mesure où elle constitue « une pédagogie de mise en cohérence de deux rapports au savoir dans un projet de formation ».

Nous présentons dans ce chapitre la formation en alternance comme une autre manière de se former. Nous introduisons l'idée d'une alternative éducative possible dans l'enseignement supérieur. Peut-être la formation en alternance n'a pas des qualités intrinsèques supérieures à celles d'autres pratiques pédagogiques, mais nous voyons dans la manière de la mise en place et l'organisation de l'alternance leur utilité et leur efficacité dont elle est conçue.

L'alternance doit s'imposer sur la scène éducative comme un instrument moderne et universel d'intégration sociale. L'alternance constitue un outil extraordinaire pour la formation et la professionnalisation des jeunes, des moins jeunes et pour les entreprises et la société en général.

(Proglia, 2009)

Compte tenu que notre objectif de recherche nous conduit à considérer la formation en alternance dans l'enseignement supérieur comme un processus de développement de compétences et de développement professionnel et à considérer leurs implications pédagogiques et didactiques, il s'agit donc, dans ce chapitre, d'aborder un double objectif : d'une part les dimensions à considérer pour la mise en place d'un système de formation en alternance et de l'autre la modélisation de ce système de formation particulière.

En effet, il nous intéresse de voir comment se structure un dispositif de formation en alternance et d'analyser quels sont les éléments pris en compte pour mettre en œuvre ce système. Nous allons décrire un nouveau scénario possible en présentant, comme nous l'avons remarqué, une forme éducative alternative conçue comme un système interface entre deux lieux de formation.

On fait l'hypothèse que la mise en œuvre d'une liaison structurelle et fonctionnelle entre le travail et la formation peut faciliter et/ou dynamiser le processus de développement professionnel et qui vise directement les compétences et non seulement l'acquisition de savoirs professionnels codifiés (Geay, 2007). À telle finalité nous allons considérer toutes les dimensions selon un système interface avec une ingénierie spécifique pour chaque une d'entre elles. Nous nous référerons aussi au déploiement de l'ingénierie de la formation qui accompagne ce système pour sa réalisation.

A travers son ingénierie, il s'agit de privilégier un rapprochement entre les acteurs, les fonctions et les finalités d'un système d'actions dans un environnement particulier (Clénet, 1995).

3.1. Formes et usages de la formation en alternance

Les formations en alternance reposent sur le principe d'une complémentarité des apprentissages en milieu scolaire et en situation de travail. L'alternance concerne tout dispositif de formation organisant des cohérences entre des périodes vécues dans des lieux d'apprentissage différents. Quelle peut être la forme éducative capable de faire cohabiter deux systèmes, l'organisme de formation et l'entreprise aux objectifs a priori différents? Existe-t-il une pédagogie spécifique à l'alternance ou qui lui soit plus propice? Si oui, comment se décline-t-elle en stratégie, organisation et outils? Quels sont les acteurs qui mettent en œuvre un tel système de formation?

3.1.1. Les conceptions de l'alternance

Comme modèle complexe de formation, l'alternance doit être considérée pour la multiplicité des acteurs dans l'entreprise et la multiplicité des acteurs hors de l'entreprise : pédagogiques, institutionnels, financiers..., les étapes du processus de l'alternance en entreprise : recrutement, intégration, déroulement, accès à l'emploi, et les étapes de la professionnalisation, elles prennent leurs sources avant l'orientation et se poursuivent longtemps après le processus d'alternance, tout au long de la vie.

Pour Agulhon (2000) l'alternance est un terme générique sous lequel sont rassemblées de nombreuses situations de formation dans lesquelles interviennent les entreprises. Encore d'autres auteurs (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007) ils distinguent des temps d'apprentissage successifs entre une institution scolaire et un milieu professionnel. De manière plus précise l'alternance peut exister à différents niveaux allant de la simple coexistence à une collaboration plus approfondie ou les milieux sont invités à s'entendre et travailler conjointement.

Il paraît donc qu'il existe différentes conceptions sur l'objet de l'alternance. En ce sens, de multiples formes d'alternance sont essayés en fonction de la manière dont elle est mise en place et organisé. En effet, il existe une pluralité de typologies d'alternance: Bourgeon, (1979), Geay (1985), Lerbet (1994), Malglaive (1999), Fernagu-Oudet (2006). Ces typologies décrivent les différentes manières d'organiser l'alternance. Mais une chose est commune aux plusieurs point vue des auteurs : l'alternance s'instaure entre les relations des allers/retours entre le centre de formation (école/université) et l'entreprise. Il s'agit de rendre ces relations bipolaires réversibles, dialogiques et récursives (Fernagu-Oudet, 2010). En tout cas, la pluralité de formes d'alternance exprime la forme de collaboration entre le centre de formation et l'entreprise.

À cet égard, les conceptions pédagogiques de l'alternance restent diversifiées, allant d'une alternance juxtaposée – des savoirs théoriques à mettre en pratique sur le terrain et des programmes de formation avec des périodes de stage en entreprise – à une alternance plus intégrative « faire pour comprendre » mettant l'apprenti au cœur du dispositif.

Si nous considérons que un système éducatif est d'autant plus riche qu'il intègre de l'information et qu'il en gère de l'institué, tout en conservant un certain degré d'inertie, il semble légitime de distinguer trois formes d'alternance. Nous allons décrire ici les trois formes prédominantes d'alternance qui associent d'une manière plus ou moins étroite les deux milieux (centre de formation/entreprise) selon la finalité de la formation : soit on considère l'entreprise comme un lieu de production des savoirs, soit on pense à l'entreprise comme lieu d'application des savoirs acquis en centre de formation.

D'abord, nous présentons l'alternance de Bourgeon (1979) qui propose trois configurations de formation en alternance, dans lesquelles les niveaux d'intégration de la formation et de travail sont différents. Ainsi on rencontre une alternance *juxtapositive* (ou juxtaposée) dont il entend par là deux périodes d'activités différents : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles.

L'alternance juxtapositive (cf. figure 19) crée un espace et un temps d'apprentissage autonome entre le système travail et le système de formation. Ce système ne considère pas directement les stratégies d'apprentissage des acteurs dans une perspective susceptible de faciliter l'intégration des savoirs. Ainsi, il y a un temps pour les savoirs théoriques à mettre en pratique sur le terrain et des programmes de formation avec des périodes de stage en entreprise. En effet, dans l'alternance juxtapositive, il se crée des espaces et des temps d'apprentissages indépendants les uns des autres sans aucune relation, ni en termes de contenu ni en termes de contacts.

D'autres auteurs l'on appelé alternance organisationnelle (Fernagu-Oudet, 2010). Cette forme d'alternance, elle n'a pas une intention pédagogique, elle n'a aucune volonté de réunir le centre de formation et celui de l'entreprise. Chaque espace est distinct de l'autre, chacun pilote la formation à sa manière.



Figure 19. Alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979)

En ce sens, Geay (2007) formule l'idée que le système travail poursuit une logique dominante de production subordonnant les savoirs à leur utilisation et le système de formation de sa part, poursuit une logique dominante disciplinaire et curriculaire dans la quelle la consommation du savoir renvoie sa justification sociale à une application ultérieure dans le champ des pratiques.

Mais, qu'est-ce que représente cette forme d'alternance pour l'étudiant ? Dans cette forme d'alternance, l'étudiant doit se débrouiller dans des situations qu'il rencontre et cela implique qu'il doit faire les liens qui peuvent exister entre le lieu de formation et le lieu de travail. C'est une forme d'alternance élitiste (Fernagu-Oudet, 2010) dans le sens que suppose l'étudiant capable d'analyser ses besoins de formation et de compétences et d'entretenir sa capacité d'autorégulation et d'apprenance.

La deuxième configuration de formation en alternance est l'*associative* (cf. figure 20) définie par Bourgeon comme une association par alternance d'une formation générale et d'une formation professionnelle, le système éducatif n'institue pas à son compte la totalité de la formation.

Elle se réfère à la formation qui est définie conjointement comme la compénétration effective des deux endroits- centre de formation socioprofessionnelle et le centre de formation- en unité de temps formatif. La formation devient une succession de formation générale et professionnelle. Le contrôle du système de formation perd une partie du contrôle sur les acteurs, il y a un va et vient de contenu entre les deux étapes de la formation. Elle part de l'hypothèse que l'apprenti va appliqué ce qu'il a appris à l'école en entreprise sans appréhender les différences contextuelles, et sans entrevoir que cette situation n'est pas forcément une source de gain en abstraction réfléchissante et en autonomie, pour ce même apprenti (Lerbet, 1995).

« En cette forme d'alternance l'apprenti pourra ici changer d'identité de l'élève, il passera au salarié et inversement sans que la première identité puisse permettre de construire la seconde et inversement, et ce grâce à une identité ternaire, celle de l'individu en tant que tel, celle du futur professionnel ».

Boudjaoui, 2003

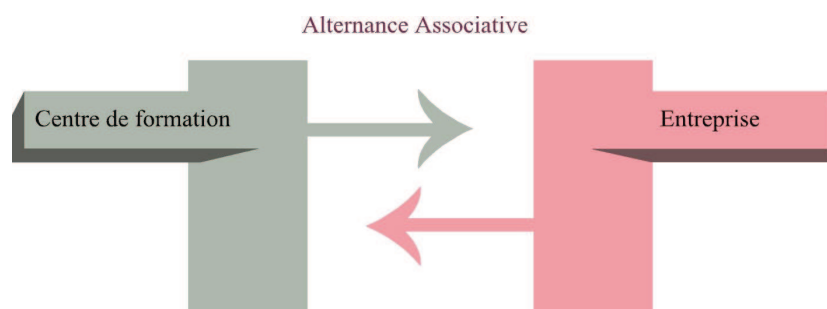


Figure 20. Alternance est associative (Bourgeon, 1979)

Une troisième forme d'alternance est celle qui se caractérise par une intégration ou compénétration effective en une unité de temps formatif des milieux socioprofessionnels et scolaires où l'apprenti est mis au cœur du dispositif. Nous nous référons à l'alternance *intégrative ou copulative* (cf. figure 21) qui s'adapte à l'intention pédagogique. Dans cette situation, le système institué a perdu une partie de la puissance de contrôle sur les acteurs et sur les réseaux de relations qui peuvent être très variés.

Par là, le monde du travail et le monde de la formation cherchent à s'entendre et à collaborer. L'idée de dialogue et d'échange entre deux milieux de formation est présente. Ceux deux milieux tendent à articuler les objectifs de qualification des centres de formation et ceux de la mission de l'entreprise, sous forme de compétences.

C'est une rencontre qui permet l'altérité et participe à la professionnalisation des apprentis. Les apprentis, eux, sont encadrés et accompagnés dans son parcours. Ce point de vue organisationnel ne doit pas occulter la dimension personnelle, celle du vécu « bio-cognitif » de l'apprenti (Lerbet, 1995).

Cette alternance correspond à une alternance dialectique (Fernagu-Oudet, 2010). La mission de l'entreprise participe directement à l'acquisition de compétences visées par le diplôme, soit sous un angle applicationniste ou déductive (application de ce qu'on a appris) soit inductive (exploitation des situations de travail sur les plans didactique et pédagogique).

Dans cette forme d'alternance les acteurs se connaissent et se reconnaissent dans son parcours de formation. L'alternance intégrative vise à partager le parcours de formation, en partie, le pouvoir de former (Clénet, 1993). Comme le dit Geay (1998) le *nous* remplace le *je*.

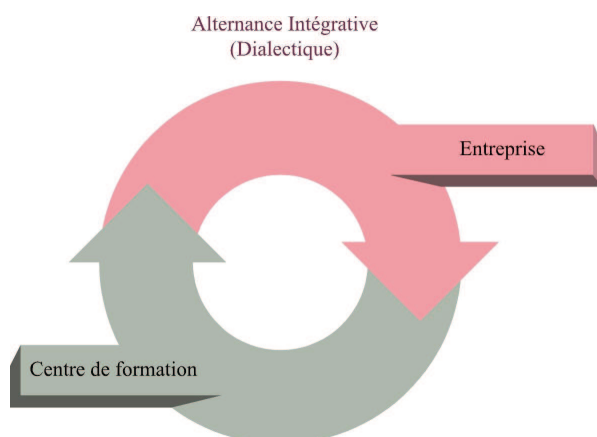


Figure 21. Alternance associative (Bourgeon, 1979)

On peut voir dans cette classification les différents niveaux ou formes d'alternance qui vont du séjour en entreprise avec l'objectif de se rapprocher du métier, jusqu'aux formations où la majeure partie de l'apprentissage se déroule dans l'entreprise. Entre ces deux extrêmes, la diversité des pratiques est très variée selon les moyens de rassembler et de pondérer la durée du séjour dans l'entreprise et les périodes en centre de formation. En ce sens, le choix d'un dispositif –model ou niveau- et le degré de participation dépendra de la sensibilité des acteurs institutionnels.

Cette implication conduit à un discours qui privilégie aussi bien les apprentis, les stratégies pédagogiques et les entreprises pour faciliter la réussite de la formation en alternance. Dans tous les cas, c'est l'association de formations pratiques, obtenus par des activités professionnelles dans un lieu de travail avec la formation théorique, qui s'acquière dans le centre de formation. L'entreprise est considérée comme un lieu de formation qui partage le fait pédagogique de la formation.

Derrière les conceptions de l'alternance il y a des intentions et des valeurs propres à chaque acteur. Sur ce terrain, les acteurs institutionnels mobilisent les représentations, les constructions qui comportent de fortes doses d'interprétations liées à des modèles socioprofessionnels et culturels. À cet égard, certaines études (Clénet, 2005) considèrent que les acteurs institutionnels peuvent répondre à :

- les difficultés rencontrées par les jeunes dans le système éducatif classique,
- un type de profil, conçue comme un remède,
- la restructuration et la réponse adéquate pour les jeunes et les adultes qui cherchent du travail,
- l'intégration de l'enseignement spécifique qui permet de réconcilier les jeunes avec l'apprentissage.

D'ailleurs, le scénario dans lequel l'alternance se trouve est divers, Michel (1994) distingue quatre étapes pour décrire la diversité des situations en alternance. La première des étapes correspond à se décider pour une formation en alternance et

attendre. Pour certains, commencer une formation en alternance c'est trouver les deux endroits de formation, créer un calendrier et respecter les règles administratives et financières, sans aborder les contenus de la formation.

Dans une deuxième étape, il s'agit de faire de l'entreprise un complément de la formation qui se fait à l'école. Le centre de formation est responsable de connaissances techniques et générales et laisse à l'entreprise l'exercice des compétences qui mettent en jeu les connaissances acquises à l'école.

La troisième étape proposée par Michel consiste par le partage de contenus, de temps et de responsabilité de la formation. Finalement, une dernière étape dans ce scénario serait la mise en œuvre une stratégie globale et interactive qui prend en compte l'ensemble diplôme-métier comme référence de la formation. La mise en œuvre de la stratégie globale définira pour chaque phase de l'alternance les objectifs globaux communs aux périodes en centre de formation et en entreprise. L'application de la stratégie interactive se réfère à l'organisation de l'acquisition de connaissances successives dans les deux lieux de formation avec les inductions-déductions-inductions et faire un suivi coordonné de la formation de l'étudiant.

A chacun de ces scénarios correspond un type de relation école-entreprise. Comme le constate Agulhon (2000) ces relations ne sont pas faciles à régler notamment par le fait qu'elles sont *dyssimétriques*. Ce sont les établissements scolaires qui initient ces stages et qui tentent d'en formaliser l'organisation et la validation. Les réponses des entreprises s'organisent sur le mode du bénévolat ou de l'investissement individuel des tuteurs donc les fonctions ne sont ni valorisées, ni reconnues dans l'entreprise.

Le contact avec le monde du travail est un facteur important de socialisation qui favorise le développement de projets et en même temps, ouvre des perspectives pour une intégration professionnelle dynamique. En ce sens, l'alternance fait partie d'une réflexion générale de la relation entre la formation et l'emploi, d'articulations réelles ou désirées entre un univers éducatif et un univers de production, d'une institutionnalisation qui est basé et qui se développe sur un modèle d'apprentissage. Les étudiants qui réalisent un stage dans une entreprise sont responsables de l'école.

La formation en alternance considère l'entreprise comme un terrain d'entraînement qui devrait bénéficier les étudiants dans l'aspect professionnel. C'est une opportunité pour les étudiants de prendre contact avec les technologies actuelles de gestion et de production dans des contextes différents, et ainsi se familiariser avec la façon de travailler dans l'entreprise.

Le développement de l'alternance est lié à une vision politique, stratégique et financière qui a comme objectif la création d'un dispositif visant à faciliter l'employabilité des étudiants en formation initiale ou en reconversion des adultes en formation continue. Mais quelle que soit l'option d'alternance choisie par les acteurs institutionnels pour la mise en œuvre, il faut tenir compte que la formation en

alternance est un système complexe qui nécessite l'intégration de deux logiques à priori contradictoires (Schwartz, 1997) pour accompagner cette formation et donner de l'importance aux relations école-entreprise.

Les objectifs visés de la formation en alternance

Après avoir évoqués les conceptions d'alternance on peut se poser la question de son utilité. Il s'agit, maintenant, de faire un état des lieux des finalités et objectifs de l'alternance chez les différents auteurs.

Une première approche attribuée (Cohen-Scali, 2000) a trois grands objectifs à la formation par alternance: l'insertion professionnelle, l'intégration en entreprise et la construction d'une identité professionnelle. Guillaumin (1997) parle de meilleure préparation à la vie professionnelle, de qualification professionnelle réelle et reconnue par l'entreprise, et d'insertion dans la vie active. Il insiste sur le rôle primordial de la médiation, du partage et d'un projet commun entre les deux milieux de la formation. Dans le même sens, Jedliczka et Delahaye (1994) regroupent dans trois grands rôles principaux: l'insertion de nouveaux salariés et de nouvelles capacités, la formalisation et production de nouvelles connaissances et de l'acquisition de la compétence de l'entreprise.

Mais la finalité qui se rapproche à notre recherche est celle de Clénet et Roquet (2005). En effet, ils donnent à l'alternance une fonction d'apprentissage lorsque les autres méthodes pédagogiques ne fonctionnent plus depuis longtemps pour certaines catégories d'élève clientèle. Une fonction d'intégration socioprofessionnelle ensuite qui permet la reconstruction des liens entre soi, les autres et les organisations. Dernièrement une fonction de qualification liée aux compétences en vue de l'emploi.

D'autres auteurs confèrent un rôle social, économique et professionnel de l'alternance. Selon eux, le système de l'alternance a été crédité d'un important impact positif, tant pour les étudiants que pour les entreprises ou pour les écoles de gestion. D'un point de vue économique, le rapprochement que permet l'alternance entre l'école et l'entreprise présente des avantages qui ont été soulignés à de nombreuses occasions (Geay, Hahn & Besson, 2005).

Encore, Merhan, Ronveau & Vanhulle, (2007) attribuent trois fonctions à l'alternance: politique, social et pédagogique. En ce sens, l'alternance, après la montée du chômage, est devenue par exemple le principal outil de la politique d'insertion des jeunes en France.

En tout cas, semble que l'alternance ne se limite pas seulement à son statut de système de formation mais est considérée également comme un système d'emploi pour les entreprises. À ce titre, l'alternance cache d'autres bipolarités comme les logiques de formation et de production, le formel et l'informel, le prescrit et le réel ou encore le lieu d'énonciation et le lieu de production.

3.1.2. La formation en alternance

L'alternance et l'apprentissage sont deux concepts qui sont intrinsèquement liés et inséparables. La formation en alternance offre des conditions qui facilitent et donnent du sens à l'apprentissage mais qui exige une pédagogie inductive (chapitre 2, p.) et une grande flexibilité de la part des formateurs et des institutions participantes.

La formation en alternance est différente de la formation classique puisqu'elle permet la préparation d'un diplôme et en même temps acquérir une solide expérience professionnelle, favorisée par l'alternance des périodes de formation pratique en entreprise et les périodes de formation théorique au centre de formation. Cette formation est pertinente (Billiau et Beauvais, 2005) parce qu'elle répond aux besoins d'un public spécifique en rupture avec le système éducatif traditionnel.

À cet égard, la formation en alternance est perçue comme une autre façon d'apprendre car, elle offre la possibilité de commencer un processus de formation (transformation des représentations et intégration) qui concerne l'expérience dans des domaines complémentaires de formation et coresponsable de la production de la connaissance théorique, les connaissances tirés de l'expérience, et les connaissances procédurales afin d'obtenir une qualification professionnelle, scolaire, social et personnel.

Nous sommes d'accord avec Develay (2007) sur l'idée qu'il n'y a pas alternance sans processus de production de savoir chez l'apprenti. Or elle oblige l'apprenti à confronter les connaissances qui ont été transmises dans le centre de formation avec les connaissances produites par leur expérience. La formation en alternance implique un départ autonome de la production de la connaissance pour l'apprenti avec une implication personnelle dans une action où il est responsable. L'apprenti donne un sens à son apprentissage et à ses connaissances qui ont été enseigné dans le centre de formation qui favorise fortement le développement de l'autonomie de l'apprenti.

La formation en alternance est intégrative si elle donne un sens à l'apprentissage *-faire pour apprendre-* en mettant l'apprenti au centre du dispositif, grâce à la présence de situations concrètes et familiales. La formation en alternance à également besoin d'une pédagogie inductive et une grande flexibilité de la part des institutions et des enseignants.

Mais, comment peut-on alors faciliter l'acquisition des connaissances pratiques ? L'alternance des contextes - scolaire et professionnel (Régnier, 2009) semble une solution, mais alors sous quelles formes ?

Il nous parait pertinent résumer les typologies des formes d'alternance pour souligner les différentes manières de concevoir cette formation dont quatre formes semblent émerger, tel qu'il est représenté dans le tableau 5.

ALTERNANCE JUXTAPOSITIVE	ALTERNANCE DEDUCTIVE	ALTERNANCE INDUCTIVE	ALTERNANCE INTEGRATIVES
Le sujet de la formation construit ses compétences à partir des connaissances formalisées acquises à l'école parallèlement aux connaissances acquises en situation professionnelle.	L'acquisition des connaissances pratiques est le résultat de la mise en œuvre des connaissances formalisées acquises à l'école.	L'acquisition des connaissances formalisées est le résultat de la généralisation des connaissances pratiques acquises en situation professionnelle.	Le sujet en formation construit ses compétences dans un lent processus dynamique qui implique interactivement des connaissances formalisées acquises à l'école et les connaissances pratiques acquises en situation professionnelle.

Tableau 5. Typologie des formes d'alternance

La forme alternance intégrative semble-t-elle la plus congruente pour construire des compétences parce qu'elle nécessite de beaucoup de tâtonnements suivis de réflexion sur les résultats de l'action. Il faut beaucoup de temps pour s'approprier des savoirs. Il y a lieu à la réflexion pour éviter toute précipitation.

On déduit qu'apprendre en alternance c'est s'approprier des connaissances. Le sujet apprend dans la mesure où il s'approprie de l'objet et l'intègre à son mode d'organisation. En ce sens, Clénet (2008) affirme que l'apprentissage en alternance c'est concevoir et construire ses propres connaissances en établissant un dialogue entre «faire» et «savoir».

Dans une logique piagétienne (récursivité cognitive du *Réussir- Comprendre*), au regard de la formation en alternance, la logique *-Comprendre-* consiste à dégager la raison des choses ; réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès. C'est également réussir à les situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elle pose. En outre, le savoir prend sens par les problèmes qu'il permet de résoudre en pensée, donc de comprendre. La logique de *-Réussir-* c'est comprendre en action une situation donnée à un. C'est dans l'expérience que se structure le développement de la lucidité des actions. En ce sens, le sujet développe des stratégies où la recherche d'information est piloté par l'expérience et se fait dans le contact avec les objets où le savoir prend sens par les problèmes qu'il permet de résoudre

«... réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisés dans l'action.»

(Piaget, 1992, p.237)

Quand on apprend en alternance se produit la connaissance, justement parce qu'on met dans un même plan d'action, ce qui est proposé par l'expérience pratique et les connaissances qui se transforment en compétences (réflexion-compréhension-formalisation de l'action). En ce sens, on doit ajuster ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on apprend dans l'entreprise. Une dynamique contradictoire. On devrait aussi définir le type d'apprentissage spécifique pour chaque temps de formation.

Dans les deux lieux de formation il y a des processus d'apprentissage inverse puisque l'activité est associée avec le mouvement qui va de comprendre et agir (acquisition des connaissances dans des situations de mise en pratique), et agir pour comprendre la situation de travail. Cet investissement a bien sûr des implications pédagogiques qui doivent être assumées par l'école, qui fonctionne à l'envers par rapport au modèle de transmission de l'école à temps plein.

Quelques considérations de la formation en alternance

La formation en alternance ne doit pas être comprise seulement comme un ensemble de dispositifs programmés, mais on doit élaborer une méthodologie qui définit les besoins spécifiques de chaque contexte professionnel. La conception et la construction de la formation en alternance -comprise comme un autre système de formation-, implique non seulement un modèle d'application d'outils, de connaissances et de méthodes, mais comme une formation qui nous amène à réfléchir sur quatre axes : différentes formes de savoir, pilotage et projet professionnel, compétences professionnelles et accompagnement (Clénet, 2002), en pensant notamment à l'ingénieur qui doit matérialiser cette formation.

Dans tous les cas, il faut se rappeler qu'il doit y avoir, tout d'abord, un effort pour comprendre la logique des acteurs et institutions impliqués dans ce projet. Nous nous référons à la logique du centre de formation, des étudiants et des entreprises et d'intégrer chacune de ces logiques dans le processus de construction de l'apprentissage.

Mais dans quelles conditions peut-on organiser une alternance en formation ? Il y a plusieurs conditions où considérations qu'on doit tenir en compte pour organiser une formation en alternance.

Nous nous référons d'abord à considérer les entreprises comme des lieux de formation à égale dignité que les établissements de formation et elle doit s'organiser comme lieu de formation. D'ailleurs les jeunes doivent pouvoir élaborer très tôt des projets professionnels pour ne pas ressentir le choix de la filière de la formation en alternance comme une sanction d'un échec scolaire.

Une autre considération à tenir en compte est celle que dans un processus de mise en œuvre de la formation en alternance sera envisager une répartition des tâches entre les deux endroits de formation. Il faut penser aux processus d'apprentissage et quels sont les objectifs à atteindre. Si c'est le cas, et de ce point de vue, il est nécessaire que la mission de formation en alternance, soit de produire, conjuguer, mobiliser et de

réglementer les différents concepts et pratiques. Il s'agit d'après Clénet (2002), de mobiliser différents types de ressources fondamentales, théoriques, épistémologiques et éthiques. La formation en alternance est perçue comme une approche de soutien (non solitaire) entre les acteurs impliqués.

On entame, considérer, la pratique et les questions de l'apprenti en exploitant didactiquement l'expérience dans la situation de travail. Dans cette situation, l'étudiant construit une expérience « en vrai grandeur » et cette expérience donne un sens à la connaissance qui se produit. La pratique de l'alternance correspond à l'équilibre entre les deux logiques: la logique où l'on apprend par l'expérience de faire - l'activité personnelle très contextualisée-, et la logique du centre de formation où l'étudiant (apprenti) apprend les concepts et les théories d'un ensemble d'explications impersonnel décontextualisées. Si c'est le cas, l'alternance n'est pas juxtapositive, il est intégrative car dans ces deux logiques s'interpénètrent, et une alimente l'autre.

Il s'agit donc de créer une relation de sorte que chaque type de connaissances s'enrichit des autres en créant des synergies entre les connaissances théoriques et les connaissances pratiques grâce à un « face à face » et un « quelque chose en commun ». Si l'on considère que les connaissances pratiques ou d'action (Barbier, 1996), la pratique appliquée ou les connaissances stratégiques (Van der Maren, 1996) sont contingentes et personnelles, à l'inverse les connaissances théorique se situent dans une dimension universelle. Dans la formation classique les connaissances pratiques sont ignorées, peut-être parce qu'il est nécessaire de prendre en compte la singularité des individus et la nature particulière des connaissances qu'ils construisent.

On peut considérer aussi que la formation en alternance est une action suscite l'émotion. Dans les théories des émotions (Fridja, 1989) on constate que l'expérience émotionnelle est en grande partie cognitive ou la façon de percevoir les événements, les éléments de l'environnement ou de soi-même. Les émotions mobilisent les connaissances liées à l'action (la pratique) et aux connaissances autonomes (la théorie) qui constituent la cognition, et nous voyons donc une relation entre l'action, l'émotion et les connaissances. L'action permet également le transfert de compétences cognitives et psychomotrices, mais surtout elle fait qu'il existe des émotions qui changent fréquemment les façons de penser de sorte que nous pouvons considérer que le moteur de nos agir et de nos pensées sont causées par les émotions. À cet égard, la formation en alternance privilégie l'action et suscite des émotions, cette action nécessite un temps de réflexion afin que la personne soit consciente de l'expérience vécu et pour qu'ainsi émergent les connaissances théoriques et d'action.

Nous ne voulons pas finir sans considérer que toute formation en alternance, comme un dispositif ou système complexe de formation qu'il est suppose tenir en compte la gestion administrative de l'alternance qui requiert d'une expertise spécifique (en centre de formation et en entreprise) dans de multiples domaines : dispositifs juridiques, contrôle institutionnel, relations avec les organismes financeurs, distinction

entre formation initiale et formation continue (dans le cas de l'entreprise), droits et devoirs de l'employeur et de l'alternant (dans le cas de l'entreprise), et interlocuteurs extérieurs peu faciles à identifier.

Tout ce que nous avons exposé nous fait penser que le recours de l'alternance n'est pas naturel, ni en centre de formation ni en entreprise. Il nécessite d'un système interface garant d'une formation qui met en relation de co-responsabilité deux logiques formatrices différentes à fin de rompre la confrontation école-travail et qu'elles puissent se reconnaître dans convergence d'action formatrice pour donner du sens aux apprentissages et à la manière dont apprend.

La question que se suscitée ici est : comment fait le lien entre le centre de formation et l'entreprise pour relier ou concilier (Fernagu-Oudet, 2010) les deux lieux de formation ? Geay (1998), propose un système interface capable d'intégrer les deux logiques dans un seul projet de formation conjoint.

3.1.3. L'alternance comme un système d'interface

Dans le chapitre 1, nous avons énuméré les politiques que les différents pays européens ont mis en place pour professionnaliser leurs parcours de formation, surtout en l'enseignement supérieur. En ce sens, l'exigence de professionnalisation des formations vise l'acquisition des compétences professionnelles. Même s'il existe cette volonté (voir essais) de professionnalisation, école et travail développent des logiques différentes. La bipolarisation formative entre théorie et pratique, entre raison et expérience de fois ont pris la forme d'une opposition entre ces deux logiques et on les considère comme des relations conflictuels.

Nous avons évoqué, également, différentes manière de formation en alternance qui impliquent des situations professionnelles et éducatives avec différents niveaux, mais qui impliquent également, de façon plus implicite, les situations professionnelles et personnelles. L'alternance se présente, donc, comme un dispositif de formation avec une finalité professionnelle qui facilite le développement des compétences et la construction d'une identité professionnelle (Wittorski, 2008).

L'alternance, au sens large, vise à reconnaître ces deux logiques comme formatrices. Pour réussir à cette prétention et rompre le face-à-face (Geay, 2007) école/entreprise, l'alternance nécessite un système interface qui va donner du sens et qui va faciliter la conjonction entre ces deux logiques qui s'opposent. L'alternance rompt cette confrontation école-travail pour établir une relation entre les deux systèmes. Elle se situe à l'intersection de deux endroits de formation qui ont deux logiques différentes et où les valeurs sont également différentes, tandis que les connaissances scolaires sont une valeur en soi, dans l'entreprise les connaissances a une valeur qui permet de faire (Charlot, 1993). L'alternance devrait faciliter l'acquisition des connaissances qui sont intimement liés dans l'action.

En effet, l'alternance comprise comme un système d'interface entre le centre de formation et l'entreprise, permet deux façons d'apprendre, c'est-à-dire, passer alternativement de l'apprentissage du savoir-faire en situation professionnelle au savoir-faire en situation de formation (Charlot, 1993). En ce sens, Clénet et Gérard (2002) disent que la formation en alternance est l'idée du temps de formation entre les deux lieux avec des activités différentes (études et travail) et nécessitent encore « partager la formation ».

Dans cette perspective, on conçoit l'alternance d'intégration complète des deux fonctions dans un système interface entre le travail et l'école, en assumant que l'entreprise est considérée à parts égales avec le centre de formation comme un lieu de formation ou elle partage l'ensemble pédagogique. Il s'agit, de deux façons différentes d'apprentissage en intégrant une double fonction. D'une part on peut considérer une fonction économique d'adaptation à l'entreprise pour développer des compétences qui tiennent compte de l'ordre personnel et institutionnel et qui ne sont pas exclusivement technique. Ce niveau est lié à l'employabilité et l'insertion professionnelle. L'autre caractéristique à considérer est la pédagogie, qui doit intégrer la formation en entreprise avec l'acquisition de connaissances et du savoir-faire de la compétence afin d'obtenir un diplôme.

C'est cette approche systémique de l'alternance qui nous permet de la décrire comme l'établissement d'une relation entre les deux systèmes dans lesquels l'individu (l'apprenti) développe les différentes connaissances et stratégies d'apprentissage qui doivent être concilié. Cet ainsi, qu'il nous semble difficile que le système de formation en alternance puisse fonctionner sans un système d'interface. L'alternance, est un système complexe de formation qui doit tenir compte des intérêts des uns et des autres.

En ce sens, la construction d'une formation en alternance nécessite un concept d'intégration indispensable en faisant attention aux dimensions essentielles de l'alternance déterminées par la situation « entre –deux», décrite par Geay (1998). La zone interface est une zone d'échange organisées et de communication qui en même temps unie et sépare les deux systèmes.

L'alternance à travers l'interface va mettre en relation de deux systèmes : le système travail et le système école. Dans le système travail fonctionne une logique de production dont l'utilisation de savoirs et pratique. C'est une logique de production de savoirs. Le système école fonctionne dans une logique de transmission de savoirs en vue de leur acquisition. Il est compréhensible que les deux systèmes tendent à entrer en conflit ou tension précisément pour la différence de logiques. Mais ce qui nous intéresse ici ce que ce conflit de logiques structure les représentations de chaque lieu comme une opposition des savoirs théorie/pratique. La question est ce que en alternance les deux savoirs sont imbriqués dans l'action même s'ils gardent leur propre autonomie (Geay, 1998). Ce genre de constat: la non-séparation du savoir théorique et du savoir pratique dans la compétence professionnelle est un principe fondateur de l'alternance.

La figure 22 montre le système interface entre le travail et l'école.

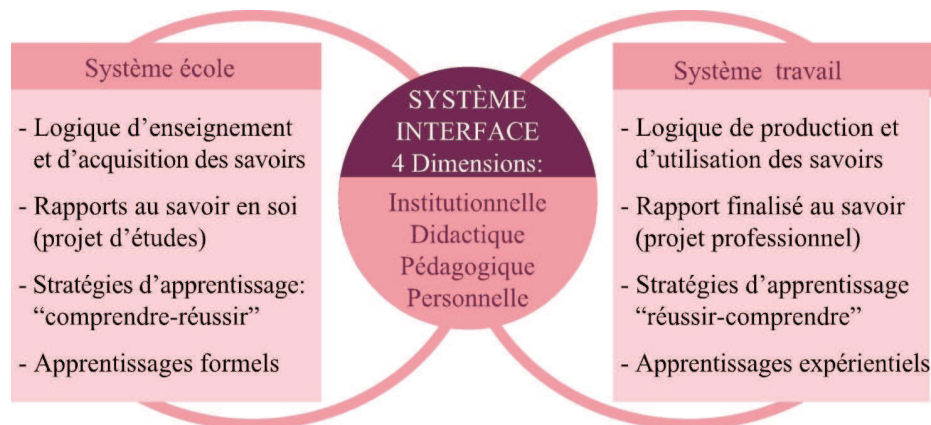


Figure 22. Système interface et dimensions de l'alternance (d'après Geay, 1998)

Comme système interface, Geay (1998) propose quatre dimensions qui interagissent entre le système école et le système travail institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle qui s'accompagnent d'une ingénierie spécifique pour chacune d'entre elles.

3.2. Les dispositifs de l'alternance dans toutes ses dimensions

La construction d'un cursus de formation « entre-deux » il nécessite une mise en cohérence des périodes d'alternance ainsi qu'une démarche pédagogique particulière. Néanmoins, le dispositif de l'alternance doit prendre en compte les dimensions de l'alternance déterminées par l'interaction entre le système scolaire et le système professionnel et qui comprend quatre dimensions (Geay, 1998) : institutionnelle, pédagogique, didactique, et personnelle. Chaque dimension est caractérisée par sa fonction principale et la proposition d'outils pour remplir leur fonction. Le tableau 6 qui suit est un résumé des dimensions et des fonctions proposés par Geay (1998).

DIMENSIONS DE L'ALTERNANCE	FONCTIONS
INSTITUTIONNELLE	Organise le partenariat école/entreprise Coresponsabilité de la formation
DIDACTIQUE	Organise la concertation interdisciplinaire Formation inversée- stratégie de formation
PEDAGOGIQUE	Facilite une pédagogie – partage du savoir – de construction de compétences avec un accompagnement tutorial Le double tutorat
PERSONNELLE	Facilite le procès personnel de l'apprentissage pour la production de connaissances et la socialisation

Tableau 6 : Les dimensions de l'alternance selon propose Geay (1998)

3.2.1. La dimension institutionnelle: partenariat et coresponsabilité de formation

L'alternance fait partie d'une réflexion générale de la formation/emploi, d'articulations réelles ou souhaitées entre univers éducatif et univers productif au sens large, d'une institutionnalisation qui se sert appuyée et développée sur le modèle de l'apprentissage, qui parfois s'en sépare. Les acteurs institutionnels mobilisent des représentations, des constructions qui comportent de fortes doses d'interprétation liées largement aux modèles culturels et socioprofessionnels.

L'alternance, c'est d'abord un travail de partenariat qui s'effectue sur plusieurs formes de territoires. Ce premier axe essentiel pour comprendre la nature même de l'alternance s'inscrit dans les cadres, des objectifs de politiques de formation et d'emploi plus ou moins explicites ancrés aux besoins socio-économiques régionaux.

Avec ses prémisses, ceux qui veulent adopter la formation en alternance doivent adapter leurs formations à ce nouveau contexte. En effet, cette dimension fait référence, du point de vue des institutions, à comment s'organise l'interface école-entreprise, leurs implications pédagogiques et économiques et les contraintes réglementaires. On ne peut pas mettre en œuvre une formation en alternance s'il n'y a pas de système interface institutionnel. Le système interface dont parle Geay, (1998) il nous semble indispensable pour construire un projet de formation partagé qui vise à produire des compétences.

C'est ainsi, que la dimension institutionnelle ou l'organisation partagée de la formation se réfère à la notion de partenariat et de coresponsabilité. Ainsi des contraintes réglementaires sont imposées, il doit exister un projet de formation contractualisé entre l'entreprise et l'école pour définir non seulement le profil du professionnel attendu et les compétences visées mais les différentes modalités pédagogiques et organisationnelles pour mettre en place un cursus en alternance.

Cette dimension de l'alternance suppose, également, le développement d'un partenariat entre l'école / entreprise et une coresponsabilité, c'est à dire, partager le pouvoir de former de la formation (Clénet et Gérard, 1994). Mais il existe plusieurs niveaux de partenariat.

Le partenariat lui-même implique une décentralisation des institutions en partenariat. Chaque partie doit accepter l'autre tel qu'elle est ; et si nécessaire modifier la perception que nous avons de nous-mêmes pour une meilleure acceptation de la perception que les autres ont de nous. Il s'agit de reconnaître l'identité de l'autre, en recherchant les synergies institutionnelles qui puissent aider à partager un projet de formation. En fait, il s'agit d'une ingénierie de compétences qui repose sur un cadre de référence contractuelle d'apprentissage en entreprise.

L'alternance est un partenariat d'acteurs autour d'un triple projet, formation-qualification-insertion. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de définir la section formatrice de l'entreprise. Il s'agit de définir un projet commun de production de compétences, pour obtenir ainsi un double effet de l'activité (Lesne, 1988). Geay (1998) dit que chaque activité est un processus circulaire à double effet qui en résulte en même temps des productions et des capacités. C'est un processus en boucle où l'activité développe les compétences et les capacités améliorent l'activité.

Avec cette prémisse il est évident qu'il faut établir un référentiel d'activités pour l'entreprise et définir chronologiquement une progression des principales tâches ou activités qui constituent l'emploi, et qui seront confiées à l'apprenti dans un ordre croissant de complexité et de responsabilité, il faudra construire et assembler le squelette du métier (« le squelette du métier »). Le contenu de cette activité est une initiative de l'entreprise, qui concevra les séquences professionnelles et les intégrera dans son programme de formation. Les référentiels de l'entreprise sont les exigences de la section formatrice. Ainsi, la formation en alternance nécessite d'un double référentiel de formation.

Ce système, l'alternance, qui intègre les deux logiques dans un projet de formation partagé, a comme objectif (nous l'avons déjà remarqué dans le chapitre précédent) la production des compétences. La production des compétences signifie que les étudiants-apprentis peuvent construire par eux-mêmes une expérience réelle. À cet effet, la formation en alternance s'effectue dans deux lieux différents, mais ces deux lieux ils partagent la responsabilité de la même formation.

L'organisation de l'alternance

Dans cette section, nous nous référons à la formation en alternance telle qu'elle est organisée, selon la typologie et comment se déroule la formation en alternance.

Nous sommes intéressés par la façon dont la formation en alternance se déroule en fonction des typologies (Besson et al. 2005) et que nous avons classifiée en deux critères :

CRITERES	TYPOLOGIES
Chronologique temporel	Immersion Interaction
Construction de savoirs	Rythme Renversabilité Réversibilité

Selon le critère chronologique temporel : l'alternance par *immersion*, nous le montrons dans le tableau 7, fait référence à une longue période dans en entreprise (plusieurs mois jusqu'à un an) qui précèdent et suivent une période de temps à peu près équivalente en centre de formation. Dans cette typologie de formation on peut distinguer trois phases (Besson, Collin, Geay, Hahn, 2005):

- Dans un premier temps, l'étudiant acquiert un certain nombre de concepts et d'outils grâce à des cours offerts par le centre de formation, dans cette période, l'étudiant commencera à élaborer son projet professionnel.
- Dans un deuxième temps, l'étudiant devra passer une longue période en entreprise où il pourra appliquer les différentes connaissances acquises et ainsi développer ses compétences.
- Dans un troisième temps, le retour au centre de formation où les différentes activités pédagogiques lui permettrons le développement son projet.

Les avantages de cette typologie de formation c'est qu'elles offrent aux étudiants la possibilité de développer de nouvelles compétences, d'intégrer plus facilement les concepts théoriques en pratique et de confirmer une orientation préliminaire professionnelle. Le séjour en entreprise est le facteur déterminant de la maturité des étudiants en tant qu'ils ont eu jusque là un regard seulement scolaire.

Le problème d'organiser l'alternance de cette façon est que d'un côté ce type de cours oblige l'étudiant à construire son projet très rapidement après son intégration dans la formation. Ce qui conduit le centre de formation à créer un système de traitement et de suivi individuel des étudiants. D'autre part, l'entreprise doit s'impliqué dans le développement professionnel des étudiants.

L'ALTERNANCE PAR IMMERSION		
-Acquisition des concepts et des outils	-Application des connaissances acquises	-Elaboration de l'expérience acquise
-Elaboration d'un projet professionnel	-Développement des compétences	-Enseignements complémentaires
Centre de formation	Entreprise	Centre de formation

Tableau 7. L'alternance par immersion

L'alternance par *interaction* (deuxième critère temporel), nous le montrons dans la tableau 8, se fait par les fréquents allers-retours entre le centre de formation et l'entreprise, à une période hebdomadaire ou mensuel. Dans ces cours l'apprenti acquiert une véritable autonomie et identité professionnelle. Il est pleinement impliqué dans les missions, même s'il conserve encore son statut d'étudiant.

En ce qui concerne l'entreprise, elle se bénéficie d'un élément de support dynamique dans son organisation et permet aussi de voir si l'apprenti restera dans l'entreprise. L'entreprise doit assurer les dispositifs qui impliquent l'organisation de l'accompagnement individuel de l'apprenti et une forte implication des personnes responsables de l'apprentissage dans son organisation. De sa part, le centre de formation cela représente entabler des relations avec des entreprises et construire ainsi un véritable partenariat.

Les étudiants-apprentis sont plus motivés et impliqués, car ils partagent deux lieux d'apprentissage. En entreprise, ils peuvent développer son projet, avec une compensation économique. En centre de formation ils ont une participation active dans le processus d'apprentissage.

L'ALTERNANCE PAR INTERACTION						
	Entreprise		Entreprise		Entreprise	
Centre de formation		Centre de formation		Centre de formation		Centre de formation

Tableau 8. L'alternance par interaction

Nous allons nous référer tout suite à la construction du savoir dépendent des typologies des modalités d'alternance (Lerbet, 1995) vécues par les étudiants-apprentis.

En ce qui concerne le critère de construction de savoirs, la première typologie que nous allons citer est celle de l'alternance *rythme* que par leur reproduction

régulière des transformations, évite au système des pertes d'organisation. Quand un individu vit des tâches éducatives en simple contiguïté, il développe une alternance-rythme.

Le rythme proposé par Lerbet est ce qui s'assimile avec l'alternance juxtapositive de Bourgeon. Ce type d'alternance exige à l'apprenti savoir gérer les contradictions bureaucratiques entre l'école et l'environnement professionnel. Dans l'alternance des rythmes l'étudiant-apprenti vit des tâches éducatives scolaires et professionnelles en simple contiguïté. Dans ce contexte, l'apprentissage est en danger, il peut se saturer par la répétition rythmique de tâches, sans que le contenu de l'un ou l'autre puisse se développer de façon harmonieuse pour l'étudiant-apprenti. La difficulté des jeunes est de trouver le sens à la formation et acquérir une certaine autonomie pour construire leurs projets personnels.

Deuxièmement, l'alternance par interaction *renversible* (l'associative de Bourgeon) peut être observée dans le système cognitif de l'apprenti lorsqu'il se sert d'une action pour en commencer une autre à l'instant suivant, mais que la première action peut trouver sa place par la suite. Ainsi, cette succession de transformations qui permet un retour à la précédente traduit bien un progrès en organisation du système puisque la régulation s'opère par un possible retour à l'antécédent de l'ensemble complexe.

La boucle de rétroactivation renversible par simple échange substitutif se rencontre dans le système personnel d'un apprenant quand il s'appuie sur une action pour en mettre au point une autre. La résolution d'un problème est basée sur les expériences antérieures, sans qu'elles atteignent un niveau supérieur d'abstraction. Dans cette situation, le sujet ne dispose pas nécessairement des ressources cognitives lui permettant de prévoir les conséquences de ses actions par rapport aux nouveaux problèmes ou aux nouvelles situations qui doivent être résolus. Lorsque l'alternance renversible est associée à l'alternance associative les ajustements organisationnels entre les deux environnements sont résolus grâce à des partenariats.

L'alternance *renversabilité* se distingue par le fait qu'elle permet à l'individu de gérer ce qu'il vit dans une situation professionnelle (l'activité pratique) et en salle de cours (l'activités formative) mettant dans un même registre différentes ressources qui sont intégrées de forme naturel dans une seule unité cognitive, sans avoir besoin d'un degré d'autonomie élevée pour mettre en relation la proximité cognitive des contenus pratiques et des contenus formalisés.

Finalement, l'alternance vécu s'apparente à la *réversibilité* quand il est possible à l'individu de gérer ce qui vit sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation) en puisant dans un même registre de ressources au point qu'il intègre tout naturellement en un même système cognitif sans nécessiter un haut degré d'autonomie en raison des liaisons de proximité cognitive entre contenus pratiques et contenus formalisés. Ainsi, il peut anticiper des projets d'apprentissage d'un domaine dans l'autr

L'alternance réversible s'assimile à l'alternance intégrative de Bourgeon et se caractérise par un partenariat qui est mis à jour à tous les niveaux: institutionnel, de contenus, pédagogiques, etc. Le concept d'un dispositif en alternance signifie qu'on doit prendre en compte les obligations pratiques et institutionnelles liées à l'organisation de l'année académique.

A la différence de l'alternance renversable, il est ici possible de tenir en compte de ce qui va se passer en opérant la transformation et d'en precorriger les effets. Si l'alternance vise à fournir aux étudiants l'occasion de vivre des expériences motivantes, de leur permettre de vérifier un choix professionnel, de se familiariser avec le travail en entreprise, d'acquérir de nouvelles compétences, ou encore de favoriser une intégration professionnelle ultérieure, nécessite d'un rythme. En effet, elle doit prendre en compte les rythmes dont elle va se développer.

Ces trois formes de régulation selon un critère de construction de savoirs peuvent être utiles pour décrire analogiquement des fonctionnements socialisés de l'alternance éducative vécus par les sujets.

Les stratégies d'adéquation pour une organisation de l'alternance éducative proposée cherchent une cohérence intégrative dont peuvent opérer les acteurs. Ainsi, l'équilibre alternance-renversabilité et alternance associative semble prendre tout son sens dans le concept de partenariat. Ce concept accorde en effet comme le dit Lerbet (1993) une certaine place aux acteurs. Cette place est plus grande que dans une juxtaposition, par exemple.

La rencontre de l'alternance-réversibilité et l'alternance intégrative ou copulative fonde son équilibre sur le concept d'intégration. Elle vise à rendre efficace l'apprentissage fondé sur l'anticipation productrice du sens à partir de vécus dans deux domaines : travail-école, qui s'organisent en synergie à cette fin.

Le rythme de l'alternance

L'alternance peut prendre diverses formes qui vont du stage court dont la visée est de découvrir la réalité d'un métier, jusqu'aux formations pour lesquelles la majeure partie des apprentissages se fait en entreprise. Entre ces deux extrêmes, la diversité des pratiques est grande selon les manières d'intercaler et de pondérer les périodes de stage et les périodes d'école. Ce « va et vient » entre ces deux environnements permettra à l'apprenti de construire son apprentissage, et surtout de consolider ce qu'il a appris sur le terrain, grâce à une expérience professionnelle continue et régulière, même si elle est régulièrement interrompue par des périodes à l'université ou en centre de formation.

Pour un bon développement de la formation en alternance en pensant que c'est un système de formation complexe, impliquant différents acteurs, il est important de préciser les rythmes d'alternance, non seulement pour les apprentis, mais aussi pour les entreprises et le centre de formation. Le rythme permet à l'apprenti de passer d'un

environnement de formation où il apprend, à un environnement professionnel où il applique et pratique ce qu'il a appris. Les rythmes adéquats d'alternance peuvent constituer le succès des apprentissages. Le choix d'un dispositif dépend des intentions poursuivies et variera selon le but de l'alternance.

Les apprentis en fonction de la législation passent un peu plus de temps dans l'entreprise qu'à l'université ou le centre de formation. Normalement les rythmes choisis sont les suivantes : hebdomadaire (une semaine en entreprise, une semaine en formation), bimensuelle (deux semaines en formation, deux semaines en entreprise) ou mensuelle (un mois au centre de formation, deux mois en entreprise). Il existe des centres de formation qui ont de rythmes de même deux mois (deux mois au centre de formation, deux mois en entreprise), on peut encore trouver de rythmes encore plus longues (six mois).

L'entreprise, quant à elle, à travers le contrat signé avec l'apprenti s'engage à le former, mais l'oblige aussi à respecter le programme proposé par l'université ou le centre de formation, qui peut différer l'un de l'autre. Quoi qu'il en soit, le rythme de formation en alternance représente une rupture inévitable avec le milieu professionnel, souvent mal acceptée entre l'entreprise et l'apprenti.

Nous avons dit que la formation en alternance exige une grande flexibilité, c'est ainsi que les centres de formation doivent accepter les défis professionnels de l'apprenti au sein de l'entreprise et doivent consentir à le libérer pendant la période de formation afin qu'il puisse continuer dans l'entreprise à condition de récupérer les cours et assister à ceux de la prochaine période. L'entreprise doit respecter le rythme imposé par le centre de formation, en faisant attention tout d'abord à la formation de l'apprenti et ensuite à celle de l'entreprise.

La formation en alternance considère l'entreprise comme un terrain formateur dont devraient pouvoir bénéficier tous les étudiants engagés dans la filière professionnalisante et de leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences.

Pour les étudiants c'est une occasion de prendre contact avec les technologies actuelles de production ou de gestion dans différents contextes et de se familiariser avec le travail en entreprise et les formes actuelles d'organisation du travail. Ce contact avec le monde du travail est un important facteur de socialisation, il favorise chez les étudiants l'élaboration de projets et ouvre par là des perspectives d'insertion professionnelle dynamisantes ou encore de favoriser une intégration professionnelle ultérieure.

En ce sens, la formation en alternance est stimulante car elle permet à l'apprenti de se rapprocher de la réalité et de vivre des expériences motivantes, en évitant la monotonie et la routine par une logique de progression et lui permet d'avoir une nouvelle vision, une nouvelle perspective à l'extérieur de l'entreprise.

Selon le rythme d'alternance choisi, l'apprenti sera plus ou moins à l'aise avec la poursuite de ses études. De fois, le rythme imposé par l'alternance peut-être frustrant pour l'apprenti puisqu'il doit revenir au centre de formation ou à l'université pour poursuivre ses études au même temps qu'il est pris par les projets en situation de travail.

Si le rythme est important pour le développement de la formation en alternance, plus tard, on va retrouver, de manière plus concise, notre posture de recherche en déployant l'ingénierie qui accompagne et qui prend en compte tous les aspects pédagogique pour l'implantation de la formation en alternance.

Notre projet pose plusieurs questions qui interrogent en même temps, l'objet de la formation en alternance, les disciplines implicite et le sujet de la formation. En nous référant à la méthodologiques des études de cas, nous analyserons les rythmes adopter par chaque institution pour leur formation, qui est signé avec les entreprises qui les accueillent et participent à la formation des étudiants.

3.2.2. La dimension didactique : stratégie de formation inversée

La deuxième dimension proposé Geay (1998) est la didactique de l'alternance. Elle fait appel à un enseignement qui privilégie l'approche inductive et expérientielle, partant de l'expérience des apprentis et non de concept théoriques o de connaissance abstraites.

La question est, quelle est la formule éducative capable de faire cohabiter deux systèmes de formation -centre de formation et entreprise - avec des objectifs, à priori, différents ? Quelle didactique ? Comme le disait Geay (1993) « une didactique est à inventer ; il faut inventer des nouvelles médiations didactiques pour penser et revisiter l'expérience ».

Nous l'avons vu, alternance laisse une place à l'expérience et au rôle essentiel de la pratique. Ainsi, il faut distinguer en « faire l'expérience » et « avoir de l'expérience ». Dans une face active (faire une expérience), elle est une confrontation directe et sans intermédiaire avec la réalité (le choc du réel) qui entraîne une rupture de représentation sans comprendre, il faut alors le désir de comprendre. Dans sa face passive (avoir de l'expérience), elle se présente comme un stock ou répertoire de situations disponibles en mémoire, auxquelles on peut faire appel même de façon automatique, sans raisonner. Cela vient à signifier que toute expérience n'est pas apprentissage. Par là, nous pouvons extraire déjà quelques conséquences.

D'abord si toute expérience n'est pas apprentissage en soi, l'alternance nécessite mettre en forme l'expérience vécue en situation de travail et réfléchir avec méthode cette expérience. Il semble donc que les méthodes pédagogiques et/ ou didactiques traditionnelles ne suffisent plus pour la complexité formative à laquelle est

confronté l'apprenti. En alternance, il faudra aussi continuer à faire des cours magistraux, méthode didactique expositive adaptée à la transmission des savoirs théoriques, mais il faut aussi exploiter l'expérience didactiquement. Il s'agira de mettre en place des dispositifs de médiation pédagogique permettant l'étudiant de faire des liens entre pratiques d'entreprise et savoirs d'école (analyse de pratiques, pratiques réflexives, problématisation, débriefée...).

En plus si toute situation expérientielle n'est pas apprentissage en soi, il faut un tuteur (accompagnateur) pour faire expérimenter le choc du réel. Il s'agit d'une didactique de problématisation qu'il faut recourir dans l'alternance pour faire surgir le sens par des situations problèmes (complexes, ouverts, non encore définie et dont la solution dépend du contexte) à didactiques (posant véritablement problème pour l'apprenant), que le formateur doit identifier parmi les problèmes ouverts rencontrés.

« ... la situation problème signifiante, quand elle émerge, ne peut être que produite par l'alternant lui-même et elle vaut mieux que toutes celles élaborées par l'enseignant »

(Geay, 1998)

C'est à partir des problèmes rencontrés que se développent les capacités de résolution de problème en situation et se construisent les compétences professionnelles. En alternance, il faut exploiter l'expérience didactiquement. Il faut que le projet, le désir du formateur rencontre celui de l'apprenant pour que la communication s'établisse (Geay, 1998). Il faut une *stratégie inversée* et interdisciplinaire.

Cela suppose que les enseignants acceptent sortir de sa logique de production de savoir disciplinaire pour entrer dans une logique de production de savoir interdisciplinaire, à partir des situations vécues (Geay, 1998) par l'apprenti en situation de travail. Mais, cela signifie aussi un travail moins confortable, pour l'enseignant qui doit considérer des éléments pas toujours connus, et pour qui chaque situation d'apprenant devient un cas d'étude. En ce sens, l'enseignant a le rôle de légitimer les savoirs qu'il transmet, à travers une méthodologie pluridisciplinaire, où il invite à mettre en mots l'analyse des situations de travail les plus complexes, pour y repérer les «savoirs outils» (technique, mathématique, linguistique, scientifique...), afin de les mettre en scène ou en chantier ou en problème dans une situation didactique.

Normalement, en enseignement classique, chacun enseigne comme il a appris et l'enseignant impose sa propre stratégie. En alternance c'est autre chose. L'alternance nécessite une autre manière d'enseigner que celle de l'école classique. La conception de l'apprentissage en alternance est un univers à construire (Clénet, 2002). Apprendre en alternance se fonde sur une double idée d'appropriations et de construction sélectives de savoirs.

Comme nous l'avons signalée, cela signifie qu'il y a une démarche inversée de problématisation des situations et une approche interdisciplinaire pédagogique. Inverser la démarche c'est partir de la pratique et ses questions. C'est, enfin, mettre en relation

les compétences acquises dans les situations professionnelles et les connaissances apprises en école. Dès lors qu'on déstructure l'ordre préétabli (système classique) s'installe un inversé qui permet un échange entre les acteurs de la formation. La machine de l'apprentissage démarre avec les interactions de la triade : école-situation travail et étudiant, en retro-alimentant l'apprentissage de l'apprenti.

Ce travail implique que l'équipe pédagogique conçoive des stratégies de formation alternée en articulant les différentes disciplines en facilitant les outils de travail de recherche des observations dans le milieu professionnel de l'apprenti. Les matériels proposés doivent emmener à un projet qui donnera lieu à des productions écrites et orales de l'apprenti.

Dans une formation en alternance, les trois acteurs en présence semblent-ils « obligés » à s'entendre. Voyons maintenant quelle est leur place et posture dans l'alternance. Quels sont les rôles des acteurs de l'alternance en présence ?

3.2.3. La dimension pédagogique : partage de savoir et double tutorat

« Si l'on veut donner toute sa valeur à l'alternance, il faut prendre le parti d'évoquer sa pédagogie. C'est sa force, en tant qu'interaction entre le monde de l'éducation et celui de l'entreprise. C'est elle qui est créatrice de droits, c'est autour d'elle qu'il faut construire un système. À défaut, l'alternance ne saurait être ni appropriée, ni valorisée. »

(Proglia, 2009)

Cette dimension fait référence à l'ensemble de relations entre l'apprenti, les enseignants et les maîtres d'apprentissage à travers des espaces de médiation du savoir partagé. Ces nouvelles relations des acteurs sont placés différemment à celles de la formation classique en tant qu'entraînent une modification du rôle, posture et représentations des acteurs en présence.

En alternance ont à besoin d'une pédagogie ou d'une construction de dispositifs de médiations pour relier les savoirs théoriques de l'école et les savoirs pratiques de l'expérience acquise en situation de travail. Cette mise en relation devra faire fonctionner la boucle d'apprentissage dans les deux sens (théorie-pratique). On doit construire des espaces de médiation qui vont permettre l'étudiant d'établir les liens entre l'école et leurs expériences accumulées lors de ses périodes en situation de travail. Il s'agit d'intégrer ses expériences au sein d'un cours et produire ses propres modélisations. Ainsi, l'alternance permet de modifier la relation traditionnelle de l'étudiant avec le savoir puisqu'il identifie les écarts entre le travail réel et le travail prescrit ou enseigné.

Dans ces deux endroits de formation l'apprenti s'exprimera et mettra en valeur ce qu'il a appris dans l'autre endroit. L'apprenant voit l'enseignant et le maître d'apprentissage comme deux adultes qui partagent leurs savoirs et leurs expériences. S'établi, donc, une relation de partage des savoirs plutôt qu'une transmission dans le sens stricte du terme.

Dans le même sens, impulser un rapprochement entre les centres de formation et les entreprises est une priorité. Cette priorité trouve sa légitimité dans un déficit de connaissance des contributions respectives: contributions du centre de formation au sein de l'entreprise, contribution de l'entreprise dans le dispositif de formation. Le partage du savoir, l'exploitation de l'expérience, partir des situations et voir ce qui fait problème d'un point de vue de la formation, éviter la juxtaposition, coresponsabilité sont les idées que l'on peut retenir.

La coopération et les réajustements permanents semblent importants. En ce sens, la rencontre, donc est fondamentale, même si on est encore loin de la coproduction des contenus qui demanderait plus d'ajustement mutuel. Le défi pédagogique, l'enjeu de production de compétences consisterait à faire dialoguer les deux logiques susceptibles de s'enrichir l'une de l'autre.

Il semble nécessaire, donc construire un langage commun entre le centre de formation et l'entreprise, qui semble pouvoir se traduire par la co-construction d'outils communs de pilotage pédagogique, une interaction et un ajustement mutuel. Cela est une véritable ingénierie de formation, que nous développerons plus tard. La construction de ce langage suppose que les maîtres d'apprentissage et les tuteurs académiques jouent pleinement leur rôle de formateurs.

Les relations pédagogiques : place et posture des acteurs de l'alternance

Nous avons dit, que l'alternance est une modalité de formation qui réunit et met en relation trois acteurs: l'apprenti, le tuteur académique et le maître d'apprentissage. C'est tout à fait, une logique tripolaire qui s'installe dans un système complexe de formation comme l'alternance où les acteurs les centres de formations et les entreprises sont différentes et diversifiées. Il semble donc nécessaire ce qu'évoquent les trois partenaires avec le fait d'apprendre.

La relation entre cette triade (cf. figure 23) se base sur deux principes de base, l'une d'elles est que cette relation est triangulaire et qu'il existe deux lieux de formation.

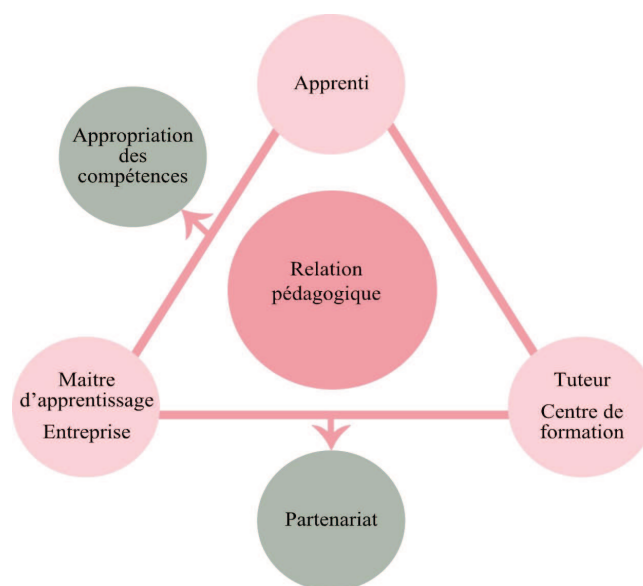


Figure 23. Triade des acteurs de l'alternance

Quel est la place et posture que prend chacun des acteurs impliqués dans le processus micro-pédagogique, tels que ceux-ci sont à la fois vécus et souhaités? Quelle place est-elle laissée à l'apprenant, en particulier, dans l'interaction éducative?

a) L'apprenti (A)

Dans tout système de formation par alternance, l'accent est mis sur la place et le rôle du sujet qui apprend. L'alternance, en obligeant l'apprenti à confronter les savoirs transmis par d'autres aux savoirs produits par lui-même dans son expérience, développe une forme d'intelligence particulièrement adaptée à la complexité des situations professionnelles. Il ne s'agit pas (...) d'une démarche d'application (...) mais bien d'une implication personnelle dans une action dont on est responsable (Geay & Salaberry, 1999).

L'apprenti expérimente en soi la complexité d'une formation en alternance. Cette complexité de l'alternance se réfère à une situation paradoxale où se trouve l'apprenti. C'est lui qui partage son temps de formation dans deux lieux différents: l'école et l'entreprise. L'étudiant-apprenti est au cœur du processus de formation. En formation en alternance l'apprenti est lié à l'entreprise à travers un contrat de travail.

Lorsque l'étudiant-apprenti signe le contrat de travail, il adopte un statut de salarié à part entière ; il devient un membre de l'entreprise et il a les mêmes droits et les mêmes avantages que les autres salariés de l'entreprise: la rémunération, les jours de vacances payées et versé les cotisations de la sécurité sociale, il peut présenter l'élection du Conseil de la société dès le troisième mois dans l'entreprise. L'apprenti doit exécuter les tâches qui lui seront assignées, développer son projet et informer le tuteur des éventuelles difficultés que peut y avoir pendant l'évolution de sa mission en entreprise.

La situation de l'apprenti n'est pas toujours facile parce qu'il est obligé de vivre un double rôle pendant son parcours d'apprentissage. L'apprenti est tenu de suivre des cours à l'université ou centre de formation et d'appliquer sur le terrain ce qu'il a appris, en changeant ainsi régulièrement de lieu, de statut et d'état d'esprit, chaque fois qu'il se trouve dans une situation ou une autre.

A l'université, l'apprenti est dans une situation scolaire, avec tout ce que cela signifie : suivre des cours, faire les devoirs, les travaux de recherche, les examens, avec l'obligation de répondre aux exigences des deux sites de formation: les universités et les entreprises.

Dans l'entreprise il aura une responsabilité en tant que salarié ; il devra être indépendant, entreprenant, prendre des initiatives, et gérer lui-même son temps et ses priorités. Pour que la formation en alternance soit possible et fructueuse, l'apprenti devra mettre à l'épreuve ses facultés d'adaptation, en montrant qu'il est capable de passer facilement d'un rôle à un autre, qu'il est agile et flexible et capables de ressentir et de s'adapter au rythme imposé par l'alternance.

Il est évident donc que c'est l'apprenti en premier lieu qui éprouve la complexité de l'alternance. Cette complexité tient notamment à la situation paradoxale dans laquelle se trouve l'alternant (apprenti), à la double contrainte entre l'effort qui lui est demandé par les formateurs en centre de formation et la situation de travail en entreprise. Une double contrainte qui exige de l'apprenti qu'il se comporte déjà comme un salarié ou un futur cadre de l'entreprise.

L'apprenti est abordé sous l'angle fonctionnel du dispositif par lequel il entre dans le système d'alternance. À cet regard on présuppose que l'apprenti est en mesure de s'orienter et/ou de s'immerger dans le monde du travail, de se qualifier, de se former dans l'espoir d'être stabilisé dans une entreprise, ou encore de poursuivre un parcours de formation continue, de se réconcilier avec le travail, avec les apprentissages ou avec le système de formation.

La dimension apprenti se devine quand même complexe : le travail en entreprise, le suivi du parcours, la progression et l'encadrement de l'acte pédagogique, doivent être convergents pour co-construire le projet et la démarche. L'apprenti doit donner du sens à son apprentissage, communiquer, et être interactif dans cet ensemble de formation.

b) Le tuteur académique (TA)

Nous pouvons maintenant nous interroger sur la place et le rôle du tuteur/enseignant : que implique être tuteur dans un dispositif de formation en alternance ? Quelles connaissances et compétences complémentaires lui sont requises dans un tel dispositif ?

D'abord sur le plan pédagogique l'alternance modifie considérablement le rôle et la représentation des enseignants. En alternance l'enseignant devient formateur, un accompagnateur, un facilitateur qui fait partager ses connaissances afin de permettre aux apprentis de prendre conscience et valoriser ses savoirs acquis en situation de travail, c'est-à-dire : rendre le travail formateur (Geay, 1998).

En amont, nous pouvons situer la compétence du tuteur dans un premier niveau qui concerne la transmission de savoirs professionnels. En effet, en alternance le tuteur/enseignant doit prendre conscience de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas. Il doit identifier la part du savoir professionnel qui est énonçable (qui est devenu du savoir en usage). Il doit permettre que l'étudiant-apprenti de rencontrer de situations de travail riches et formatrice (Geay, 1998) pour qu'il puisse rendre le travail formateur. Il doit permettre qui l'apprenti verbalise l'expérience vécue en situation de travail et au même temps qu'il puisse faire une analyse et une réflexion de l'acquisition d'apprentissage expérientiel. C'est une compétence de management au sens large.

Le tuteur académique représente l'université ou le centre de formation dans laquelle l'apprenti est inscrit. Normalement, il s'agit d'un enseignant dont la mission est de veiller à une bonne évolution de l'apprenti et de suivre sa mission en entreprise. Cette double mission du tuteur met en évidence la complémentarité du système de formation en alternance et l'imbrication de deux façons d'enseigner.

Le tuteur doit suivre la scolarité de son apprenti, surveiller l'assistance aux cours, ses résultats aux examens et également contrôler son comportement dans l'entreprise. Ainsi, le tuteur doit veiller pour l'intégration de l'apprenti en entreprise et assurer l'adaptation du profil et des compétences visées de l'apprenti en situation de travail. La mission en entreprise doit être adéquates à son niveau, à fin de développer une bonne évolution professionnelle. Le tuteur est l'interlocuteur privilégié de l'apprenti.

L'apprenti peut lui confier ses succès professionnels, et parfois mêmes personnels. L'apprenti s'adresse au tuteur s'il constate qu'il y a un certain dysfonctionnement dans la relation professionnelle, lorsque la mission n'est pas adéquate à son niveau. Le tuteur rappelle quelles sont les objectifs de l'apprenti en entreprise. Il y aura une coordination entre le tuteur académique et le maître d'apprentissage qui va donner du sens et de cohérence aux apprentissages et au projet de l'apprenti.

Comme les autres acteurs impliqués dans la formation en alternance, le tuteur a également un rôle délicat. C'est un enseignant un peu différent à celui qu'on est habitué à connaître en formation classique. C'est un enseignant qui doit connaître l'entreprise (leur culture) et négocier les enjeux d'une formation partagé. Des qualités intrinsèques lui sont supposés tel comme : capacité d'écoute, adaptabilité mais aussi rigueur et autorité à fin d'assurer le développement du projet personnel et professionnel de l'apprenti.

Avec ces prémisses, le tuteur est un acteur particulier du système alternance. Néanmoins on peut distinguer plusieurs niveaux de tuteurs, les tuteurs dits « institutionnels ou dirigeants », responsable au niveau contractuel et qui pilotent la formation et les tuteurs « pédagogiques ou opérationnels » qui accompagnent les apprentis.

c) Le maître d'apprentissage (MA)

En alternance l'entreprise est un lieu et un acteur pédagogique à part entière. Le véritable défi consiste à utiliser toute situation de travail réelle pour la transformer en acte pédagogique. Cela suppose évidemment d'avoir des situations de travail propices à une utilisation pédagogique. Autrement dit, la situation de travail réelle doit être transformée en acte pédagogique. Ainsi, l'entreprise est formatrice à partir du moment où le jeune a la capacité de prendre du recul par rapport à son expérience. Le jeune est interrogé de même que la responsabilité de l'entreprise à proposer des situations de travail formatives en soi ou formatives par leur adéquation au programme du centre de formation.

Au-delà d'une coproduction pédagogique pertinente et propre à la situation alternée, il existe peut-être des domaines d'intervention spécifiques à l'entreprise qui doivent être reconnus. Il est important promouvoir un tutorat, de former les tuteurs et que l'entreprise s'occupe de la formation du tuteur. La formation du tuteur permet un encadrement de qualité pour l'apprenti en même temps qu'elle implique davantage l'entreprise comme instance formatrice.

L'alternance est un vecteur de réflexion sur les métiers de l'entreprise. Pour l'actualisation des savoirs et savoir-faire de l'organisation, la formation est une voie privilégiée d'acquisition de compétences. En ce sens, l'alternance doit être gérée par l'entreprise comme n'importe quel processus de gestion de ressources humaines, de façon à optimiser sa performance. Il est important de structurer ce processus avant de proposer des postes en alternance de façon à accueillir les jeunes dans les dispositifs capables de produire une véritable formation expérientielle, donc le succès conditionnera les apports réels pour l'entreprise. La reconnaissance, indispensable, de la formation du tuteur, quelle qu'en soit sa forme, ne ferait que renforcer l'importance accordée à l'alternance.

Le maître d'apprentissage représente la société dans laquelle l'apprenti évolue. Il doit avoir un diplôme égal ou équivalent à l'apprenti et avoir un minimum de trois années d'expérience au sein de l'entreprise, s'il n'a pas un diplôme équivalent il doit avoir au moins cinq ans d'expérience professionnelle dans le secteur ou l'activité où la mission de l'apprenti doit se développer.

Le maître d'apprentissage a pour but d'accueillir, d'aider, d'informer, de communiquer quel est le travail à développer par l'apprenti et suivre son évolution au cours de son contrat avec la société. Il a également la tâche d'assurer le lien entre l'université et les employés de l'entreprise qui contribuent à l'acquisition, pour

l'apprenti, de compétences professionnelles. Il n'est pas dispensé de ses responsabilités au sein de l'entreprise. Parfois, devenir maître d'apprentissage est une surcharge de travail et une préoccupation supplémentaire. Le maître d'apprentissage doit informer son supérieur et ses collègues sur les tâches que son apprenti doit effectuer et les résultats qu'il a obtenu ; leur tâche n'est pas facile et résulte parfois un travail délicat.

Nous ne pouvons pas ignorer les obligations que le maître d'apprentissage a également à l'université (ou établissement de formation), il se doit de participer aux réunions de pilotage et doit s'impliquer dans la vie académique en générant plus de travail qu'à l'entreprise. Au sein de l'entreprise, parfois, le rôle du maître d'apprentissage peut être considéré comme un privilège ou d'honneur, il a été choisi par ses supérieurs auprès de ses collègues, et ses collègues le reconnaissent comme un élément digne de confiance, compétent et doté des compétences nécessaires pour transmettre leur métier.

De sa part le maître d'apprentissage peut indirectement s'attribuer le succès de son apprenti, car il est responsable de son activité, il consacre son temps à l'adaptation, à l'intégration, à l'assimilation et à l'autonomie de l'apprenti. Une des fonctions du maître d'apprentissage est l'écoute, la compression et la patience avec l'apprenti. Il sera disponible pour que l'apprenti puisse acquérir une bonne base, évoluer correctement et progresser professionnellement. Cette disponibilité est un des éléments fondamentaux pour la réussite de l'apprentissage, car elle permet le dialogue et la communication entre les individus, fondée sur la régularité des réunions ou des entrevues.

Le fait que l'apprenti soit bien accueilli au sein de l'entreprise par son maître d'apprentissage, cela va faciliter la relation de confiance indispensable pour une bonne évolution de la relation. Si au contraire, l'apprenti ne se sent pas bien accueilli la relation de travail sera plus dure.

L'accompagnement pédagogique : le double tutorat

En alternance les apprentis ne sont pas des étudiants comme les autres: ils arrivent au cours avec un vécu différent, des attentes différentes et un rapport au savoir différent. Intégrer ces différences est très difficile dans un cours traditionnel, alors qu'il est plus facile de les prendre en compte dans des modalités pédagogiques : méthode des cas, les projets, etc.... En autrui, avec l'alternance il y a un déplacement de l'identité de l'enseignant. En effet, le rôle des enseignants se transforme. L'enseignant devient celui d'un guide plus qu'un dispensateur de savoirs ; les enseignants doivent être confortés dans leur rôle d'experts de leur discipline tout en intégrant de nouvelles modalités de fonctionnement.

C'est la raison pour laquelle, pour une formation en alternance, autour d'un projet pédagogique, il faut organiser une négociation entre les formateurs et les tuteurs en entreprise, en intégrant dans la négociation le système de coordination à mettre en œuvre favorisant une relation permanente entre les deux univers. Si les conditions de

l'alternance peuvent donner du sens aux apprentissages, cette production du sens exige la maîtrise d'une pédagogie spécifique ainsi qu'une grande souplesse de la part des formateurs.

Associer les enseignants aux dispositifs d'analyse de pratique peut permettre de faire le lien entre les cours et les expériences professionnelles des apprentis ; comme le suggère Geay (1998), il s'agit d'accompagner les apprentis dans la problématisation du réel. En ce sens, il est possible de concevoir un dispositif qui permet aux apprentis de construire eux-mêmes un problème type à partir de situations rencontrées sur le terrain, avec une analyse a posteriori de l'activité dans une démarche autoréflexive accompagné. Il s'agit, d'observer l'effet de cette construction/résolution de problème sur l'intégration de savoirs théoriques.

Au-delà d'un acteur formateur pris dans son acception individuelle, globalement, il est demandé à l'alternance d'une pédagogie spécifique et/ou innovante. Il est demandé aussi, pour les formations en alternance, des dispositifs de formation ouverts. Cette pédagogie spécifique à l'alternance consiste à prendre la mesure de la vie en entreprise, à considérer l'expérience vécue des étudiants, à permettre le développement des compétences professionnelles de nature à concourir aux objectifs de la formation et à sa réussite à partir de l'expérience pour exploiter les périodes de formation en entreprise pour passer du concret à l'abstrait.

La formation en alternance nous renvoie, tel comme le dit Geay (1998), une pédagogie du métier partagé et non seulement du savoir enseigné. L'alternance nécessite d'une pédagogie de double tutorat à fin de contractualiser un plan de formation, pour élaborer la stratégie, pour évaluer la formation et mettre en œuvre le travail de recherche.

Ce double tutorat constitue la pierre angulaire d'une formation en alternance. Le tutorat intervient comme le mode de transmission et de transformation des compétences en savoirs d'expérience par une activité d'accompagnement et d'explicitation. C'est ainsi que l'apprenti retrouve, dans le double tutorat, l'accompagnement donc il a besoin pour gérer ses apprentissages. Il est nécessaire en fin, pour faire des liaisons, dans l'interface, qui lui permettront gérer les allers-retours de l'alternance.

En ce sens, l'entreprise doit mettre en place un tutorat d'alternance programmé, réglementé et institué et qui vise un objectif de formation négocié avec un partenaire de formation pour un tutorat centré sur l'approche pédagogique.

3.2.4. La dimension personnelle : projet personnel et professionnel

Dans cette dimension appelée à trois entrées qui concernent la question des connaissances (les savoirs intégrés) produites dans des contextes singuliers (Clénet, 2002) : des représentations des sujets en formations alternées dans des systèmes construits par et pour l'action, la signification de l'apprentissage dans l'alternance et ce qui concerne ce que enseigner en alternance. C'est in fine, l'alternance de l'apprenti pour se former et produire des savoirs.

L'apprenti prend une place centrale dans l'alternance et suppose une véritable implication de l'étudiant par son apprentissage. En alternance, plus qu'en formation classique, les étudiants sont confrontés simultanément à deux contextes culturels différents et elle se doit de personnaliser le parcours parce que les contextes de travail sont singulier et parce que les questions diffèrent en fonction des individus, de leur vécu, de leur expérience, de leur histoire (Scheider, 2007). La dimension personnelle se réfère à la construction d'un nouveau rapport au savoir et l'autonomisation de l'apprenti dans ses apprentissages par le développement d'une démarche de production de savoir et de gestion de son temps (Geay, 1998), mais aussi par la production de savoir et la construction de l'identité professionnelle des apprentis.

Le concept production du savoir, dans le sens de Lerbet (1993) se constitue par des informations venant de l'environnement et par une connaissance intime venant de l'expérience personnelle, elle réclame aussi une interaction entre des informations et un projet professionnel, c'est vouloir se préparer à un métier, tout en ne rejetant pas les études (Geay, 1998). En formation classique l'étudiant est consommateur du savoir. Ce n'est pas le cas de la formation en alternance car elle suppose une véritable implication de l'étudiant dans son apprentissage. Le fait d'apprendre implique une construction personnelle plutôt qu'une transmission de savoir. C'est ainsi qu'en alternance, apprendre et faire ou faire et apprendre relève une démarche de production du savoir et favorise le développement de l'autonomie de l'apprenti.

En ce sens, la dimension personnelle appelle aussi à l'autonomie et responsabilité de la part de l'apprenti car il est animé en permanence par des questions qui interrogent les pratiques, qui bousculent, qui font avancer. L'apprenti a leur vécu de référence qu'il peut relire, analyser et communiquer aux autres, en ce sens apprendre c'est produire du savoir et être capable de le transmettre. En effet, normalement, l'école classique fonctionne sur le principe d'un savoir formalisé, en premier le concept et les explications, et après les applications, c'est-à-dire, elle fonctionne en suivant l'ordre théorique et pratique, l'étudiant travaille avec l'ordre de «comprendre-réussir» (Piaget, 1992).

En alternance, l'ordre de «réussir-comprendre» sera grandement apprécié dans l'entreprise car il permet d'acquérir de l'expérience. On parle de l'apprentissage expérimental. Nous avons signalé précédemment que l'expérience en elle-même n'est

pas synonyme d'apprentissage automatique. A fin de consolider cet apprentissage il manque la partie de réflexion. On peut parler d'un apprentissage par production de savoir dont la manière d'organiser l'apprentissage suppose une véritable implication de l'apprenti dans l'entreprise lié à son projet professionnel et à sa construction identitaire.

3.3. L'ingénierie et la modélisation des formations en alternance

Si dans d'autres pays le concept de formations est très répandue dans le notre ce terme faisant à la formation ou aux Sciences de l'Education, est assez rare. Le concept d'ingénierie de la formation et leur application est un concept à construire. En premier lieu, nous allons voir comme à travers de l'ingénierie de la formation se déploie toute la question de l'instrumentation, à savoir l'utilisation des instruments pour des opérations de formation spécifiques. Les instruments existent et l'application de ces derniers constitue une forme de médiation entre l'institution, le savoir et l'étudiant (apprenti en alternance).

En fin, nous proposerons notre grille de modélisation d'un système de formation en alternance, à partir des travaux de Geay (1998).

3.3.1. L'ingénierie et le développement d'une ingénierie de formation

L'ingénierie de la formation nous permet mettre en évidence les moments ou les gestes fondamentaux du début de l'ingénierie appliquées à la conception d'un dispositif de formation. Pour cibler un processus de changement, tel est notre cas, il faut avoir une vision systémique puisqu'elle facilite la prise de décision pour éviter le conflit avec les sujets. Le changement doit être participatif et doivent être tenus en compte tous les acteurs communs de l'organisation, comme les partenaires ou les acteurs communs du procédé de l'ingénierie et non pas seulement comme l'objet d'une planification.

En effet, l'ingénierie de formation précède et accompagne les projets de formation, chaque étape du processus d'ingénierie est itérative car il y a des fluctuations permanentes entre les différents étapes (formulation d'hypothèses, définition des objectifs, choix des variables d'action, étude de viabilité, etc.). En ce sens, Le Boterf (1999) aborde l'ingénierie de la professionnalisation en affirmant que l'apprentissage ne se limite pas aux bénéfices de la formation paie (celle de l'école), mais aussi en combinaison avec les formes originales d'apprentissage en action et celles qu'on trouve dans tous les collectifs de travail, comme la participation à des projets transversaux, la mobilité professionnelle, le développement d'ateliers d'analyse de pratiques et de travail coopératif. Brémaud (2010) ne partage pas seulement l'opinion de Le Boterf

mais enrichit cette perspective, en définissant l'ingénierie stratégique de formation comme une conception, une construction, une gestion et une évaluation d'un système complexe d'apprentissage en situation formelles et informelles, en tenant en compte de stratégies et de la logique collectives et individuelles, l'itinéraire socioprofessionnels et les contextes des activités des acteurs –auteurs impliqué.

Il nous semble particulièrement intéressant de mentionner dans notre discours l'ingénierie des politiques de formation, puisque le but de ce travail de recherche est de prendre en compte tous les éléments pour la mise en œuvre d'une nouvelle proposition pour un système de formation dans l'enseignement supérieur dans notre pays.

Avant de proposer un changement, on ne peut pas ignorer les références historiques et culturelles, pour ainsi concilier la rigueur méthodologique et la rigueur opérationnelle, nous devons savoir comment gérer un projet de cette ampleur et répondre aux questions suivantes:

- Que pouvons-nous attendre d'un nouveau système de formation ?
- Quelles sont les conditions d'acquisition qui doivent être prises en compte ?
- Quels sont les coûts et les délais à respecter ?

Nous allons structurer les réponses en partant des quatre étapes proposées par Masigne (1999), tel comme signalé dans la figure 24.

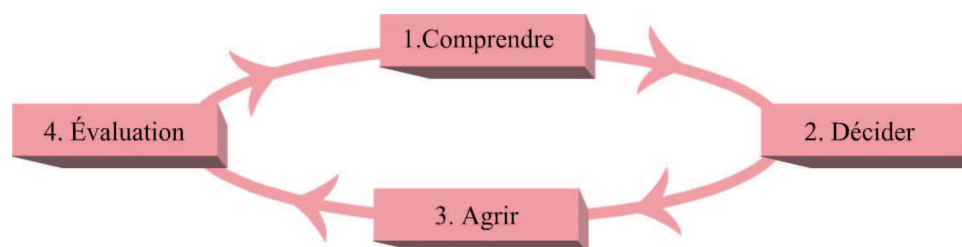


Figure 24. Étapes d'un processus de changement

Une première étape de compression, dont les politiques de formation répondent aux besoins des compétences relatives à un projet ou aux besoins des compétences liées à la qualité. En ce qui concerne le projet, les directions prépare l'évolution des compétences qui sont nécessaires à l'organisation (les nouveaux marchés de travail, les changements dans l'environnement, la demande sociale...). La formation est l'outil d'adaptation et d'évolution vers les compétences qu'on veut développées et acquérir.

Une deuxième étape est celle de la décision une fois que les besoins ont été analysés, les décisions doivent être prises. La décision tiendra compte de ce qu'il faut faire et pourquoi il faut le faire, ce qui est prioritaire et ce qui est secondaire. Nous devons également décider quels seront les moyens utilisés pour construire ce

changement. La troisième étape, qu'il propose, est agir pour mettre en œuvre les actions qui ont été décidées au stade précédent.

Finalement, la quatrième étape est la question de l'évaluation commence avant la formation. L'évaluation ne peut pas avoir un coût élevé puisque l'objet évaluée et la formation est une pratique sociale où les acteurs ont besoin d'un espace de liberté.

Autres auteurs (Carré et Caspar, 1999) considèrent que la gestion des politiques de formation exige certaines qualités (cf. tableau 9):

QUALITES METHODOLOGIQUES	Les politiques de formation doivent être soutenues par les projets construits et utiliser les principes, et les outils pour réaliser la mise en œuvre du projet.
QUALITES STRATEGIQUES	Il faut respecter le principe de rationalité puisque interviennent dans la formation les acteurs et leurs convictions.
QUALITES DE NEGOCIATION	L'enjeu social qui accompagne les politiques de formation et les relations interpersonnelles sont légitimes et importantes.
QUALITES D'EMPATHIE	Avoir une implication dans la conception et la mise en œuvre de la formation ainsi que respecter les points de vue de chacun.

Tableau 9. *Qualités de la gestion politique*

Nous reprendrons plus tard, cette idée de la qualité de la direction des politiques de formation quand nous nous référerons au modèle proposé pour la formation en alternance dans l'enseignement supérieur lorsque nous parlerons de la méthodologie de cette investigation (chapitre 4).

Pour compléter le développement des ingénieries de formation, nous allons nous référer à l'ingénierie pédagogique. Pour notre formation en Sciences de l'Education il nous semble important d'insister sur le fait de la modélisation des formations à travers les ingénieries de formation. L'ingénierie pédagogique est la gestion globale d'un système relatif aux pratiques de l'éducation afin de mettre au point un dispositif de formation pédagogique adaptée et optimisée. C'est un travail de synthèse qui intègre les apports de différents experts, qui déployant des fonctions, des conceptions et la réalisation et l'adaptation d'un projet pédagogique, c'est à dire, l'étude d'un projet sous tous ses aspects. En outre, elle regroupe un ensemble de méthodologies et d'outils qui permettent que l'apprentissage puisse s'adapter à un public spécifique.

Les différents aspects mentionnés dans notre chapitre 1, en ce qui concerne les changements socioéconomiques de notre société et qui touchent bien évidemment nos

systèmes de formation classique font émerger des nouveaux dispositifs de formation (à distance, flexibles, ouverts, individuels, etc.) complémentaires ou alternatifs. Ces dispositifs utilisent généralement des technologies d'information et de communication, l'autoformation individuelle ou collective, implique la collaboration de plusieurs acteurs en réseau ou en partenariat d'action (Clénet, 1998).

Carré, Caspar (1999) qualifie l'ingénierie pédagogique comme une innovation, comprise comme un modèle d'invention qui cherche des solutions aux problèmes dans lesquels les paramètres sont aléatoires. Nous devons donc prendre en compte les principes d'ajustement, de négociation et d'adéquations conçues pour une ingénierie novatrices ou pédagogique ce qui impliquera un procédé pour améliorer et développer un dispositif sans recourir à l'excessive rigueur méthodologique.

En ce sens, l'ingénierie pédagogique est installée dans la gestion d'un projet de formation entre trois axes d'apprentissage et qui contient trois critères (cf. tableau 10) :

AXES D'APPRENTISSAGE	GESTION DES DISPOSITIFS	CRITERES
Apprentissages	Apprenti Connaissances Formateurs	Global : les paramètres de la construction pédagogique
Variables	Temporels Lieu Action	Finaliste : une finalité exprimée comme des objectifs de formation
Gestion de dispositifs	Utilisation des technologies Formation informelle Accompagnement	Critère de productivité : Optimisation relative aux résultats obtenus et les coûts du projet

Tableau 10 : Axes d'un projet de formation

En ingénierie pédagogique se définit la mission, les objectifs et les fonctions qui donnent un sens à toute les méthodes d'apprentissage. Ainsi, la mission de l'ingénierie pédagogique est de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique qui permet d'optimiser l'articulation des ressources humaines, des techniques, des finances et des logistiques disponibles. Pour développer sa mission, l'ingénierie pédagogique se situe entre l'ingénierie de la formation et la psychopédagogie qui régleme le fonctionnement de l'apprentissage de trois façons: affective, cognitive et de motivation.

Les objectifs de la formation sont les données d'input de l'ingénierie pédagogique, avec l'analyse des publics d'une part et l'analyse des ressources et des obligations de l'autre. Selon le triptyque: les objectifs, les ressources et le public, la mission de l'ingénierie pédagogique déploiera et produira les objectifs pédagogiques de l'action.

Le rôle de l'ingénierie pédagogique est de transformer les données d'input pour la formation (objectifs de formation, les caractéristiques du public, les obligations, les ressources du projet) en donnée d'output pour l'organisation pédagogique en fonction du développement d'une opération en cinq phases (cf. figure 25):

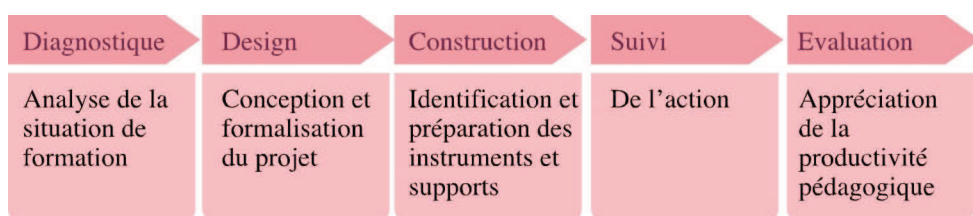


Figure 25. Phases de l'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique de la formation en alternance est une ingénierie stratégique et spécifique puisqu'elle met en relation et produit des connaissances et des processus complexe de formation.

3.3.2. Les enjeux du développement d'une ingénierie de formation en alternance

Notre intérêt ici est centré sur le développement d'une ingénierie de formation en alternance. Le développement d'une ingénierie de formation en alternance n'est autre chose que faciliter le processus de formation de l'apprenti en intervenant sur les quatre dimensions d'un système de formation en alternance : institutionnelle, pédagogique, didactique et personnelle (Geay, 1998). Il s'agit de mettre en relation les expériences vécues en situation de travail et les savoirs théoriques de l'école ou centre de formation dans une co-responsabilité de production de savoirs en vue de l'obtention d'un diplôme.

Mais la question est comment faciliter le développement d'une ingénierie de formation en alternance ? Pour répondre à cette question deux conditions sont mises en évidence. L'une, est considérer l'ensemble d'obligations des moyens à tenir en compte pour la mise en œuvre d'une formation en alternance à fin de faciliter le processus de formation de l'apprenti et, l'autre est proposer un équipe d'accompagnement prenant en compte les finalités, les fondements et les outils d'une formation en alternance.

Il nous semble essentiel que le développement d'une ingénierie de l'alternance devienne un axe important pour la démarche d'un projet de formation en alternance. En ce sens, les recherches (Clénet, 2002) qui ont été faites sur la formation en alternance mettent en jeu le développement de la qualité des ingénieries qui sont identifiées en deux grandes catégories:

- Celles qui ont tendance à concevoir l’alternance comme un moyen pédagogique de compléter une formation de type scolaire pour les pratiques en dehors du milieu scolaire.
- Celles qui ont tendance à concevoir l’alternance comme l’optimisation des relations entre la construction des compétences, le transfert des connaissances, le développement de fonctions et / ou de la professionnalisation.

Les ingénieurs qu’on peut trouver sont de ces deux classifications: ceux qui à partir d’un problème cherchent une optimisation programmatique des contenus, des méthodes, des résultats et des ressources, et ceux qui élaborent des solutions aux problèmes de l’adéquation entre les objectifs, les concepts et les diverses ressources.

Si nous regardons la perspective de ces ingénieurs qui recherchent les solutions pour l’adéquation des objectifs, des concepts et des ressources, nous déploierons cinq fonctions d’ingénierie de l’alternance depuis une perspective de changements attendus.

FONCTIONS	
Diagnostic	Ecoute des acteurs et des organisations
Conception	Concevoir le projet: le design, la stratégie, la formulation des objectifs
Construction	Créer la gestion et la régulation de l’alternance
Direction	Encourager les processus de l’alternance
Evaluation	Associer la certification et l’évaluation des compétences

Fonction du diagnostic. Dans les formations en alternance, deux organismes sont en relation (université-entreprise) ainsi que d’autres acteurs (les tuteurs, les maîtres d’apprentissage, les apprentis, les collègues...). Dans cette première phase d’écoute tous les acteurs peuvent faire ressortir les différents points de vue qui seront pris en considération dans la construction et la mise en œuvre de la formation prévue. Ainsi, nous mettons en évidence les représentations de la formation en général (ce qu’on prétend, les transformations et les stratégies désirées), les ressources humaines et financières pour le projet de formation, les stratégies pédagogiques appropriées et acceptées par les acteurs (gestion de l’espace-temps), et l’adaptation des objectifs de la formation.

Fonction de conception. Cette fonction pense et légitime une modalité de la formation fondée sur les principes fondamentaux qui doivent être discutés entre les acteurs et les organisations. Sont liés à ce concept la stratégie globale de formation, le développement inductif des expériences vécues par les étudiants, l’établissement d’un système de relations à développer et la formalisation des finalités de la formation.

Fonction de construction. Elle concerne la réglementation et la mise en place du groupe d’orientation de l’alternance pour assurer la concertation entre les acteurs et les organisations autour de la politique de formation.

Fonction de direction. Il s'agit d'encourager les processus pédagogiques de l'alternance. Penser sur les progressions et les rythmes de la formation, créer et travailler les situations problématiques et les outils appropriés pour chaque situation, articuler les situations d'action, de réflexion et de compréhension, aider les apprentis dans les situations de production de connaissances et évaluer l'apprentissage.

Fonction d'évaluation. L'un des objectifs de l'alternance est le développement par l'apprentissage de compétences spécifiques reconnues dans son environnement professionnel. Il faudra également certifier les connaissances acquises en situation de travail. Ainsi, les deux logiques (école-entreprise) doivent être complémentaires articulant des contrôles certifiés, des évaluations qui permettent d'évaluer l'acquisition progressive des compétences par l'apprenant. Donc, il doit y avoir des outils évaluateurs fiable et cohérents en relation avec les intentions de la formation.

En alternance, l'ingénierie de la formation s'articule avec l'ingénierie pédagogique, puisque les deux reposent sur les compétences et la volonté des acteurs à négocier un équilibre entre les deux domaines de formation: l'école et l'entreprise. La volonté de partager sans que chaque partie perde son identité. L'alternance réunie dans un même endroit, l'acte de formation et l'acte de production en pensant à l'insertion professionnelle de l'apprenti. L'ingénierie de la formation se focalise sur la l'environnement de la relation pédagogique et le sujet qui apprend.

La mise en œuvre d'un système de formation nécessite une ingénierie de formation qui se définit comme l'ensemble des capacités pour concevoir, commencer, diriger et évaluer les systèmes, les dispositifs et les actions de formation (Le Boterf, 1990). Ainsi, on distingue une ingénierie des dispositifs de formation (Geay, 1998) et une ingénierie pédagogique de l'alternance (Clénet, 2002) comme deux composantes majeures d'une ingénierie en alternance.

L'ingénierie de l'alternance (cf. tableau 11) se réfère à la conception, la construction et le suivi de la formation en alternance compte tenu de la complexité de la diversité des acteurs et des organisations dans le même environnement. De même elle doit répondre à la façon dont elle conçoit, construit et conduit à un système de formation en alternance

INGENIERIE DE L'ALTERNANCE	
INSTITUTIONNEL	Un projet de formation : compétences Un cadre de référence contractuel
DIDACTIQUE	Une stratégie de formation alternée Une équipe pédagogique
PEDAGOGIQUE	Une exploitation de l'expérience Un suivi en double tutelle
PERSONNELLE	Un travail de recherche en alternance Un travail personnel en autoformation

Tableau 11. Dimensions de l'ingénierie de l'alternance (Clénet, 2002)

Précédemment, nous disions que l'ingénierie en alternance ne se résumait pas seulement à la production d'outils, de procédures ou de méthodes, mais elle favorise aussi les acteurs, les fonctions et les finalités d'un système d'actions dans un environnement déterminé (Clénet, 1995).

L'utilisation d'un modèle ou la modélisation d'une formation en alternance suppose tenir en compte toutes les dimensions pour concevoir, construire, conduire, et évaluer un système de formation en alternance.

3.3.3. La modélisation d'un système de formation en alternance

Modéliser, c'est une action cognitive et opérationnelle complexe qui consiste, non seulement à produire des actions-recherches et des ingénieries, mais aussi à trouver une voie académique fiable et reconnaissable par une communauté scientifique (Clénet, 2002).

Comme nous l'avons pointé plus haut, Geay (1998) faisait une description des dimensions à considérer dans une formation en alternance. Du point de vue de l'ingénierie Clénet (2002) organise la modélisation de l'alternance à trois niveaux :

Un premier *niveau socio-historique* permet de situer l'alternance sous ses aspects socio-éducatifs dans le temps. Ce qu'on appelle le *macro-niveau* de l'alternance.

Le deuxième *niveau organisationnel* de l'alternance rejoint les ingénieries, les pédagogies et les didactiques dans un *méso-niveau*. Ce niveau relève l'organisation de l'alternance comme un système au service de l'apprenti.

Le troisième *niveau concerne aux « alternants »*, ceux qui apprennent en alternance, le *micro-niveau* de l'alternance. L'écoute des apprenants et leurs singularités, la compréhension et la modélisation de leurs expériences va aider à mieux concevoir et construire l'alternance.

Il faut noter que cette approche modélisante de l'alternance (Clénet, 2002) en trois niveaux essaie de mettre en relation chaque niveau décrit, dont les dynamiques internes et les interactions produisent et construisent l'alternance. Tel est le cas des représentations et les conceptions d'acteurs de l'alternance, des organisations produites dans et par l'alternance et les données socio-historiques et contextuelles de la construction de l'alternance.

Notre propos ici, n'est pas modéliser une formation en alternance concrète, plutôt préparer un protocole d'actuation pour mettre en place un système de formation en alternance en considérant tous les aspects, voir dimensions ou niveaux.

En ce sens, comme on le verra plus tard, nous avons choisi les dimensions de Geay (1998) en adoptant le quatre dimensions, institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle (cf. figure 26).

Ce sont les dimensions que nous développerons dans les études de cas de notre recherche qui rejoignent les trois niveaux de la modélisation de l’alternance proposée par Clénet (2002).

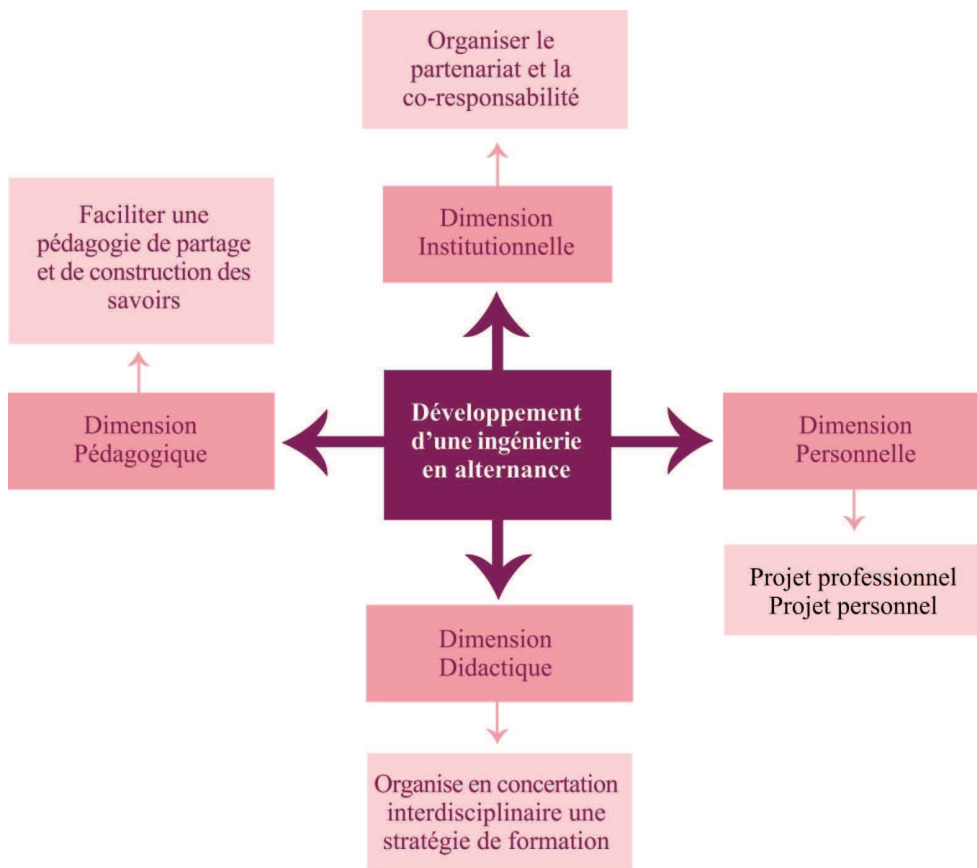


Figure 26. Modélisation d'un système de formation en alternance (Geay, 1998)

Les questions fondatrices de notre recherche s’organisent dans le cadre de l’image précédente. Ainsi, les fonctions qui sont placés sur l’axe, entre la dimension institutionnelle et la dimension didactique correspond à l’ingénierie des dispositifs de formation, centrées autour de la relation pédagogique. Les fonctions qui sont situés entre la dimension personnelle et la dimension pédagogique correspondent à l’ingénierie pédagogique, centrées sur les relations pédagogiques elles-mêmes.

Comme toute modélisation, celle que nous proposons (cf. tableau 12, 13) ici n'est qu'une représentation du phénomène de notre recherche, néanmoins elle peut être utilisée pour concevoir, construire, conduire et évaluer un système de formation en alternance. Nous avons utilisée cette approche comme référence pour développer les études de cas que nous présenterons plus tard (chapitre 6).

DIMENSION	FONCTION-ITEMS	SOUS-ITEM
INSTITUTIONNELLE	Organisation d'un système de formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partenariat et coresponsabilité de la formation 2. Rythme 3. Espaces de régulation 4. Références contractuelles 5. Politiques institutionnelles
DIDACTIQUE	Organisation de la formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stratégies de formation 2. Systèmes d'évaluation
PEDAGOGIQUE	Relations pédagogiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Processus de recrutement 2. Place et posture des acteurs en présence 3. Accompagnement tutorial. Double tutorat
PERSONNELLE	Construction du projet professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivation, autonomie et responsabilité 2. Production du savoir et acquisition des compétences 3. Orientation et identité professionnelle et personnelle 4. Insertion professionnelle

Tableau 12. Proposition de modélisation d'une formation en alternance

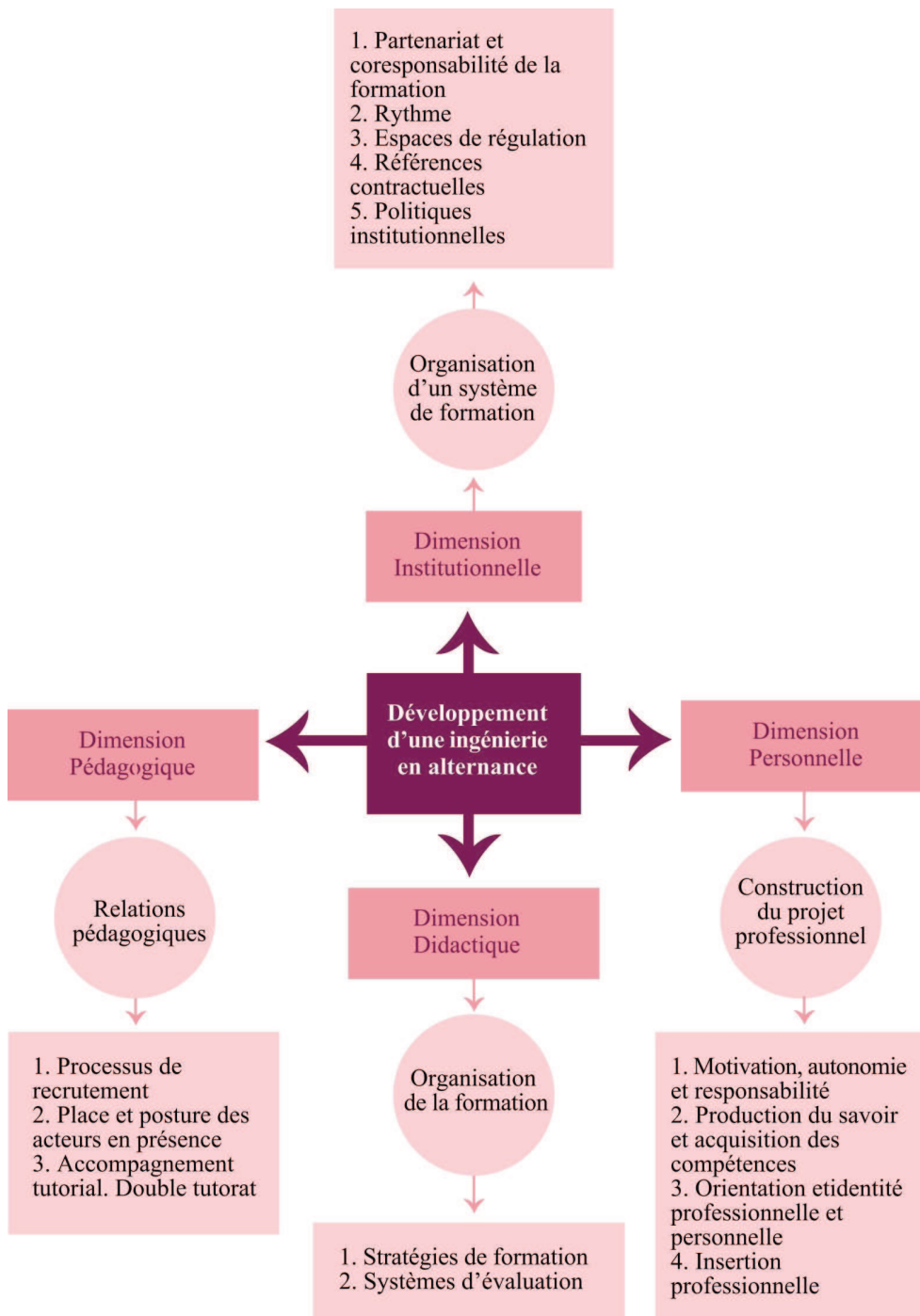


Tableau 13. Proposition de modélisation d'une formation en alternance

Per conclure,

nous ne voulons finir ce chapitre sans faire la remarque que pour nous l'alternance ne concerne seulement à une temporalité et à une spatialité organisées en deux temps et en deux lieux. Nous voulons remarquer le fait de penser à un nouveau paradigme qui se centre sur une conception renouvelée du sujet qui apprend. La manière d'apprendre en alternance procède de l'engagement des acteurs, relié à leurs parcours et à leurs expériences. L'alternance tend à changer les conceptions traditionnelles de la formation et bouscule les regards (réussir et comprendre, apprendre de l'expérience, faire pour comprendre et comprendre pour faire...)

Ce qui nous intéresse est rejoindre la problématique de notre recherche qui fait appelle à l'impacte de la formation en alternance comme élément d'innovation pédagogique qui transforme les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

« Une formation en alternance pose une problématique spécifique qui ne laisse pas d'autre choix celui d'innover pédagogiquement si l'on veut éviter le risque de juxtaposition des lieux, des personnes, des contenus et des apprentissages »

Maudit-Corbon, Martini (1999)

PART II

Comprendre et agir: Les usages des dispositifs

L'alternance n'est pas le propre d'une pratique éducative. C'est la vie. C'est ainsi de manière éducative que, le travail professionnel « en vrai grandeur » et le travail « scolaire » peuvent avoir des vertus formatives qui se supportent mutuellement et être plus rentables conjointement que séparément. Mais d'autres synergies comme celle de la recherche et de l'action s'apparentent à cette même finalité.

Lerbet (1993)

CHAPITRE 4

La méthodologie
de recherche.
Stratégies de connaissances
et terrains de recherche

Chapitre 4

La méthodologie de recherche. Stratégies de connaissances et terrains de recherche

INDEX

4.1. Le protocole méthodologique de la recherche

- 4.1.1. Le développement d'une approche compréhensive
- 4.1.2. Les études de cas comme méthode qualitative

4.2. Présentation des stratégies d'investigation

- 4.2.1. L'approche terrain de l'investigation
- 4.2.2. Les stratégies de recherche
- 4.2.3. Présentation de la grille d'analyse proposée

4.3. Les stratégies de connaissance des dispositifs

- 4.3.1. La phase exploratoire de la recherche
- 4.3.2. La phase d'investigation approfondie
- 4.3.3. La phase d'investigation confirmatoire

4.1. Le protocole méthodologique de la recherche

Nous souhaitons dans ce chapitre spécifier dans un premier temps notre méthode de recherche comme une stratégie de connaissance et d'action dans le réel (Morin, 2000), qui finalise par la production d'un modèle qui puisse être transférable dans d'autres réalités. Il s'agit d'une démarche d'ordre qualitatif qui nous facilite la compréhension de notre objet de recherche qui nous conduit à poser notre problématique de la manière suivante :

En quoi les dispositifs de formation par alternance, transforme les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur ?

Quelles sont les conditions de réussite d'un système qui vise l'acquisition des compétences ?

Notre stratégie méthodologique de recherche va nous aider à connaître les aspects institutionnels, organisationnels, et relationnels nécessaires pour la mise en place d'un système de formation en alternance. Il s'agit de repérer les différentes (multi) dimensions de l'alternance pour mieux comprendre les logiques d'usages des dispositifs. Ce questionnement nécessite d'une part, une observation des dispositifs qui mettent en place une formation en alternance, et d'autre part, l'analyse des interactions des acteurs en présence.

Notre propos ici est de présenter et analyser un modèle pédagogique d'apprentissage alternatif, différent de la formation initial, en enseignement supérieur. En ce sens, nous allons analyser une situation d'apprentissage complexe à partir des expériences réelles. C'est à travers le recueil et l'exploitation de données qualitatives que nous pouvons mieux comprendre le phénomène observé qui vise à donner des significations de l'objet : l'alternance.

4.1.1. Le développement d'une approche compréhensive

Notre intention ici est de développer la méthodologie employée dans une démarche d'ordre qualitatif qui nous facilite la compréhension de notre objet de recherche, celui de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur.

À ce propos, du point de vue épistémologique nous avons développée une démarche qualitative qui s'inscrit dans une approche compréhensive du phénomène. En effet, la méthodologie qualitative nous a orientées à la compréhension globale du phénomène et à la réflexion sur l'objet d'étude.

La méthodologie qualitative nous a orientées à la compréhension et à la réflexion sur l'objet d'étude au travers l'analyse de documentation, l'observation directe, la participation dans des événements de rencontre de réflexions des acteurs même et la réalisation d'interviews avec les acteurs de la formation.

Notre prétention est effectivement, la compréhension de la logique des dispositifs de formation en alternance comme un ensemble d'éléments qui donnent de signification dans le processus d'une formation.

Notre ancrage et notre suivie méthodologique nous a situé, comme chercheur, dans le cœur même des dispositifs cela nous a permis capturer les gestes et les « non dis », des acteurs. En ce sens, la proximité et la visibilité de la réalité, nous a lancée vers l'établissement d'un dialogue permanent entre l'observateur et l'objet observé. C'est la raison pour laquelle notre recherche est dynamique, dans le sens qu'il y a eu un dialogue et une réflexion vécue pour mieux comprendre une réalité comme un fait globale.

De suite, sur le plan méthodologique notre posture de recherche se traduit d'une part par l'analyse que suppose une capacité à inciter les acteurs à se rappeler du rôle qu'ils jouent dans la construction de la réalité ; d'autre part la possibilité de comprendre les faits en reproduisant la pensée, la situation vécue par l'acteur et la construction d'une réalité d'apprentissage.

Le principe central de l'approche compréhensive est que le chercheur s'autorise la possibilité de pénétrer dans le vécu des sujets observés, en ce sens notre intérêt a été l'observation et analyse des comportements spontanés, non provoqués par l'observatrice, intégrant le comportement verbal autant que non verbal et les données verbales provoquées par l'observatrice pendant le déroulement des observations et/ou entretiens avec les acteurs qui participent en la recherche. A tel effet, nous avons axé notre travail de recueil de données sur le recueil d'information auprès des acteurs des dispositifs cela nous permet de connaître les interactions directes avec les acteurs qui participent et usent les dispositifs et qui établissent entre eux des relations et des interactions dans l'usage des ces dispositifs de formation.

En effet, le recueil et l'exploitation de données qualitatives nous permet de comprendre le phénomène que nous voulons observer. Nous l'avons fait à travers l'analyse de documentation, l'observation directe, la participation dans des événements de rencontre de réflexion des acteurs et la réalisation d'interviews avec les acteurs de la formation. Cette approche « insinder » nous a favorisée la compréhension des réalités.

Cet ainsi que nous avons pu capturer la signification que les acteurs font de leurs vécues et rapidement nous a apparu essentiel de porter l'analyse sur des dispositifs des formations en alternance dans l'enseignement supérieur à travers la méthodologie des études de cas. En effet, la méthodologie que nous avons choisie nous a emmenées à une observation directe de la réalité, observant autant les acteurs en action dans leur dynamique, son structure et ce qu'elle produit.

Notre recherche s'est déroulée dans des différents contextes réels que nous avons observés et analysés dans une dynamique de bouclage, allés-retours, afin de comprendre ces réalités dans leurs contextes pour finalement établir des connexions et faire le lien entre tous les aspects qui constituent notre recherche. L'axe de recherche à

visé à analyser les différents scénarios dont les acteurs sont forcément impliqués. Il nous a intéressée la compréhension d'un système complexe intentionnel de formation et le flux des relations entre les acteurs concernés.

En ce sens, notre stratégie de recueil de données s'est portée vers la méthode des études de cas. Nous pouvons définir la méthode des études de cas comme l'étude spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements les acteurs et les implications (Wacheux, 1996). De plus, le recours à la méthode de cas se justifie parce que le contexte et le phénomène sont souvent intimement liés (Yin, 1994).

4.1.2. Les études de cas comme méthode qualitative

Nous voulons cerner notre sujet de recherche dans le sens de Yin (1984) qui présente l'étude de cas comme :

«... l'enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel ; quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes ; et dans lesquelles sources multiples d'évidence sont employées ».

L'étude de cas, comme une méthodologie qualitative descriptive, est employée comme un outil pour étudier quelque chose spécifique dans un phénomène complexe. Plusieurs travaux de référence ont participé à établir la légitimité (Eisenhardt, 1984 ; Yin, 1989 ; Koenig, 2005) et l'intérêt scientifique de la méthodologie de l'étude de cas comme une stratégie de recherche.

En ce sens, l'étude de cas comme méthode (Leplat, 2002) peut constituer l'analyse d'un objet, un événement, une situation constituant une unité d'analyse. Cette unité est découpée dans la réalité et s'inscrit dans un contexte qui ne doit pas être négligé. Il déclare aussi que l'étude de cas consiste à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. À tel effet, nous pouvons dire que le cas est un événement situé. En tout cas, le chercheur essaye d'acquérir la perception la plus complète possible de l'objet et comprendre l'objet comme un tout, Stake (1994) le précise en disant qu'un cas est un système intégré.

Dans l'approche d'étude de cas, les chercheurs sont, peut-être, plus libres que dans d'autres méthodologies pour découvrir et aborder des questions ; c'est une méthode flexible de recherche scientifique qui permet l'exploration plutôt que la prescription ou la prévision des expériences. Si l'étude de cas est forte en flexibilité, il faut considérer aussi qu'il a été longtemps stéréotypé comme le parent faible parmi des méthodes sociales de la science. Il a été également critiqué en tant qu'étant trop subjective et même pseudo-scientifique. Par définition, l'étude de cas fait appel à diverses méthodes, que ce soit l'observation, l'entrevue semi-directive et l'une ou l'autre des techniques d'analyse du contenu.

Néanmoins, l'étude de cas est assez bien adaptée aux démarches compréhensives (Yin, 1994). Nous voulons justifier cette démarche chez nous dans le fait que le contexte et le phénomène sont intimement liés. Notre prétention comme chercheur est de décrire la complexité d'une situation donnée. En ce sens, notre stratégie vise à connaître les relations de cause et décrire un contexte réel dans lequel agissent les dispositifs qui ont été l'objet de notre analyse.

Nous voulons insister sur la convenance des études de cas et tel finalité nous allons faire référence sur les trois postulats épistémologiques qui justifient l'utilisation des études de cas, selon Wacheux (1996) : les situations sociales sont en grande partie dépendantes du contexte ; le contexte, l'environnement local spécifique, l'histoire et les compétences sont propres à chaque situation, ainsi toute recherche doit d'abord distinguer les particularismes du général ; les acteurs ne sont pas substituables, leurs modes d'appréhension de la réalité et d'action résultent d'une combinaison des intentions, des capacités d'actions et des contraintes perçues.

Pour aborder les études de cas nous avons suivi les différentes étapes définies par Leplat (2002), tel comme le montre la figure 27. Le choix du cas peut s'entendre d'abord comme celui de la situation concrète sur laquelle portera l'étude. Le choix reste très intimement lié à la finalité de l'étude qui lui donne sa signification. Il nous semble essentiel de déterminer aussi clairement que possible la finalité d'une étude de cas : pourquoi elle est entreprise, et ce qui en est attendu.

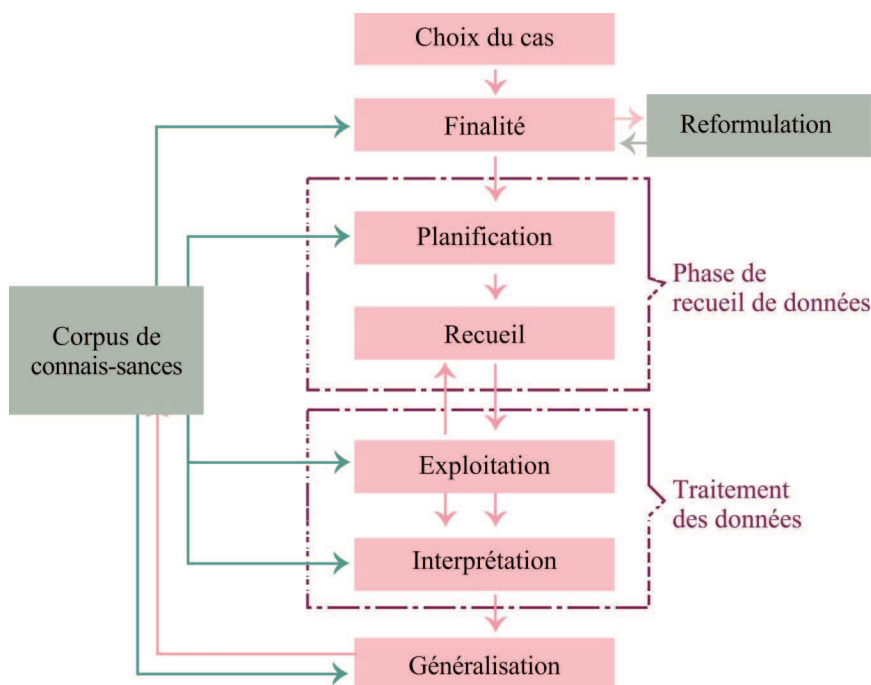


Figure 27. Grandes étapes d'une étude de cas (Leplat, 2002)

Si nous avons suivi les étapes décrites par Leplat (2002) pour l'organisation et construction des études de cas, nous avons suivie aussi la méthodologie de Yin (1984) qui défini cinq points qui nous ont porté à l'élaboration des nos études de cas.

En ces sens, Yin distingue (cf. figure 28) six sources de données: documentation, archives, entretiens, observations directes, observation participante, artefacts techniques et culturels. Ainsi, il recommande conjointement plusieurs méthodes afin de recouper et d'enrichir les informations apportées par chacune d'elles. Nous avons utilisés les sources de donnés proposés par Yin afin de posséder plusieurs sources d'information pour mieux viser notre propos.

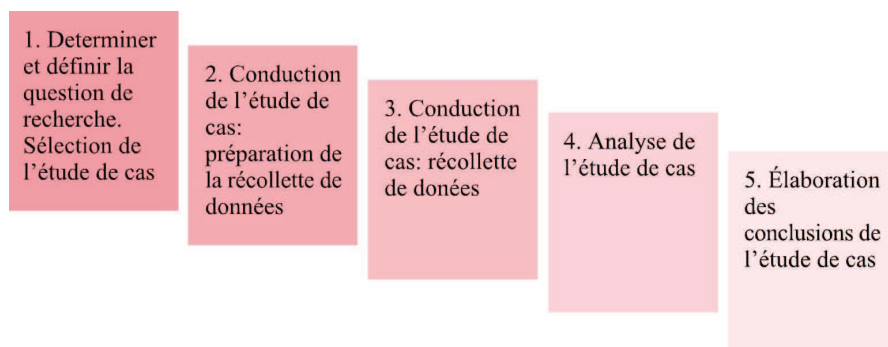


Figure 28. Les cinq points pour l'élaboration des études de cas (Yin, 1984)

Nous avons approfondie notre connaissance des dispositifs de formation en alternance à travers la méthodologie des études de cas. Cela nous a permis de boucler notre recherche par la praxis. Nous avons élaborée (cf. figure 29) nos études de cas tel comme le montre la figure XX à partir des modèles proposés par Yin et Leplat.

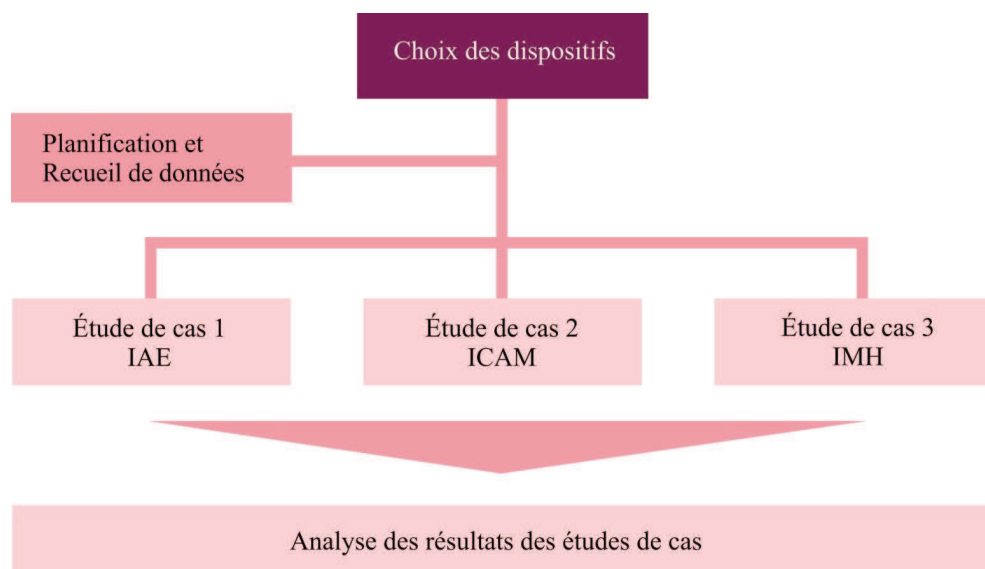


Figure 29 : Présentation du modèle pour les études de cas

4.2. Présentation des stratégies d'investigation

Notre recherche, nous le rappelons, vise à comprendre les dispositifs de formation en alternance en enseignement supérieur et la manière dont ce dispositif modifie les pratiques pédagogiques. Dans ce sens, nous aimerons situer trois systèmes de formation en alternance face des dimensions institutionnelles, didactiques, pédagogiques et personnelles dans le sens de Geay (1998). Pour cela notre recherche s'inscrit bien dans une approche compréhensive qui s'oriente vers la recherche du « **comment** ? ».

4.2.1. L'approche terrain de l'investigation

La recherche dans son ensemble s'est déroulée principalement dans la région du Nord -Pas de Calais (France), disposant de plusieurs Centres de Formation d'Apprentis (CFA) dont les antennes sont variées. Une autre part de la recherche s'est déroulée à la région de Debabarrena (Pays Basque espagnol), disposant d'un seul centre de formation en alternance.

Nos études de cas portent sur trois dispositifs en alternance dans l'enseignement supérieur qui sont, comme nous l'avons dit, différents en termes d'une part pour les situations géographiques et de l'autre part parce qu'ils se trouvent dans des réalités distinctes. Nous avons choisie de travailler sur des systèmes de formation en alternance expérimentés et originaux en soi.

Le premier cas concerne la formation en alternance d'une école en management. C'est une école publique. Il s'agit de l'Institut d'Administration et des Entreprises (IAE) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France). Nous avons ici un centre de formation des apprentis (CFA) qui s'intègre en milieu des grandes entreprises et de la grande distribution. L'IAE constitue l'école de Management du Nord de la France et il offre leur formation en alternance et en formation initiale dans plusieurs antennes.

Le second cas porte sur la formation d'ingénieurs. C'est l'École d'Arts et Métiers de l'Université Catholique de Lille (France), l'ICAM. C'est une grande école d'ingénierie privée du Nord de la France avec une longue tradition en apprentissage. Cette école dispense leur formation d'ingénieurs généralistes par la voie de l'alternance et en formation initiale pour le même diplôme.

Le troisième cas est celui de l'Institut Machine Outil (« *Instituto Máquina Herramienta*»). C'est une école d'ingénieurs privée qui est située à Elgoibar dans la région de Debabarrena (Pays Basque espagnol). En effet, depuis 1998 l'IMH a mis en place l'école d'ingénierie qui offre leur formation seulement en alternance. C'est le seul cas dans le territoire espagnol dont leur diplôme est reconnu et homologué par la Commission des Titres d'Ingénieurs de France (CTI) par la voie de l'alternance. En ce

moment, ils sont en processus de transformation du titre pour leur homologation en Espagne. C'est un cas bien intéressant car l'école est immense dans ce processus d'adaptation et d'homologation dans un système d'enseignement supérieur qui ne contemple pas la formation en alternance.

4.2.2. Les stratégies de recherche

Nous souhaitons expliquer quelles stratégies nous avons employé pour mener notre recherche et viser les objectifs fixés au départ dans notre problématique de recherche. A ce titre, nous avons pénétrée au cœur des dispositifs analysés et ce fait nous a placées dans une position dont nous avons ressenti le vécu des sujets observés et notre propre vécu.

À l'occasion nous avons fait de entretiens et de interviewes enregistrés pour les tuteurs académiques en l'établissement de formation et pour les maîtres d'apprentissage en entreprise ou en établissement de formation, en occasion des rencontres des comités de pilotage. Pour les étudiants, nous sommes allés soit in situ dans leur entreprise soit à l'école. C'est enfin une posture plus impliquée du chercheur par rapport d'autres d'ordre plus quantitatif.

Dans les dispositifs de l'alternance nous avons distinguée en général trois catégories d'acteurs : les acteurs du dispositif (établissement de formation) : enseignants, tuteurs académiques, les apprentis et les acteurs de formation en entreprise : maître d'apprentissage, responsables de ressources humains...

En ce sens, les enseignants tuteurs académiques ont été amenés à exprimer leurs perceptions, à parler des pratiques en entreprise, des apprentis, des méthodologies en salle de cours... Les maîtres d'apprentissage ont verbalisé leurs conceptions des apprentis, de la formation en entreprise, de l'encadrement des apprentis en entreprise, de leurs vécues, des relations avec les enseignants... Les apprentis ont été amenés à se positionner de manière ouverte sur la formation en entreprise et sur la formation à l'école, leurs vécus...

Nos outils de recherche

Nous avons construit des questionnaires pour nous guider au cours des entretiens. Les entretiens, qui ont été semi-dirigés, ont été parfois complétés par l'observation de type ethnographique et de l'analyse de documents internes aux institutions en présence. Nous avons également enregistrées quelques entretiens ou conversations formels. L'objectif de l'utilisation de plusieurs outils vise à comprendre la façon dont se joue la complexité au niveau des organisations, de la pédagogie et des apprentis sur les différents systèmes de formation. Nous nous sommes appuyées pendant toute la phase d'investigation d'un cahier de bord pour recueillir des évidences et des impressions du moment.

Nous souhaitons présenter les outils (cf. tableau 14) menés dans notre phase d'investigation de que nous avons menée pour A continuació i a mode de resum presentem un quadre de síntesi dels instruments d'investigació emprats i els agents que han intervingut en el procés.

ACTEURS	OUTILS
MAITRES D'APPRENTISSAGE	Observation directe Entretiens semi-dirigés mais avec des questions ouvertes Enregistrements Cahier de bord
TUTEURS D'ECOLE	Observation directe Entretiens semi-dirigés mais avec des questions ouvertes Enregistrements Cahier de bord
APPRENTIS	Observation directe Entretiens semi-dirigés mais avec des questions ouvertes Cahier de bord

Tableau 14. Résumé des outils utilisés dans la phase d'investigation

4.2.3 Présentation de la grille d'analyse proposée

Notre modèle d'analyse des études de cas se situe dans le référentiel des dimensions de Geay (1998) : dimension institutionnelle, dimension didactique, dimension pédagogique et dimension personnelle. En ce sens, nous avons rédigée les études de cas à partir de la modélisation de cette classification.

L'analyse de l'observation systématique du processus de la formation en alternance en plusieurs contextes nous permet de déterminer ces dimensions et les conditions que les rendent valable. Nous avons classé ces conditions en dimensions d'analyse où certains aspects de l'alternance s'inscrivent dans un paradigme qualitatif, ce qui a permis l'étude de ces dimensions et l'observation des transformations qui ont eu lieu dans les études de cas présentés.

Nous présentons ici la grille d'analyse (cf. tableau 15) que nous avons construite et qui contiennent les dimensions, les items, les sous-items et les questions pour les études de cas. C'est une proposition de modélisation d'une formation en alternance.

	FONCTION-ITEMS	SOUS-ITEMS
INSTITUTIONNELLE	Organisation d'un système de formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partenariat et coresponsabilité de la formation 2. Rythme 3. Espaces de régulation 4. Références contractuelles 5. Politiques institutionnelles
DIDACTIQUE	Organisation de la formation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stratégies de formation 2. Systèmes d'évaluation
PEDAGOGIQUE	Relations pédagogiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Processus de recrutement 2. Place et posture des acteurs en présence 3. Accompagnement tutorial. Double tutorat
PERSONNELLE	Construction du projet professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivation, autonomie et responsabilité 2. Production du savoir et acquisition des compétences 3. Orientation et identité professionnelle et personnelle 4. Insertion professionnelle

Tableau 15. Proposition d'une modélisation d'un dispositif de formation en alternance

Les stratégies du processus de récollette de données

Les stratégies du processus de récollette de données de la recherche pour les études de cas utilisées est faite à travers la grille d'analyse que nous venons de présenter. Le déroulement de la méthode pour la récollette de données de la recherche s'est développé en deux étapes. Dans une première étape nous avons fait le choix des écoles avec des formations en alternance dans ses filières et des entreprises qui accueillent des apprentis en partenariat avec les écoles. Ceux deux étapes ont suivi le même processus tant pour la région du Nord – Pas de Calais (France) comme pour la région de Debarrena (Espagne).

4.3. Les stratégies de connaissance des dispositifs

Nous proposons de présenter les différentes étapes de notre démarche qui ont représenté vraiment : la phase exploratoire, la phase d'investigation approfondie et la phase d'investigation confirmatoire. Ces étapes s'inscrivent à l'issue d'une notre recherche-action réalisé entre les trois années consécutives d'investigation et d'élaboration de la thèse entre Lille (France) et Elgoibar (Espagne).

Il s'agit d'expliquer quelles stratégies nous avons utilisées pour mener notre recherche et viser les objectifs fixés au départ dans notre problématique de recherche. A ce titre, nous avons pénétrée au cœur des dispositifs analysés et ce fait nous a placées dans une position dont nous avons ressenti le vécu des sujets observés et notre propre vécu ; c'est enfin une posture plus impliquée du chercheur par rapport à d'autres d'ordre plus quantitatif. Le recueil de données s'est portée vers la méthode de l'étude de cas.

4.3.1. La phase exploratoire de la recherche

Cette première phase de recherche avait une intention clairement exploratoire. Il s'agissait de faire une approximation avec l'objet de recherche : la formation en alternance dans l'enseignement supérieur. L'objectif dans cette première étape consistait à identifier notre approche théorique, entrevoir les possibilités d'approche terrain et matérialiser des rencontres avec des experts d'apprentissage pour les interpellations pour la thèse.

En ce sens, dans un premier temps, notre intérêt s'est centré sur la contextualisation de l'information et aussi connaître les principaux apports théoriques et conceptuels venant nourrir notre recherche. C'est ainsi que nous avons décidé faire une recherche terrain. À tel effet, notre premier pas consiste à élaborer un journal de bord pour connaître et construire une réalité. Le journal de bord avait une double finalité, d'abord il nous servait pour faire une première collecte de données et après cet outil nous a facilité un retour réflexif de notre action pour boucler notre recherche, c'était *in fine*, un mémoire de notre vécu.

Nous avons initié une recherche bibliographique, des lectures des divers documents : livres de référence, documentation internes d'organisations... afin de connaître l'état de l'art de notre triptyque : alternance, pédagogies, compétences et explorer l'objet de recherche pour construire notre problématique de départ. À ce titre nous avons élaboré une stratégie d'actuation à fin de systématiser l'information.

Dans un second temps, mais dans la même phase exploratoire, notre stratégie visée à us avons connaître, à travers une observation directe, le contexte des dispositifs et les acteurs qui agissent dans ces dispositifs d'une formation en alternance. Ainsi, avec des premières réunions avec les responsables d'apprentissage, des réunions avec les maîtres d'apprentissage et observation sur place des apprentis en entreprise et des réunions de pilotage et régulation au centres de formation et en entreprise, nous avons commencée à construire la problématique de recherche. Nous avons commencée de là à établir les stratégies de recherches à suivre dans les prochaines étapes.

La stratégie consistait à connaître les acteurs et leurs rôles dans un dispositif en alternance à travers de l'observation directe et avec des entretiens ouverts à fin de composer une représentation de notre problématique. En ce sens, nous avons mis en œuvre nos questionnements, composés de quelques questions fermées mais également

de nombreuses questions ouvertes (nous avons montrée ces outils dans le tableau 14 , en haut). Ces questions portaient essentiellement à comprendre les rôles des acteurs dans les dispositifs de formation en alternance.

Ensuite, nous présentons les différentes actions de recherche qui se sont déroulées à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE), à l'ICAM et au SUDES, pour mener notre observation sur le terrain sur trois années consécutives. En ce sens, nous avons privilégié l'observation sur le terrain de recherche.

ÉCOLE	ACTIONS
IAE Institut d'Administration des Entreprises de Lille	Présentation de l'équipe de travail Préparation du stage Recherche bibliographique Réunions avec les acteurs de formation Réunions avec les responsables de gestion Elaboration des résumés bibliographiques Réunions avec d'autres doctorants
IST - Groupe ICAM Instituts Supérieurs de Technologie).	Réunion avec les responsables de l'apprentissage en alternance
SUDES Service Universitaire de Développement Economique et Social de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1	Réunion avec la personne chargée de mission alternance du SUDES et le directeur de l'alternance et la formation continue de l'IUT de l'Université de Lille 1 Réunion avec la direction du SUDES

Cet ainsi que nous avons formalisé la poursuite de notre démarche méthodologique et nous avons préparé le terrain de recherche pour comprendre la réalité des acteurs et des dispositifs de formation en alternance et pour structurer notre seconde phase de recherche.

En annexe nous présentons les différents modèles d'entretiens que nous avons élaborée et utilisées pour le recueil de données pour les entretiens avec les apprentis et pendant nos visites en entreprise, en écoles ou en organismes institutionnels.

4.3.2. La phase d'investigation approfondie

Dans cette deuxième étape s'est développée sur la base sur des écoles, sur des entreprises et sur des apprentis. En ce sens, pour mener notre recherche, nous avons utilisé les outils pour la récollette des données.

De manière générale, et pour procéder au suivi d'une formation en alternance dans les dispositifs concernés, nous avons programmée des visites en école et en

entreprise a fin d'observer, d'interroger d'interviewer les apprentis, tuteurs d'école et les maîtres d'apprentissage volontiers et occasionnellement les collègues de travail des apprentis, lors des visites sur site.

Pour les entretiens, nous avons utilisée une logique de questions très ouvertes, en laissant que l'acteur exprime leur expérience et leur vécus. Les actions de recherche développées dans cette deuxième phase de la recherche nous les avons résumées dans les tableaux (16,17) suivants.

Quelles écoles visités pour les entretiens à la région Nord – Pas de Calais?

ECOLES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALTERNANCE
IAE Institut d'Administration des Entreprises École Universitaire de Management Lille Nord de France Université de Lille 1
IST - Groupe ICAM Institut Catholique d'Arts et Métiers Technologie de Lille École d'Ingénieurs
TELECOM Lille 1 Université de Lille 1- Villeneuve d'Ascq École d'Ingénieurs Informatiques
IUT - Institut Universitaire Technologique Université de Lille 1- Villeneuve d'Ascq École d'Ingénieurs
IFSI Institut de Formation en Soins Infirmiers Roubaix (Nord-Pas de Calais)
CESI Arras (Nord-Pas de Calais) École d'Ingénieurs
CESI Nanterre - Paris École d'Ingénieurs
SKEMA Business School Lille
IUT Valenciennes et du Haut Cambrésis (Nord-Pas de Calais)
Ensait Roubaix (Nord-Pas de Calais) École d'ingénieurs
CUEEP Département des Sciences de l'Éducation -Group de recherche Trigone Université de Lille 1 Villeneuve d'Ascq (Nord-Pas de Calais)

Tableau 16. Différentes écoles visités à la région Nord-Pas de Calais

Quelles entreprises visités pour les entretiens à la région Nord-Pas de Calais ?

ENTREPRISE	ACTIONS	ACTEURS
La Poste Lille	Réunion du comité de pilotage du master MSG (Master en Sciences de Gestion) en alternance	Maitres d'apprentissage DRH de La Poste Responsable d'apprentissage Tuteurs académiques IAE
Lille Métropole Lille	Réunion en entreprise pour encadrer le projet en entreprise des apprentis	Maitres d'apprentissage DRH Responsable d'apprentissage et tuteur académique IAE Apprentis
SNCF Lille	Journée regroupement des maitres d'apprentissage des filières de la région Nord- Pas de Calais.	Maitres d'apprentissage Experts de la Chambre de commerce de Lille Tuteurs académiques différents antennes de la région Nord –Pas de Calais apprentissage antennes
La Poste Lomme	Réunion en entreprise pour évaluer le projet développé en entreprise pour l'apprenti	DRH Maitres d'apprentissage, Responsable d'apprentissage et tuteur académique Apprenti
AREVA Jeumont (Maubeuge)	Rencontre en entreprise pour évaluer la mission des apprentis (3) en entreprise	DRH Maitres d'apprentissage, Responsable d'apprentissage et tuteur académique Apprenti
RTE - Réseau de Transport d'Electricité Marcq en Boureil	Réunion en entreprise pour évaluer le projet développé en entreprise pour l'apprenti	Tuteur académique Apprenti
PSA- ARIA Valenciennes	Réunion d'information générale	Maitre d'apprentissage

Tableau 17. Action mêmés dans des différentes entreprises de la région Nord-Pas de Calais

Pour compléter notre première phase de recherche nous avons concrété une stratégie avec des réunions avec les responsables de l'apprentissage de la région Nord-Pas de Calais, a travers de l'APEA et de Formasup.

ORGANISMES	ACTIONS
<p>FORMASUP Formation apprentissage dans le Supérieur Région Nord-Pas de Calais</p>	<p>Plusieurs réunions avec les responsables de formation en alternance des CFA du Nord-Pas de Calais.</p> <p>Réunions et préparation du voyage et visite d'étude à l'IMH d'Elgoibar (Espagne) et à Madrid pour participer à un congrès internationale (WACE).</p> <p>Présentation de la communication :</p>
<p>APEA Association pour la promotion et l'évolution de l'alternance Région Nord-Pas de Calais</p>	<p>Réunion avec le vice-président de l'association (M. P. Baillon)</p> <p>Colloque: L'alternance comme processus de professionnalisation Réunion avec les responsables de formation en alternance des CFA de l'APEA.</p> <p>Participation aux ateliers: Construction de la logique de compétences dans des formations diplomates. Comment évaluer les compétences ?</p> <p>Colloque Formasup- APEA. Participation au 6^{ème} rencontre sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur avec la présentation de la communication :</p>
<p>SUDES Service Universitaire de Développement Economique Université de Lille 1 Villeneuve d'Ascq (Nord-Pas de Calais)</p>	<p>Rencontre et réunions avec les responsables de formation continue et formations en alternance</p>
<p>Conseil Régional Nord-Pas de Calais Apprentissage Lille</p>	<p>Assistance au colloque CAPP'SUP. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur.</p> <p>Assistance à la Première Conférence Permanente de l'apprentissage de la région Nord-Pas de Calais.</p>
<p>CHAMBRE DE COMMERCE- ATA Animateur territorial de l'apprentissage Lille</p>	<p>Assistance à la Journée regroupement des maîtres d'apprentissage organisé par la région et la SNCF. Participation à l'atelier :</p>
<p>CTI- Commission des Titres d'Ingénieurs Paris</p>	<p>Réunion avec des membres de la CTI avec des représentants de l'IMH et des institutions Basques.</p>

Tableau 18. Organismes du Nord-Pas de Calais

Ensuite, nous montrons (cf. tableau 19) les actions de recherche menées dans la région de Debarrena ; des visites en entreprise qui accueillent des apprentis en formation en alternance de l'IMH.

ENTREPRISE	ACTIONS	ACTEURS
Juarasti	Entretiens et Interviewe	Maitre d'apprentissage DRH Collègues apprenti Apprenti
Indústrias Anayak	Entretiens et Interviewe	Maitre d'apprentissage Collègues apprenti
Montajes Panak	Entretiens et Interviewe	Maitre d'apprentissage Collègues apprenti
HRE Hidraulic	Entretiens et Interviewe	Apprenti

Tableau 19. Entreprises de la région de Debarrena pour les entretiens

À l'IMH: nous montrons les actions que nous avons développées à l'IMH (cf. tableau 20).

ECOLE	ACTIONS	ACTEURS
IMH	Participation au colloque sur l'apprentissage Présentation d'une communication Entretiens Réunions Sessions d'apprentissage avec les enseignants Réunions avec la direction Participation au <i>European Meeting</i> « <i>Dual or cooperative training in the context of European Higher Education</i> »	Tuteurs académiques Enseignants

Tableau 20. Actions menés à l'IMH

De manière générale, nous avons interrogés et interviewés les acteurs (les apprentis, les tuteurs d'école et les maîtres d'apprentissage) d'une façon aléatoire et volontiers. C'est à partir de cette phase d'investigation approfondie que nous avons construit nos études de cas.

4.3.3. La phase d'investigation confirmatoire

Cette dernière phase a pour objectif l'approche terrain pour mieux comprendre les usages des dispositifs des formations en alternance.

Comme nous l'avons remarquée précédemment, nous avons emprunté le modèle de Yin (1984) pour la méthode utilisée pour les études de cas suivi pour

Cette méthode systématisée correspond à une volonté de respecter trois critères de validation du processus de recherche : la pertinence, la validité et la fiabilité des données. Nous voulons assurer une triangulation de données par le biais de la variété des entretiens, interviews des acteurs inscrits dans ce processus de recherche et la grille présenté avec les différentes dimensions de l'alternance.

Le cas ne doit pas être conçu comme une totalité, ni comme un système fermé, mais comme un système ouvert. Il a été découpé dans une réalité qui le déborde, mais avec laquelle il garde des liens.

La problématique est centrée sur les aspects de l'alternance, les conditions *sine qua non* pour la mise en place dans le système universitaire espagnol. Le système de formation en alternance dans l'enseignement supérieur est possible s'il y a des conditions que le rendent valable.

CHAPITRE 5

L'alternance dans
l'enseignement supérieur:
Une modalité de formation
reconnue en France

Chapitre 5

L'alternance dans l'enseignement supérieur : Une modalité de formation reconnue en France

Introduction

5.1. L'alternance, une modalité de formation qui gagne en reconnaissance en France

5.1.1. L'alternance entre continuité et innovation: rappels historiques

5.1.2. Eléments chiffrés sur le développement de l'alternance en France

5.1.3. Les formes juridiques de l'alternance sur contrat de travail en France

5.2. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en France: un dispositif en déploiement

5.2.1. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives

5.2.2. Le processus d'intégration de deux logiques différentes

5.2.3. Caractéristiques de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur

5.3 L'alternance dans l'enseignement supérieur à la Région du Nord Pas de Calais : les dispositifs institutionnels

5.3.1. Les centres de formation d'apprentis (CFA)

5.3.2. FORMASUP, CFA de l'enseignement supérieur en Nord Pas de Calais

5.3.3. Le Conseil Régional : pilotage et gouvernance de l'apprentissage

Introduction

La formation en alternance constitue un phénomène éducatif et social en forte émergence en Europe. Elle s'impose progressivement dans le paysage de l'enseignement supérieur sous des formes variées selon les contextes socioculturels nationaux.

Par ses caractéristiques, son rythme de développement, le nombre de domaines de formation couverts et de jeunes concernés, le modèle français peut être appréhendé comme l'un des promoteurs de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur. L'analyse de ce modèle apparaît d'autant plus intéressante que la situation sociale, éducative et économique, dans laquelle il s'inscrit, permet de questionner la pertinence et les conditions favorables d'un transfert vers notre pays.

L'objectif consiste, dans ce chapitre, à souligner les origines de l'alternance en France pour situer ce mode de formation dans une perspective historique et en comprendre les récentes évolutions.

L'alternance sous contrat de travail tend à se présenter en France aujourd'hui comme une sorte d'évidence pratique pour former et professionnaliser des futurs cadres, capables de s'adapter rapidement à un environnement en constante évolutions pour répondre à la demande du monde économique et social. Pourtant, il y a vingt ans encore, l'alternance sous contrat de travail véhiculait en France des représentations négatives qui continuent à peser. Elle était associée à l'échec scolaire, aux métiers principalement manuels. Aujourd'hui, nombre d'Universités et les Grandes écoles françaises la mettent en avant dans leurs programmes et les jeunes y voient souvent un gage de modernité de la formation.

Comment s'est opéré ce passage ? Dans ce chapitre, nous allons analyser comment se sont progressivement construits en France des dispositifs de formation en alternance originaux, venant enrichir les modalités de formation dans l'enseignement supérieur. Sous certains aspects, nous allons montrer qu'il s'agit de formes innovantes et poussées de professionnalisation, avec la construction de dispositifs « multi-acteurs » de médiations pédagogiques d'intégration des connaissances et d'accompagnement dans l'acquisition de compétences.

Après avoir situé le cadre socio-historique dans lequel prend racine l'alternance sous contrat de travail dans l'enseignement supérieur français, nous mettrons en perspectives ses caractéristiques fortes et en situerons les logiques pédagogiques, institutionnelles, et financières. Nous prendrons en particulier appui sur les mécanismes et mode de gouvernance de l'apprentissage en Région Nord Pas de Calais, un territoire qui a longtemps privilégié la formation sous la voie scolaire et qui a récemment mis beaucoup l'accent sur le développement de l'apprentissage dans un contexte difficile pour l'emploi des jeunes.

Nous nous attacherons à mettre principalement en perspective dans ce chapitre l'apprentissage, modalité la plus ancienne, la plus structurée et la plus connue de formation en alternance.

5.1. L'alternance, une modalité de formation qui gagne en reconnaissance en France

Avec l'émergence de la notion de compétence, l'alternance s'est progressivement diffusé dans apparaît comme l'enseignement supérieur français. Au-delà d'un mode de formation susceptible de mieux rapprocher et articuler théorie et pratique, le gouvernement français a privilégié l'alternance comme une mesure pour faciliter l'insertion des jeunes sur le marché du travail.

Sauvage (2000) affirme que son développement s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation qui touche de près l'enseignement supérieur. Nous pouvons le constater avec l'intégration progressive dans les cursus de formation de périodes de stages en entreprises de plus en plus nombreuses et surtout plus longues, ainsi que le développement de méthodes actives de formation (projets, simulations, études de cas). L'alternance sous contrat de travail constitue alors l'une des formes les plus abouties de professionnalisation dans la mesure où, comme nous le verrons, l'appartenance première de l'apprenant se situe juridiquement du côté de l'entreprise tout en restant arrimé au système de formation initiale dans le cas des jeunes en apprentissage (et non du côté de la formation continue).

Ce mouvement suggère un rapprochement entre le système éducatif et le système de production, c'est-à-dire entre l'université et l'entreprise. Comme tout mouvement participant d'un rapprochement entre deux mondes se pose alors les conditions d'un nouvel équilibre. Pour saisir les termes de ce mouvement, nous allons voir dans un premier temps que l'ouverture de l'alternance à l'enseignement supérieur est le résultat d'un long processus historique. A ce titre, elle est porteuse de continuité dans la mesure où sous des formes diverses, elle était déjà depuis longtemps un élément constitutif de la formation dans certains domaines professionnels ; elle est aussi porteuse d'innovation dans la mesure où elle constitue un pivot à partir duquel, dans de larges pans du système de l'enseignement supérieur, peut être pensé différemment l'articulation théorie/pratiques, universités/entreprises. La section suivante est consacrée à déterminer l'évolution de l'alternance en France puisque c'est le modèle à partir duquel nous avons développé notre recherche.

5.1.1. L'alternance entre continuité et innovation: rappels historiques

De l'apprentissage à l'alternance en France : la transmission de savoirs

L'alternance est-elle vraiment une idée nouvelle ? Si l'on considère de prime abord une définition large de l'alternance comme combinant des temps de formation par la pratique et des temps de formation plus formel, la réponse est négative.

Nous nous référons ici historiquement à des « systèmes » qui mettent l'accent sur la formation pratique comme l'apprentissage puis le compagnonnage et ceux qui se consacrent à la formation théorique, comme l'Université développé à partir du XIIIème siècle.

Souvent évoqué comme la forme la plus ancienne d'alternance, l'apprentissage n'est pas un concept récent. Il existe en France et dans d'autres pays depuis des siècles. La formation au milieu de travail se développe et s'organise entre le XIème et XIIème siècle en raison de l'activité économique dans les corporations de métiers. À cette époque certains professionnels recrutent des apprentis pour transmettre un métier et pérenniser l'activité de leur atelier ou de leur échoppe.

L'apprentissage se caractérise par une transmission directe, par celui qui sait et forme dans l'action. C'est ainsi que les jeunes, à partir de 10 à 12 ans, s'initiaient dans le métier, pendant une période de cinq ou six ans, sous la tutelle du maître artisan. L'apprenti découvre et acquiert progressivement le savoir-faire du métier et le geste professionnel par « apprentissage social », dans le cadre des activités de ses collègues et de son maître. Il s'agit de faire, ou voir faire, pour apprendre.

La relation maître artisan-apprenti était fondée sur une logique de formation. Le maître protège et transmet le savoir-faire du métier et l'apprenti doit subordination et obéissance à son maître. Prévaut une logique d'organisation de la *formation sur le tas*, lente et progressive, par l'observation et l'imitation des pairs. L'apprentissage en soi relie formation et activité dans un même temps et dans un même espace.

Comme le souligne Sauvage (2000), cette organisation implique que l'apprenti (sujet d'apprentissage) participe directement au travail et à des processus de (re) production des connaissances, des règles et des pratiques qui lui sont caractéristiques et qui ont lieu dans son atelier. Ainsi, l'apprentissage est un élément essentiel du système corporatif : c'est le seul espace pour entrer dans le métier et s'y former. Il montre comment un collectif pense à sa continuité. Cette continuité est pensée en fonction de la socialisation par assimilation de valeurs, principes et règles collectives ; elle est aussi garantie par la transmission et la perpétuation des connaissances qui constituent une obligation pour les maîtres. La maîtrise des savoirs constitue à ce propos un principe hiérarchique structurant (maître/compagnon/apprenti).

De la crise au renouvellement de l'apprentissage

L'apprentissage entre en crise à la fin du XVIe siècle parce que les corporations deviennent castes. Les fils des maîtres sont dispensés d'apprentissage et on devient maître de père en fils. Le reste n'a pas la possibilité d'être maître. Au XVIIIe siècle la crise est profonde et les corporations se sont fermées à toute innovation technologique. Émerge alors le Compagnonnage, mouvement qui vise à se soustraire au système enfermant des corporations. En 1791, les corporations sont abolies par la

Révolution (loi Le Chapelier) car elles sont aperçues comme un obstacle pour le progrès et la liberté de travail.

Le Compagnonnage est intéressant à analyser. Il évoque l'apprentissage et c'est un exemple de formation expérientielle dans laquelle se trouvent réunies les deux conditions pour qu'une formation soit expérientielle : un contact direct et la possibilité d'agir. Le compagnonnage était une formation expérientielle du travail en vrai grandeur permettant l'engagement des dimensions cognitives, affectives et sociales de la personne. C'est d'autant plus vrai que le jeune développe ses savoir-faire en allant au contact des professionnels dépositaires de savoir-faire reconnus, ce qu'on a appelé le Tour de France.

Le Compagnonnage organise la progression et la formation des apprentis dans des lieux variés. Mais pour que l'expérience se transforme en savoir, il faut un processus de compréhension et de (auto) réflexion de l'expérience. Il faut aussi que cette expérience soit complétée par la transmission de savoirs étayés, codifiés. Le Compagnonnage est porteur une méthode de transmission des savoir-faire professionnels dans un espace que l'on peut qualifié de formel, dédié, à l'écart de la production. Les compagnons enseignent en effet « le trait » aux apprentis compagnons en cours du soir. Les ouvriers-compagnons enseignaient le métier aux apprentis à la maison des compagnons, appelée *la Cayenne*.

C'est parce qu'il y a cette variété de lieux, avec la volonté de faire en sorte que la situation de travail soit aussi une situation de formation, qu'il intègre par ailleurs des espaces formels de transmission des savoirs et de retour sur l'expérience, que le Compagnonnage peut être considéré à cet égard comme le premier système en alternance.

Le développement industriel, marqué par l'arrivée du métier à tisser et de la machine à vapeur, va constituer une source de crise de majeure pour le Compagnonnage et toutes les formes d'apprentissage traditionnel. L'industrialisation a entraîné en effet le déclin progressif des métiers. Sur longue période, l'organisation du travail évolue. A la liberté de rythme et de gestion du temps des compagnons dominant désormais des formes de la division du travail que les préceptes de Taylor développeront de façon poussée dans la première moitié du XXe siècle.

Au cours du XIXe siècle, avec le machinisme d'abord puis l'industrialisation large ensuite, le métier tend à se réduire à un poste de travail et l'apprentissage devient rudimentaire et parcellisé. Ainsi, le niveau et la durée de la formation sont affectés. À ce moment là, le statut d'apprenti disparaît vers celui de jeune travailleur. Se produit un désengagement du système productif à l'égard de la formation en entreprise des jeunes (Sauvage, 2000) ou de l'extériorité de l'entreprise à la formation professionnelle des jeunes. Pour tempérer ce mouvement qui réduit le jeune à de la simple main d'œuvre sur fond de montée en puissance de l'anarcho-syndicalisme, plusieurs lois vont s'efforcer de réglementer le travail des enfants et d'introduire un principe de formation

lié au travail. En 1851, une loi régleme à nouveau le travail des jeunes et oblige l'employeur à enseigner la pratique de sa profession. C'est la première loi réglementant l'alternance en instaurant un véritable cadre d'engagement pour les entreprises, mais elle ne sera pas appliquée.

La fin du Compagnonnage et le développement industriel se conjuguent ainsi pour séparer la formation de l'entreprise. L'ouvrier remplace le compagnon. Le temps de l'étude et de l'esprit s'oppose au temps de l'action et de la production.

Dans le même temps, venant structurer cette opposition, on assiste à la lente émergence de la forme scolaire qui se caractérise par l'institution d'un lieu séparé des pratiques sociales pour la transmission des savoirs jusque- là incorporés dans l'apprentissage du travail sur le tas (Geay, 2007). Au XVIIIème siècle avec la philosophie des Lumières apparaît l'école professionnelle. La pratique professionnelle est une application des sciences et des techniques. En 1892 ont créé les écoles pratiques du commerce et de l'industrie. Indépendamment de la formation professionnelle, l'école élémentaire devient par ailleurs obligatoire pour tous les enfants.

Vers une difficile institutionnalisation de l'apprentissage

La première guerre mondiale désorganise et bouleverse le marché de travail. Il faut reconstituer une force de travail largement exsangue par la guerre. Par ailleurs, la guerre face à l'Allemagne est venue rappeler, comme en 1870, combien le développement des compétences et le fait de disposer d'un appareil de formation professionnel solide constituait un élément clé pour la protection et le développement d'un pays.

La loi Astier apparait en ce contexte, en 1919, pour favoriser une nouvelle institutionnalisation de l'apprentissage. Imprégnée d'influence au modèle allemand, cette loi tente d'améliorer les conditions de formations de futurs ouvriers et employés.

Elle comporte deux volets majeurs :

- Elle rend obligatoires des cours (cent heures annuelles réparties de forme hebdomadaire) considérés comme complémentaires du travail en entreprise pour les apprentis et les jeunes travailleurs de moins de dix-huit ans. Ces cours prétendent élargir les compétences techniques des jeunes. Ils se déroulent durant la journée légale de travail, sur une durée de trois ans ;
- Elle introduit un principe de financement de la formation par les entreprises avec la création de la taxe d'apprentissage.

De 1919 jusqu'à 1971, l'apprentissage est organisé dans le cadre de la loi Astier.

L'innovation introduite par la loi Astier semble indispensable à l'ouverture d'un espace-temps à des enseignements de type scolaire et à une formation pratique à temps partiel. Elle impulse une certaine scolarisation de la formation professionnelle, mais elle laisse de la liberté aux entreprises pour former leurs employés. Autrement dit, l'entreprise conserve de fait leur liberté pour former les jeunes. Néanmoins, le fait de rendre la formation obligatoire dispensée en centre de formation équivalait à reconnaître la nécessité d'une formation minimale. Comme le dit Monaco (1993), « *le laissez-faire n'est pas un garant suffisant de la qualité de la formation et qu'il faut compléter l'action des entreprises par la mise en place des cours* ».

On comprend par là que c'est une forme d'alternance plutôt basée sur un compromis institutionnel. Elle ne procède pas d'une construction pédagogique. Il apparaît qu'il n'y a pas d'articulation entre les deux lieux. Les périodes de formation en cours et le travail en entreprise semblent simplement juxtaposées. D'ailleurs, l'organisation de cours de formation s'est très largement heurtée à la difficulté de mobiliser les entreprises. Elles se montraient indifférentes et même hostiles à la pratique de cette nouvelle loi car elles estimaient que ces cours n'étaient pas adaptés à leurs besoins. Par ailleurs, cette situation perturbe leur organisation interne ; la fréquentation aux cours pèse sur les coûts salariaux ; les risques de « turn over » de jeunes formés rebutaient nombre d'employeurs.

A l'exception des grandes entreprises de la métallurgie et de la construction mécanique qui créent des centres internes de formation pour former leurs élites ouvrières, les entreprises restent largement hostiles à cette idée.

Avec cette situation, l'Etat français, pendant l'entre-guerre, intervient pour inciter ou obliger les entreprises à s'impliquer dans la formation des jeunes et à respecter l'application de la loi. Le patronat de la Métallurgie, qui dispose de centres de formation sous la direction de l'Union des industries métallurgiques et minières (IUMM), s'accorde avec l'Etat sur le principe d'une scolarisation à temps plein pour les élites ouvrières et les techniciens (enseignement technique). Pour la masse des ouvriers et employés qualifiés, on s'accorde sur le principe d'une formation par alternance (technique en école et pratique en entreprise). Il faut noter que la loi ne concernait initialement que l'industrie et le commerce, les chambres de métier y participent après 1925.

Faute d'une implication réelle des entreprises dans la formation des jeunes, et à la différence de l'Allemagne, c'est ainsi que la France s'est clairement orientée vers la promotion du modèle scolaire.

De l'apprentissage au développement du modèle scolaire

Après la deuxième guerre mondiale, l'Etat impose en France le « tout- école », c'est-à-dire la scolarisation massive de la formation professionnelle des jeunes et adultes. Dans le même temps, il laisse se développer l'apprentissage dans les secteurs traditionnels qui le souhaitent (bâtiment, alimentation, hôtellerie, coiffure, ...) tout en renforçant progressivement la formation initiale formelle.

Pendant cette période, des changements conduisent à l'introduction et à la structuration des filières d'enseignement techniques, et notamment professionnelles. La formation aux métiers va prendre une forme majoritairement scolaire dans les lycées techniques et professionnels. La scolarité obligatoire se prolonge jusqu'à 16 ans et sont mises en place des filières techniques. Avec la croissance du modèle scolaire du « tout-école », l'alternance est pratiquement abandonnée par l'Etat comme système institutionnalisé de formation qui subsiste principalement dans les métiers artisanaux. La formation est d'une certaine façon extraite de l'entreprise avec d'autant plus de force que :

- la demande sociale et les entreprises se tournent vers le modèle d'éducation scolaire pour satisfaire leurs besoins en personnels qualifiés ;
- l'absence de véritable investissement des entreprises dans la formation des jeunes au profit d'une mise au travail étroite a suscité le développement de représentations sociales négatives de l'entreprise comme lieu de formation. On peut y lire des critiques d'inspiration marxiste de l'entreprise comme espace d'aliénation pour les jeunes.

Si l'apprentissage subsiste, il intéresse surtout des métiers ou des secteurs productifs dont les besoins en qualification réclament a priori un degré moindre de scolarisation ou parce que le rapport à l'action reste primordial, faute de pouvoir codifier des savoirs liés à une pratique qui confine parfois à un art à l'exemple de métiers artisanaux. Le système éducatif, lui-même, a eu tendance à marginaliser ces filières. La formation professionnelle devient une modalité de prise en charge d'élèves qui ont des difficultés scolaires.

L'apprentissage se trouve dévalorisé en opposition aux études à temps plein et à l'enseignement général. Comme le dit Geay (2007) l'alternance va hériter de ce statut dévalorisé de l'apprentissage professionnel. L'Allemagne garde dans le même temps le système dual comme forme dominante de formation et ne connaît pas ce mouvement de dépréciation.

Dans un mouvement de balancier, au fur et à mesure du développement de la massification scolaire et de l'accélération de l'enseignement de la formation professionnelle, le modèle scolaire va entrer en crise dans les années 70. La contestation étudiante de 1968 rapprochait à l'école d'être top éloignée de la réalité. Illich (1971) publie un livre au titre provocateur « *Une société sans école* », qui parle de la déscolarisation de la société parce qu'il pense que l'école devient contre-productive.

En ce sens, Schwartz (1977), dans son ouvrage, « *L'autre école* », présente l'alternance comme un projet d'avenir pour l'ensemble du système éducatif. Boutinet (1990) stipule que le « tout école », engendre l'échec scolaire. La scolarisation excessive porte une masse de jeunes qui présenteraient l'incapacité d'apprendre selon des formes « standards » et de réussir dans les études.

Avec la montée du chômage des jeunes, des travaux en économie évoquent l'inadéquation du système éducatif aux besoins des entreprises. C'est l'idée de deux sphères qui fonctionneraient de manière déconnectée en tendant à s'ignorer. Ces critiques à l'égard du « tout école » seront relayées avec la diffusion du modèle de la compétence qui tendra à se diffuser à partir des années 80/90 et l'accent mis sur les savoirs d'action, et plus généralement sur la pratique ou l'expérience comme leviers d'apprentissage. La scolarité totale de la formation apparaîtrait en fait comme une négation des savoirs de l'expérience de travail. Le modèle scolaire extrait la formation de l'entreprise. Tout se passe comme si le savoir serait dans l'école alors que la compétence se nourrit, pour se construire, d'une diversité de situations.

L'alternance comme une alternative au modèle scolaire

C'est la loi de 1971 sur la formation professionnelle qui constitue le point d'inflexion pour renouveler l'apprentissage et développer l'alternance dans le panorama éducatif. Cette loi modifie profondément l'architecture d'un dispositif reconnu pour la première fois comme une forme d'éducation à part entière. L'apprentissage prépare désormais à des qualifications sanctionnées obligatoirement par des diplômes de l'enseignement scolaire. De cette façon, la formation professionnelle par apprentissage devient un moyen d'enseignement technologique avec une valeur similaire aux autres.

Les promoteurs de la loi spécifient que l'originalité du dispositif réside dans la combinaison d'une formation générale, théorique et pratique par la mise en œuvre des pédagogies propres fondées sur l'alternance. La création des centres de formation d'apprentis (CFA), conventionnés et contrôlés par l'Etat, dispensent une formation d'au moins 360 heures annuelles et bénéficient d'un mécanisme spécifique de financement (nous allons y revenir plus tard).

Pour autant, la relance de l'apprentissage se heurte à de nombreuses limites. D'une part, il souffre d'un problème d'image. L'apprentissage est associé à des spécialités manuelles, telles que le bâtiment, les métiers de l'alimentation, du commerce, de la réparation automobile, de l'hôtellerie, de la coiffure. Il est considéré comme une filière de relégation pour des jeunes en échec, voire exclus du système scolaire. D'autre part, il reste implanté dans les plus faibles niveaux de qualification et n'offre pas des garanties de poursuite d'études. Les jeunes ne prêtent que très peu d'attraits à un mode de formation avec une image socialement dévalorisée.

Cette loi prend un relief particulier dans un contexte marqué, à partir de 1974, par la crise économique. Celle-ci fait émerger le problème du chômage des jeunes sans qualification. L'alternance se présente, selon Schwartz (1981) alors conseiller auprès du gouvernement français, comme une solution pour l'insertion professionnelle de jeunes en difficultés et un remède face aux dysfonctionnements scolaires. L'apprentissage est désormais considéré comme un levier d'action au service des politiques publiques d'emploi.

Nouveaux horizons pour l'apprentissage

Dans un contexte de crise économique et de chômage récurrent des jeunes, ainsi que de critiques renouvelées à l'encontre du système éducatif accusé de ne pas toujours s'adapter aux besoins du marché du travail, différentes lois se succèdent pendant les années 1980 et 1990. Elles s'efforcent de mieux asseoir le cadre et la portée de l'apprentissage et plus généralement des formations en alternance avec une double dynamique qui se dessine :

- faire de l'alternance une composante majeure des politiques d'emploi et de formation ;
- faire de l'alternance une seconde voie de formation parallèle au système classique, et pas seulement un système de traitement de l'échec. Ces lois apportent un changement de perspective qui semble en rupture avec la représentation française négative de l'alternance.

La loi du juillet 1980 avance une définition juridique de l'alternance : « Les formations en alternance associent selon une progression méthodique et une pédagogie particulière des enseignements généraux et technologiques..., des connaissances et des savoir-faire acquis par l'exercice d'une activité professionnelle sur les lieux de travail ». La notion d'alternance est ainsi pleinement institutionnalisée.

Une loi de 1984 crée de nouveaux dispositifs de formations en alternance sous contrat de travail : les contrats d'adaptation et de qualification. A la différence de l'apprentissage qui relève du champ de la formation initiale, ces dispositifs relèvent de la formation dite continue et ne préparent pas forcément à des diplômes.

C'est surtout la loi Séguin de 1987 qui présente une portée très forte en faisant de l'apprentissage une véritable filière de formation alternée. Elle ouvre en effet l'apprentissage à la préparation de tous les diplômes de l'enseignement technologique ou professionnel, qu'il soit du second degré ou du supérieur. Ainsi elle évoque :

« Le gouvernement souhaite développer et améliorer l'apprentissage dans les secteurs où il existe déjà et l'ouvrir à des niveaux de qualification supérieurs au CAP et favoriser son extension aux entreprises de toute taille ».

Cette loi institua un nouveau cadre à l'alternance. Elle est porteuse d'un décloisonnement de l'apprentissage de ses espaces traditionnels (les métiers manuels, jeunes préparant de faibles niveaux de qualification), et de son ouverture à de nouveaux domaines professionnels (Sauvage, 2000). Le mouvement sera long à se dessiner mais va progresser au fil du temps.

L'entreprise fut reconnue comme lieu de formation, et le jeune a un statut valorisé, celui de travailleur en formation, obligatoirement rattaché à un CFA et censé suivre désormais au moins 400 heures de cours par an, contre 360 auparavant.

Progressivement, l'Etat français multiplie les lois (1992, 1993 et 1996) pour créer les conditions du développement de l'alternance. Ainsi, les lois de 1992 et 1993 améliorent la rémunération des contrats de qualification des jeunes et rend plus attractif l'apprentissage.

La loi de 1992 ouvre l'apprentissage à la préparation de tous les diplômes, y compris les diplômes d'ingénieurs. Elle crée les conditions du développement de l'apprentissage à tous les niveaux supérieurs. Les formations et les métiers les plus prestigieux, ceux notamment associés à une certaine réussite sociale (l'informatique, la gestion, la finance ou les médias), vont pouvoir créer des filières en alternance.

La loi de 1993 introduit deux innovations significatives. D'une part, elle donne la possibilité aux établissements d'enseignement de développer des sections d'apprentissage en leur sein. D'autre part, elle renforce les prérogatives de l'instance régionales dans la régularisation locale de la formation professionnelle. Cela signifie que les régions doivent mettre en cohérence les dispositifs de formation visant à faciliter la construction de partenariats plus actifs entre les acteurs de la formation et de l'emploi et inciter des négociations interprofessionnelles pour assurer l'apprentissage.

La loi de 1996 sur la réforme du financement de l'apprentissage permet de simplifier le financement de l'apprentissage. Elle refond le système des aides en direction des entreprises (exonération de charges, aides) et revoit les mécanismes de financement de l'apprentissage en augmentant la partie de la taxe d'apprentissage strictement dédiée au financement de la formation des apprentis.

Comme on le voit, de 1987 à 1996, l'apprentissage a fait l'objet d'une intense production de textes légaux pour en asseoir le renouveau. L'état et les Conseils régionaux vont par ailleurs accélérer les campagnes de sensibilisation et de communication auprès des jeunes et de leur famille, ainsi qu'auprès des entreprises et des acteurs de branches.

Nous présentons tout suite le cadre résumé des lois et mesures concernant l'apprentissage. La lecture de ce tableau (cf. tableau 21) doit être complétée par la lecture de l'historique des textes régissant le financement de l'apprentissage.

ANNEE DE LA LOI	DESCRIPTIF
Janvier 1983	Loi de décentralisation transférant aux régions les compétences de l'Etat en matière d'apprentissage (transfert de fonds, pas le contrôle pédagogique).
Juillet 1986	Extension de l'exonération des cotisations sociales pour les entreprises occupant plus de dix salariés. Age maximum d'entrée en apprentissage porté de 20 à 25 ans.
Juillet 1987	Extension de l'apprentissage aux formations sanctionnées par un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel du second degré ou du supérieur. Durée minimum de la formation de 360 à 400 heures.
Janvier 1992	Revalorisation par les partenaires sociaux de la rémunération des apprentis qui est alignée sur celle des contrats de qualification. Engagement de leur part en faveur du développement de l'apprentissage
Juillet 1992	Renforcement des objectifs de la loi de 1987 : Accentuation de la participation des partenaires sociaux. Accroissement de la responsabilité de l'entreprise en matière de formation. Possibilité de contracter dans le domaine commercial et à titre expérimental dans le secteur public.
Décembre 1993 (loi quinquennal)	Plan prévoyant le développement de la formation professionnelle. Renforcement des pouvoirs du comité régional de l'emploi et de la formation professionnelle. Ouverture de sections d'apprentissage au sein des lycées en lien avec les organisations professionnelles.
Janvier 1996	Reforme du financement de l'apprentissage (refonte du système des aides et de la taxe d'apprentissage)
Janvier 2002	Loi modernisation sociale rénovant le régime juridique de la collecte de la taxe d'apprentissage et des conditions d'habilitation des organismes collecteurs.
Janvier 2005	Loi de programmation pour la cohésion sociale prévoyant un certain nombre de nouvelles dispositions pour développer et moderniser le dispositif, accroître l'attractivité et améliorer le statut de l'apprenti (carte d'apprenti, salaire maintenu dans le cas de deux contrats successifs, crédit d'impôt pour les entreprises, ...)
Avril 2009	Mesures pour l'emploi des jeunes annoncées en avril 2009 fixent un objectif de renforcement de l'apprentissage par le biais d'incitations fiscales aux employeurs Deux décrets fixant les modalités des aides accordées dans le cas des embauches réalisées à compter du 24 avril 2009 et jusqu'au 30 juin 2010 (dispositif « zéro charges apprentis », prime exceptionnelle pour l'embauche d'apprentis supplémentaires).

Tableau 21. Lois et mesures concernant l'apprentissage en France

5.1.2. Eléments chiffrés sur le développement de l'alternance en France

Deux types de contrats de formation en alternance peuvent être utilisés comme nous le verrons plus avant par les entreprises, sans que les raisons de l'usage de l'un ou de l'autre ne soient toujours très claires pour l'observateur. L'apprentissage, premier dispositif historique de formation en alternance sous contrat de travail, coexiste avec le contrat de professionnalisation. Ce dernier unifie les contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation dans un contrat unique depuis l'accord national interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003. L'apprentissage est piloté par les régions et les incitations de l'État quand le second relève de la responsabilité exclusive des partenaires sociaux et de la négociation de branches.

Dans la pratique, ces deux dispositifs sont proches, et ils présentent de nombreux points communs sur des aspects censés les distinguer. Pas plus que pour l'apprentissage, l'embauche au terme des contrats de professionnalisation n'est la règle et ces derniers sont eux aussi majoritairement signés par des élèves ou des étudiants qui complètent ainsi leur formation initiale ; les formations sont de durée équivalente ; elles se déroulent en général à l'extérieur de l'entreprise, au sein d'organismes spécialisés, dans un cadre pédagogique classique ; enfin, la qualification visée par les contrats de professionnalisation est le plus souvent un diplôme de l'Éducation nationale ou un titre ministériel homologué.

Que traduisent les données chiffrées ?

Un jeune sur quatre entre aujourd'hui dans la vie active via une formation en alternance selon une enquête générationnelle du CEREQ (Bref, n°276, Juillet 2010).

Alors qu'il stagnait en dépit des efforts gouvernementaux pour assurer son développement, en plafonnant dans les années 80 à 240 000, l'apprentissage représente aujourd'hui plus de 400 000 jeunes. Les contrats de professionnalisation concentrent près de 170.000 jeunes en 2009. Les effectifs de jeunes en alternance représentent ainsi près de 600.000 jeunes.

Les statistiques gouvernementales tendent à montrer le renouveau de cette pratique formative. L'accueil en entreprise des jeunes sous statut de contrat d'apprentissage et de contrats de qualification (puis professionnalisation) est passé d'environ 300.000 jeunes à 400.000 jeunes entre 1994 et 1999, pour atteindre 600.000 aujourd'hui. Ces évolutions se caractérisent par un redéploiement de l'alternance vers des secteurs d'activité moins traditionnels, notamment dans le tertiaire, dans des entreprises de plus grande taille et vers des niveaux de qualification et de diplôme plus élevés.

Ces chiffres donnent à voir, en ce qui concerne l'apprentissage, son passage d'un dispositif centré, il y a vingt ans, sur l'artisanat et les petits niveaux à un dispositif qui se développe essentiellement dans les grandes entreprises et l'enseignement supérieur. Le ministère du travail (DARES, Synthèses-analyses, Février 2011, n°10) souligne qu'en 2009, 288 000 nouveaux contrats d'apprentissage ont été enregistrés dans le secteur marchand.

Et les chiffres sont parlants : le nombre d'apprentis dans les entreprises de moins de 50 salariés ne cesse de baisser, tandis qu'il augmente dans les autres, et principalement dans celles de plus de 250 salariés qui voient leur part dans l'apprentissage passer de 8,3 à 10,8 % en trois ans. Une embauche d'apprenti sur cinq se fait désormais dans les entreprises de plus de 50 salariés contre une embauche sur six en 2004.

Si l'on va dans le détail des secteurs, on peut constater que les réglementations incitatives ont le plus de conséquences dans le secteur tertiaire où l'apprentissage ne s'était pas développé beaucoup jusque-là. Globalement, le secteur tertiaire concentre une proportion croissante et désormais majoritaire des entrées : 56 % en 2009 contre 52 % en 2008. Le mouvement s'est dessiné en quelques années.

Le niveau de la formation préparée continue de s'élever : près la moitié des nouveaux contrats visent désormais des formations visant un diplôme allant du baccalauréat ou du brevet professionnel au diplôme d'ingénieur. L'examen de ces chiffres, de tous côtés, fait apparaître un attrait des entreprises pour l'enseignement supérieur. C'est 25% des nouveaux apprentis qui préparent un diplôme ou titre de l'enseignement supérieur (contre 13% des entrants en 2004) et seulement 6,7% d'apprentis sans qualification.

L'entreprise artisanale, de moins de 10 salariés, ne représente plus que 59,9 % de l'accueil des apprentis contre 62,5%, il y a trois ans. Les réglementations incitant les grandes entreprises à utiliser l'apprentissage (seuil de 3%), qui ont peut-être pris en compte la nouvelle répartition du travail dans notre société, provoquent un renversement de tendance qui semble inexorable.

Pour mieux comprendre la manière dont fonctionne l'alternance, nous allons donner des points de repère de ce système de formation du point de vue juridique. Ainsi les évolutions législatives et les différentes réformes éducatives de ces dernières années en France ont fait que la formation en alternance aille à présent une place dans le paysage éducatif français.

5.1.3. Les formes juridiques de l'alternance sous contrat de travail en France

Le cadre juridique des contrats de formation en alternance ne saurait être confondu. Il est producteur d'effets sur les parties prenantes de la relation de travail et de formation, avec des règles et des obligations juridiques spécifiques qui font partie du code du travail, et singularise ces dispositifs d'autres formes d'alternance dites libres sous convention de stage. Selon Voisi (1993), l'existence d'un contrat d'alternance établit la primauté de l'appartenance statutaire du jeune à l'entreprise : le titulaire du contrat serait un salarié qui se forme par l'exercice d'une activité professionnelle et en complément d'une formation instituée.

Légalement, tout se passe d'ailleurs comme si c'est l'entreprise se tournait vers le centre de formation pour former un jeune qu'elle a détecté. Dans les faits, les choses s'avèrent toutefois plus nuancées, dans la mesure où c'est d'abord le jeune qui se met en dynamique pour se former et gère une double recherche, plus ou moins en synchronicité : une formation qui l'intéresse ; une entreprise susceptible de lui proposer des missions en lien avec sa formation. Cette nuance est d'autant plus importante à relever dans l'enseignement supérieur qu'il existe des épreuves de sélection à l'entrée des formations qui conditionnent l'entrée dans la formation.

Il existe actuellement deux types de contrat de formation en alternance en France qui concerne les jeunes de 16 à 25 ans : le contrat d'apprentissage, qui relève du champ de la formation initiale ; le contrat de professionnalisation, qui relève du champ de la formation continue.

Les contrats d'apprentissage et de professionnalisation sont des contrats d'exception dont la particularité est l'alternance entre, d'une part, l'enseignement en centre de formation, d'autre part, l'insertion professionnelle et la mise en pratique en entreprise. Les personnes bénéficiant de ce type de contrat relève du statut de salarié. Le travail est considéré comme produisant des effets formateurs et à ce titre les missions et tâches confiées en entreprise doivent être cohérentes avec le diplôme ou le titre préparé.

L'apprentissage est possible dans l'enseignement supérieur avec l'accord du Conseil Régional depuis 1993. Le contrat de professionnalisation est possible dans l'enseignement supérieur depuis mai 2004 (même si des lacunes juridiques avaient ouvert la voie à des développements dans les années quatre-vingt-dix, lorsqu'une loi de 1993 avait autorisé les contrats de professionnalisation dans le supérieur sans poser de véritable cadre).

Le contrat d'apprentissage

Le contrat d'apprentissage est destiné aux jeunes en formation initiale en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Le contrat d'apprentissage s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans qui veulent acquérir un diplôme en alternance.

La formation est assurée conjointement par l'entreprise, sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage qui assume la fonction de tuteur en entreprise, et par le centre de formation des apprentis (CFA). Le contrat est d'ailleurs établi de façon tripartite. Chaque jeune est accompagné par un tuteur en entreprise et pas un tuteur académique, qui appartient au CFA. Maître d'apprentissage, tuteur académique, et apprenti se rencontre régulièrement et au mois trois par an la première année du contrat puis deux fois pour faire le point sur l'évolution du travail et des avancées de l'apprenti.

Le contrat de travail situe l'apprenti sous le statut de salarié, « travailleur en formation ». L'apprenti bénéficie des mêmes avantages que les autres salariés de l'entreprise (salaires, congés payés, sécurité sociale...). L'apprenti est considéré comme un travailleur à part entière de l'entreprise et non pas comme un travailleur avec des responsabilités limitées comme peut l'être un étudiant en stage. Le statut de salarié de l'apprenti constitue un élément discriminatoire qui distingue l'apprentissage d'autres formes de formation initiale qui incluent des stages en entreprises sous un statut scolaire, contrairement à ce qui se passe dans une formation classique.

Il s'agit d'un contrat de travail avec une durée déterminée (d'un à trois ans), qui n'oblige pas les parties contractantes pour l'avenir. L'entreprise est exonérée des charges patronales et salariales. La différence avec le contrat de travail classique est que dans ce cas la formation est la principale contrepartie du travail et non pas le salaire, qui lui est fixé par voie réglementaire. L'entreprise se charge d'organiser le travail de façon à ce que l'apprenti soit formé. L'apprenti reçoit une rémunération qui varie selon son âge et ses années de formation. L'apprenti s'oblige, en retour, en vue de sa formation, à travailler en l'entreprise pendant la durée du contrat et à suivre la formation dispensée au centre de formation d'apprentis.

Nous avons préparé le tableau qui suit (cf. tableau 22) pour montrer les diplômes et titres pouvant être préparés en contrat d'apprentissage.

DIPLOMES	<p>Un jeune peut accéder par la voie de l'apprentissage aux différents niveaux du système éducatif :</p> <p>Des qualifications de niveau V : CAP</p> <p>Des qualifications de niveau IV, par exemple : baccalauréat professionnel, brevet professionnel, brevet de maîtrise...</p> <p>Des qualifications de niveau III : BTS, DUT</p> <p>Des qualifications de niveau II et I : Licence, diplôme d'ingénieur, Master</p>
----------	--

TITRES	<p>certifications professionnelles. Les titres certifiés qui ont été reconnues par une convention collective étendue sont inscrits de plein droit sur cette liste.</p> <p>La préparation de titres de l'enseignement supérieur par la voie de l'apprentissage est autorisée par décision du ministre chargé des Enseignements supérieurs.</p>
--------	---

Tableau 22. Les diplômes et titres pouvant être préparés en contrat d'apprentissage

Une autre particularité de l'apprentissage en France est la façon originale de financement : la «taxe d'apprentissage». En effet, la «taxe d'apprentissage» est versée par les entreprises aux centres de formation qui forment des apprentis (CFA), et représente le 0,5% de la masse salariale des entreprises. Depuis le 1er janvier 2008, la loi a imposé aux entreprises de plus de 250 salariés d'avoir plus de 3% de leurs salariés en contrat en alternance (apprentissage et professionnalisation), sinon leurs impôts seront augmentés. Les entreprises qui répondent à ces exigences ont plus d'avantages fiscaux.

Le contrat de professionnalisation

Le contrat de professionnalisation s'adresse d'abord aux personnes qui sont au chômage ou à celles qui cherchent à s'insérer ou à se réinsérer professionnellement par l'acquisition d'un diplôme ou d'une qualification professionnelle. Par extension, dans la mesure où il s'agit de leur amener un complément de qualification qui leur permet de s'insérer professionnellement, il s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans. Le contrat de professionnalisation, dont il est dit, dans la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social qu'il est ...

« ...une formule de formation utilisée, pour les jeunes, lorsque les possibilités de recours à l'apprentissage ou aux voies scolaires de formation ne sont pas réunies ... »

Ce type de contrat permet d'obtenir une formation professionnelle certifiée par un diplôme d'enseignement professionnel ou technologique supérieur, un diplôme d'ingénieur, un certificat de l'Education Supérieure reconnue par l'Education Nationale, ou par un diplôme homologué.

Il s'agit d'un contrat bipartite, à la différence du contrat d'apprentissage qui est tripartite. Le contrat concerne le salarié et l'entreprise. Une convention est établie avec l'établissement de formation. Cela suggère un pilotage et un contrôle de la formation par l'entreprise beaucoup plus marqués.

C'est un contrat de travail en alternance avec une durée déterminée ou indéterminée avec une action de professionnalisation. Il court sur une durée de 6 à 12 mois, avec un maximum de 24 mois en fonction des accords de branche professionnelle. De 400 h minimum par an dans le cas de l'apprentissage, la durée de la formation est de 150 heures minimum en centre de formation et représente de 15 à 25% de la durée totale du contrat.

Les actions envisageables dans le parcours de formation sont basées sur le principe de l'alternance. Ce parcours associe des séquences de formation et l'exercice d'activités professionnelles visant l'acquisition d'un savoir-faire en relation avec la qualification choisie. En contrat de professionnalisation, les actions de formations (cf. tableau 23) sont mises en œuvre soit par un organisme de formation, soit (ou) par l'entreprise elle-même.

FORMATION EXTERNE	Une convention de formation est signée entre l'entreprise et chaque prestataire, qui précise les objectifs, le programme et les modalités d'organisation, d'évaluation et de sanction de formation.
FORMATION INTERNE	L'entreprise doit disposer d'une structure pérenne de formation identifiée comme telle dans son organisation avec des locaux pour disposer des action de formation, des moyens pédagogiques et d'un ou plusieurs formateurs qui consacrent tout ou partie de leur temps à la formation et d'un document qui précise les objectifs, les programmes et les modalités d'organisation de la formation en entreprise.

Tableau 23. Actions de formation

Bien qu'il soit ouvert aux adultes, ce dispositif concerne, à hauteur de 87%, les jeunes de moins de 26 ans, soit 127.440 personnes en 2006. On est encore loin d'une distinction, souvent annoncée, entre le contrat d'apprentissage conduisant à des diplômes et le contrat de professionnalisation conduisant à des qualifications ou à des certifications de branches. En effet, 55% des contrats de professionnalisation préparent des diplômes ou des titres homologués.

Les contrats en alternance en France : Contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation

Le tableau (cf. tableau 24) qui suit compare les deux types de contrats existants en enseignement supérieur en France : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation

	CONTRAT D'APPRENTISSAGE	CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION
Alternance	L'alternance est entre l'enseignement théorique en centre de formation (CFA) et l'apprentissage d'un métier en entreprise avec qui il signe un contrat.	L'action de formation comporte des périodes de travail en entreprise avec des périodes de travail en centre de formation. Les périodes de travail en entreprise sont considérées comme des périodes de professionnalisation
Contrat de Travail	Contrat tripartite : salarié/entreprise/établissement de formation Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail en alternance avec une durée déterminée.	Contrat bipartite : salarié/entreprise + convention avec l'établissement de formation C'est un contrat de travail en alternance avec une durée déterminée ou indéterminée avec une action de professionnalisation
Objectif	Insertion Professionnelle ou création d'entreprise pour l'obtention d'une qualification professionnelle	Qualification professionnelle, insertion ou réinsertion professionnelle.
Public concerné	Les moins de 26 ans uniquement	Les moins de 26 ans souhaitant compléter sa formation initiale Les plus de 26 ans : demandeurs d'emploi uniquement
Origine fiscale	Taxe d'apprentissage (0,5% de la masse salariale brute)	Taxe de formation d'adultes (1,6% de la masse salariale)
Durée du contrat	De 1 à 3 ans en fonction de la certification à obtenir 400 heures en centre de formation par année de contrat	De 6 à 12 mois. Maximum de 24 mois en fonction des accords de la branche professionnelle. 150 h. minimum en centre de formation De 15 à 25% de la durée total du contrat
Terme de signature	3 mois avant et 3 mois après le début de la formation au centre	Le jour du début de la formation au centre
Statut du bénéficiaire au CFA	Formation initiale	Formation continue
Statut du bénéficiaire à l'entreprise	Travailleur (apprenti)	Travailleur
Structure de formation	UFA (Unité de formation par apprentissage) dans un CFA	Un organisme de formation externe ou interne à l'entreprise
Accompagnement pédagogique	Un maître d'apprentissage et un tuteur académique obligatoirement	Un tuteur peut être nommé en entreprise et en centre de formation
Formalités	Contrat écrit déposé au CFA	El contracte sera déposé à la direction départementale du travail et de la formation
Financement	Collecte du quota et hors quota de la taxe d'apprentissage, avec une subvention d'équilibre du conseil régional	Le financement est réalisé par les OPCA sur la base de l'heure stagiaire (organisme paritaire collecteur agréé qui collecte les financements obligatoires « alternance » des entreprises)

Tableau 24. Types de contrats

Le tableau qui suit (25) montre les avantages et inconvénients du contrat d'apprentissage et du contrat de professionnalisation pour les jeunes

	CONTRAT D'APPRENTISSAGE	CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION
AVANTAGES	<p>Une pédagogie dédiée</p> <p>Possibilité de renouvellement si les examens finaux ne sont pas réussis</p> <p>Expérience professionnelle et diplôme reconnu</p> <p>Travailleur de l'entreprise avec tous les droits et les obligations de l'entreprise</p> <p>Financement de la formation (particulièrement intéressant dans le cas d'une formation relevant du secteur privé)</p> <p>Un salaire et des aides individuelles (transport, hébergement, repas, installation, aides sociales, ...)</p> <p>Un double suivi/accompagnement</p>	<p>Peut concerner tous les diplômes professionnels de l'enseignement supérieur pourvu que les modalités de formation autorisent des rythmes en alternance</p> <p>Financement de la formation</p> <p>Moins d'investissement (en temps) que dans le cas de l'apprentissage</p> <p>Expérience professionnelle titulaire d'un certificat d'apprenti</p> <p>Moins de suivi pédagogique que dans le cas de l'apprentissage</p> <p>Un salaire</p>

	CONTRAT D'APPRENTISSAGE	CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION
INCONVENIENTS	<p>Ne peut pas concerner tous les diplômes professionnels (selon les ouvertures autorisées par les Conseils régionaux)</p> <p>Uniquement réservé aux moins de 26 ans.</p> <p>Mise en place d'une alternance contraignante pour l'emploi du temps et la gestion des rythmes personnels</p>	<p>Mise en place d'une alternance contraignante pour l'emploi du temps et la gestion des rythmes personnels</p> <p>La poursuite d'études en alternance s'avère difficile car le contrat doit déboucher sur une insertion</p>

Tableau 25. Avantages et inconvénients des contrats pour les jeunes

Le tableau qui suit (cf. tableau 26) montre les avantages et inconvénients du contrat d'apprentissage et du contrat de professionnalisation pour l'entreprise

	CONTRAT D'APPRENTISSAGE	CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION
AVANTAGES	<p>Mode de pré-recrutement</p> <p>Prime à l'effort de formation</p> <p>Exonération de charges</p>	<p>Mode de pré-recrutement</p> <p>Pas de limite d'âge</p> <p>Très souple</p> <p>Exonération de charges</p>
INCONVENIENTS	<p>Maxi 26 ans</p> <p>Ne concerne pas tous les métiers</p> <p>Pilotage conjoint avec le CFA : sécurisant en même temps perte de souplesse</p>	<p>Salaires et charges plus élevées que dans le cadre de l'apprentissage</p> <p>Pas de prime à l'embauche</p>

Tableau 26. Avantages et inconvénients des contrats pour l'entreprise

Le financement de la formation en alternance

Le financement de la formation en alternance constitue un système original en France qui surprend aussi par sa complexité. Chaque dispositif dispose de sources et modalités propres de financement. Ils font l'objet d'évolutions et d'ajustements réguliers.

Schématiquement :

- l'apprentissage dispose de plusieurs sources de financement. La plus significative est la taxe d'apprentissage versée par les entreprises via des Organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage. Les fonds des régions constituent également des enveloppes financières significatives ;
-
- la professionnalisation dispose des fonds mutualisés par les entreprises auprès de leur OPCA au titre de la contribution de 0,5% (si elles ont plus de 20 personnes) qu'elles sont tenues de verser pour la formation professionnelle continue (incluse dans les 1,6%). Les branches professionnelles financent la professionnalisation à travers l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé (OPCA), représentatif du patronat et des syndicats salariés. La formation, l'évaluation et l'accompagnement des salariés en contrat de professionnalisation sont assurés par les organismes collecteurs agréés au titre de la professionnalisation. A défaut d'accord, la prise en charge de la formation se fait sur la base d'un forfait horaire fixé à 9,15 €.
-

Les mécanismes de financement de l'apprentissage méritent que l'on s'y attarde en raison de leur originalité et de leur complexité. Ils sont aussi structurants des jeux d'acteurs autour de l'apprentissage et peuvent expliquer aussi pourquoi nombre d'établissements de l'enseignement supérieur développent des formations par apprentissage.

Dans la figure suivante (cf. figure 30) nous montrons le circuit de financement de l'apprentissage.

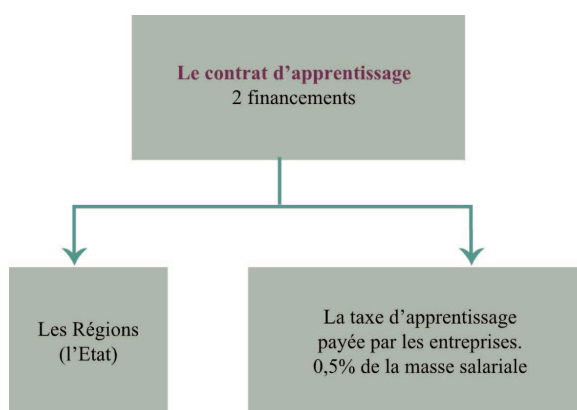


Figure 30. Financement de l'apprentissage en France

Principale source de financement de l'apprentissage, la taxe d'apprentissage constitue un financement « original » de l'alternance. C'est une contribution créée en 1925 et versée par les entreprises permettant de financer les dépenses nécessaires au développement des formations initiales technologiques et professionnelles ainsi que l'apprentissage.

Son titre peut ainsi induire en erreur car cette taxe n'a pas seulement pour vocation de financer l'apprentissage. Elle est en effet divisée en deux parties : le quota qui est versée par les entreprises pour assurer le financement de la formation des apprentis, et le hors quota que les entreprises peuvent flécher librement pour contribuer au financement des formations de leur choix.

La taxe d'apprentissage est due par les entreprises qui remplissent les deux conditions suivantes : avoir au moins un salarié ; être soumise à l'IS ou à l'IR au titre des BIC. Sont affranchies de taxe d'apprentissage les entreprises qui ont une masse salariale inférieure à 6 fois le SMIC annuel et qui ont employé au moins un apprenti au cours de l'année. Les entreprises n'ont pas de déclarations à souscrire.

La TA s'élève à 0,5 % de la masse salariale (soit plus de 2 Milliards € collectée pour 2010). La TA n'est pas un impôt comme les autres: elle peut être affectée librement par l'entreprise aux CFA et établissements de formation de son choix. La TA,

sa collecte et sa répartition, s'adaptent constamment aux évolutions de la filière elle-même. Les entreprises doivent s'acquitter de cette taxe en le versant à un collecteur agréé (OCTA) avant le 1^{er} mars de l'année suivant celle au titre de laquelle elle est due.

A défaut de versement à un OCTA, l'entreprise peut s'acquitter, au plus tard le 30 avril, de sa contribution directement auprès du trésor public mais pour un montant majoré en fonction de l'insuffisance constatée.

Ce mécanisme favorise les relations directes entre les CFA et les entreprises par une affectation de la taxe d'apprentissage aux CFA qui dispensent la formation. Les coûts de formation en apprentissage d'un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) sont contrôlés chaque année par le conseil régional. Les coûts de formation sont publiés par le préfet de région chaque année au 31 décembre. Les entreprises employant un apprenti et redevables de la taxe d'apprentissage sont tenues de financer le coût de formation de leurs apprentis dans la limite de leur quota disponible.

En 1996, une réforme a accru le montant des dépenses obligatoirement consacrées au financement de l'apprentissage et mieux réparti les moyens financiers consacrés à l'apprentissage proprement dit au travers d'un système de péréquation au plan national et régional français. L'objet de cette réforme était d'atténuer les inégalités de ressources entre les centres de formation pour apprentis (CFA).

Des établissements de formation de l'enseignement supérieur ont alors intégré l'ouverture de sections d'apprentis dans leurs stratégies de développement. L'objectif était de capter la partie du quota de la taxe d'apprentissage alors que la partie « hors quota » se restreignait et plus généralement pour mobiliser des ressources que l'Etat et les Régions mobilisaient. Ce mouvement s'est accentué dans le temps avec la part croissante du quota qui va s'établir à 48 % de la taxe d'apprentissage en 2005.

Depuis la loi de décentralisation de 2004, l'apprentissage relève entièrement de la compétence des régions qui perçoivent quelques 600 millions d'euros par an au titre de dotation générale de décentralisation.

La loi de finances 2005 institue, au profit des régions, une contribution additionnelle à la taxe d'apprentissage dénommée contribution au développement de l'apprentissage (CDA) dont sont redevables toutes les entreprises assujetties à la taxe d'apprentissage et qui est destinée à alimenter le nouveau Fonds national de développement et de modernisation de l'apprentissage (FNDMA).

Cette loi 2005 de programmation pour la cohésion sociale tend à rendre plus attractif le contrat d'apprentissage. Elle améliore le statut apprenti, met en place un système de financement plus transparent de l'apprentissage, supprime un certain nombre de dépenses exonératoires, systématise l'intermédiation obligatoire des collecteurs de la taxe d'apprentissage et instaure un crédit d'impôt apprentissage.

Dans l'esprit de promouvoir la formation en l'alternance, le gouvernement français tend à combiner incitation et « obligation ». Il existe des aides forfaitaires et des exonérations de charges sociales et patronales incitatives. Par ailleurs, les apprentis ne relèvent pas des effectifs comptabilisés pour les effets de seuils. Par ailleurs, récemment, le gouvernement français tend à compléter ce système d'incitation par un système de bonus/malus en direction des entreprises. Un effet de seuil a été mis en place depuis 2006 visant à accroître l'effort financier des employeurs qui n'atteindraient pas la limite légale de 3% d'apprentis en 2011 (passage de la contribution supplémentaire de 0,1 à 0,2% de la masse salariale). Ce seuil va passer à 4% en 2012 au titre d'une loi de juin 2011.

Le système de financement de l'apprentissage doit constamment s'adapter au développement de l'apprentissage. En effet, son mécanisme présente une limite forte : les entreprises doivent financer la formation de leurs apprentis dans la limite de leur quota disponible. Autrement dit, plus elles ont d'apprentis et moins elles contribuent au financement de la formation de chaque apprenti puisque leur quota est plafonné en fonction de leur masse salariale.

Nous montrons la répartition de la taxe d'apprentissage (quota, hors quota, CDA) dans les figures 31, les tableaux 27 et 28.

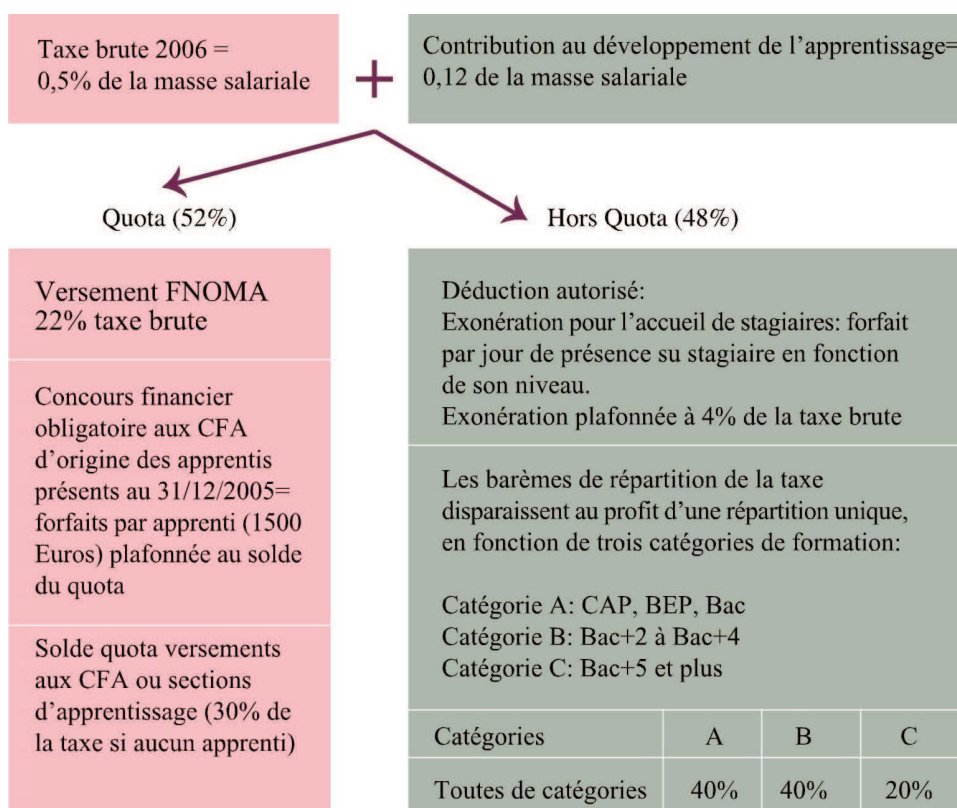


Figure 31. Répartition de la taxe d'apprentissage

Quota réservé à l'apprentissage (voir Quota)	52 % de la TA : 1 123 M€
Barème finançant les formations en apprentissage et les autres formations initiales professionnelles	48 % de la TA : 1 036 M€
Total TA (Quota + Barème)	2 160 M€

Tableau 27. Répartition de taxe d'apprentissage

ETABLISSEMENTS BENEFICIAIRES DU BAREME DE LA TA HORS CFA (Données estimées 2009 à partir données MEN 2008)			
Enseignement secondaire CAP à Bac Pro, activités d'orientation 18 % - 343 M€		Enseignement supérieur 19 % - 357 M€	
Publics : 185 M€ Ets	Privés : 158 M€ Ets	Publics : 165 M€ Ets	Privés : 192M€
Soit 37 % de la taxe d'apprentissage (700 M€)			

Tableau 28. Répartition de la taxe d'apprentissage

Dans le tableau suivant (cf. tableau 29) nous montrons l'évolution de la TA, quelques dates repères

16.07.1971 Loi relative à l'apprentissage	Fixe les principes de l'apprentissage, voie de formation sanctionnée par un diplôme.
23.07.1987 Loi modifiant le code du travail et relative à l'apprentissage	Ouvre l'apprentissage à tous les niveaux de formation et notamment dans le supérieur
6.05.1996 Loi portant réforme du financement de l'apprentissage	Réforme le financement de l'apprentissage en augmentant la partie appelée « quota » réservée à l'apprentissage : de 20 à 40 %. Prévoit une affectation préalable d'une partie du quota au Trésor Public (10 %) et crée le Fonds de Péréquation dont les produits sont reversés aux régions.
17.01.2002 Loi de modernisation sociale	Améliore les circuits de financements de la TA : - réduction du nombre de collecteurs (voir OCTA) - obligation pour l'employeur de payer le coût de la formation au CFA qui forme ses apprentis dans la limite de son « quota » disponible.
30.12.2004 Loi de finances pour 2005	Crée la CDA (Contribution au Développement de l'Apprentissage) versée par les entreprises : 0,18 % de la masse salariale.
18.01.2005 Loi de programmation pour la cohésion sociale	Met en place le FNDMA (voir Fonds National de Développement et de Modernisation de l'Apprentissage) en remplacement du Fonds de Péréquation et augmente le prélèvement à la source sur le quota : 22 % de la TA (au lieu de 10 %). Augmente la partie « quota » réservée à l'apprentissage : 52 % (au lieu de 40 %). Instaure l'intermédiation obligatoire d'un organisme collecteur (voir OCTA) pour le versement de la TA par les entreprises. Crée un crédit d'impôt pour les employeurs d'apprentis : 1 600 €/an/apprenti.
31.03.2006 Loi pour l'égalité des chances	Majore le taux de la TA pour les entreprises de 250 salariés et + embauchant moins de 3 % (de leurs effectifs) de jeunes en alternance : 0,6 % des salaires (au lieu de 0,5 %).
24.11.2009 Loi relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie	Transforme la pénalité sur la TA imposée aux entreprises de 250 salariés et + en une nouvelle contribution : la CSA (Contribution Supplémentaire pour l'Apprentissage) équivalente à 0,1 % des salaires

Tableau 29. Évolution de la TA

5.2. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en France : un dispositif en déploiement

Longtemps, l'apprentissage fut associé à des métiers manuels et artisanaux. Il jouissait à ce titre d'une image sociale connotée négativement. Sans doute faut-il y voir la trace de l'histoire, lorsqu'au XIII^e siècle, des professions enseignées dans les universités, comme le droit et la médecine, et les métiers des arts (« ceux dont les mains travaillent autant que la tête », Rousseau) commencent à se distancier. Se dessine alors une opposition se traduisant par la rupture entre les professions intellectuelles et les professions manuelles qui semblent structurer la société moderne. L'apprentissage apparaît aujourd'hui encore fortement marquée par son passé.

Quel paradoxe de le voir aujourd'hui se développer dans des écoles d'ingénieur ou des Masters de l'Université. Certes, l'internat en médecine pouvait être considéré comme une forme d'alternance mais voir l'apprentissage aujourd'hui se diffuser dans nombre d'établissements et de filières de l'enseignement supérieur constitue un retournement historique. Plus généralement, il y a certaines métiers comme la gestion et le management, d'ingénieurs, en droit qui ont besoin d'un mélange de savoirs théoriques, académiques et non académiques et de savoirs pratiques pour s'approprier du savoir-faire et appliquer en situation réelle dans un métier.

Une particularité de l'enseignement supérieur français est la dualité entre les Universités et les "Grandes Ecoles". Historiquement, les grandes écoles étaient ancrées dans le monde des affaires, en lien plus étroit avec les entreprises, et les universités avaient la réputation d'être davantage éloignées des entreprises. Mais sur les dernières décennies les Universités s'étaient inscrites dans un mouvement de professionnalisation (création d'instituts et de formations professionnalisées, renforcement de la place des stages et des projets, intervenants issus du monde économique...).

La professionnalisation des étudiants est aujourd'hui une préoccupation des Universités françaises inscrite par la loi dans leurs missions. Ecoles et Universités intègrent dans leur stratégie de développement et de positionnement concurrentiel des sections en apprentissage afin d'offrir des parcours diversifiés qui répondent aux projets et besoins différenciés des jeunes, à la fois en terme d'orientation, de débouchés, d'insertion dans l'emploi. Cette professionnalisation doit s'inscrire dans des logiques et des règles du jeu équilibrées avec leurs partenaires du monde professionnel.

5.2.1. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives

Comme mentionnée dans le chapitre 1, les importants changements de la société depuis quelques années ont eu pour effet de fortement accentuer les exigences de professionnalisation et de compétence. L'Université doit prendre en considération l'insertion sociale et professionnelle des étudiants. Ainsi, l'alternance dans l'enseignement supérieur en France apparaît désormais comme une solution pertinente par la place qu'elle donne à l'expérience formatrice en entreprise pour (co) construire la compétence.

Le développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur débute dans les années 80, mais ce sont dans les années 90 que s'est produit un véritable développement et une accélération de cette modalité de formation.

Le système français d'enseignement supérieur, tel que nous l'évoquons ici, concerne principalement les établissements de l'enseignement supérieur : Ecoles d'ingénieurs et de commerce et Universités. Une définition plus extensive conduit également à intégrer les filières de techniciens supérieurs dans les Lycées d'enseignement secondaires (BTS).

En 2008/2009, en retenant cette dernière définition, il y avait 100.000 apprentis dans l'enseignement supérieur sur tout le territoire français, dont 50.000 dans les établissements de l'enseignement supérieur (avec 11.000 apprentis en écoles d'ingénieurs). Ce chiffre représente un quart des apprentis français (26%).

En France, il existe ainsi désormais quatre façons de préparer un diplôme dans les établissements de l'enseignement supérieur :

- La formation initiale classique: les jeunes de moins de 26 ans à temps plein en centre de formation, avec des stages.
- Formation continue: adultes (avec un minimum de deux ans d'expérience professionnelle) employés ou chômeurs désirants reprendre leurs études.
- La "VAE" Validation des acquis par l'expérience (loi 2002): adulte qui a eu une activité d'au moins 3 ans et veut que son expérience professionnelle soit reconnu pour ainsi la validée par un diplôme.
- Formation en alternance: les jeunes de moins de 26 ans qui souhaitent reprendre leurs études avec un contrat de travail (ou dans une moindre mesure les accords université-entreprise).

L'émergence et la diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur soulève au moins trois séries d'enjeux selon Sauvage (2007) :

Un premier enjeu a trait à la mise en forme et au développement des relations partenariales entre l'établissement de formation et les entreprises. Se jouent ici l'identification des besoins des entreprises et la réponse que l'établissement de formation est susceptible d'apporter, les régulations collectives nécessaires dans le cadre d'un dispositif à « caractère ensemblier » pour adapter ses modalités pratiques (rythmes, gestion des dysfonctionnements, évolution du référentiel de compétences, amélioration des outils d'évaluation, ...), le pilotage des processus clés d'une formation en alternance (proposition de contrat et recrutement, gestion juridico-administrative, mise en place des projets individuels de formation, évaluation, accompagnement, ...).

La triade formée par l'apprenti, le tuteur universitaire et le tuteur académique se réunit régulièrement pour développer une compréhension mutuelle de l'organisation et du fonctionnement de l'apprenti dans ses deux lieux de formation. Ces rencontres recadrent le suivi de la progression des connaissances ainsi que l'évaluation de l'apprenti, tout ceci devant être régie par un protocole qui facilite la définition et l'évaluation des compétences. L'accompagnement de l'apprenti est également assuré par l'entreprise et le centre de formation, ce qui exige une organisation juridico-administrative rigoureuse (gestion des contrats de travail, contact entreprise/apprenti, programmation).

Un deuxième enjeu a trait au déploiement d'une pédagogie et d'un accompagnement adapté à la spécificité des publics en alternance, lesquels ne sauraient être confondus avec des jeunes en formation initiale classique ou des personnes en formation continue. Se joue ici le passage de « potentiel-diplôme » à des compétences opérationnelles et à une identité professionnelle en cohérence avec les métiers préparés, supposant que soient travaillés les liens théorie/pratique, que l'expérience professionnelle fasse l'objet d'une dynamique réflexive, que l'accompagnement pédagogique en entreprise fasse l'objet d'un processus séquencé, structuré et articulé avec les référentiels de compétences, ...

En filigrane, c'est la question de l'expertise tutoriale qui est soulevée, des compétences des intervenants pédagogiques, des outils et démarches qui permettent de rationaliser et de structurer la démarche pédagogique. Il s'agit aussi de faire preuve de créativité en matière d'interaction entre enseignement académique et enseignement professionnalisé dans la gestion des parcours d'étudiants.

Un troisième enjeu a trait à l'attractivité et à la promotion d'une offre de formation de qualité, diversifiée qui conjugue connaissances académiques de haut niveau et professionnalisation. Les établissements de l'enseignement supérieur doivent assurer le développement de formations académiques d'excellence, garantes d'une réelle qualité culturelle et d'un accès à leurs écoles doctorales, tout en encourageant la professionnalisation de cursus de formation.

Un double équilibre doit être recherché : cette professionnalisation par l'alternance doit s'inscrire dans des logiques et des règles du jeu équilibrées avec les partenaires du monde professionnel ; cette professionnalisation doit s'appuyer sur la synergie recherche/formation et l'apprentissage présente à cet égard une spécificité forte : elle met en jeu un système tripartite permettant d'activer et d'appuyer du transfert technologique comme le montre certains dispositifs expérimentaux mis en œuvre en France (ex : InnoPme, placement d'apprentis ingénieurs dans des PME en support du développement d'une innovation avec un backoffice d'enseignant/chercheur en laboratoires).

Il s'agit d'offrir des parcours diversifiés qui répondent aux projets et besoins différenciés des jeunes, à la fois en terme d'orientation, de débouchés, d'insertion dans l'emploi. A ce titre, la diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur permet de favoriser le développement de formations en l'alternance de haut niveau, ouvertes à des publics élargis d'étudiants, permettant à des jeunes de suivre plus aisément des études supérieures, selon leurs profils cognitifs, et leurs besoins de financement de leurs études.

La question de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur est aussi ici clairement en filigrane, l'idée étant de permettre à des jeunes de ne pas choisir entre poursuivre ses études ou de travailler, ou de faire un "job étudiant" pendant ses études. Il s'agit bien de faire ses études, de les financer en travaillant *et* en apprenant. En exonérant le jeune des droits de scolarité et en lui permettant de percevoir un salaire, l'apprentissage permet à des jeunes issus de milieux défavorisés d'intégrer une formation de haut niveau. En termes de pilotage institutionnel, c'est aussi la question des sources de financement de l'enseignement supérieur qui est posée.

Pour affiner ce troisième enjeu d'attractivité et de pertinence de l'offre de formation, il faut aussi réinscrire les établissements de l'enseignement supérieur dans leur environnement. Ils préparent des jeunes à évoluer dans des organisations qui exigent une forte capacité de réaction dans un environnement complexe et incertain, rempli de situations inattendues, pleines de conflits et de paradoxes. La connaissance stable disparaît et le savoir formalisé et codifié est insuffisant. La formation classique ne permet pas l'acquisition du savoir-faire nécessaire pour évoluer efficacement et innover. Le savoir-faire s'acquiert dans des situations contextuelles, dans un rapport étroit à l'action et c'est aussi dans l'échange d'expériences que se construisent les compétences. L'apprentissage permet ainsi de plonger les jeunes au cœur de l'action dans laquelle s'élaborent les compétences que le système d'enseignement et de recherche n'a pas (encore) ou pu codifier. C'est directement lié à l'émergence des modèles d'innovation (autonomie, initiative et créativité au travail) et de la compétence.

L'alternance est ici un point pivot pour rapprocher ou renforcer les liens entre les établissements de formation et le monde économique, repenser les modalités et processus pédagogiques (cours et animations, accompagnement et tutorat, ...) de

formation où prévaut un partage du pouvoir de former et d'évaluer. Les défis de professionnalisation de l'Université conduisent les responsables de formation (et des politiques de formation) à (re) penser des dispositifs qui conjuguent des formules sur le principe d'un temps de formation en entreprise et un temps de formation à l'Université.

L'alternance « déplace » le système de l'enseignement supérieur et le fait progresser car il oblige à développer des pédagogies plus actives et d'approche inductive. La gestion administrative de l'Université doit aussi gagner en flexibilité et améliorer sa capacité de réaction pour pouvoir répondre aux exigences des partenaires.

5.2.2. Le processus d'intégration de deux logiques différentes

Au-delà des enjeux qui le caractérisent, il s'agit de saisir les mécanismes et logiques qui traversent un système de formation en alternance dans l'enseignement.

Pour Cornu (2005), l'apprentissage se présente comme un système d'acteurs étroitement interdépendants et complémentaires dans lequel la logique de la transmission de savoir et logique de production de l'entreprise doivent coexister et s'enrichir mutuellement. Ainsi, l'évaluation ne peut qu'être partagée selon cet auteur à partir du moment où existent référentiel de formation et référentiel de compétence.

Pour Schwartz (1981), le système de l'alternance est complexe car il doit intégrer la logique de la transmission des connaissances de l'école et la logique de la production de l'entreprise. L'intégration de l'apprentissage ne peut pas se faire par une simple juxtaposition des périodes successives, mais on doit structurer des processus dans lesquels les deux mondes puissent développer une coopération et une coordination en matière de formation.

Dans cette perspective, Sauvage (2000) considère qu'il y a deux types de processus à envisager. Le premier processus à considérer est la relation entre l'université et l'entreprise, qui doit permettre la construction et le développement d'actions coordonnées dans un jeu multi-acteur ; l'autre processus est celui de l'échange symbolique du sens donné action.

Il nous semble intéressant de modéliser un peu plus ces deux processus pour comprendre la logique de la formation en alternance.

- Le processus des relations entre l'université et l'entreprise se réfère à des ajustements qui doivent être pris en compte pour qu'une relation puisse commencer. En termes temporel (temps de l'alternance), d'espace (le lieu de l'alternance), au niveau des règles (conventions, règlements internes ...), des dispositifs et des outils techniques de transmission et d'évaluation pédagogique (définition des critères d'évaluation, du programme).

- Ces ajustements dans les relations, selon Thevenot (1989), permet une coordination des actions et s'appuie sur l'émergence d'acteurs d'interface capables d'exploiter les processus de traduction entre les acteurs impliqués dans la relation.
- Le processus symbolique se développe grâce à la coopération dynamique des acteurs qui y participent (apprentis, entreprise, université). La coopération, différente dans ce cas de la coordination, implique l'adhésion à certaines valeurs et à un compromis implicite qui permet la participation des acteurs qui sont "distants" dans le sens symbolique du terme.

Les actions de co-évaluation sont particulièrement sensibles à titre d'illustration. Car poser une note, selon un référentiel de 0 à 20 peut apparaître particulièrement abstrait pour un maître d'apprentissage alors qu'à l'inverse, la propension de ce dernier à évaluer généreusement son apprenti, faute de savoir le discriminer, pourra soulever de l'incompréhension de la part des enseignants. Il en va de même lorsque sont à l'œuvre des mises à l'épreuve, par l'apprenti, de certains savoirs dispensés en centre de formation qu'il trouvera trop éloigné des besoins de sa pratique actuelle, ce qui nécessitera un recadrage des tuteurs entreprise et académique sur la base d'une mise en sens des syllabus.

Sauvage (2000, 2007) identifie plusieurs conditions favorisantes pour garantir le bon fonctionnement de ce système dans l'enseignement supérieur :

- L'entreprise est véritablement reconnue comme un lieu où se construisent les compétences, dans une perspective de relation durable de partenariat et de coopération avec le monde économique (dimension de réseau traversé de liens de confiance et de compréhension mutuelle).
- Il existe des dynamiques de co-recrutement. Les responsables d'entreprises peuvent participer au processus de recrutement des futurs apprentis dans le centre de formation universités et donner leur avis au sein des comités de sélection de candidats.
- Les professionnels interviennent dans l'élaboration et/ou l'animation des programmes. Pour autant, il ne s'agit pas de « mimer » dans les cours ce que l'engagement dans la pratique permet mais d'apporter une analyse réflexive ou partagée.
- Les professionnels d'entreprise sont régulièrement invités aux manifestations organisées par l'Université : forum de l'emploi, conférences, ...
- Les cultures sont compatibles et sont tournées vers de l'individualisation ;
- Les apprentis disposent d'espaces réflexifs de retours d'expérience ;

- Les périodes d'expérience professionnelle en entreprise rentrent dans le calcul des unités de valeur requises pour l'obtention d'un diplôme ;
- Le projet pédagogique met l'accent sur un accompagnement pédagogique de qualité.

Geay (2007) plaide que l'exigence de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur, en tant que porteuse des compétences, doit être comprise comme:

- Une entrée de la pratique dans les cursus de formation en tant qu'objet de connaissance-savoir à part égale avec des espaces formels d'enseignement, et non pas comme une simple application des connaissances formelles. Dans une conception classique de la formation, les pratiques sont entendues comme l'application de la théorie, mais la science appliquée se contredit avec la notion de compétence, puisque la pratique appliquée ne peut pas expliquer entièrement la capacité de réaction d'un professionnel dans une situation complexe d'incertitude, d'instabilité, de singularité, d'urgence et avec des conflits de valeurs (Morin, 1999).
- Un mode porteur de compétence qui se construit dans l'action, et pas seulement comme l'acquisition des connaissances professionnelles a priori codifiées.

Il faut selon lui identifier les oppositions et les contradictions qui existent entre les deux logiques (système de travail et système scolaire) pour faire vivre des espaces formateurs. Il s'agit alors de penser à un système d'interface (Geay, 1998) qui établit une « communication formatrice ».

Ce qui fait dire à certains auteurs que l'alternance devient un objet frontalier impliquant plusieurs disciplines. La théorie doit être construite et reconstruite pour l'utiliser dans le domaine professionnel. L'apprenti universitaire doit donner un sens à la situation à laquelle il fait face dans le milieu professionnel, en construisant la problématique avant la mise en œuvre des stratégies de résolution de problèmes. La primauté doit alors être de donner aux apprentis les savoirs méthodologiques pour poser et résoudre un problème. Fort de ce constat, une école d'ingénieur française par la voie de l'apprentissage, habilitée par la Commission des Titres d'Ingénieurs, s'est structurée sur la base d'une pédagogie « Problem Based Learning » et n'a que très peu de cours au sens classique du terme (Baillon, 2010).

Une autre particularité de la formation en alternance est de plonger l'apprenti dans une double logique de formation et de travail. Une double finalité lui est en effet assignée (Campion- Dubernet, 1996). C'est à la fois un dispositif d'acquisition de compétences et un modèle de mobilisation professionnelle des jeunes. A ce titre, il doit être appréhendé comme un processus de formation et comme un levier d'insertion

professionnelle. Comme processus de formation, l'apprentissage dans le supérieur, joue sur la complémentarité entre les deux instances de production de la certification, le centre de formation et l'entreprise, pour construire des compétences et des identités professionnelles.

Cette complémentarité renvoie aux rapports entre la théorie et la pratique, entre corps de savoirs scientifiques, formalisés et l'expérience professionnelle acquise en situation de travail (que favorisait l'entreprise). L'apprentissage est dans cette perspective abordé sous l'angle d'un projet de nature pédagogique combinant des exigences en termes de savoirs formalisés et celles en termes comportementaux (capacité d'adaptation, sens de l'initiative...), que réclame l'exercice d'une activité d'encadrement ou managériale.

Les auteurs insistent à cet égard sur la notion de responsabilité, vectrice de socialisation organisationnelle et porteuse d'une expérience en vraie grandeur.

L'apprenti est impliqué dans l'entreprise par une relation contractuelle qui rentre dans la logique de socialisation organisationnelle. Il vit des situations réelles au sein de l'entreprise ; il partage les obligations matérielles, techniques, commerciales et organisationnelles. En ce sens, le contrat de travail (d'apprentissage) renforce la responsabilité de l'apprenti. Comme le dit Louart (1990), l'apprenti découvre, d'une part, une signification transpersonnelle de l'action, avec les manifestations en relation aux autres, aux groupes et à l'organisation et d'une autre part, l'apprenti doit être responsable des situations authentiques, qui sont en plus contrôlées.

L'alternance suppose une véritable relation de travail qui situe l'apprenti, selon Decamps et Malglaive (1996), dans des expériences réelles ou il peut exercer en toute légitimité ses responsabilités.

« ... l'apprentissage présente des attributs permettant de promouvoir l'exercice de réelles responsabilités car le contrat qui lui sert de support implique une responsabilité à exercer, un encadrement pour dégrossir les problèmes, éventuellement pour parer aux coups durs et aux situations inédites, une sanction de l'exercice de la responsabilité et très important un salaire »

Malglaive (1996) explique que c'est en vertu de ce principe de responsabilité que les apprentis s'engagent en formation pratique à mener à bien ce que l'on demande de faire et s'en portent garant devant les autres (l'équipe, l'entreprise, les clients) qui attendent d'eux un résultat et peuvent leur demander des comptes. Au-delà de la dynamique de socialisation dont est porteur cet exercice de responsabilités, Malglaive introduit l'idée de l'excentration de soi nécessaire à l'action dès lors qu'elle vise un but destiné à autrui et non pas seulement à la satisfaction de soi.

... c'est là au que réside la rupture fondamentale entre vie scolaire et vie active. L'école (...) est en effet exclusivement centrée sur la construction de soi. On y est plus sous la responsabilité d'autrui que responsable à l'égard d'autrui ».

5.2.3. Caractéristiques de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur

Si l'alternance permet produire des compétences grâce à la relation entre la théorie et la pratique, en enseignement supérieur les conditions de productions de ces compétences ne sont pas faciles à mettre en place (Geay 1998), puisque le contenu théorique est important et parce qu'il n'est pas aisé de les mettre en relation avec les situations professionnelles vécues.

Si les formations en alternance possèdent des caractéristiques communes, comme dans tous les niveaux d'études, nous pouvons constater que les problématiques soulevées dans l'enseignement supérieur sont nettement différentes. Trois traits différencient les formations à ce niveau:

1. Les compétences professionnelles ne sont pas limitées au savoir-faire du métier, mais plutôt au développement de l'intelligence de l'action pour appréhender les situations complexes. Le développement de savoir être, comportementaux, de « troisième type » s'avèrent important. Nous avons par ailleurs souligné l'importance de l'acquisition de savoirs méthodologiques permettant aux apprentis d'élargir leur compréhension des situations et d'apprendre à apprendre au regard d'une posture de praticiens réflexifs ;
2. La complexité de la mission exige souvent un tutorat multiple et des situations diversifiées. Le tuteur est un médiateur qui crée les conditions favorables pour l'intégration et sa progression en entreprise.
3. Les séquences entre les contenus et les pédagogies des deux lieux de formation doivent être cohérentes.

Les étudiants arrivent dans l'enseignement supérieur avec des préoccupations, des aspirations, des opinions et des points de vue externes qui influencent en quelque sorte la vie de ces institutions. Dans ce contexte, nous devons changer le vieux concept qu'on a de l'université et penser en termes de responsabilité envers les étudiants.

La formation en alternance peut aider à l'implantation d'une formation pour l'accès à la vie professionnelle. Le but est de fournir une formation globale véritable, en intégrant et en interagissant les études et le travail.

En outre, l'enseignement supérieur doit assumer un rôle de vecteur de changement (évoqué dans le chapitre 1) et doit se mettre à l'avant des changements demandés par la société. Plus encore, l'université doit être le leader de cette société. La formation en alternance permet l'intégration université-société.

5.3. L'alternance dans l'enseignement supérieur à la Région du Nord Pas de Calais : les dispositifs institutionnels

Le pilotage de l'apprentissage s'inscrit dans un système institutionnel qui lie l'Etat et le Conseil Régional, lesquels définissent les orientations et les objectifs de développement en la matière, des branches professionnelles qui s'efforcent d'apporter des réponses à leurs besoins de compétences, et des CFA qui mettent en œuvre et déploient, selon leurs projets, des formations en apprentissage.

5.3.1. Les centres de formation d'apprentis (CFA)

Les centres de formation d'apprentis (CFA) sont des établissements ou des sections d'établissements qui dispensent aux apprentis une formation générale associée à une formation technologique et pratique qui doit compléter la formation reçue en entreprise et s'articule avec elle. Ils ont aussi pour mission de développer l'aptitude des apprentis à profiter d'actions ultérieures de formation professionnelle ou à poursuivre des études par les voies de l'apprentissage.

Les centres de formation d'apprentis peuvent être des établissements privés qui dépendent des chambres consulaires, des syndicats patronaux, des organismes de formation. Il existe aussi des CFA publics qui dépendent d'une collectivité locale ou du Ministère de l'Education nationale. La création d'un CFA fait l'objet d'une convention entre l'Etat français, pour les centres à recrutement national, ou avec la Région, dans tous autres cas, et un organisme gestionnaire. Aucune forme juridique n'est imposée.

Les enseignements dispensés aux apprentis peuvent l'être également dans une section d'apprentissage d'un établissement d'enseignement ou dans une unité de formation par apprentissage (UFA). Dans le cas de l'enseignement supérieur, c'est un cas très courant. Des sections d'apprentissage existent au sein des universités ou des grandes écoles et sont alors rattachés à un CFA qualifié d'hors les murs dans la mesure où il ne dispense pas en propre des formations. Il héberge des sections d'apprentis répartis dans différents établissements dont il gère et coordonne la logistique juridique-administrative et financière.

L'organisme gestionnaire du CFA assure la responsabilité financière des formations dispensées et, à ce titre, perçoit la taxe d'apprentissage pour le compte des établissements de formation ou des UFA. Il établit le budget du CFA en incluant le budget de ses UFA et l'adresse au conseil régional et au service académique de l'inspection de l'apprentissage (SAIA) ou à l'État dans le cas d'un CFA à recrutement national.

Les unités de formation par apprentissage sont créées par convention entre un CFA et un établissement d'enseignement (public ou privé sous contrat) ou un établissement de formation et de recherche dans le but de dispenser par la voie de l'apprentissage une ou plusieurs formations pour le compte du CFA. Cette convention fixe notamment les orientations générales de l'UFA, les effectifs à former et les diplômes préparés, les rythmes de l'alternance, les modalités de coordination entre le CFA, l'UFA et les entreprises, les moyens en personnels, locaux, équipements, l'organisation pédagogique, l'organisation et le fonctionnement de l'UFA et le financement.

Le chef de l'établissement d'enseignement ou de formation et de recherche où est créée une UFA est alors chargé de la direction pédagogique des enseignements dispensés au sein de cette unité. Le CFA dispose obligatoirement d'un comité de perfectionnement, dans lequel siègent des représentants de la Région, des employeurs, des syndicats de salariés, de l'inspection de l'apprentissage, des élus apprentis et des élus du personnel formateurs. Cette instance, placée sous l'autorité du directeur du centre, est tenue informée des aspects pédagogiques et de la gestion financière de la formation. Le conseil de perfectionnement a un rôle consultatif sur les questions relatives à l'organisation et au fonctionnement du CFA : règlement intérieur, ouverture ou fermeture de sections d'apprentissage, organisation et déroulement de la formation, relations CFA / Entreprises.

Les ressources de financement d'un C.F.A.
(cf. tableau 30) sont essentiellement :

- la taxe d'apprentissage perçue est la ressource principale
- la participation de l'organisme gestionnaire
- les subventions de l'État ou de la région si la convention de création prévoit un financement

Les C.F.A. sont soumis :

- au contrôle pédagogique de l'État
- au contrôle technique et financier de la région

Les sources de financement des CFA

Une partie de la taxe d'apprentissage due par les entreprises
Des subventions de la région ou de l'Etat
Les taxes parafiscales de certaines branches professionnelles
Une participation éventuelle de l'organisme gestionnaire
Dans certaines branches professionnelles, une partie du 0,5% de la contribution au financement de la formation professionnelle continue destinée à financer les formations en alternance

Tableau 30. Les sources de financement des CFA

Nous avons réalisé une enquête réalisée auprès de 12 CFA de l'enseignement supérieur répartis dans toutes la France : trois CFA Formasup Rhone Alpes (Ain Rhône Loire, Isère Drôme Ardèche, Pays de Savoie), Formasup Nord-Pas de Calais, Formasup Limousin, CFA Epure Méditerranée-Provence Alpes Côte d'azur, CFA Aquitaine-Bordeaux, Alsace, CFA Inter Universitaire Région Centre, Ile de France, Evry Val d'Essonne et Descartes-Ille de France).

Il ressort de cette enquête plusieurs conclusions intéressantes que nous avons synthétisées dans les tableaux suivants :

Les problématiques (cf. tableau 31) rencontrées par des CFA l'enseignement supérieur en France :

PROBLEMATIQUES D'ORDRE ADMINISTRATIF	PROBLEMATIQUES D'ORDRE PEDAGOGIQUE
L'incertitude budgétaire concernant l'évolution de la taxe d'apprentissage.	Le développement d'une pédagogie de l'alternance.
La lourdeur du circuit d'enregistrement du contrat.	La difficulté d'établir le rythme de l'alternance.
Le statut de l'apprenti (inscription, défraiement, contrôle de présence...).	La mobilisation des maîtres d'apprentissage.
Le problème d'application du code du travail	L'implication de l'ensemble de la communauté universitaire.
La gestion des étudiants étrangers.	La mobilité internationale.
	L'évolution du statut enseignant-chercheur.

Tableau 31. Les problématiques rencontrées par des CFA l'enseignement supérieur

Dans le tableau (cf. tableau 32) qui suit nous montrons quelques perspectives d'évolution à développer selon les directions de CFA de l'enseignement supérieur.

QUELQUES PERSPECTIVES D'EVOLUTION A DEVELOPPER SELON LES DIRECTEURS DE CFA DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
Nécessité de développer une démarche qualité
Développement du nombre de formations et du nombre d'apprentis
Développement de la mobilité
Peu de considération de certaines régions concernant le développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur contrairement aux formations de niveau 4 et 5
Une concurrence accrue avec les CFA d'entreprise.

Tableau 32. Perspectives d'évolution à développer pour les CFA

En outre, les CFA jouent un rôle de pédagogie de l'alternance, en faisant la relation avec les entreprises.

5.3.2. FORMASUP, CFA de l'enseignement supérieur en Nord Pas de Calais

En 1991, le vice-président du Conseil Régional, le président de l'Union Patronale Régionale (UPR) ainsi que le recteur chancelier des universités décide de mettre en place un seul et même CFA pour l'enseignement supérieur pour l'ensemble de la Région Nord-Pas de Calais. L'année suivante, en 1992, est créée Formasup NPC.

Formasup est l'organisme gestionnaire du CFA de l'enseignement supérieur dans le Nord-Pas de Calais qui a pour vocation de développer et promouvoir l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. C'est le seul CFA de l'enseignement supérieur par délégation de la Région Nord Pas de Calais et il accueille toutes les sections d'apprentis des établissements de l'enseignement supérieur habilités à ouvrir en apprentissage par la Région à l'exception des seules filières sanitaires et sociales. Il constitue un « *précieux vecteur de cohérence et de gouvernance* » pour développer l'apprentissage selon Mr Kemel, le Vice Président à l'Apprentissage au Conseil régional du Nord Pas de Calais.

Il est sous statut associatif avec un Conseil d'administration, composé paritairement de membres issus du monde économique (Medef, CCI, des représentants des milieux patronaux...) et de l'enseignement supérieur de la Région (toutes les Universités de la Région, des Grandes Écoles publiques et privées). Ses objectifs :

diffuser l'apprentissage dans les établissements de l'enseignement supérieur en en faisant une modalité d'égale noblesse par rapport à d'autres modalités de formation ; démocratiser l'accès aux études supérieures, améliorer les compétences professionnelles des jeunes diplômés et faciliter leur insertion professionnelle.

En 1992-1993 les premières sections d'apprentis ouvrent leurs portes accueillant 39 apprentis répartis dans trois filières : DUT génie électrique et informatique industrielle à l'IUT Béthune, DUT génie mécanique et productique à l'IUT de Valenciennes et diplôme d'ingénieur ITII de l'ISTN à Lille (Groupe ICAM). Depuis cette date, l'offre de formation s'est considérablement développée en masters, Licences et Licences Professionnels, Diplômes d'écoles d'ingénieurs et de commerce.

Formasup est un CFA hors les murs. C'est un centre de formation qui ne forme pas directement mais gère des sections d'apprentis réparties dans un grand nombre d'établissements de l'enseignement supérieur en Région Nord Pas de Calais. Formasup en région Nord- Pas de Calais compte actuellement 31 établissements de formation de l'enseignement supérieur.

C'est un véritable réseau qui accueille près de 3000 apprentis qui préparent l'un des 80 diplômes accessibles par apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur de la Région. Le CFA a doublé ses effectifs en 6 ans. Ces 3000 apprentis étaient répartis en 2010 sur 2000 sites employeurs (sur la Région et hors Région). Ils préparent à hauteur de 40% un Master ou un diplôme d'ingénieur. Il couvre une très grande diversité de domaines de formation, du bac +2 au bac+5 notamment en mécanique, génie électrique, informatique, génie civil, gestion, management, commerce, logistique, paysage, agriculture, ...

Au-delà de son rôle d'organisme gestionnaire, Formasup met l'accent sur la pédagogie et la qualité de la formation proposée aux apprentis dans le cadre de leur parcours en alternance. Il met en œuvre un processus approfondi d'instruction des projets d'ouverture de sections d'apprentis, développe la mobilité internationale des apprentis sous toutes ses formes, promeut des actions de communication auprès des jeunes et des employeurs, valorise le statut de l'apprenti et anime des espaces de rencontres entre le monde économique et le monde universitaire pour identifier des besoins de développement de l'apprentissage. Ainsi il y a plusieurs manifestations qui visent ses objectifs : CAPP'SUP, Créasup, la Journée des Apprentis, un colloque annuel, les projets sur la mobilité...

Formasup a impulsé la mise en place d'un réseau de formateur qui a pour vocation réunir des formateurs qui souhaitent travailler ensemble et réfléchir sur la pédagogie de l'alternance. L'idée est de considérer la spécificité des publics en alternance et de sensibiliser l'ensemble des intervenants de ce type de formation à de « bonnes pratiques ». L'APEA est une Association pour la Promotion et l'Evolution de l'Alternance en enseignement supérieur créée en 2005. Les objectifs définis de cette association :

- favoriser les échanges sur les pratiques pédagogiques de l'alternance
- faciliter la formation de formateurs et l'animation du réseau de formateurs impliqués dans ces pratiques
- produire et diffuser des documents liés à ces pratiques
- faciliter la recherche et l'ingénierie pédagogique

D'un point de vue financier, le budget de Formasup est d'environ 20 millions d'euros. Le CFA et ses antennes développent une démarche très active pour sensibiliser les entreprises qui accueillent des apprentis à verser une partie de leur taxe d'apprentissage. La taxe d'apprentissage représente 50 à 60 % du budget du CFA et les subventions du Conseil Régional environ 18%.

5.3.3. Le Conseil Régional : pilotage et gouvernance de l'apprentissage

Depuis les lois de décentralisation de 1983, les régions disposent d'une compétence de droit commun dans la définition et dans la mise en œuvre de la politique d'apprentissage locale. Les régions exercent les compétences générales de mise en œuvre l'apprentissage, mises à part le contrôle des centres de formation d'apprentis nationaux, que reste du ressort de l'Etat. Les régions assurent le contrôle administratif et financier de l'apprentissage. A ce titre, il leur appartient :

- de créer les CFA et les sections d'apprentissage ;
- d'ouvrir les formations par apprentissage appropriées au sein de ces structures ;
- d'accompagner financièrement le développement de l'apprentissage.

Pour ce faire, les Régions inscrivent leur politique de développement de l'apprentissage dans le cadre d'un contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP) finalisés avec les services déconcentrés de l'Etat. Ce Contrat a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et d'assurer un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation en favorisant un accès équilibré des femmes et des hommes à chacune de ces filières de formation. Il comporte des actions d'information et de formation destinées à favoriser leur insertion sociale. Il définit également les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience.

Dans chaque région, les conseils régionaux et les services déconcentrés de l'Etat finalisent la signature d'un CPRDFP pour coordonner les objectifs et les moyens alloués aux différents dispositifs de formation professionnelle existants sur la période 2011-2014.

Ce contrat de plan détermine les objectifs communs aux différents acteurs sur le territoire régional, notamment en termes de filières de formation professionnelle initiale et continue, sur la base d'une analyse des besoins en termes d'emplois et de compétences par bassin d'emploi. Il porte sur l'ensemble du territoire régional et peut être décliné par bassin d'emploi.

Les régions et l'Etat, par la loi de 1987, s'efforcent de développer quantitativement les effectifs d'apprentis, en lien avec la politique gouvernementale, et d'améliorer la qualité de l'apprentissage en intervenant sur le fonctionnement des centres et sur l'opérationnalisation des initiatives (pédagogie de l'alternance, conditions de vie des apprentis, ...). L'apprentissage est ainsi devenu un enjeu majeur du dialogue social. Il se trouve au cœur de processus simultanés de contractualisation, dans lesquels les Régions sont reconnues comme des partenaires à part entière, aux côtés de l'Etat et des partenaires sociaux :

Sur cette même base régionale, l'Etat et les conseils régionaux négocient et signent des Contrats d'Objectifs et de Moyens (COM) en faveur du développement de l'Apprentissage. Région et Etat y définissent leurs relations dans le cadre d'une démarche volontaire et conjointe d'engagements réciproques tant dans les actions entreprises, l'attribution et la gestion des moyens budgétaires que dans l'évaluation des résultats attendus en fonction des objectifs préalablement définis en commun.

A titre d'illustration, c'est dans le cadre du précédent COM qui se termine en 2010/2011 que la Région Nord Pas de Calais a financé le développement d'une série d'actions, dite « actions Qualité » ainsi que des équipements, dites « Dépenses d'équipements ». Ces actions prenaient la forme d'appels à projet annuel destinés aux CFA. Les actions éligibles concernaient par exemple l'amélioration de la vie quotidienne des apprentis et le développement de leur autonomie, leur mobilité internationale, l'exercice de leur citoyenneté, ...

L'appel à projet équipement s'inscrit dans une démarche de structuration et de modernisation des CFA. En 2010, la Région Nord Pas de Calais a octroyé 3.414.000 Euros. Au-delà des ressources apportées aux CFA, la Région en lien avec l'Etat a développé un réseau de développeurs et d'animateurs territoriaux qui s'efforcent de promouvoir l'apprentissage auprès des entreprises.

Une autre action animée par le Conseil Régional est la création d'une cellule dédiée au transfert de l'innovation afin d'aider les entreprises de petites et moyennes tailles du secteur du transport. Nous nous référons au projet Inopme qui a pour ambition mutualisé les contrats d'apprentissage de trois écoles d'ingénieurs (Icam, Polytech, Ensiame). La mission de ce projet est aider au développement des PME du territoire (détection, incubation labellisation et mise en œuvre des projets innovants).

Par ailleurs depuis le 1er janvier 2003, la Région assure également le versement aux employeurs d'apprentis de l'Indemnité Compensatrice Forfaitaire pour soutenir et accompagner l'effort de formation des entreprises (entre 1500 et 1800 euros versés par employeurs en moyenne). La région apporte aussi une aide aux apprentis pour couvrir une partie de leur frais de restauration, logement et transport.

De façon générale, les Conseils régionaux poursuivent des politiques propres en matière de développement de l'apprentissage. Plusieurs régions sont réputées pour être très actives en la matière, comme par exemple l'Île de France qui a une démarche volontariste pour atteindre le cap des 100.000 apprentis, Rhône Alpes ou les Pays de Loire.

Des politiques différenciées s'observent surtout en matière de développement de l'apprentissage dans le supérieur, certaines régions estimant qu'il faille modérer les dépenses en la matière pour privilégier des faibles niveaux de qualification. D'autres au contraire considèrent que la dynamique de développement de l'apprentissage doit être menée sur tous les niveaux de formation, et que la diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur constitue un outil de revalorisation de cette modalité de formation bénéficiant à l'ensemble de la société (en proposant une offre diversifiée de formation pour les jeunes, en associant plus étroitement les entreprises à la formation, ...).

Plutôt en retard par rapport à ses homologues, la Région Nord Pas de Calais a décidé depuis quelques années de faire de l'apprentissage un véritable levier de formation et d'insertion professionnelle. L'importance du chômage des jeunes, phénomène récurrent depuis plusieurs décennies, n'y est pas étrangère. La Région compte actuellement 21.000 apprentis, dont 3000 dans l'enseignement supérieur, et souhaite atteindre plus de 40.000 apprentis dans les cinq années qui viennent.

CHAPITRE 6

Les études de cas
Les logiques d'usage:
agir dans le dispositif

Chapitre 6

Les études de cas

Les logiques d'usage : agir dans le dispositif

6.1. Étude de cas 1. L'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)

- 6.1.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte
- 6.1.2. La mission de l'IAE
- 6.1.3. Le parcours pédagogique à l'IAE
- 6.1.4. Le dispositif de l'alternance l'IAE
- 6.1.5. Les dimensions de l'alternance à l'IAE

6.2. Étude de cas 2. L'Institut Catholique d'Arts et des Métiers (ICAM) de l'Université Catholique Lille (France)

- 6.2.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte
- 6.2.2. La mission de l' ICAM
- 6.2.3. Le parcours pédagogique à l' ICAM
- 6.2.4. Le dispositif de l'alternance à l' ICAM
- 6.2.5. Les dimensions de l'alternance à l'ICAM

6.3. Étude de cas 3. L'« Instituto Máquina Herremienta » (IMH) d'Elgoibar (Pays Basque – Espagne)

- 6.3.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte
- 6.3.2. La mission de l'IMH
- 6.3.3. Le parcours pédagogique à l'IMH
- 6.3.4. Les dispositif de l'alternance à l'IMH
- 6.3.5. Les dimensions de l'alternance à l'IMH

6.1. Étude de cas 1

Institut d'Administration et des Entreprises (IAE) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 (France)

La première étude de cas que nous présentons est celui de l'École Universitaire de Management Lille Nord de France (IAE). C'est le département en sciences de gestion de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1. Cette Université publique regroupe vingt mille étudiants dans les domaines scientifiques (chimie, physiques, mathématiques, ...) ainsi qu'en économie, sociologie et sciences de gestion. Les sciences humaines et sociales tendent à progresser fortement au cours de dernières années et à représenter une part significative, tout en restant minoritaire, des effectifs de l'Université.

6.1.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte

L'apparition des Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) en France a vu le jour en 1952, à l'initiative de Gaston Berger (Philosophe et Directeur des Enseignements Supérieurs du Ministère). Au départ, ces instituts furent créés pour former les ingénieurs à la gestion des entreprises. Rapidement un diplôme national de 3ème cycle commun à tous les IAE est créé: le Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises (CAAE).

L'IAE de Lille apparaît en 1956. Dans un premier temps, il est intitulé Institut de Préparation aux Affaires (IPA), et placé sous le contrôle scientifique de la Faculté de Droit et de Sciences Économiques. L'IPA-IAE avait alors pour but :

- Donner à l'Université les moyens de remplir les obligations qui lui incombent en matière d'enseignements des sciences sociales et humaines, aussi bien en ce qui concerne l'application des enseignements universitaires, que la formation concrète en matière d'administration des affaires, selon des méthodes propres à développer chez les futurs dirigeants et cadres d'entreprises, le goût des initiatives et la conscience de leurs responsabilités sociales.
- Établir un centre permanent de contacts et une collaboration suivie entre les diverses institutions universitaires et les établissements d'enseignement dont les programmes comportent des matières relatives à l'administration des affaires, les organisations professionnelles ou toutes les institutions ou personnes s'intéressant aux activités de l'Institut ; et entre les organismes d'étude et de recherche économiques et sociales de l'Université.
- Créer un centre de documentation relatif notamment aux techniques de gestion des entreprises.

- Assurer la liaison entre les anciens élèves de l'Institut, de faciliter leur placement grâce à des contacts avec les milieux d'affaires et les administrations.

La scission avec la Faculté de Droit et des Sciences Economiques eut lieu en 1972, au moment de la création de l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois. L'Institut est alors rattaché à l'USTL (Université de Lille 1), et c'est seulement à l'occasion de la modification des statuts de l'USTL en décembre 1985 que l'IPA changera sa dénomination pour Institut d'Administration des Entreprises (IAE).

Au sein de l'Université Lille1- la plus grande Université des Sciences au nord de Paris - l'IAE de Lille est le pôle majeur de recherche et de formation au management pour tout le nord-ouest de la France.

Dans le tableau 33 nous montrons la structuration progressive des enseignements et recherche en sciences de gestion.

PERIODE	SITUATION	STRUCTURATION	CONSEQUENCES ORGANISATIONNELLES	REMARQUES
Avant 1956	Des écoles privées Des enseignements de gestion dans les cursus d'économie et de droit	Répartition des fonctions sociales : les universitaires font carrière dans le public, les formations privées forment les cadres et les managers d'entreprises	Il n'existe pas d'organisation de la gestion, l'enseignement est éclaté dans les facultés 1952 : création des IAE	La gestion est une discipline jeune, elle est dispensée dans les grandes Écoles où l'enseignement est jugé plus opérationnel qu'académique
1971 à 1990	Organisation du paysage universitaire lillois (Lille 1, Lille 2, Lille 3)	Création de la section 6: sciences de gestion au sein de l'enseignement supérieur	l'IAE est rattaché à Lille 1 1974: création d'un doctorat sciences de gestion 1977: création de l'agrégation	
1956 à 1970	Début de la prise en compte de l'organisation (USA: sciences des administrations) Spécialisation d'universitaires dans la gestion Création de filières gestion	Importance des techniques américaines Emergence de disciplines comme le marketing, la finance...	Tentative d'indépendance l'IAE de Lille est rattaché à la faculté de Droit 1968 : création de la FNEGE	La FNEGE finance la formation dans les universités américaines de 700 jeunes chercheurs ce sont essentiellement les économistes qui se forment à la gestion

Tableau 33. Structuration progressive des enseignements et recherche en sciences de gestion.

Depuis 2010 l'IAE défend une image d'École Universitaire de Management, pour mieux coller à la réalité française des grandes écoles de commerce. Il est aujourd'hui la première école et centre de recherche en management au nord de Paris avec une logique de service publique et une diversité d'étudiants.

À Lille, l'IAE accueille plus de 2.300 étudiants en formations initiale et continue dont 450 sont en alternance toute l'année ; ceux qui ne font pas d'alternance font tous des stages en entreprise. L'IAE est l'un des premiers centres de formation français en gestion comportant autant d'étudiants sous contrat en alternance (en apprentissage et professionnalisation).

L'IAE de Lille fait partie du réseau des IAE qui compte 30 centres répartis dans toute la France dont l'effectif total est de 40.000 étudiants et nourrit un modèle universitaire avec des relations solides avec le monde de l'entreprise. Ce réseau dispose du plus grand nombre national d'enseignants chercheurs en gestion, commerce et management. Il offre une grande partie des troisièmes cycles universitaires en management et contribue ainsi largement, à la professionnalisation des étudiants sortant des universités.

6.1.2. La mission de l'IAE

La mission de l'IAE de Lille est de former des experts dans différentes disciplines de gestion (marketing, finance, audit, gestion des ressources humaines, management par projets) ou des managers généralistes. L'IAE est une école publique qui prépare et intègre les étudiants à la voie professionnelle dans tous les domaines du management et nourrit également la recherche appliquée.

A ce titre, l'IAE s'est efforcé d'encourager la professionnalisation de ses formations et c'est appuyé sur les séjours en entreprise (stages) et sur l'alternance. Ceci permet aux apprentis de faire leurs premières expériences dans le monde du travail et de confronter les enseignements reçus aux réalités de l'entreprise. En parallèle, l'IAE s'est ouvert à l'international, a développé fortement la formation continue et poursuivi ces activités de recherche.

« Il faut professionnaliser l'Université d'accord avec le partage de former ; il faut des accords équilibrés entre les deux acteurs... »

Frédéric, responsable d'apprentissage, IAE

C'est avec la volonté de s'adapter aux besoins des entreprises que l'IAE de Lille s'est inscrit dans le dispositif de l'apprentissage à partir de 1994. Une filière, Distech (Commerce et Grand Distribution), en partenariat de la grande distribution, était alors concernée. Les liens forts avec l'entreprise, sous forme des stages ou d'alternance, constituent un pilier important de l'enseignement à l'IAE. Le pouvoir de former et de partager l'évaluation des apprentis avec l'entreprise représente un des points forts de la formation à l'IAE.

6.1.3. Le parcours pédagogique à l'IAE

L'IAE propose une vingtaine de parcours pédagogiques, de la Licence au Doctorat en passant par les Masters. En 2010 c'étaient plus de 12 filières qui étaient concernées. Au travers de ces différentes filières, ce type de formations en alternance consiste à associer des enseignements généraux et professionnels, notamment grâce à **l'acquisition d'un savoir-faire en entreprise**. La professionnalisation s'opère en occupant **une fonction en lien avec les compétences visées** par la formation suivie.

En formation initiale (FI) ou classique les étudiants sont obligés à faire des stages et en plus faire le projet obligatoire à L3 (3^{ème} cours de Licence). Les étudiants en alternance sont obligés aussi à présenter son projet en L3. En master il faut faire : le stage+ le projet+un mémoire. Les heures de cours /an dispensés est de maximum entre 400 et 500 heures.

Tous les étudiants sont en entreprise toute l'année ; en alternance à temps plein et en Formation Initiale en stage. Lorsque la formation ne s'appuie pas sur l'alternance, elle prévoit un stage par an (parfois deux) dans son programme. Les stages à l'étranger sont encouragés. Nous montrons (cf. figure 32) tout d'abord le résumé de toutes les formations de l'IAE.

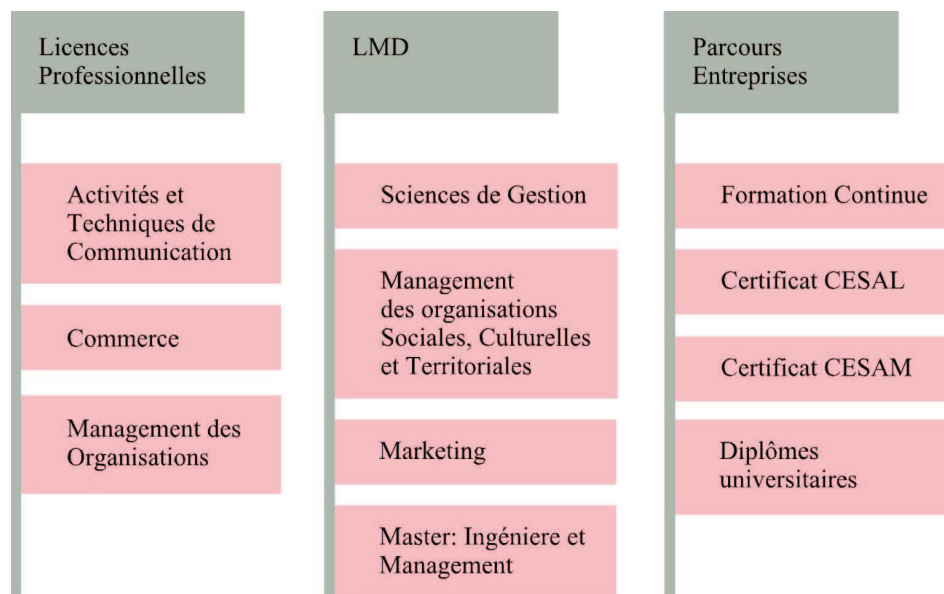


Figure 32. Les formations pédagogiques à l'IAE

Pour chaque diplôme il existe un dispositif spécifique de la formation à dispenser. Les liens avec l'entreprise, sous forme des stages ou d'alternance, constituent un pilier important de l'enseignement à l'IAE. Ils permettent aux étudiants de faire leurs premières expériences dans le monde du travail et de confronter les enseignements reçus aux réalités de l'entreprise.

Toutes les filières proposées par l'IAE développent une évolution copartagée avec les chambres de commerce (CCI) et les branches professionnelles qui aident à développer les compétences. Ce sont des enjeux dans ces rapprochements entre les acteurs sociaux.

Le tableau (cf. tableau 34) qui suit illustre l'ensemble de formations et de filières de l'IAE, en date 2011, la nature des différents diplômes à dispenser et le profil du candidat pour y postuler dans une des formations proposées.

FORMATION	FILIERE, DATE DE CREATION	NATURE	PROFIL
Licence (L2)	Mention : Sciences du Management (SdM)	Formation Initiale et Formation Continue	Validé bac+2 = BTS, DUT, L2
LMD Marketing	L3 Marketing International, Communication, Culture	Formation Initiale et Formation Continue (Marroc)	M1/Validé Bac+3, L3 M2/ Validé M1 = bac+4
	M1 Marketing International, Communication, Culture	Formation Initiale et Formation Continue	
	M2 spécialité : Marketing, Communication, Culture	Formation Initiale, Contrat Prof. et Formation Continue	
	M2 spécialité : Master International de Management des Médias	Formation Continue (Congo)	
	M2 spécialité : Marketing Industriel International et Innovation	Formation Initiale, Contrat Pro. et Formation Continue	
	L3 Marketing Direct et Vente à Distance	Formation Initiale et Formation Continue	
	M1 Marketing Direct et Vente à Distance	Formation Initiale et Formation Continue	
	M2 spécialité : Marketing Direct et Vente à Distance	Formation Initiale, Contrat Pro. et Formation Continue	
	M2 spécialité : Marketing et Commerce Electroniques	Formation Initiale, Contrat Pro. et Formation Continue	
	M2 spécialité : Audit, Conseil, Recherche et Modélisation en Marketing	Formation Initiale et Formation Continue	
	L3 Marketing Vente	Formation Initiale et Formation Continue	
	M1 Marketing Vente	Formation Initiale et Formation Continue	
	M2 spécialité : Marketing et Commerce	Formation Initiale, Formation Alternance, Contrat Pro, et Formation Continue (Algérie)	
	M2 spécialité : Etudes et Analyses Marketing et Commerciale	Formation Initiale et Formation Continue	
M2 spécialité: Management par Projets	Formation Initiale et Formation Continue		

FORMATION	FILIERE, DATE DE CREATION	NATURE	PROFIL
Licences Professionnels (L3)	Mention : Activités et Techniques de Communication Spécialité : Management de l'Événementiel	Formation Initiale et Formation Continue	Validé bac+2
	Mention : Commerce - 2000	Formation Alternance	Validé bac+2 = BTS, DUT, L2
	Spécialité : Distech (distribution option Management et Gestion de Rayon)	Formation Initiale et Formation Continue	
		Formation: Initiale, Contrat Pro. et Formation Continue	
	M1/M2 spécifique : Audit Comptable et Financier (ACF) 2005	Formation Alternance	
	M1/M2 spécifique FC	Formation Continue	
	M1/M2 spécifique Recherche (en M 2- l'alternance a lieu dans les laboratoires de recherche)	Formation Initiale et Formation Continue	
	M2 spécialité : Management Général des Business Units (MGBU)	Formation Alternance et Contrat Pro.	
	M2 spécialité: Métiers de la Gestion de Ressources Humains (GRH)	Formation Alternance, Contrat Pro. et Formation Continue	M2/ Validé M1 = bac+4
	M2 spécialité : Commerce International (COMEX)	Formation Initiale, Contrat Pro. Formation Continue	
	M2 Audit Comptable et Financier (ACF) 2005	Formation Initiale, Contrat Pro. Formation Continue	
	M2 spécialité : Audit Interne Contrôle Conseil (AICC) 2007	Formation Initiale, Contrat Pro., Formation Continue (Marroc)	
	M2 spécialité : Finance et Développement des Entreprises (FDE) 2005	Formation Initiale, Contrat Pro. Formation Continue (Algérie)	
	Doctorat SG Sciences Gestion	Formation Initiale, et Formation Continue	

FORMATION	FILIERE, DATE DE CREATION	NATURE	PROFIL
LMD Management des Organisations Sociales, Culturelles et Territoriales (MOSCT)	L3 Management et Sciences Sociales	Formation Initiale, et Formation Continue	M1/ Validé Bac+3, L3 M2/ Validé M1 = bac+4
	M1/M2 Management et Sciences Sociales – 2005	Formation Initiale, Contrat Pro. Formation Continue Formation Alternance	
	M2 spécialité : Gestion des Entreprises Sanitaires et Sociales	Formation Initiale, Contrat Pro. Et Formation Continue	
	M2 spécialité : Culture et Développement	Formation Initiale et Formation Continue	
	M2 spécialité : Manager Territorial	Formation Initiale et Formation Continue	
	M2 spécialité : Management des Universités et de l'Enseignement Supérieur	Formation Continue	
	Doctorat SG Sciences Gestion	Formation Initiale et Formation Continue	

Tableau 34. Ensemble de formations et filières à l'IAE

6.1.4. Le dispositif de l'alternance à l'IAE

Les universités françaises en sus de ses activités fondamentales de recherche et de formation, elles se sont plus tournées vers la voie de la professionnalisation (chapitre 5) ; une des stratégies des universités a été le rapprochement à l'entreprise. En ce sens, elles se sont adaptées en mettant en œuvre des dispositifs spécifiques pour mettre en place des formations en alternance, qui sont possibles grâce à une volonté politique, autrement on ne pourrait pas mener la formation en alternance.

Ainsi, les dispositifs mis pour gérer le développement des formations en alternance sont à trois niveaux : niveau politique (dimension institutionnelle), niveau pédagogique (dimension pédagogique et dimension didactique) et niveau administratif.

Tel est le cas de l'IAE qui dispose d'un dispositif de gestion pour assurer une formation en alternance. La direction du dispositif du Centre de Formation par Apprentissage (CFA) est assurée par le directeur de l'IAE. Un responsable de formation en alternance, toujours un enseignant, assure et organise la formation de leur filière, choisi les enseignants et recrute les étudiants.

Le parcours de la formation à l'IAE en alternance offre une voie de formation différente, à celle de la formation classique, pour acquérir une qualification sanctionnée par un diplôme. L'alternance est une voie de formation qui donne la possibilité à des jeunes de se former en bénéficiant d'une formation gratuite rémunérée. La formation en alternance permet les étudiants de se professionnaliser par l'intégration entre acquisition de savoirs, leur mise en œuvre opérationnelle dans une confrontation à une réalité "en vraie grandeur", et leur transformation en compétences. Ces finalités éloignent les formations d'une conception théorique et les ancrent dans les compétences professionnelles.

D'ailleurs, dans le secteur de la distribution, les grandes enseignes se sont fortement impliquées. Elles ont eu la volonté de former au métier des jeunes à potentiel d'évolution, futurs cadres, pour faire face à leur développement et à leur croissance.

A titre d'exemple, la filière Distech / Grandes Surfaces permet d'obtenir, par apprentissage, la licence Professionnelle Commerce - Option Distribution - Mention Management et Gestion de Rayon qui répond directement aux besoins de la profession. En 1989 ce diplôme est devenu un des tous premiers à être enseigné sous le régime de l'apprentissage au sein de l'université (IAE). En 1991 Distech était une maîtrise en Commerce ; depuis 1994 a évolué est on a connu le passage vers le développement de l'apprentissage. Aujourd'hui est une Licence Professionnelle (L3) de l'IAE. C'est un diplôme national de second cycle reconnu par l'ensemble de la profession, dont la direction a été toujours assurée par le professeur Francis Guilbert.

Un autre cas c'est celui de la maîtrise en Sciences Gestion a été le premier en mettre en place l'alternance en partenariat avec Auchan (Alcampo) dont les siège social est à la région lilloise (Lille) La mise en place du système LMD fait que la maîtrise a été dissolue et l'apprentissage est mis en place progressivement.

Toute suite, nous allons développer les dimensions de l'alternance à l'IAE en général mais aussi, nous allons intercaler le cas d'une de ses filières : Distech

6.1.5. Les dimensions de l'alternance à l'IAE

À travers les dimensions de l'alternance nous voulons répondre aux objectifs décrits dans le chapitre 4 et qui rejoint notre problématique de recherche.

La dimension institutionnelle (I)

Item 1: Organisation d'un système de formation

Dans cette première dimension, il s'agit d'analyser l'ensemble de sous-items qui composent l'organisation d'un système de formation.

Comment du point de vue des institutions, penser et organiser le système de formation en alternance ? Comment intégrer deux logiques contradictoires dans un même projet de formation ?

DIMENSION	ITEM 1	SOUS -ITEMS
INSTITUTIONNELLE (I)	Organisation d'un système de formation	1. Partenariat et coresponsabilité I-1.1. Recherche de partenaires I-1.2. Genre d'entreprises I-1.3. Coresponsabilité en formation
		2. Rythme de l'alternance I-2.1. Pluralités de rythmes I-2.2. Recherche d'équilibre des rythmes I-2.3. Dimension culturelle I-2.4. Contraintes géographiques
		3. Espaces de régulation I-3.1. Dispositif de cadrage I-3.2. Comités de pilotage I-3.3. Etablissement des politiques conjointes
		4. Références contractuelles I-4.1. Salarié à temps plein I-4.2. Types de contrats I-4.3. Offre d'entreprises pour les contrats I-4.4. Service d'aide aux l'étudiant
		5. Politiques institutionnelles I-5.1. Trois niveaux de développement I-5.2. Dispositifs administratifs et financiers spécifiques

Sous- item 1. Partenariat et coresponsabilité

I-1.1. Recherche de partenaire

Francis Guilbert, directeur de la filière Distech, nous dit qu'il faut considérer trois niveaux d'approche dans les relations entre l'établissement de formation (école) et l'entreprise:

- Niveau sectoriel : le secteur professionnel a des besoins de recrutement, il doit répondre aux besoins des problèmes de structuration spécifique.
- Niveau de l'entreprise : elle a d'énormes besoins. C'est l'entreprise qui initie la relation parce qu'ils ont des besoins de production. Exemples : Auchan
- Niveau d'un ensemble d'entreprises disparates qui ont besoin de recrutement a terme. Dans ce cas la relation est plus difficile.

Les deux premiers niveaux sont des relations avec des systèmes homogènes ; les modes de fonctionnement pédagogique sont contraints par le système. Si le système est homogène la relation École-Entreprise est plus facile tandis que dans un système hétérogène est plus difficile. En effet, les entreprises conditionnent le mode de fonctionnement de la formation en alternance ; c'est un cas particulière et unique en France.

Pour le diplôme Distech, cette filière dispose d'un bloc de partenaires qui absorbent les apprentis de cette formation. Distech a travers de l'Association des Distributeurs, la fédération du Commerce et Distribution assure les contrats en bloc des apprentis. Les partenaires sont déjà identifiés. Ce n'est pas le cas des autres filières de formation de l'IAE car elles chaque année négocient les contrats individuels et elles doivent retrouver les contrats.

I-1.2. Genre d'entreprises partenaires

L'IAE dans un premier temps avait cherché les entreprises partenaires car il n'y avait pas une tradition. L'IAE c'est spécialisé en entreprises de la grande distribution pour les études de management, gestion de ressources humaines, etc.: L'Oréal, Auchan, Coca-cola, Décathlon, Renault, SNCF, La Poste, Lille Métropole, Areva, Flunch, Leroy Merlin... (voir entreprises partenaires en Annexe)

I-1.3. Coresponsabilité en formation

Tous les programmes des diplômes sont conçus en partenariat étroit avec les entreprises partenaires afin de favoriser le développement d'une formation universitaire de qualité par apprentissage dans les secteurs correspondants

Tel est le cas de la filière Distech, dont les enseignes de l'association de la distribution: Auchan, Carrefour, Conforama, Leroy-Merlin, Casino, Atac, Champion, Géant, Boulanger, Match / Electro ... membres de la Fédération du Commerce et de la Distribution (FDD) ont fortement développé un partenariat avec l'IAE.

Une responsabilité de l'IAE vers les entreprises partenaires est celle d'assurer la présence apprenti à l'IAE. À tel effet, il existe des mécanismes de control d'assistance aux cursus (chaque jour de cours, le délégué des étudiants doit donner une feuille de contrôle au professeur à fin que tous les étudiants du cours puissent signer ; à la fin de la journée cette feuille doit être saisie à la secrétaire académique de la formation en alternance). C'est aussi une des responsabilités des étudiants en alternance. On peut bien imaginer, donc, que l'assistance des étudiants en cours est obligatoire.

Sous- item 2. Le rythme de l'alternance

Pourquoi on choisi un rythme ou en autre ? À l'IAE existe une pluralité des rythmes d'alternance.

I-2.1 Pluralités de rythmes

Le rythme de l'alternance à l'IAE dépend de la maquette pédagogique de chaque filière et des enjeux pour attirer le partenariat avec les entreprises. Chaque filière a leur propre identité et caractéristiques.

En règle générale, le rythme choisi dans les filières est de 3 jours en entreprise, deux jours à l'IAE (3/2), pendant toute l'année pour les diplômés de 450/500 heures/an ; de deux jours et demi et deux jours et demi (2,5/2,5) pour les diplômés de plus de 500 heures/an et finalement, d'une semaine de cours, trois semaines en entreprise (1 semaine IAE / 3 mois entreprise) pour les diplômés de 400 heures/an.

En ce qui concerne la filière Distech, normalement, les entreprises à grande distribution préfèrent un rythme hebdomadaire avec les deux derniers jours de la semaine en entreprise. Les apprentis suivent des séquences de cours suivies de périodes de formation en magasin de 3 à 10 semaines. La durée des périodes en entreprise augment à mesure que l'on avance dans le cycle de formation.

Le tableau (cf. tableau 35) suivant montre la pluralité des rythmes de l'ensemble de maquettes pédagogiques de l'IAE ainsi comme les effectifs de l'alternance et les métiers ciblés.

FORMATION	NATURE	DUREE	RYTHME	EFFECTIFS ETUDIANTS ALTERNANCE	EFFECTIFS TOTAL ETUDIANTS	METIERS CIBLES
LP-Distech	FA	1 an	5 semaines	33	-	Chef de rayon
LP-MOE	FA-FC	1 an	3/entreprise 2/IAE	27	42	Ass. comptable, RH, commercial et gestion de projet
LP-MOT	FA	1 an	4/entreprise 2/IAE	7	-	Gestion de projet en institution
L-3 MSG	FI-FA	1 an	2,5/entreprise 2,5/IAE	24	127	Ass. comptable, RH, commercial et gestion de projet
M1/M2 MGBU	FI-FA- CP-FC	2 ans	M1-2,5/2,5 M2- 2 IAE /3 E ou 1semaine/1semaine	85	111	Acheteur, chef de produit, resp. équipe, gestion de projet
M1/M2 ACF	FI-FA- CP-FC	2ans	M1- 3 E/2 IAE M2- 4 E/1,5 IAE	46	95	Contrôleur de gestion, comptable, responsable financier
M1/M2 Métiers GRH	FI-FA- CP-FC	2 ans	M1- 2,5/2,5 M2- 2 IAE /3 E	35	63	Chargé de recrutement, formation, resp. RH, conseil
M2/ AICC	FI-CP- FC	1 an	3 E/ 2 IAE		28	Auditeur interne, contrôleur de gestion
M2/ FDE	FI-CP- FC	1 an	2 IAE/ 3 E		24	Analystes financiers, analystes crédit, gestionnaire des risques, contrôleurs financiers, trésoriers, analystes titres, gestionnaires de portefeuille en banque, sociétés d'investissement, sociétés de conseil
M2/COME X	FI-CP- FC	2 ans	2 IAE/ 3 E		35	Commercial export, achat
M1-M2 MOSCT	FI-FA- CP-FC	2 ans		3		Responsable d'établissement social, médical

Tableau 35. Pluralité des rythmes de l'ensemble de maquettes pédagogiques (2010-11)

I-2.2. Recherche d'équilibre des rythmes

Le rythme de l'alternance est spécifique selon l'entreprise partenaire. L'IAE en ce sens est sensible aux besoins des entreprises et repense les programmes avec des rythmes différents selon leur partenaire. Dans le jeu du partage de formation, l'IAE est une organisation souple capable d'adapter leurs programmes et assurer une progression pédagogique cohérente.

Un autre aspect à considérer dans la recherche d'équilibre pour le rythme est celui de l'identité même du jeune afin d'éviter un décalage entre les études et le travail, autrement le jeune a du mal à suivre leurs études. Il faut éviter le décrochage et trouver l'équilibre entre formation-travail.

Cette recherche d'équilibre se manifeste pour la réussite des missions du jeune en entreprise et le travail d'étudiant à l'IAE.

Recueil à propos de la réunion du comité de pilotage entre les responsables d'apprentissage de l'IAE et les maîtres d'apprentissage de La Poste (IAE, novembre, 2010).

« C'est très important le rythme qu'on choisi, parce qu'il existe le risque du effet de décrochage ; les étudiants se sentent plus chez l'entreprise que à l'IAE... c'est à l'école de reconduire l'effet de décrochage ».

Frédéric, responsable d'apprentissage, IAE

« Le rythme... c'est très important pour nous, l'alternance doit être équilibré... il faut une continuité des missions, de fois on attend l'apprenti qui vient de l'école pour commencer la mission, ou un projet qu'on doit développer avec certes urgence... et il (elle) n'est pas là... »

MA-1, La Poste

Recueil à propos de l'entretien avec une étudiante (Farah) en alternance à Formasup et leur tuteur (Formasup, avril, 2010), en se référent au rythme de l'alternance.

« ... pour moi le rythme de l'alternance est essentiel... en M2 le rythme est de deux jours de cours (lundi et mardi) à l'IAE trois jours (mercredi, jeudi et vendredi) en entreprise (2/3), pour moi c'est équilibré. Je n'ai pas le temps de déconnecter d'un lieu ou d'un autre ... je garde pie dans les deux statuts (étudiante et salariée). Pour moi ce rythme est très bien... »

Farah, M2-MSG, apprenti à Formasup

« ... normalement le rythme dépend des entreprises, elles préfèrent une continuité ; c'est nous qui devons aider les étudiants faire le lien en entreprise..., l'apprenti à deux choses au même temps, il faut faire le lien entre les deux lieux et les deux rôles, et les apprentissages».

Fabrice, TA- IAE

D'ailleurs, une des problématiques présentes et récurrentes en ce qui concerne le rythme de l'alternance c'est qu'en entreprise, la présence de l'apprenti est toujours insuffisante. Le rythme se négocie à travers du projet où les rôles et les responsabilités de chacun sont bien définis. Le référentiel des activités en entreprise est contractualisé dans un projet commun de formation entre le tuteur académique et le maître d'apprentissage.

I- 2.3. Dimension culturelle des entreprises

L'IAE considère la dimension culturelle de l'entreprise pour adapter le rythme de l'alternance. Les filières prennent en compte les demandes qui viennent des entreprises, des branches professionnelles, etc. Ce qui est important est construire un équilibre entre les besoins de l'entreprise et les besoins de l'IAE.

I-2.4. Contraintes géographiques

Il existe une contrainte qu'on ne peut pas négliger, celui du contrainant géographique. Si le jeune est dans une entreprise qui est dans la même région que l'IAE le rythme de l'alternance est possible en semaine/semaine. Si l'entreprise est loin de l'école le rythme sera plutôt hebdomadaire. Il faut compter avec le coût de transport et le coût de logement. En effet, la contrainte géographique est un élément à considérer pour la mise en place des rythmes de l'alternance.

Sous- item 3. Espaces de régulation

En alternance, l'IAE part d'une relation de confiance avec leurs partenaires, il existe une compréhension des attentes réciproques. C'est la raison pour laquelle existent des dispositifs de cadrage pour assurer l'équilibre entre l'entreprise et l'école, ce sont les espaces de régulation.

I-3.1. Dispositif de cadrage

L'alternance crée en soi un désordre au niveau institutionnel d'organisation. Ce système nécessite la création d'outils de régulation à fin de développer une correcte mise en place d'une formation de telle complexité. Les espaces de régulation sont la manière donc ont contractualise la formation.

L'IAE prévoit des espaces de régulation pour les rencontres IAE -entreprise : les comités de pilotage. L'objectif qui poursuit ces rencontres est celui de définir les cadres de fonctionnement et assurer l'équilibre du projet.

I-3.2. Comités de pilotage

Les comités de pilotage sont intégrés par le responsable d'apprentissage IAE, le/les tuteur/s académique/s IAE, le maître d'apprentissage et le responsable de Ressources Humains de l'entreprise qui assurent l'adéquation des projets de l'apprenti en entreprise. Normalement il y a deux/trois moments de rencontre, deux/trois fois par an avec l'objectif de confronter l'expérience de leurs apprentis en situation de travail et à l'IAE.

« ... je suis très pris pour le quotidien... c'est difficile de planifier le travail de mon apprenti..., les comités de pilotage m'aident à penser et à agir sur l'activité de mes apprentis... »

MA-1, La Poste

« ... il est angoissé par le mémoire..., il doit concrétiser son projet... ; pour moi les rencontres avec les enseignants repositionne nos interventions par rapport à nos apprentis »

MA-2, La Poste

I-3.3. Etablissement des politiques conjointes

Nous avons constatée à travers les entretiens effectués que le dialogue entre l'IAE et l'entreprise est très important. Les comités de pilotage et l'établissement des politiques conjointes de formation sont nécessaires pour marier des manières complémentaires de former.

D'après nos entretiens, nous avons constaté que les entreprises considèrent que les enseignants doivent s'intégrer plus dans le système entreprise.

« ... ça n'est peut pas être autrement, nous dis un maître d'apprentissage. On ne peut pas remplacer les enseignants car ils emmènent le savoir. La relation doit être donnant-donnant. C'est un cycle naturel... »,

MA-4, Areva

« ...nous attendons un retour de la part de l'apprenti ; ils nous emmènent le savoir... »,

MA-4, Areva

« ... il faut respecter les règles... l'entreprise n'est pas un substitut de l'école, l'entreprise ne peut pas dépasser leur rôle... »,

MA-4, Areva

Sous- item 4. Les références contractuelles

I-4.1. Salarié à temps plein

L'apprenti est un salarié avec un contrat de travail à temps plein pour lequel l'entreprise a confié la formation à l'IAE de Lille. Dans le cadre de cette mission de formation, l'IAE doit informer l'entreprise de toute absence de l'apprenti. Le directeur d'études qui discute avec les directeurs de RH des entreprises les contrats individuels chaque année.

L'entreprise est toujours vigilante par rapport à la formation de leur apprenti parce que cet apprenti est payé par l'entreprise au temps qu'il est en formation à l'IAE. L'apprenti a le statut salarié. C'est un employé, à temps plein (35 heures par semaine), et à la fois il est étudiant à l'IAE.

Pour la licence professionnelle Distech, les Distributeurs proposent les contrats d'apprentissage pour les apprentis et assurent les périodes de formation en entreprise.

I-4.2. Types de contrats

À l'IAE existent deux types de contrats pour les étudiants en alternance : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation (contrat Pro.). Les secrétariats pédagogiques sont chargés de la prospection en entreprise et de formaliser les contrats des jeunes en alternance.

I-4.3. Offre d'entreprises pour les contrats

Pour la recherche d'entreprises partenaires pour les contrats d'alternance, l'IAE a développé trois voies : l'IAE, les entreprises et les étudiants. L'IAE dispose d'un service spécifique avec des personnes dédiées à la promotion de liens forts avec le tissu économique. C'est plus de 2000 offres de stage qui arrivent directement à l'IAE par an. Les étudiants peuvent choisir l'entreprise pour leur contrat même si cette entreprise n'est pas dans la relation des entreprises partenaires de l'IAE.

I-4.4. Service d'aide aux étudiants

Pour aider les étudiants à trouver un contrat en alternance entreprise, l'IAE dispose d'un service d'aide aux étudiants à travers un site Web spécifique avec la relation des entreprises partenaires. Ce sont les étudiants qui se mettent en contact avec l'entreprise qu'ils ont choisie.

Sous- item 5. Politiques institutionnelles

Tous les dispositifs qui se mettent en œuvre pour une formation en alternance sont possibles grâce à une volonté politique autrement on ne pourrait pas mener la formation en alternance.

En ce qui concerne, la licence Distech de l'IAE, elle, s'inscrit fortement dans le partenariat avec les entreprises et dans la perspective d'emploi.

I-5.1. Trois niveaux de développement

L'IAE dans cette volonté politique pour mettre en place des formations en alternance a assuré des dispositifs a trois niveaux de développement : institutionnelle, pédagogique didactique et administratif.

I-5.2. Dispositifs administratifs et financiers

L'IAE a prévu des dispositifs administratifs et financiers spécifiques pour gérer le développement la formation en alternance. En effet, si le niveau pédagogique est important, le niveau administratif et financier est fondamental autant qu'il assure la formation en alternance avec une gestion souple et efficace.

a). aspect administratif

- La procédure de la gestion de la formation en alternance suit un autre parcours administratif différent à celle de la formation initiale. En effet, la formation initiale s'inscrit auprès de l'université et simplifie la circulation d'information. Les étudiants sont immatriculés au sein de l'université, il n'y a pas de comptes à rendre.
- La formation en alternance, par contre, doit rendre comptes à l'entreprise parce que les étudiants sont à la fois, leurs salariés et aussi à l'organisme financier qui finance le coût de la formation de l'étudiant en alternance.
- À l'IAE il y a une responsable administrative qui est chargée de Mission alternance. Elle a pour mission celle de collaborer avec le responsable de formation pour l'organisation des formations et pour le recrutement des jeunes à l'IAE, en faisant la présélection des candidats. Elle donne, aussi, support administratif et financier aux formations au travers le responsable de formation et les secrétaires du responsable d'une formation.
- La personne responsable chargée de mission des Relations Entreprise IAE travaille en direct avec les entreprises. Elle a pour mission faire une prospection de nouvelles entreprises pour assurer chaque année les contrats d'apprentissage. Ainsi elle s'occupe de recevoir les offres des entreprises et alimente le site intranet de l'IAE en mettant la mise à jour la relation de toutes les offres d'entreprises partenaires afin que les étudiants puissent choisir leur entreprise pour le déroulement de l'alternance. Elle se coordonne avec la responsable d'alternance pour les relations avec les entreprises.
- La mission des secrétaires pédagogiques est assister aux responsables de formation, faire les plannings des formations, faire le contacte avec les entreprises pour les conventions de stages, contrats, horaires, documentation...

b) aspect financier

- À fin de faciliter le dialogue administratif et financier pour gérer la formation en alternance, les centres de formation en alternance du supérieur (CFA) disposent-ils d'un logiciel mis en place pour Formasup. C'est une base de données appelée WINCFA ou tous les centres de formation en alternance associés doivent saisir l'information administrative et budgétaire de l'apprenti et la programmation de l'année.
- Il faut noter qu'il existe un décalage entre la comptabilité de Formasup et celle de l'Université. La comptabilité et la programmation de Formasup sont annuelles (de janvier à décembre), ce n'est pas le cas de la comptabilité et la programmation de l'Université qui est d'octobre à juin, la durée d'un cours scolaire. À la fin de chaque mois, le centre de formation doit saisir les informations des étudiants par rapport à leur assistance au centre de formation à fin de contrôler si l'étudiant respecte le contrat avec l'entreprise.
- Une autre tâche administrative de la part de l'IAE (CFA) est la gestion des contrats de travail. En ce sens, il faut distinguer que les tâches de la gestion administrative de l'étudiant en contrat d'apprentissage et l'étudiant en contrat de professionnalisation, elles ne sont pas pareilles.
- Ainsi, le contrat d'apprentissage c'est l'Etat qui, au travers la taxe d'apprentissage des entreprises, paie le coût de la formation, tandis que le contrat de professionnalisation c'est l'entreprise qui paie la formation de leur salarié à travers l'OPCA.
- Cette information doit être saisie à Formasup mais aussi à l'OPCA (chapitre 5) et au département du Travail de la Région. En ce qui concerne, les contrats d'apprentissage, eux impliquent la signature de l'apprenti, de l'entreprise et du CFA; pour les contrats de professionnalisation c'est une convention de formation entre Formasup, à travers l'IAE, l'étudiant et l'entreprise.
- En ce qui concerne la licence professionnelle Distech est une formation paritaire Université-Distributeur. Cette formation est financée en grande partie par les Distributeurs, et dans certains cas par les Conseils Régionaux qui suivent le même schéma que les autres filières de l'IAE.

La dimension didactique (D)

Item 2 : Organisation de la formation

DIMENSION	ITEM 2	SOUS- ITEMS
DIDACTIQUE (D)	Organisation de la formation	1. Stratégies didactiques D-1.1.Organisation des dispositifs D-1.2.Stratégies d'apprentissage D-1.3.Valorisation des pédagogies actives D-1.4.Contenu pédagogique D-1.5.Projet d'entreprise D-1.6.Réflexion de l'action D-1.7.Parcours de l'apprenti
		2. Systèmes d'évaluation D-2.1. Outils d'évaluation à l'IAE D-2.2. Outils d'évaluation en entreprise D-2.3. Les jurys d'évaluation

Sous- item 1. Stratégies didactiques

D-1.1. Organisation des dispositifs

A niveau de l'ingénierie pédagogique, l'élaboration des dispositifs adaptés favorise le pilotage des formations. Pour chaque diplôme il existe un dispositif spécifique de la formation à dispenser tel comme nous le montrons dans le schéma ci-dessous (cf. figure 33).

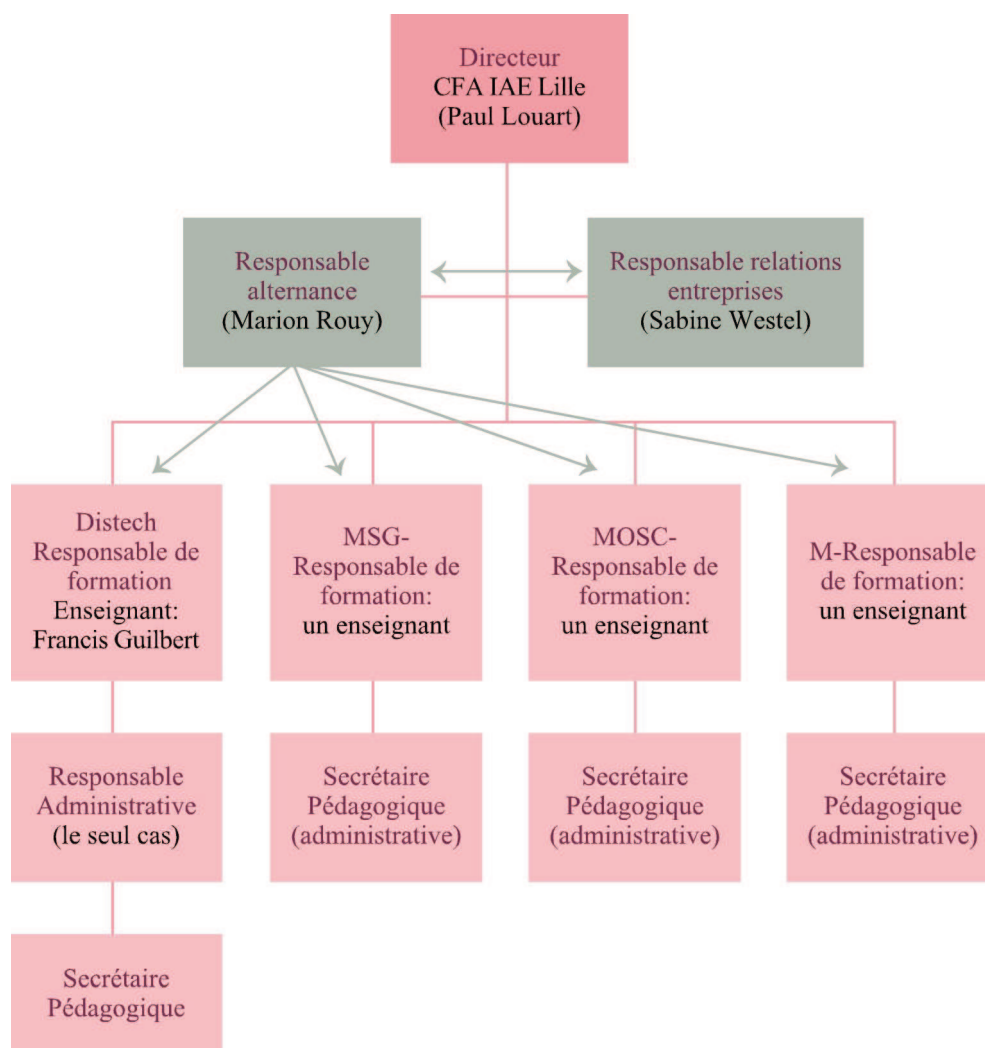


Figure 33. Schéma du dispositif de formation en alternance à l'IAE

D-1.2. Stratégies d'apprentissage

La stratégie de la formation en alternance consiste à négocier et adapter les programmes avec l'entreprise pour une stratégie d'apprentissage. Une autre stratégie pédagogique de l'IAE est le partage de pouvoir de former et d'évaluer. Il faut des accords équilibrés entre les deux acteurs de formation. À tel effet on organise le bilan d'étapes entre l'École et l'entreprise. L'alternance se construit par les interactions et les complémentarités des acteurs en action.

Les équipes pédagogiques du centre de formation des apprentis (CFA) des IAE cherchent l'équilibre pour une l'alternance en cohérence entre la mission proposée en entreprise et les objectifs du cursus de l'apprenti.

D-1.3. Valorisation des pédagogies actives

Il s'agit de changer de vision pédagogique traditionnelle au travers des pédagogies actives : projets, études de cas, etc. En effet, l'IAE valorise les pédagogies actives à fin d'assurer le développement des compétences comportementales sur le terrain. On cherche l'équilibre entre savoir et compétences. L'apprenti produit leur propre savoir et lui même apprend sur le plan méthodologique

D-1.4. Contenu pédagogique

Le contenu pédagogique de chaque formation est défini en étroite collaboration avec les attentes partenaires. Elle se traduit concrètement par une forte implication forte d'intervenants de ces entreprises dans les enseignements transversaux et opérationnels des formations.

À Distech se fait avec l'intervention des professionnels d'entreprise et/ou co-animation par des professionnels et des enseignants. Le développement de l'alternance se passe entre les périodes à l'IAE le jeune acquiert les savoirs académiques indispensables pour mener à bien sa mission, mais également déjà une certaine pratique opérationnelle (séances de travaux dirigés et sur cas). Les périodes en entreprise sont organisées, préparées et évaluées sous la responsabilité du directeur d'études (IAE) chargé des relations avec les entreprises pour le suivi global des jeunes.

Le programme du cours est composé par des modules au sein d'unités d'enseignement (UE). Les périodes de formation en entreprise sont programmés sous la responsabilité du tuteur IAE et du maître d'apprentissage ainsi comme les objectifs visés.

PREMIERE PERIODE

Découvrir l'entreprise, les produits, les métiers
 Découvrir et pratiquer le métier d'employé libre service ou de vendeur
 Identifier le circuit marchandise

SECONDE PERIODE

Pratiquer le métier d'employé libre service ou de vendeur qualifié
 Etre capable d'approvisionner une famille de produits
 Etre capable de réaliser une vente ou de répondre à une attente de la clientèle

TROISIEME PERIODE

Maîtriser et pratiquer le métier d'employé principal
 Découvrir le métier de Manager de rayon
 Avoir participé à la gestion commerciale des produits (prix, implantation, promotion)

Gérer une famille de produits en autonomie
 QUATRIEME PERIODE ET CINQUIEME
 Connaître les principaux indicateurs de gestion d'un rayon
 Confirmer la capacité à assurer les fonctions de manager de rayon
 Remplacer le manager de rayon pendant ses congés

SUR L'ANNÉE

L'entreprise :

Évalue régulièrement son apprenti pour le faire progresser

Contribue à la formation pour permettre la réussite au diplôme.

Donne les moyens et l'aide pour la réalisation du projet tutoré et du Mémoire.

Intègre l'apprenti comme un collaborateur salarié, et le positionne comme un futur Manager de Rayon.

D-1.5. Projet d'entreprise

C'est l'apprenti qui décide le projet à développer en entreprise. À tel effet, il aura le soutien du tuteur académique et du maître d'apprentissage. Le tuteur académique va veiller pour l'adéquation du projet avec le parcours de l'apprenti. Le maître d'apprentissage de ça part va orienter l'apprenti pour qu'il puisse développer un projet que s'adapte aux besoins de l'entreprise ou va animer à réaliser de nouveaux projets qui puissent servir pour l'intérêt de l'entreprise.

D-1.6. Réflexion µde l'action

L'exploitation de l'expérience se manifeste à l'IAE sur la réflexion de l'action des apprentis. Ils sont prévus des espaces de formation en groupes où les apprentis évoquent leurs expériences en entreprises et la mise en commun de leurs vécus aide à la compréhension et résolution de problématiques installées chez eux.

Le retour de l'expérience fait que les apprentis verbalisent leurs expériences et les confrontent avec les expériences de ses collègues. L'enseignant prend ces problématiques et les dirige vers la conceptualisation théorique.

Des réunions de débriefing sont organisées à la fin de chaque période d'apprentissage et un système de notation valide l'ensemble des actions réalisées en entreprise.

D-1.7. Suivi du parcours

Le parcours de l'apprenti fait l'objet d'un suivi particulier. Les périodes en entreprise sont déterminées en fonction d'un calendrier précis. Un tableau de bord figurant dans un carnet de liaison consigne toutes les actions réalisées au sein de l'entreprise. Les missions développées sont définies par un maître d'apprentissage (salarié de l'enseigne accueillant l'apprenti) qui veille à leur bon déroulement.

Sous- item 2. Systèmes d'évaluation

D-2.1. Outils d'évaluation à l'IAE

L'outil d'évaluation au centre de formation (CFA-IAE) sont les examens des diplômes en formation en alternance ont lieu à la fin de chaque module de formation (aprox. chaque 30 crédits de formation). Pour les apprentis qui n'ont pas leurs crédits il existe une commission de rattrapage à la fin du semestre avec un jury qui valide la capacité de chaque apprenti. Toute cette information concernant l'apprenti par rapport à l'évaluation de l'apprenti (les résultats des examens) doit être saisie au logiciel de Formsup.

Les examens des diplômes en formation initiale (FI) sont partiels, un au mois de janvier et l'autre au mois de juin.

L'IAE a crée les *Jeux d'entreprise*. Toutes les filières de l'IAE (à la fin de l'année) sont appelées à faire des activités communes. Pendant une semaine (4 jours) on constitue des groupes mélangés (des différentes filières) pour faire une simulation d'une gestion d'entreprise. Ils réalisent une simulation de gestion en entreprise proposée. Ces jeux favorisent la relation et la cohésion des étudiants de l'IAE.

« Les étudiants se constituent en groupes pour mener un vari projet. Ils doivent chercher les partenaires, élaborer le budget, ils doivent financier le projet travailler en équipe, s'organiser et à la fin ils doivent expliquer à la reste des groupes leur projet et comme ils l'on développé. Ils sont évalués. C'est un véritable jeu de rôle... »

Stéphanie, responsable des Jeux

C'est très important les travaux de recherche individuels et par équipe ; les travaux et exercices d'expression écrite et orale et les exposés individuels et par équipe. Il est prévu aussi la mise en œuvre de cas pratiques comme les séminaires et le cas de synthèse.

D-2.2. Outils d'évaluation en entreprise

En entreprise est désigné un maître d'apprentissage qui va suivre la progression du jeune apprenti et à chaque période de formation fait l'entretien d'évaluation de son apprenti avec les grilles d'évaluation et de notation issues du livret de l'apprenti.

Le livret d'apprentissage est un cahier de bord de l'apprenti en entreprise. Le livret est un outil d'évaluation continue partagé (MA-TA) ou c'est marquée la progression de l'apprenti en entreprise.

D-2.3. Les jurys d'évaluation

Les professionnels, aux côtés de l'équipe pédagogique, participent aux jurys de sélection, de soutenance du projet tutoré, interviennent sous forme de conférences, d'enseignements pratiques sur le métier et participent aux délibérations du jury final.

Pour l'obtention du diplôme Distech et la validation de l'apprenti en entreprise, il faut la proposition d'un CDI dans l'entreprise où a été effectué l'apprentissage.

La dimension pédagogique (PG)

Item 3 : Relations pédagogiques

DIMENSION	ITEM 3	SOUS -ITEMS
PEDAGOGIQUE (PG)	Relations pédagogiques	1. Processus de recrutement PG-1.1. Postuler une candidature PG-1.2. Sélection du candidat PG-1.3. Implication du candidat
		2. Place et posture de l'apprenti (A) PG-2.1. Salarié sous contrat de travail PG-2.2. Double identité PG-2.3. Appropriation du savoir
		3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA) PG-3.1. Mission PG-3.2. Rencontres PG-3.3. Vis-à-vis de l'apprenti PG-3.4. Politiques spécifiques de formation
		4. Place et posture du tuteur académique (TA) PG-4.1. Mission PG-4.2. Accompagnement PG-4.3. Entretiens avec l'apprenti PG-4.4. Équipes pédagogiques PG-4.5. Enseignant – chercheur
		5. Accompagnement tutorial. Double tutorat PG-5.1. Relations : TA-MA PG-5.2. Tutorat (co)responsable PG-5.3. Préservation de l'équilibre

Sous- item 1. Processus de recrutement

PG-1.1 Postuler une candidature

Pour le recrutement, les candidats remplissent un dossier (lettre de motivation et résultats académiques) de présélection qui arrive à la responsable d'apprentissage de l'IAE.

Le responsable de chaque formation (filière) et la responsable d'apprentissage de chaque filière en formation en alternance de l'IAE sélectionnent les candidats prenant en compte d'autres critères que les seuls résultats académiques : motivation aux études, intégration rapide en entreprise, expériences diverses (professionnelles, associatives, autres...), capacité de s'investir dans l'extrascolaire, dynamisme, connaissance de l'alternance, projet professionnel, etc.

« Nous prenons en compte d'autres critères d'appréciation, non pas seulement les résultats académiques. Les candidats sélectionnés sont auditionnés par des jurys ».

Marion, responsable apprentissage

PG-1.2. Sélection des candidats

L'examen de ces dossiers donne lieu à une sélection des candidats qui sont auditionnés par des jurys mixtes composés par 2 enseignants de l'IAE et 2 représentants des entreprises partenaires qui cherchent leurs candidats pour le contrat. Qu'est-ce qu'il passe au cours des entretiens ? Le jury va sélectionner le potentiel du candidat pour travailler et étudier.

PG-1.3. Implication du candidat

Cette procédure de sélection oblige le candidat à se positionner comme acteur du processus et principal responsable de leur formation. Cette procédure oblige aussi le candidat à mesurer une véritable réflexion quant à leur candidature. L'implication du candidat y est dès du début.

Pour la formation Distech, les jeunes apprentis, ils sont sélectionnés par les Distributeurs et l'IAE. Ils sont âgés de moins de 26 ans et au minimum titulaires d'un diplôme BAC + 2 (BTS, DUT, DEUG...) ou admis au titre d'une VAP, voire d'une VAE.

Sous- item 2. Place et posture de l'apprenti (A)

PG-2.1. Salarié sous contrat de travail

L'apprenti est un salarié titulaire d'un contrat de travail qu'il exécute sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage. L'horaire de formation à l'IAE est pris sur l'horaire de travail (35 h. /semaine).

PG-2.2. Double identité

L'apprenti a une double identité. Il alterne une formation à l'IAE et un travail en entreprise. L'apprenti est un professionnel en construction.

PG-2.3. Appropriation du savoir

Dès que l'apprenti est au cœur du dispositif (en première année) il va observer avec finesse la situation de travail dans laquelle il se trouve. Ce premier pas d'observation attentive va lui emmener à s'approprier des savoirs tacites liés au métier. Il faut voir s'il y a une progression dans son parcours. L'apprenti doit avoir une volonté à acquérir des nouvelles compétences, les appliquer et faire rapidement la relation entre théorie et pratique avec des missions plus complexes, à fin de saisir un développement personnel et une maturation intellectuelle.

Les apprentis, à l'IAE, sont appelés à produire leur propre savoir, c'est-à-dire, comme l'apprenti apprend sur le plan méthodologique.

La mission de l'apprenti Distech est celle de mener à bien sur 12 mois, le cursus universitaire (600 heures de formation en 3 unités d'enseignement académique plus un projet -mémoire) sur 23 semaines et une activité opérationnelle en entreprise sous statut d'apprenti manager (28-29 semaines), et lui permettant d'appréhender et pratiquer les différentes facettes du métier.

Sous- item 3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA)

PG-3.1. Mission

Le maître d'apprentissage est un professionnel d'entreprise qui est directement responsable de la formation pratique de l'apprenti en entreprise. Normalement chaque entreprise définit le rôle du maître d'apprentissage et leurs fonctions et responsabilités vers les apprentis. Les activités qui doivent accomplir les apprentis en entreprise se décident entre lui et l'entreprise.

Le maître d'apprentissage a pour mission accueillir l'apprenti en entreprise, il doit assister aux réunions pédagogiques (comité de suivi), faire le suivi la formation de l'apprenti à l'IAE et s'informer des résultats d'évaluation obtenus. Les entreprises, elles, de sa part, accueillent les étudiants pour les former en compétences et pour les faire participer aux projets d'entreprise.

Le maître d'apprentissage propose le référentiel des activités en entreprise qui sont contractualisées dans un projet commun de formation entre le tuteur académique (TA), le maître d'apprentissage (MA) et l'apprenti (A).

PG-3.2. Rencontres pédagogiques

Le maître d'apprentissage doit assister aux réunions organisées par l'IAE. Ce sont des réunions obligatoires (1 ou deux fois par an) et il doit recevoir le directeur d'études ou le tuteur IAE en entreprise.

Néanmoins, les maîtres d'apprentissage ont du mal à faire les rencontres avec l'École, car jamais ce n'est pas un bon moment, parfois l'entreprise est loin géographiquement de l'IAE.

« C'est difficile à faire les réunions à l'IAE, quel est le bon moment pour nous ?...c'est un travail en plus... »

MA-4, Areva

« Nous avons des contraintes immédiats et nous devons agir face aux imprévues et changements très rapidement; en éducation, l'École parfois risque d'être décalé face aux besoins de l'entreprise »

MA-4, Areva

PG-3.3. Vis-à-vis de l'apprenti

Le maître d'apprentissage, il a aussi des missions vis-à-vis de l'apprenti de l'accueillir et de veiller à sa bonne intégration dans l'entreprise, dans une équipe, dans le métier; de contribuer à l'acquisition de compétences professionnelles, d'assurer son suivi et enfin d'en évaluer les compétences, les savoir-faire et savoir être dans un contexte professionnel.

« ... au départ il faut montrer la culture général de l'entreprise... une vision globale... une prise de connaissance, après il faut concrétiser...l'aider au quotidien et l'intégrer dans les projets.. »

MA-1, La Poste

« ... en général, je travaille avec mes apprentis sur trois marges : la sécurité au travail, l'intégration de son parcours chez nous et la responsabilité des opérations managériales... »

MA-2, La Poste

«... l'apprenti est en conflit permanent dans l'entreprise »

MA-4, Areva

Une autre de missions du maître d'apprentissage est de structurer la progression dans le métier et dans l'entreprise. Il s'agit d'organiser et planifier le poste de travail, fixer des objectifs de progression séquencés, évaluer les acquis et situer les points de progrès et dynamiser le parcours de l'étudiant.

«... il connaît le travail à faire, c'est sa deuxième année, il est angoissé pour son mémoire... il a une bonne progression.. »

MA-3, La Poste

Il faut, aussi, que le maître d'apprentissage aide et accompagne l'apprenti dans son développement professionnel. À tel effet, il favorise les effets formateurs des situations de travail proposées. Le maître d'apprentissage réalise des entretiens bilans périodiques et réalise des feed-back pour soutenir les travaux personnels de l'apprenti (mémoire, ...). Il évalue les acquis de l'apprenti en entreprise.

« Nous sommes confrontés aux apprentis... c'est une façon de progresser. L'apprenti nous pose des questions. Nous apprenons aussi avec eux. On bénéficie l'un de l'autre ».

MA-5, Lille Métropole

À travers nos interviews nous avons constaté la relation qui s'installe entre le maître d'apprentissage et l'apprenti. Les maîtres d'apprentissage accompagnent l'apprenti durant leur expérience en entreprise. C'est la référence et la personne de confiance de l'apprenti. En général, les maîtres d'apprentissage aiment cette mission qu'on lui a été confié parce que selon eux, l'alternance suppose un enrichissement mutuel qui aide à la formation des apprentis

« Le maître d'apprentissage donne tout pour l'apprenti ; l'apprenti, lui sera notre substitut en entreprise. Il n'y a pas un conflit ni une relation de concurrence ; c'est une relation plus paternaliste »

MA-4, Areva.

«... les vrais raisons pour lesquelles j'aime l'alternance ... vraiment c'est une belle chose... est fort pour toutes les parts... »

MA-4, Areva

PG-3.4. Politiques spécifiques de formation

Les entreprises grand- distribution développent de politiques spécifiques, de formation pour les maîtres d'apprentissage. Tel est le cas de La Poste, de la SNCF et d'autres.

Il y a des entreprises qui développent des politiques spécifiques pour la formation des maîtres d'apprentissage. Tel est le cas de : Areva, La Poste, SNCF, Renault... c'est ainsi qu'ils misent en place des formations pour leurs maîtres d'apprentissage a fin de valoriser cette mission qui leur est confiée.

« Il nous faut un minimum de pédagogie pour être maître d'apprentissage, notre entreprise »

MA-4, Areva

À propos de la réunion des maîtres d'apprentissage de la SNCF qui a eu lieu en novembre 2008 au Conseil Régional du Nord-Pas de Calais, M. F. Nogué, directeur des Ressources Humaines de la SNCF se dirigeait aux responsables de formation des antennes des CFA et aux maîtres d'apprentissage de la SNCF en disant que un des acteurs clé de l'alternance est celui du maître d'apprentissage qui, par son investissement, contribue à valoriser l'alternance dans l'entreprise et facilite la qualification des jeunes qui lui sont confiés.

Sous- item 4. Place et posture du tuteur académique (TA)

Le troisième acteur de la formation est le tuteur académique. C'est un enseignant -chercheur, à temps plein ou un professionnel associé à l'IAE (en poste 1/2 temps) reconnu pour ses compétences pédagogiques.

PG-4.1. Mission

La mission propre du tuteur IAE est d'accompagner l'apprenti dans son parcours personnel et professionnel. Il va surveiller que le travail soit l'adéquat en relation aux études de l'apprenti. Il s'agit de définir la mission en entreprise et l'accompagner dans l'élaboration de son projet.

Le tuteur académique va participer aux rencontres (2 ou 3 fois dans l'année, dans la semaine d'entrée et la semaine du départ), simultanément, avec l'apprenti et le maître d'apprentissage.

PG-4.2. Accompagnement

Sur le plan pédagogique la formation des apprentis est assurée par les enseignants mais aussi par les tuteurs IAE qui accompagnent l'apprenti son parcours à l'IAE.

Le tuteur académique va assurer :

- Le développement personnel de l'apprenti en regard du cahier des charges décrit dans le livret d'apprentissage, et de sa bonne intégration dans l'entreprise.
- L'avancement du projet et de l'assistance apportée par l'entreprise ; les dates sont fixées directement par le tuteur et le maître d'apprentissage, éventuellement via intervention de l'apprenti ; le tuteur avertit le secrétariat des filières et rend compte de la visite. L'apprenti doit être présent à cette réunion avec son livret.
-
- Lors de l'entretien, le tuteur académique doit : vérifier que les objectifs de la période ont été fixés et signés, interroger l'apprenti pour remplir la partie « missions confiées », la manière dont l'apprenti a ressenti ces missions et dont elles se sont déroulées, puis interroger le maître d'apprentissage pour obtenir confirmation et avis, vérifier le respect des référentiels (ex : première rencontre :

cocher dans le référentiel ce qui a été fait effectivement pour l'intégration), remplir le livret de l'apprenti, pour les pages concernées pour ces différents points et finalement, aider à définir la problématique du projet lors de la première rencontre.

PG-4.3. Entretiens avec l'apprenti

Le tuteur IAE sera le référent de l'apprenti en ce qui concerne les apprentissages (au sens d'acquisition de nouveaux savoirs/ compétences) tant à l'IAE qu'au sein de l'entreprise. C'est un travail d'écoute éventuelle et bilan périodique de la formation, apporter un soutien pédagogique.

Il s'agit d'encadrer sur le plan théorique le projet jusqu'au mémoire et sa soutenance. Il va participer aux réunions pédagogiques pour faire remonter les suggestions d'amélioration du processus.

Le tuteur IAE rencontre l'apprenti, individuellement pour tout ou partie de l'entretien) au moins une fois par période, éventuellement deux (la première semaine de retour du jeune, et la semaine du départ). Ces rencontres sont normalement à l'initiative de l'apprenti. En cas de défaillance de celui-ci, le tuteur IAE provoquera l'entretien et notifiera cette défaillance sur le livret. Le livret de l'apprenti, amené par lui, servira de base à l'échange. L'objet de l'entretien est celui de :

- Vérifier que « l'entretien de sortie » a bien été réalisé en entreprise et signé ; vérifier également que les référentiels, la grille d'évaluation et la notation ont bien été réalisés/ complétés ; la notation doit avoir été faite dans des proportions et la note globale doit être cohérente avec les évaluations qualitatives.
- Faire le point sur la progression personnelle de l'apprenti et les éventuelles difficultés rencontrées tant à l'IAE qu'en entreprise, voir les points d'avancement du projet et les noter.
- Fixer conjointement les objectifs à atteindre pour le prochain entretien

PG-4.4. Équipes pédagogiques

Le directeur de programme (ou responsable d'apprentissage), il assure le cadrage général, les relations institutionnelles (Lille1, IAE, Formasup, Entreprises) et la mise en œuvre de la stratégie. Mais il assure également des missions opérationnelles.

À cet égard, il accueille les apprentis à chaque retour à l'IAE pour une évaluation globale du déroulement de la période entreprise. Il les rencontre globalement et individuellement avant leur départ de l'IAE pour une évaluation de la période IAE et la validation des objectifs de la prochaine période entreprise.

Ce sont les directeurs de programme (responsables d'apprentissage) qui choisissent leurs équipes pédagogiques d'entre les enseignants chercheurs et les enseignants professionnels.

Il effectue ses enseignements et des visites en entreprise et comme tout enseignant -chercheur, à la production de recherche afin d'actualiser et d'enrichir en permanence la connaissance et les enseignements.

PG-4.5. Enseignant -chercheur

À l'IAE il y a plus de 110 enseignants chercheurs et intervenants professionnels ; les enseignants à temps plein, ils doivent faire 196 heures/cours. Ceux qui entre eux ont des responsabilités de tuteurs de l'alternance, en plus de leurs responsabilités d'enseignant et de recherche, ils sont payés 15 heures des heures complémentaires y compris les allés en entreprise. Le tuteur académique est payé pour l'être.

Sous- item 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat

PG-5.1. Relations TA-MA

L'ensemble des relations entre les apprentis, les tuteurs IAE et les maîtres d'apprentissage se configurent pour un projet commun. Entre eux s'établissent non seulement une relation d'enseignants/étudiant mais aussi une relation d'accompagnement d'un projet personnel et professionnel.

« ...c'est sa dernière année, il a des possibilités fortes qu'on le garde...il est bien intégrée, on lui a confié une mission commercial... »

MA-2, La Poste

«... l'année dernier nous avons engagés 6 apprentis sur 8 ... »

MA-3, La Poste

Des visites de suivi en entreprise sont assurées par les enseignants de l'équipe pédagogique. Le jeune bénéficie donc d'un double encadrement : du maître d'apprentissage et tuteur pédagogique IAE, tous deux impliqués à travers le carnet de liaison de l'apprenti.

On la déjà vue que l'alternance est système de production de compétences y compris pour les tuteurs eux-mêmes (Geay, 1998). La fonction du tutorat apparaît comme un accompagnement à l'entrée dans la vie professionnelle. L'IAE a fortement développé de l'ensemble de relations entre les apprentis, les maîtres d'apprentissage et les tuteurs académiques.

Ce double tutorat consiste à procéder, en commun avec le maître d'apprentissage, aux évaluations à visée du diplôme. Il s'agit de favoriser la transformation des savoirs acquis à l'IAE en compétences professionnelles. L'idée est de positionner l'apprenti sur des actions concrètes où il peut réinvestir les acquis théoriques dispensés à l'IAE.

Ce double tutorat se manifeste, entre autres, pour l'utilisation d'un outil commun par le suivi de la formation en alternance de l'apprenti : le livret de l'alternance. Le livret de l'alternance constitue un véritable carnet de bord des échanges qui accompagnent l'apprenti dans la construction de son projet personnelle et professionnel et qui synthétise les points clés de ces échanges. C'est un document qui sera complété à fur et à mesure des rencontres entre le tandem maître d'apprentissage et tuteur IAE qui accompagnent l'apprenti dans son parcours. Ce tandem est appelé à se rencontrer régulièrement pour faire le point sur sa progression de l'apprenti.

PG-5.2. Préservation de l'équilibre

L'alternance, elle nécessite les acteurs en présence : maîtres d'apprentissage et tuteurs académiques pour jouer pleinement leur rôle de formateurs. Il faut préserver l'équilibre entre les savoirs acquis à l'IAE et les savoirs acquis en entreprise et rendre le travail formateur dans les deux lieux. Les échanges et les rencontres du TA et du MA favorisent l'équilibre d'un projet partagé.

La dimension personnelle (P)

Item 4 : Construction d'un projet personnel et professionnel

Dans cette dimension nous allons aborder la façon dont les apprentis perçoivent leur alternance. Il nous intéresse ce qu'ils attendent de l'alternance et leurs vécus.

Nous voulons savoir quelle est la motivation des jeunes pour choisir l'alternance. Est-ce qu'il y a plus d'avantages que d'inconvénients dans une formation en alternance par rapport à la formation classique? En quoi est intéressant ce dispositif? Est-il possible un équilibre entre l'alternance vécue et l'alternance attendu?

DIMENSION	ITEMS	SOUS- ITEMS
PERSONNELLE (P)	Construction du projet personnel et professionnel	1. Motivation, autonomie et responsabilité P-1.1.Choix P-1.2.Compréhension des apprentissages P-1.3.Rééquilibrage de rôles
		2. Production du savoir. Acquisition des compétences P-2.1. Échange inattendu d'expériences P-2.2. Transfert d'apprentissages
		3. Projet personnel et professionnel P-3.1. Identité professionnelle : procès d'orientation P-3.2. Perspectives d'emploi

Sous- item 1. Motivation, autonomie et responsabilité

P-1.1. Choix

Tout d'abord nous voulons savoir, quel est la motivation où les motivations d'un jeune pour choisir l'alternance ? Nous nous sommes rendus compte parmi les entretiens réalisés que la plupart d'entre eux choisissent l'apprentissage pour des raisons basés sur deux niveaux : à niveau professionnel et à niveau économique.

Les raisons et les motivations par lesquelles les étudiants choisissent la formation en alternance sont plusieurs. Au travers des entretiens et des interviews nous avons constaté leurs motivations.

« j'ai appris l'alternance par mes collègues... quand j'étais à la Fac, j'ai fait seulement 4 mois de stages (2 mois à la fin de mes études à la Fac. et 2 mois en Master 1). Alors la motivation a été parce que je l'ai découvert par mes collègues et ça m'a intéressée... »

Farah (M2/MG), Formasup,

« Dès que je suis en alternance (c'est ma deuxième année) je me sens plus autonome...et enthousiaste avec mon travail... de fois c'est dure mais j'arrive à m'intégrer bien en entreprise... je participe avec le groupe de travail et je sens que je peux communiquer... »

Sylvianne (MS/-M2), Lille Métropole

Il nous semble pertinent affirmer que, même si on ne choisi pas l'alternance comme première option, les étudiants qui la connaissent, ils aiment. En fait, ils trouvent plus d'avantages que d'inconvénients

« J'ai choisi l'alternance parce que quand je finirai je serai prête à l'emploi, j'aurai plus de chance à être tout suite prise en entreprise, j'aime travailler... étudier moins... et en plus je gagne mon argent »

Sophie (L3), Areva

Une autre raison pour laquelle les étudiants choisissent l'apprentissage est pour l'aspect financier. Ils gagnent de l'argent au même temps qu'ils découvrent son métier.

« étudier et travailler, c'est une bonne combinaison ; en plus tu travailles dans ce qui sera ton métier, tandis qu'avant je travaillais le week-end comme animatrice des enfants.... »

Farah (M2 /MSG), Formasup

« L'alternance en contrat de travail est une opportunité... c'est la manière d'entrer en master, autrement je n'aurai pas pu, je n'aime pas la formation classique... »

Siméon, (M1 /MSG), Lille Métropole

P-1.2. Compréhension des apprentissages

Les apprentis en alternance sont plus à l'aise avec leur formation. La mise en situation professionnelle est un facteur qui aide à la compréhension de l'apprentissage à l'IAE et on a l'impression qu'ils apprennent plus vite.

L'expérience en entreprise donne du sens à leur formation. Ils nous disent que l'alternance est un complément de la formation. Ils se sentent plus utiles. Pour beaucoup d'eux, la formation en alternance est une véritable expérience professionnalisante, ils se sentent plus accompagnés.

P-1.3. Rééquilibrage des rôles

Les apprentis se sentent plus accompagnés dans son parcours, mais au même temps ils acquièrent d'autonomie pour mener son parcours et saisir leurs objectifs. La responsabilité des apprentis est double en tant qu'étudiants et salariés, avec deux missions à accomplir à chaque lieu de formation et avec les contraintes d'un lieu et de l'autre.

L'alternance est un système complexe d'apprentissage et les apprentis doivent trouver le sens pour rééquilibrer leur rôle. L'apprenti doit construire leur identité professionnelle. En ce sens, les acteurs avouent que c'est difficile de maintenir cet équilibre.

« ... elle a du mal à faire le lien entre le cours et le travail... elle doit optimiser leur temps pour faire le mémoire et le travail. Elle s'adapte à la mission en entreprise ; elle formule de manière réelle leur expérience. Dans son projet, elle extrait des questions pertinentes »

Frédéric, tuteur académique

« J'avoue que c'est difficile de faire la liaison entre le cours et le travail... quand je suis au travail je me sens seulement salarié, je ne pense pas à mes cours... mais après il y a le Mémoire, le cours, les examens... c'est lourd, »

Sylvianne MSG/M2), Lille Métropole

«Ça fait deux mois que je suis à La Poste, j'ai une réunion chaque semaine avec le maître d'apprentissage. J'ai des missions variés et cohérentes avec mon projet... j'ai liberté pour mettre en place mon projet et je travaille ensemble avec l'entreprise »

Isabel (M2/MSG), la Poste

« ... le problème c'est que j'ai des difficultés pour concilier mon travail et mes études à l'IAE... peut-être c'est le rythme, j'ai pense que c'est un rythme déséquilibré car je suis une semaine à l'IAE et trois en entreprise... ça me déconnecte... je me sens décalée... »

(M2 /AICC) Christophe, La Poste

Sous- item 2. Production du savoir. Acquisition des compétences

L'alternance est porteuse de compétences, nous l'avons vu dans des chapitres précédents (chapitre 3). En ce qui concerne le développement des projets, les apprentis expérimentent une agitation intellectuelle.

« ... elle développe bien les compétences au niveau du management ; elle crée des synergies de travail ; elle a un savoir-faire »

Henri, DRH de Lille Métropole

« ... je pense que j'avais un retard par rapport à mes collègues, pour moi c'était la première année en apprentissage et j'avoue qu'avec l'alternance j'ai un approche plus professionnel, plus mature ... »

Gilles (MG-M2), La Poste

Mais de quelle manière les apprentis intègrent les savoirs ? Comment se déroule un cours à l'école ? Quelles sont les stratégies d'apprentissages utilisées en école et au lieu de travail ?

« ... à l'IAE, nous avons des professeurs-chercheurs qui font des cursus plus théoriques et après nous avons les professeurs professionnels, ils font des cursus plus pratiques. Normalement nous travaillons par projets et aussi nous travaillons en équipe. Le travail en équipe c'est bien car nous permet de nous savoir organiser et gérer notre temps ; pour nous c'est très bien. »

Farah, Formasup

« ... nos cursus sont très dynamiques et itératifs. Le professeur introduit le sujet et après on discute entre nous avec les expériences de notre travail C'est très important pour nous que le professeur nous aide à faire ce lien entre la théorie et la pratique ».

Véronique, La Poste

P-2.1. Échange inattendu d'expériences

Ce type de cursus mérite une didactique spécifique car il y a un échange « inattendu » d'expériences entre les apprentis et les enseignants. Le professeur à partir d'un plan il doit profiler, *just in time*, des expériences des apprentis.

Dans cette manière d'appréhender, les apprentis attendent de leurs enseignants qu'ils ne soient pas très théoriques. Nous avons demandé aux apprentis de faire une description du bon enseignant en formation en apprentissage où ce qu'ils attendent de leurs enseignants.

« ... pour moi, un bon enseignant en alternance doit intégrer dans ses cursus une partie théorique mais aussi une partie terrain ».

Véronique (MSCG), La Poste

« ... si l'enseignant est très théorique, il ne va pas réussir à capturer la classe... il ne peut pas oublier qu'il enseigne en formation en apprentissage... ».

Farah, Fomasup

P-2.2. Transferts d'apprentissages

Nous constatons que les apprentis ont besoin, bien évidemment, d'une partie théorique que normalement ils travaillent en groupe, mais aussi une partie très importante pour eux et c'est la partie terrain. L'apprenti en situation de travail construit des représentations de la réalité et repère des liens et le sens données à ces liens. C'est un processus de compréhension- interprétation –intériorisation qui l'emmène à faire des réajustements dans leurs apprentissages.

L'enseignant aide les apprentis à faire leur transfert de connaissances. Les apprentis attendent des cursus les aspects plus concrets et pratiques ; ils cherchent la réponse pour continuer leur travail et leur apprentissage en entreprise. Les apprentis, eux, doivent faire le transfert de l'école à l'entreprise et de l'entreprise à l'école. Il s'agit de faire la boucle de l'apprentissage.

Sous- item 3. Projet personnel et professionnel

P-3.1. Identité professionnelle : processus d'orientation

La réussite de l'alternance passe par la construction d'un nouveau rapport au savoir. La construction du projet incite, d'une certaine façon, l'apprenti à savoir ce qu'il veut faire. En ce sens, la démarche est auto-organisatrice comme acteur individuel. À partir de la prise de conscience de leur rôle en tant qu'acteur de leur formation construit leur identité à travers de l'élaboration du projet professionnel.

L'implication très tôt, dans l'entreprise, suppose une véritable démarche d'apprentissage. Le fait que l'apprenti postule une candidature pour accéder à une formation en alternance, signifie qu'il doit penser à son projet du début. L'apprenti est confronté à lui-même en raison de la réflexion et préparation de son projet pour se projeter.

Des nos observations nous pouvons établir que les représentations de l'apprenti sont liés au projet. Ainsi, le projet est susceptible d'aider à produire des connaissances. Tout cela pour constater que la construction du projet est un processus d'orientation accompagné et guidé par les tuteurs (TA-MA). L'apprenti identifie ses propres besoins et c'est la raison pour la quelle il n'a pas d'abandon ou de déception à la fin de leurs études. Tout est construit par l'apprenti en s'appropriant de son projet

Nous avons noté ces impressions au décours des entretient et des visites du tuteur académique en entreprise avec les apprentis des différents filières de l'IAE.

P-3.2. Insertion professionnelle

Les périodes en entreprise sont considérées comme une période probatoire tant pour les maîtres d'apprentissage que pour les mêmes apprentis. Les maîtres d'apprentissage observent la progression des apprentis et les possibilités de les garder à l'entreprise. Ils mesurent leurs attentes vis-à-vis d'être embauchés.

En effet, le temps en entreprise est un temps d'épreuve pour l'apprenti.

« On sort de l'alternance avec une expérience réelle...je sais ce que je veux faire... l'alternance c'est un vrai travail... »

Olivier, MSG Lille Métropole

« Je me rends compte que l'alternance m'apporte de l'expérience et me permet de me connaître, je crois que j'aurai un boulot des que j'aurai finis mes études à l'IAE... »

Michel, MSG La Poste

«... l'alternance me permet d'autres métiers en relation avec le mien, je découvre plein d'opportunités... pendant l'alternance je connais plein des gens... »

Farah, Formasup.

L'alternance constitue un outil de recrutement pour les entreprises (La Poste, SNCF, Areva...). L'entreprise dispose d'une personne immédiatement opérationnelle à l'issue de leur période d'alternance. C'est ainsi que les politiques d'entreprise évaluent en situation de travail les compétences visées de l'apprenti

Normalement, les perspectives d'emploi sont très hautes. Parfois une même entreprise embauche d'une promotion entière, tel est le cas de la filière Distech.

MODÉLISATION DES DIMENSIONS DE L'ALTERNANCE L'ÉTUDE DE CAS : IAE

DIMENSION INSTITUTIONNELLE (I)	SOUS-ITEMS
<p>Item 1 : Organisation d'un système de formation</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partenariat et coresponsabilité <ol style="list-style-type: none"> I-1.1. Recherche de partenaires. : au début, recherche d'entreprises partenaires (pas de tradition). I-1.2. Genre d'entreprise partenaires : spécialisés en entreprises grand distribution I-1.3. Coresponsabilité en formation : les programmes des diplômés sont conçus en partenariat étroit avec les entreprises partenaires 2. Rythme de l'alternance <ol style="list-style-type: none"> I-2.1. Pluralités de rythmes : selon la maquette pédagogique de chaque filière et de l'enjeu pour attirer les entreprises I-2.2. Recherche d'équilibre des rythmes : une organisation souple qui s'adapte et pour éviter le décrochage des étudiants I-2.3. Dimension culturelle des entreprises : prend en compte la dimension culturelle des entreprises I-2.4. Contraintes géographiques : élément à considérer 3. Espaces de régulation <ol style="list-style-type: none"> I-3.1. Dispositif de cadrage pour assurer l'équilibre du projet I-3.2. Comités de pilotage : assurer l'adéquation des projets de l'apprenti en entreprise I-3.3. Etablissement des politiques conjointes de formation (IAE-entreprises) 4. Références contractuelles <ol style="list-style-type: none"> I-4.1. Salarié à temps plein : contrat de travail rémunéré pendant la durée de leurs études à l'IAE I-4.2. Types de contrats : apprentissage et professionnalisation I-4.3. Offre d'entreprises pour les contrats à trois voies : IAE, entreprises et étudiants I-4.4. Service d'aide aux l'étudiant pour le contrat 5. Politiques institutionnelles <ol style="list-style-type: none"> I-5.1. Trois niveaux de développement : institutionnelle, pédagogique et administratif I-5.2. Dispositifs administratifs et financiers spécifiques pour gérer le développement la formation en alternance à l'IAE

<p>DIMENSION DIDACTIQUE (D)</p>	<p>SOUS-ITEMS</p>
<p>Item 2: Organisation de la formation</p>	<p>1. Stratégies didactiques</p> <p>D-1.1. Organisation des dispositifs: favorisent le pilotage des formations</p> <p>D-1.2. Stratégies d'apprentissage: partage de former et d'évaluer avec l'entreprise</p> <p>D-1.3. Valorisation des pédagogies actives: assurer les compétences terrain</p> <p>D-1.4. Contenu pédagogique: implication des intervenants des entreprises</p> <p>D-1.5. Projet d'entreprise: décidé par l'apprenti</p> <p>D-1.6. Réflexion de l'action: les apprentis évoquent en groupe leurs expériences en entreprise</p> <p>D-1.7. Parcours de l'apprenti: fait l'objet d'un suivi particulier</p> <p>2. Systèmes d'évaluation</p> <p>D-2.1. Outils d'évaluation à l'IAE: examens et production écrite</p> <p>D-2.2. Outils d'évaluation en entreprise: livret d'apprentissage</p> <p>D-2.3. Les jurys d'évaluation: mixtes</p>

<p>DIMENSION PEDAGOGIQUE (PG)</p>	<p>SOUS-ITEMS</p>
<p>Item 3: Relations pédagogiques</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Processus de recrutement <ul style="list-style-type: none"> PG-1.1. Postuler une candidature: dossier du candidat PG-1.2. Sélection du candidat: auditionné par des jurys mixtes PG-1.3. Implication du candidat: au projet de formation du début 2. Place et posture de l'apprenti (A): <ul style="list-style-type: none"> PG-2.1. Salarié sous contrat de travail: à temps plein PG-2.2. Double identité: deux lieux de formation, deux rôles PG-2.3. Appropriation du savoir: acquisition des compétences. 3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA): <ul style="list-style-type: none"> PG-3.1. Mission du MA: rôle bien défini en entreprise PG-3.2. Rencontres pédagogiques: obligatoires MA-TA en entreprise et à l'IAE PG-3.3. Vis-à-vis de l'apprenti: défini la mission, organise et planifie le travail, évalue les acquis de l'apprenti en entreprise PG-3.4. Formation: développement de politiques spécifiques 4. Place et posture du tuteur académique (TA): <ul style="list-style-type: none"> PG-4.1. Missions: accompagnement professionnel et personnel de l'apprenti et rencontres avec le MA PG-4.2. Accompagnement: assurer l'intégration, la mission, les objectifs, et le développement de l'apprenti PG-4.3. Entretiens avec l'apprenti: soutien pédagogique, fixer les objectifs à atteindre PG-4.4. Équipes pédagogiques: responsable d'apprentissage chargé de la configuration PG-4.5. Enseignant – chercheur: peut être dans une équipe pédagogique de l'alternance 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat <ul style="list-style-type: none"> PG-5.1. Relations: TA-MA -A, pour configurer un projet commun PG-5.2. Tutorat (co)responsable: favoriser le transfert de savoirs PG-5.3. Préserver l'équilibre: deux formateurs, un projet commun. Échanges et rencontres du MA-TA

<p>DIMENSION PERSONNELLE (P)</p>	<p>SOUS-ÍTEMS</p>
<p>Item 4: Construction du projet personnel et professionnel</p>	<p>1. Motivation, autonomie et responsabilité</p> <p>P-1.1. Choix à deux niveaux: professionnel et économique P-1.2. Apprendre et agir: élément de motivation P-1.3. Rééquilibrage de rôles: salarié et étudiant</p> <p>2. Production du savoir. Acquisition des compétences</p> <p>P-2.1. Échange inattendu: d'expériences entre les apprentis et les enseignants P-2.2. Transfert: entre les apprentissages en entreprise et à l'IAE</p> <p>3. Projet personnel et professionnel</p> <p>P-3.1. Identité professionnelle: procès d'orientation P-3.2. Insertion professionnelle: bonnes perspectives d'emploi</p>

6.2. Étude de cas 2

L'Institut Catholique d'Arts et des Métiers (ICAM) de l'Université Catholique de Lille (France)

L'Institut Catholique d'Arts et des Métiers de Lille (ICAM) est une École d'ingénieurs de l'Université Catholique de Lille (France). C'est une École privée. L'ICAM offre une formation ingénieur intégré et ingénieur par apprentissage. Cette École a comme priorité l'accompagnement de la personne.

6.2.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte

L'histoire de l'Institut Catholique d'Arts et Métiers (ICAM) a commencé à Lille en 1898, à la demande des industriels de la région du Nord, et par les jésuites. Quelques années après, en 1903, on crée le « cours préparatoire », prémices de la formation professionnelle.

La taxe d'apprentissage est créée en 1925 et dix années plus tard, en 1935, permet une partie du financement de l'École grâce au soutien des entreprises. L'Etat français habilite officiellement le titre **d'ingénieur** à travers la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI). Le père Motte, en 1953, en accord avec le père Provincial, décide de porter **la durée des études à 4 ans** (les études ne duraient en effet que 3 ans après le bac ou après le concours d'entrée ouvert également aux non bacheliers).

En 1963 la durée des études est portée à **5 ans après le bac** pour la promotion entrante. L'ICAM devient **membre de l'Université Catholique, en 1978, un peu plus tard est lancée la filière ICAM par la Formation Continue**. L'ICAM s'écrit aussi à Nantes et à Toulouse.

Dès le début des années 1990, l'ICAM fut une première École d'ingénieurs qui a créé une filière de formation d'ingénieurs par l'apprentissage. A Lille, s'est créé l'Institut Scientifique et Technique (IST) Nord par un partenariat entre la Fédération des Industries Mécaniques et l'ICAM de Lille. A partir de cette date **se succèdent les créations de nouveaux sites: l'IST Nord: la formation continue, l'IST Midi Pyrénées, l'IST Vendée, l'IST Bretagne. La première promotion ICAM Apprentissage sort en 1993.**

Depuis 2000, l'histoire de l'ICAM s'écrit aussi à l'international avec l'IST en partenariat avec l'Université Catholique d'Afrique Centrale (Tchad, Congo, Gabon et République de Centrafrique). Le premier cycle ingénieur est implanté à Pointe-Noire (Congo), et à Douala (Cameroun) pour la formation par apprentissage dont environ 300 ingénieurs ont été diplômés.

En Pologne l'ICAM a implanté un programme de formation spécifique pour jeunes cadres polonais. En 2010, l'ICAM ouvre une nouvelle École en Inde (Chennai) en partenariat avec Loyola Collège pour former des ingénieurs en Inde.

6.2.2. La mission de l'ICAM

En 1990, L'ICAM a développé sa formation par l'apprentissage afin d'apporter une nouvelle solution à la question de l'augmentation de la demande d'embauche d'ingénieurs. Cette réponse devait permettre de former des ingénieurs généralistes et polyvalents. À la fin de ses études, les apprentis, ils doivent être capables de résoudre des problèmes techniques, organisationnels et humains dans de très nombreux domaines.

Le projet de l'ICAM comprend aussi la création d'un premier cycle spécifique à la formation par apprentissage. L'objectif est d'offrir la possibilité de suivre une formation d'ingénieurs à des bacheliers qui n'accédaient pas aux Écoles classiques:

- soit par crainte de l'approche très scientifique des classes préparatoires
- soit par le frein que représente le coût de la scolarité à l'ICAM
- soit par un choix d'orientation de type Bac STI voire Bac Pro qui fermait les portes des écoles classiques
- soit par la crainte de rester « étudiants » trop longtemps

L'apprentissage permettant en plus:

- une plus grande maîtrise de la complexité par des allers-retours réguliers et systématiques entre l'École et l'entreprise
- une meilleure prise de recul et une capacité créative plus développée
- de plus, l'approche plus pragmatique de la formation permet de recruter des jeunes que l'approche trop scientifique du système français (classes préparatoires) pouvait effrayer

6.2.3. Le parcours pédagogique à l'ICAM

L'ICAM propose deux voies de formation: une formation ingénieur ICAM intégré ou initial (FI) (classique) ou une formation ingénieur ICAM apprentissage (FA). Les étudiants, eux, construisent leur projet professionnel, alors c'est l'étudiant qui décide la meilleure façon pour avancer et progresser, de choisir préalablement, la voie de formation dans laquelle il sera plus à l'aise.

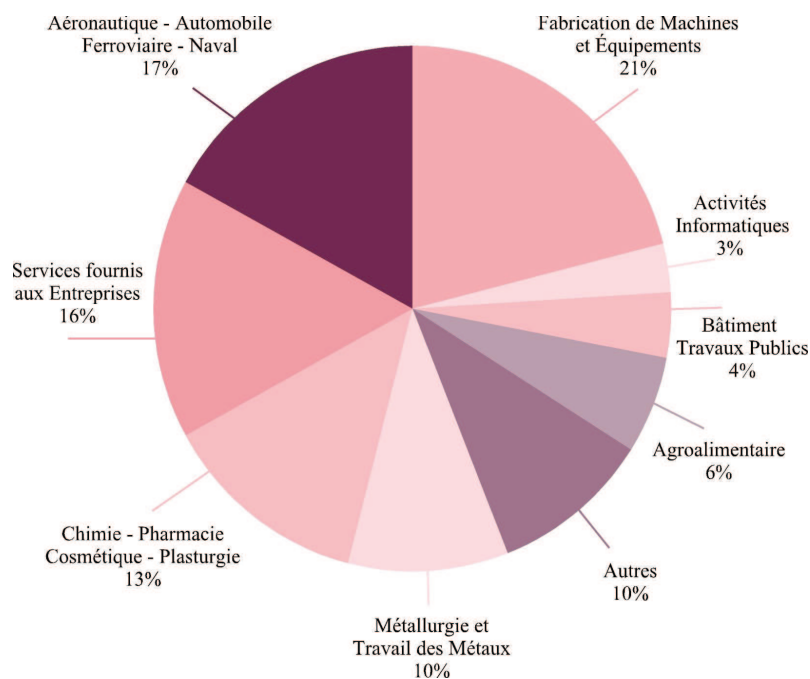
L'ingénieur intégré (FI) est pour ceux qui vont se sentir plus à l'aise dans les matières scientifiques et techniques ; augmenter et enrichir les savoirs et les tester sur le terrain de l'entreprise. La culture scientifique sert de socle à tous les projets, grâce à des

allers retours réguliers entre théorie et monde industriel (savoir construit le métier). La voie intégrée sera pour ceux qui font ce choix la mise en pratique de la théorie, celle de l'approfondissement et des challenges. En formation intégrée (FI) le diplôme est celui d' « Ingénieur diplômé de l'ICAM ».

L'ingénieur ICAM par la voie d'alternance (FA) sera pour ceux qui aiment les sciences et la technologie et choisissent conjuguer formation à l'École et les missions en entreprise. La formation en alternance, elle, oblige à des allers-retours fréquents entre savoir didactiques et savoir-faire professionnels. La caractéristique d'un étudiant ICAM est qu'il peut choisir son parcours, cela facilite l'engagement aux études, c'est plus opérationnel et il est capable d'évoluer. À la fin des études les étudiants sont obligés d'aller un mois à l'étranger pour développer un projet en entreprise.

La formation ingénieur l'ICAM a une durée de trois ans avec deux années préparatoires avant d'entrer à l'École d'ingénieurs. En formation en alternance (FA) le diplôme est celui de « Ingénieur diplômé de l'ICAM spécialiste mécanique et automatique, en partenariat avec l'ITII ». Toutes deux formations d'ingénieurs (intégrée et alternance) sont habilitées par la Commission de Titres d'Ingénieur (CTI). Les promotions des formations en alternance à l'ICAM sont d'une taille d'entre 40 et 70 étudiants pour favoriser un accompagnement permanent et pour une cohésion de groupe.

Les métiers cibles (cf. figure 34 et 35) des diplômés ingénieurs ICAM est celui du management industriel dans un sens large.



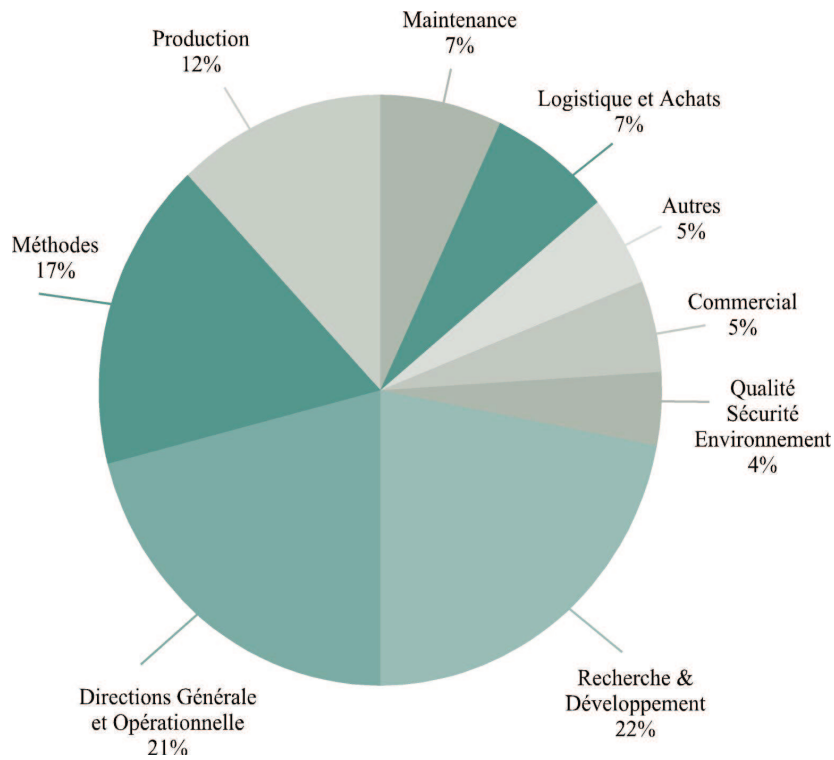


Figure 34 et 35. Les métiers cibles des diplômés ingénieurs ICAM

Dans le tableau qui suit nous montrons la date de création de chaque formation et le nombre d'effectifs.

FORMATION INITIAL (FI)	FORMATION EN ALTERNANCE (FA)	FORMATION CONTINUE (FC)
Date de création: 1898	Date de création: 1990	Date de création: 1986
100 étudiants/promotion	80 étudiants/ promotion	20 étudiants/promotion

Le nombre d'effectifs total des Écoles ICAM en France est sur le tableau ci-dessous:

FORMATION PROFESSIONNELLE		ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	DIPLOMES/AN
Formations qualifiantes	200 étudiants/an	Formation intégré (FI)	300
Formations diplômantes	400 étudiants/an	Formation alternance (FA)	250
Ecoles de production	30 étudiants/an	Formation continu (FC)	50
		Mastères spécialisés	30

Le total d'étudiants dans les 5 sites en France et 3 sites à l'étranger est de 4000, les partenaires sont plus de 200 entreprises partenaires (voir en annexe).

Nous montrons également le parcours de l'ingénieur ICAM en alternance (10 semestres) dans les figures 36 et 37.

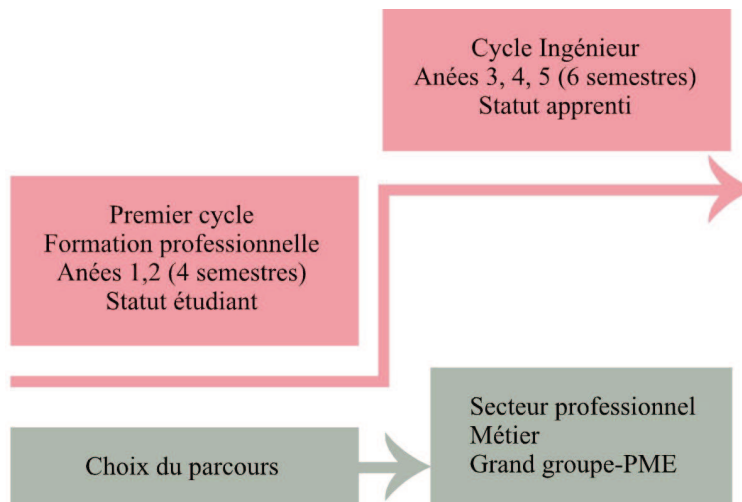


Figure 36 : Le parcours de l'ingénieur ICAM en alternance (10 semestres)

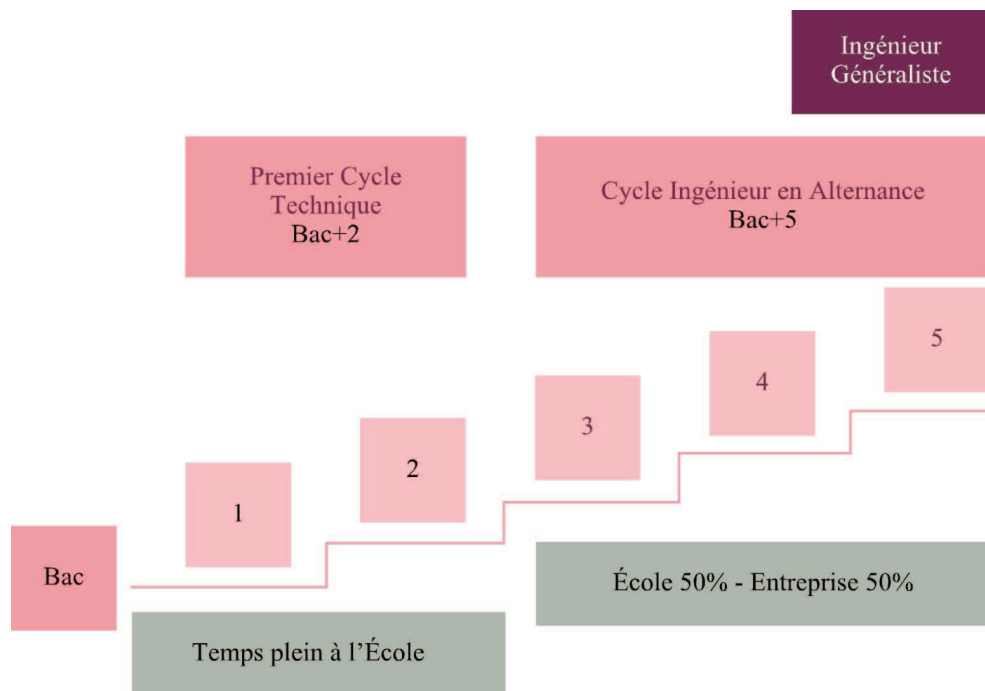


Figure 37 : Le parcours de l'ingénieur ICAM en alternance (10 semestres)

6.2.4. Le dispositif de l'alternance à l'ICAM

L'ICAM dans son ouverture à la formation en alternance (1990) a créé un dispositif (cf. figure 38) spécifique pour développer l'alternance, c'est l'Institut Supérieur de Technologie (IST).

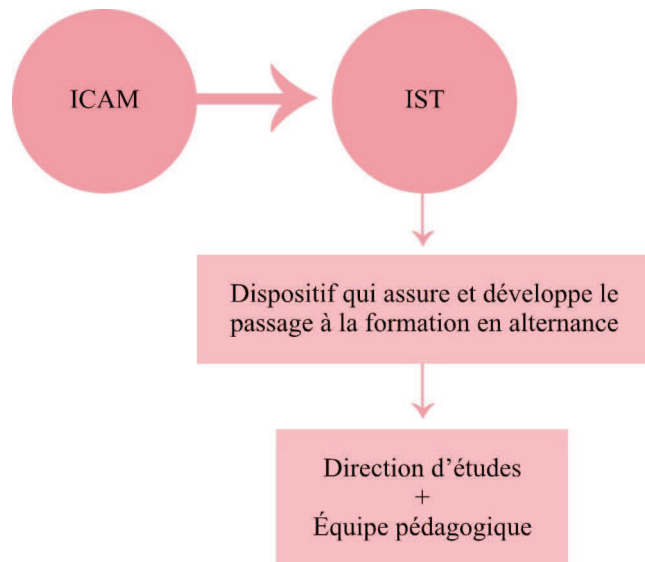


Figure 38 . Dispositif alternance ICAM

« ... L'ICAM n'aurait sûrement pas été autant développée sans la création de l'IST... »,

Jean Pierre, directeur de projets.

Le programme des études

Initialement, l'IST les programmes de formation en alternance (et de formation continue) étaient co-élaborés par l'équipe pédagogique de l'ICAM avec des partenaires industriels et validés par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI).

a) Statut étudiant: premier cycle: 4 semestres

Pour bien démarrer en entreprise et pour attester de réels savoir-faire professionnels auprès de l'entreprise choisir et valider le C2I, Certificat Informatique et Internet, le niveau B1 en Anglais, un diplôme BAC+2 technique.

Technique et technologique (50%):

Analyse de système, conception et réalisation d'équipements automatisés, matériaux, automatismes, capteurs et actionneurs, productique, organisation industrielle, sécurité, maintenance, environnement, connaissance d'entreprise.

Scientifique (25%):

Mathématiques de l'ingénieur, sciences physiques, mécanique, électrotechnique, électronique.

25% Formation Humaine.

Français, culture générale, ouverture au monde, langues vivantes, communication, écrite et orale, développement personnel, gestion et vie d'entreprise, construction du projet professionnel et personnel.

b). Statut d'apprenti: cycle ingénieur: 6 semestres

Sciences de l'ingénieur (60%):

Mathématiques.

Génie mécanique, matériaux, résistance des structures, comportement dynamique, transmission de puissance, éléments finis, énergétique, mécanique des fluides, conception et fabrication assistées par ordinateur.

Automatique, électronique, électrotechnique, informatique industrielle, asservissements et régulation.

Informatique, bases de données, réseaux, intelligence artificielle.

Gestion d'unité industrielle (20%):

Management de projet, maintenance, logistique, gestion de production, analyse de la valeur, sécurité, environnement, gestion des hommes, droit social, droit du travail, gestion, comptabilité.

20% Formation humaine.

Communication professionnelle, conduite de réunions, management, gestion de conflits, développement personnel.

Ouverture sociale et culturelle, vie de l'entreprise, économie, géopolitique.

Ethique et responsabilité, projet professionnel et professionnel.

L'alternance commence à partir de la 3^{ème} année (1^{er} cycle d'ingénieur). Le parcours en entreprise servira pour faire débiter l'étudiant-apprenti par des missions de technicien et les amènera progressivement à entrer dans le futur ingénieur.

Autrement dit, l'apprenti l'ICAM prépare son parcours professionnel: secteur d'activité, métier, grand groupe ou PME, et autres. Les conditions d'obtention du diplôme d'ingénieur sont les suivantes:

- 13 / 20 moyenne école
- 13 / 20 moyenne entreprise
- Niveau B2 (anglais)
- Missions internationale et sociale validées

Aspects financiers de l'alternance à l'ICAM

Le coût de la formation d'un apprenti ingénieur ICAM est de 8.000 euros/an. L'entreprise paie le 80% du coût de la formation de l'apprenti à l'ICAM par le biais de Formasup, l'organisme qui gère le budget, le 20% est payé pour le pouvoir public. Le coût de la formation à l'ICAM (taxe d'apprentissage). Nous le montrons dans la figure 39.

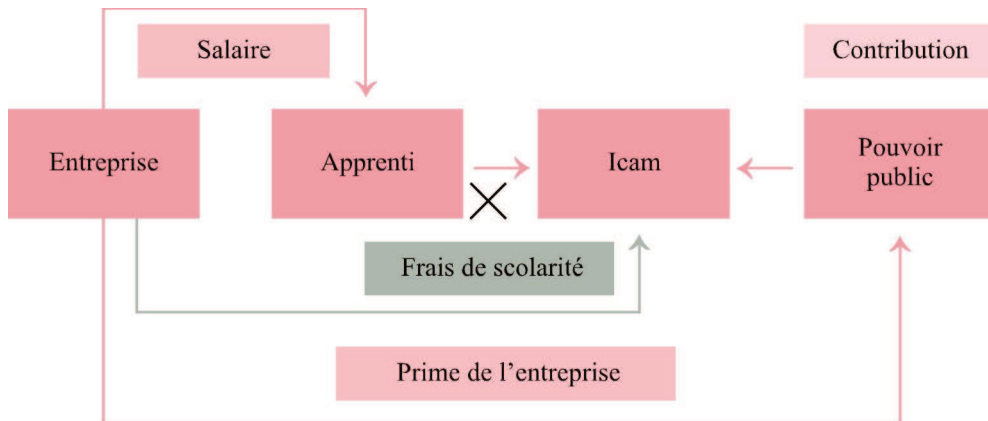


Figure 39: Financement de l'alternance

À l'ICAM existe aussi un pôle de services (cf. tableau 35) pour les entreprises. Ce sont des projets et des besoins concrets des entreprises sur demande.

POLE SERVICES ENTREPRISES	POLE SUPPORTS
150 projets par an Recherche Recherche et développement Essais et mesures Etudes	Associations des ingénieurs Associations d'élèves Fondation Féron Vrau

Tableau 36. Pôle de services

6.2.5. Les dimensions de l'alternance à l'ICAM

La dimension institutionnelle (I)

Item 1. Organisation d'un système de formation

DIMENSION	ITEM 1	SOUS-ITEMS
Institutionnelle (I)	Organisation d'un système de formation	1. Partenariat et la coresponsabilité
		2. Rythme de l'alternance
		3. Espaces de régulation
		4. Références contractuelles
		5. Politiques institutionnelles

Sous-item 1. Partenariat et coresponsabilité

I-1.1. Principes fondateurs

L'organisation du système en alternance à l'ICAM répond à la volonté de partenariat et de la responsabilité avec les entreprises par le partage d'un projet de formation commun. Ainsi le principe d'une collaboration forte entre l'ICAM et les entreprises s'inscrit dans les textes fondateurs.

I-1.2. Adéquation besoins industriels

Au delà de ce principe, cette collaboration se traduit par une recherche et une validation d'entreprises capables de proposer des missions à l'apprenti en adéquation avec la progression pédagogique. En annexe il y a les entreprises partenaires de l'ICAM.

Certes, l'organisme de gestion est en fait un partenariat à 50%-50% entre l'ICAM et la branche professionnelle dont il est attaché (Union des Industries de la

Métallurgie et de la Mécanique- UIMM). Cet équilibre assure une formation en adéquation avec des besoins industriels et des embauches plus faciles en fin de formation.

Sous-item 2. Rythme d'alternance

I-2.1. Stratégie de formation

Le rythme de l'alternance c'est une stratégie de l'ICAM pour faciliter la progression d'acquisition des compétences des apprentis (cf. tableau 37).

Les apprentis ont 10 semestres (4 semestres de formation professionnelle et les 6 semestres suivants en formation ingénieur) pour suivre leur formation. L'étudiant en cursus de professionnalisation (1 Cycle) préparant à l'alternance est en scolarité sous statut étudiant. Ces étudiants sont toujours à temps plein à l'ICAM.

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre les fondamentaux scientifiques, techniques. - Préparer l'entrée en entreprise. - Expérience de travail comme technicien (stage de technicien de 6 à 10 semaines- on peut l'entreprendre à l'étranger). - Projet avec un industriel: conception et réalisation d'une machine ; mise en œuvre d'une production ; étude de la fabrication d'un produit et de sa mise sur le marché. - Projet personnel: concevoir et réaliser un projet dans le domaine associatif, culturel, sportif ou humaine, pour apprendre les relations humaines et développer les capacités d'initiatives et d'adaptation. S'initier à la gestion de projet. 			

Tableau 37. Progression acquisition des compétences

Les étudiants du Cycle Ingénieur Alternance sont sous statut d'apprenti rémunéré en entreprise pendant les trois années (3, 4 et 5). Ils partagent leur temps moitié en entreprise et moitié à l'ICAM (50% ICAM - 50% Entreprise). Le rythme choisi est de 3 mois à l'ICAM et 3 mois en entreprise pour la formation d'ingénieur généraliste (polyvalent).

Pour ceux qui sont en formation continue la formule est de 6 mois (partagé entreprise-ICAM), 4 mois (temps plein de formation à l'ICAM) et 6 mois (pour développer le projet)

I-2.2. Progression

L'ICAM a décidé de mettre en place un rythme qui facilite la progression de l'apprenti. En effet, dans la première année, l'apprenti réalise leurs actions en entreprise comme un technicien dans une progression cohérente qui va le projeter vers l'ingénieur.

À partir de 2010-2011 l'ICAM réajuste le rythme et propose (cf. tableau 38) les six premiers mois le rythme est de 3 semaines en École, 3 semaines en entreprise pendant un semestre. Les trois semestres suivants, le rythme proposé est de 3 mois en École, 3 mois en entreprise pour le premier trimestre et la dernière année 6 mois en École et 6 mois en entreprise.

SEMESTRE 5 - SEMESTRE 6	SEMESTRE 7- SEMESTRE 8	SEMESTRE 9- SEMESTRE 10
Rythme alternance courte 1er semestre: 3 semaines/ 3 semaines 2ème semestre: 3 mois/ 3 mois	Rythme alternance longue 1er semestre: 3 mois/ 3 mois 2ème semestre: 3 mois/ 3 mois	Projet pré-ingénieur 1er semestre: 6 mois/ 6 mois 2ème semestre: 6 mois/ 6 mois
Objectif: Intégrer progressivement l'entreprise	Objectif: Gagner de l'autonomie et en responsabilités	Objectif: Construire et porter le projet comme ingénieur
Mission: D'ordre technique ou organisationnel. Mission d'expertise pour: Approfondir la connaissance de l'entreprise Appropriation des compétences Analyser le structure, la stratégie, et le mode de fonctionnement de l'entreprise Élargir la culture industrielle grâce à la découverte d'autres entreprises	Mission: Co-pilotage des missions plus complexes et de plus grande envergure auprès d'un cadre confirmé. Expérience à l'étranger de 3 à 6 mois, en entreprise ou en laboratoire universitaire.	Mission: En entreprise avec la fonction de chef de projet. Mener une mission d'ingénieur débutant. Basées sur une démarche scientifique, intègrent la gestion de projet, le management et la responsabilité économique des activités. Conduite de projets pluridisciplinaires: mettre en œuvre des projets variés: produit, processus, organisation et gestion industrielle, animation d'équipes, recherche et développement, études, méthodes, industrialisation, fabrication, qualité-sécurité-environnement, logistique, maintenance... Mémoire scientifique et industriel. Mission sociale

Tableau 38. Progression des rythmes

Les acteurs de l'alternance s'expriment à propos du rythme de l'alternance à l'ICAM.

« je vois que les entreprises s'adaptent aux rythmes. Point vue l'ICAM, le rythme est une stratégie pédagogique. Pour moi il doit avoir une progression temporelle. Un rythme court permet cette une temporalité, un rythme longue permet d'avoir un recul sur l'action et l'expérience vécue en entreprise ; les apprentis avec le temps d'arrêt ont plus de temps à s'interroger et cela permet la réflexion de l'action. Une action courte permet une progression de l'apprentissage».

Jean-Pierre, directeur de l'IST

« ... je préfère des rythmes longues en entreprise et à l'ICAM, ça me permet de me sentir plus ingénieur... pour moi c'est bien le rythme à l'ICAM ».

Stéphan, étudiant en 2^{ème} année.

« ... évidemment nous voudrions les apprentis tout le temps chez nous, mais ... avec le rythme de l'ICAM... nous avons de temps de développer des projets qui nous intéressent... ».

Pierre, Maitre d'apprentissage, Mecacorp

Sous-item 3. Espaces de régulation

I-3.1. Rencontres

La formation en alternance est aussi un lieu de rencontre entre l'entreprise et l'École. Pour assurer la formation et la progression de l'apprenti, l'ICAM propose des espaces de rencontre et de régulation entre ceux deux acteurs de la formation (TA-MA).

Le tuteur académique et le maître d'apprentissage se rencontrent environ une fois tous les trimestres. Ces rencontres ont plusieurs objectifs qui visent à réguler le niveau d'adaptation en entreprise de l'apprenti:

- Echanger sur l'évolution de l'apprenti en entreprise et à l'école
- Recadrer éventuellement le parcours en entreprise
- Mettre en évidence des axes de progrès de l'apprenti

I-3.2. Réajustements

Durant le parcours, les réunions d'évaluation avec le maître d'apprentissage (MA) et le tuteur académique (TA) peuvent conduire à des réajustements en fonction de l'évolution de l'apprenti en entreprise. Par exemple un apprenti dans une grande entreprise en charge de la mise en place d'un nouveau prototype de moteur pour les voitures, il faudra réajuster les objectifs visés à priori.

I-3.3. Adéquation de la progression

Une des problématiques récurrentes dans les espaces de régulation est ceux de l'adéquation de la progression des apprentis en entreprise. Parfois en entreprise on les considère comme des techniciens au début de la formation mais on doit assurer la progression jusqu'à l'ingénieur. La deuxième année en entreprise marque le point d'inflexion pour démarrer les projets d'ingénieur. Nous montrons dans le tableau 40 l'adéquation de la progression des parcours des apprentis.


1 ^{ère} année en entreprise	2 ^{ème} année en entreprise	3 ^{ème} année en entreprise
Travail d'apprenti Technicien	Adéquation de la progression 	Travail d'apprenti Ingénieur Objectif: réalisation du PPI

Figure 40. Adéquation de la progression

« ... il faut trouver le juste niveau... le passage de technique à ingénieur dans une évolution progressive ... »,

Jean-Pierre, directeur de projets

Sous –item 4. Références contractuelles

I-4.1. Semestres préparatoires

Un des faits spécifiques de la formation ingénieur en alternance de l'ICAM est l'aide et l'accompagnement dans le choix des entreprises dans les 4 semestres préparatoire. Il n'y a pas de pression pour signer un contrat. Les étudiants en premier cycle ils ont du temps pour choisir et en plus ils ont beaucoup d'offres d'entreprises.

Dans la période du cycle préparatoire, les jeunes connaissent les différents options d'entreprises, quelle taille (grand entreprise, PME,), métier cible, etc.

I-4.2. Contrat de travail

La recherche de contrat d'apprentissage est considérée comme une phase importante dans la réalisation du projet professionnel. En ce sens, tout au long du premier cycle, l'étudiant travaille sur les outils et techniques de recherche d'emploi.

L'alternance est sous contrat de travail pendant trois années. L'étudiant est salarié à temps plein pendant la durée de leur contrat d'apprentissage. L'apprenti signe le contrat avec l'entreprise pour suivre son parcours et évoluer.

I-4.3. Recherche d'entreprise

Avant la signature du contrat, l'ICAM réunit tous les candidats pour leur proposer les contacts avec les entreprises partenaires qui s'adaptent à ses besoins: taille entreprise, localisation, secteur d'activité, type de métiers visés à la fin de la formation.

Aujourd'hui, l'ICAM accompagne l'étudiant dans la recherche de contrat d'apprentissage en facilitant la prise de contact avec les entreprises. Mais, sont finalement les étudiants qui choisissent leur entreprise. L'ICAM n'intervient pas.

Les apprentis peuvent choisir un réseau de plus de 1000 entreprises partenaires sur la France, avec une formation professionnalisante avec le 50% formation théorique et 50% applications pratiques.

Néanmoins, la recherche d'entreprise pour le contrat de l'apprenti peut aussi se construire par l'intérêt d'un des trois acteurs de l'alternance: soit l'ICAM, soit l'étudiant, soit l'entreprise. Le premier pas est toujours une prise de contact.

Les apprentis de dernière année avec leur expérience aident et conseillent les plus jeunes à faire le choix d'entreprise.

I-4.3. Validation des entreprises

L'ICAM valide les terrains ou le parcours d'apprentissage des nouvelles entreprises proposées. Finalement, l'apprenti et l'entreprise seront en relation pour formaliser le contrat de travail pour les trois années de formation.

Sous-item 5. Politiques institutionnelles

I-5.1. Engagement

L'ICAM a eu une évolution naturelle vers l'offre de la formation d'ingénieur en alternance. La politique française à un moment a décidé de créer une nouvelle voie de formation au niveau supérieur, et à partir de là l'ICAM a adopté cette formation et s'y est fortement engagé.

I-5.2. Du stage à l'alternance

L'ICAM est allé vers la formation en alternance et l'a développée toute suite, compte tenu que l'ICAM faisait des stages. Le contact avec les entreprises était plus facile qu'à l'Université. Les enseignants de l'ICAM avaient déjà des connaissances industrielles par la tradition qu'on vient d'évoquer.

La dimension didactique (D)

Item 2. Organisation de la formation

DIMENSION	ITEM 2	SOUS-ITEMS
Didactique (D)	Organisation de la formation	1. Stratégies didactiques
		2. Système d'évaluation

Sous- item 1. Stratégies didactiques

D-1.1. Organisation du dispositif

La formation par apprentissage a été mise en place pour ceux qui choisissent se former par la mise en pratique de la théorie. Comme on la déjà vue précédemment, les deux premières années sont consacrées à l'acquisition des fondamentaux scientifiques et techniques tout en préparant l'entrée dans l'entreprise et en développant les capacités de communication.

L'organisation du dispositif devient une stratégie de la formation en alternance à l'ICAM. La formation d'ingénieur ICAM est considérée comme généraliste.

Un autre des dispositifs qui met en place l'ICAM pour assurer l'alternance est l'accompagnement qui suit quasi individuel chaque élève ; pour cela, l'ICAM favorise le tutorat industriel et pédagogique et l'aide dans la recherche de contacts auprès des entreprises.

D-1.2. Objectif pédagogique

L'objectif pédagogique est l'accompagnement tutorial de l'étudiant qui vise à la conciliation des deux lieux de formation (École-Entreprise). Cet objectif visé aussi l'épanouissement personnel durant l'ensemble du parcours de l'apprenti.

L'ICAM fait le choix pédagogique de laisser beaucoup de liberté sur le choix de missions en entreprise. Il s'agit que l'apprenti fasse une progression du type de mission. Au départ la mission sera technique pour évoluer vers un vrai projet

d'ingénieur en dernière année. On propose à l'apprenti de travailler les aspects scientifiques, organisationnels, managériaux et financiers.

Pour l'ICAM est très important la pédagogie qu'on développe pour acquérir les compétences du métier d'ingénieur est la gestion de projets.

D-1.3. Évolutions pédagogiques

Des évolutions pédagogiques ont accompagné le développement de l'alternance à l'ICAM. En 1999, c'est mise en place l'Exprimant qui consistant à faire une rupture de 5 mois dans les cursus afin de permettre aux étudiants de vivre un projet humain fort.

D-1.4. Stratégies d'apprentissage

La formation ingénieur a changé par rapport à des années précédentes. Les entreprises demandent des ingénieurs adaptables et capables d'évoluer rapidement. Certes, les entreprises ont des besoins différents à ceux qu'on avait avant. En ce sens, la pédagogie doit s'adapter aussi à une nouvelle manière d'apprendre en École. À l'ICAM la manière dont on apprend est un sujet qui est permanentement révisé.

« j'ai l'impression que nous sommes encore très classique en École... il me semble que la distinction en formation en alternance par rapport à la formation classique est ce de l'accompagnement... je ne suis pas sûre qu'il existe une pédagogie seulement pour l'alternance, simplement c'est une autre manière de faire... »,

Jean-Pierre, directeur de projets

La formation en alternance est assurée par une direction d'études et une équipe pédagogique. L'équipe pédagogique, sous la responsabilité du directeur des études, est composée d'enseignants ayant une bonne pratique de l'alternance. En 2009, la réforme du programme des études devient orientée en compétences.

À l'ICAM chaque enseignant travaille la pédagogie qu'il lui paraît approprié soit en formation initiale ou en formation en alternance. Le PBL, par exemple s'utilise autant dans une formation que dans une autre. L'ICAM assure dans leurs formations les compétences de base et la capacité d'évolution. La pédagogie est un axe de réflexion à l'ICAM.

D-1.5. Réflexion de l'action

Sur une démarche inductive les étudiants prennent du recul des expériences vécues en entreprise et s'installent dans la réflexion de l'expérience en École. En ce sens, l'apprenti doit construire leur apprentissage, les expériences vécues en seront une source d'information qui avec le recul va l'emmenner vers une réflexion collective.

Il est prévu des espaces d'échange et de rencontre en petit groupe (10 apprentis) pour faire la réflexion de l'action. Les apprentis travaillent aussi la réflexion de l'action au niveau individuel. La préparation et l'élaboration des projets personnels exploitent l'expérience du travail en entreprise. Il y a un travail de conceptualisation et d'abstraction propres à leur progrès.

D-1.6. Esprit entrepreneurial

L'ICAM développe diverses formes pédagogiques visant stimuler la volonté de création d'entreprise et fomentent l'esprit entrepreneurial des étudiants. Par exemple, à Lille, les apprentis de l'ICAM participent au concours organisé dans le cadre du CFA régional Formasup.

D-1.7. International

L'ICAM développe et favorise des projets à l'étranger grâce à des programmes internationaux d'échanges Erasmus, « l'Expériment », des écoles partenaires du réseau d'entreprises internationales.

« J'ai effectué un stage de recherche au Portugal dans le secteur de l'automobile sur des essais d'un nouveau placement des moteurs, basé sur un nouveau prototype. Ce fut une expérience aussi passionnante qu'enrichissante. Je me suis impliqué à fond...conduire des recherches dans un pays étranger représentait un vrai challenge et c'était un bénéfice en tous points: scientifique, culturel, humain... »

Laurent, 5^{ème} année

Dans le cadre d'un « expériment » les étudiants développent un projet personnel relatif à la vie économique, sociale, culturelle ou associative et qui peut se dérouler à l'étranger. Environ 10% des étudiants partent vivre et travailler à l'étranger, soit par un projet « expériment », d'une année d'études, d'un stage en entreprise ou d'une mission en laboratoire universitaire.

Depuis 2004, les étudiants ICAM ont l'obligation de passer une période à l'étranger, et obtenir un niveau imposé en langue vivante.

Sous-item 2. Système d'évaluation

D-2.1. Évaluation continue

Le système d'évaluation de l'ICAM se base sur un contrôle continu de type: devoirs surveillés (DS) et Travaux Pratiques (TP), mais aussi par de nombreux projets, tout au long du parcours de l'apprenti.

D-2.2. Évaluation en entreprise

En entreprise, le maître d'apprentissage évalue l'apprenti en raison de son progrès au travers de la feuille d'évaluation (annexée).

L'évaluation en entreprise est réalisée de manière conjointe par le maître d'apprentissage (MA) et par le tuteur académique (TA) à chaque fin de période et le tuteur pédagogique, généralement lors d'une visite en entreprise. Cette évaluation, elle s'appuie sur:

- Une évaluation orale qui repose l'évaluation des capacités de l'apprenti à relater son expérience (forme). Évalué par le maître d'apprentissage et le tuteur académique.
- Une évaluation du travail réalisé en termes de quantité, de qualité et de résultats obtenus (fond et forme). Évalué par le maître d'apprentissage. et le tuteur académique.
- Une évaluation d'un rapport rédigé par l'apprenti à la fin de chaque période. Évalué par le maître d'apprentissage. et le tuteur académique.

La dimension pédagogique (PG)

Item 3: Relations pédagogiques

DIMENSION	ITEM 3	SOUS -ITEMS
Pédagogique (PG)	Relations pédagogiques	1. Processus de recrutement
		2. Place et posture de l'apprenti (A)
		3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA)
		4. Place et posture du tuteur académique (TA)
		5. Accompagnement tutorial. Double tutorat

Sous-item 1. Processus de recrutement

PG-1.1. Sélection de candidats

L'ICAM choisit et sélectionne leurs étudiants et lui proposent un processus de formation cohérent à suivre pendant les trois années en formation et consolider son parcours professionnel et personnel. La procédure d'admission consiste à un examen du dossier scolaire et en deux entretiens afin de vérifier la cohérence entre le projet personnel et le projet ICAM.

PG-1.2. Projet et motivation

Le recrutement de jeunes n'est pas uniquement basé sur les résultats, il prend aussi en compte leur projet et sa motivation. Deux entretiens permettent un échange et la validation de projets communs.

« Nous embauchons depuis plusieurs années des apprentis ; nos candidats sont sélectionnés en fonction de leur motivation et leur passion »

Jerôme, chargé de recrutement

Sous -item 2. Place et posture de l'apprenti (A)

PG-2.1. Acteur de ses projets

L'apprenti est auteur et acteur de ses projets. Il doit s'impliquer dans un projet et de s'y engager complètement. Le choix de son parcours facilite l'engagement personnel aux études. Un mois en mission à l'étranger à la fin des études pour développer un projet en entreprise.

PG-2.2. Sous contrat de travail

L'étudiant est un salarié à temps complet sous contrat de travail pendant trois années. Il va passer son temps 50% en entreprise et 50% à l'ICAM.

Les étudiants de dernière année aident et conseillent les plus jeunes à faire le choix d'entreprises (taille, localisation, entreprise, secteur d'activité, type de métiers...)

Sous-item 3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA)

PG-3.1. Mission

Le maître d'apprentissage va chercher de faire progresser leur apprenti en entreprise et réguler cette progression. Il va falloir qu'il apprenne au jeune le domaine d'expertise de l'entreprise et l'aider à croiser les expériences vécues.

Le rôle du maître d'apprentissage est de guider l'apprenti dans son intégration dans le monde du travail, mais il existe aussi une vessant plus humaine.

« J'avais deux apprentis à suivre et tous les deux ils m'ont sollicité à la fois du point de vue technique mais surtout d'un point de vue humain afin de trouver leur place en entreprise »

Marc, maître d'apprentissage, ASSYSTEM

Sous -item 4. Place et posture du tuteur académique (TA)

PG-4.1. Statut d'enseignant

Les enseignants, à l'ICAM, ont un statut qui est différent de ceux des ses collègues du système universitaire « général ou classique ». Le statut de l'enseignant ICAM permet une souplesse que ne possèdent pas les enseignants des universités.

A l'ICAM, l'enseignant est un cadre qui partage son temps entre des activités pédagogiques, des activités de recherche, et des activités administratives (au total 40h./semaine). Il aura une mission à accomplir, soit gestion, enseignement, tutorat, recherche, projets, etc.

PG-4.2. Mission

Toute activité spécifique à l'alternance est valorisée comme une activité d'enseignement à part entière et obligatoire dans la fiche mission de certains enseignants. La mission de tutorat y est comprise.

Le tuteur académique facilite l'accompagnement des apprentis ; il a le rôle de « coaching » pendant la durée des études de leurs apprentis. Le tuteur a en charge 10 apprentis par cours. Au total il y a 7/8 tuteurs par promotion qui suivent d'une manière plus étroite et régulière l'apprenti.

PG-4.3. Critères

Le tuteur académique de l'ICAM, par ses caractéristiques et son historique, est un enseignant qui est à l'aise en entreprise. Trois critères y sont compris: il faut qu'il ait une culture générale industrielle, qu'il soit prêt à accompagner les apprentis et qu'il soit crédible en entreprise.

« Le tuteur académique est à l'aise en entreprise, il possède une culture générale industrielle et il doit avoir une crédibilité en entreprise ».

Jean-Pierre, directeur IST.

PG-4.4. Formation

Le tuteur académique est formé pour l'être, ainsi d'abord il est accompagné par un autre enseignant tuteur expérimenté et après il va seul en entreprise.

Sous -item 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat

PG-5.1. Accompagnement

Toute formation en alternance est porteuse d'une relation tripartite entre l'apprenti, l'École et l'entreprise. Cette relation trouve à l'ICAM la raison d'être de la formation en alternance à l'ICAM. Pendant toute la formation les étudiants bénéficient d'un accompagnement à la fois individuel et collectif.

Un point fort de l'alternance à l'ICAM est celui du tutorat. Un double tutorat ou le maître d'apprentissage est un modèle de l'apprenti. Le tuteur académique va l'aider dans la relecture de son parcours de formation à l'ICAM et en entreprise. En ce sens, l'accompagnement des tuteurs est fondamental pour flécher théorie et expérience dans les espaces de régulation prévus.

La dimension personnelle (P)

Item 4. Construction d'un projet personnel et professionnel

DIMENSION	ITEM 4	SOUS-ITEMS
Personnelle (P)	Construction d'un projet professionnel et personnel	1. Motivation, autonomie et responsabilité 2. Production du savoir. Acquisition des compétences 3. Projet et d'identité professionnelle

Sous-item 1. Motivation, autonomie et responsabilité

P-1.1. Cycle préparatoire

La motivation des jeunes pour l'ingénierie de formation en alternance ICAM vient de manière naturelle par le cycle préparatoire. C'est là où le jeune mesure ses possibilités et ses envies. Les jeunes en préparatoire ont le regard des ses collègues en formation ingénieur.

P-1.2. Décision

L'enseignement à l'ICAM est basé sur la pédagogie de la décision. L'apprenti il a la possibilité de décider des missions et des projets d'entreprise. Il est acteur et auteur de ses projets. Il va trouver la manière de les faire. Cela donne une véritable autonomie et à la fois une responsabilité à l'étudiant. Il doit s'organiser pour travailler seul et avec les autres.

Il doit donner comptes de ses choix et faire point sur lui-même pour mieux construire leur projet professionnel et personnel.

Sous-item 2. Production du savoir. Acquisition des compétences

P-2.1. Sens de l'expérience

Il faut comprendre le principe de l'alternance comme l'imbrication de deux mondes de formation. Apprendre en alternance est donné du sens à l'expérience vécue en entreprise. La logique de production de l'entreprise génère un rapport pratique au savoir.

« ... à l'ICAM j'ai des outils théoriques et en entreprise je rencontre les situations pour appliquer la théorie: le savoir a de sens pour moi parce qu'il me permet de résoudre des problèmes... »

Paul, 2^{ème} année

P-2.2. Des espaces pour la réflexion

À l'ICAM, les espaces prévus pour la réflexion collective facilitent ; la construction des projets individuels fait gagner en compétences.

Sous-item 3. Projet personnel et professionnel

P-3.1. Identité professionnelle: procès d'orientation

À l'ICAM existe un processus d'orientation garanti pour le premier cycle préparatoire. Il prépare, en effet, pendant deux ans à des missions d'apprenti. En ce sens, ils bénéficient d'apports spécifiques en sciences et d'un accompagnement individualisé.

Une fois il est en formation ingénieur, le jeune, il commence la vraie relation en entreprise et son métier. L'entreprise lui donne des responsabilités, des missions et des projets. Tout cet ensemble d'éléments va l'aider à construire leur identité professionnelle.

« Il a fallu que je discute et que j'explique le projet à toutes les personnes impliqués. Il me fallait travailler sur la sincérité et sur les rapports humains pour obtenir le résultat obtenu »

Michel, 5^{ème} année

L'ICAM propose des rencontres organisés avec des hommes d'entreprise qui vont les aider à anticiper l'insertion professionnelle des apprentis.

P-3.2. Insertion professionnelle

L'insertion professionnelle (cf. tableau 39) des ingénieurs en alternance de l'ICAM est très bonne. Nous le montrons dans le tableau ci-dessous.

POURCENTAGE	SITUATION
40%	Restent dans l'entreprise ceux qui ont fait l'apprentissage
30%	Ailleurs
10-15%	Continuent leurs études
10%	Autres

Tableau 39. Insertion professionnelle

Il y a des étudiants qui cherchent un emploi après les études, mais au bout de six mois, ils sont tous embauchés. On peut parler d'une insertion professionnelle de 100% à six mois.

**MODELISATION DES DIMENSIONS DE L'ALTERNANCE
ETUDE DE CAS: ICAM**

<p>DIMENSION INSTITUTIONNELLE (I)</p>	<p>SOUS-ITEMS</p>
<p>Item 1 : Organisation d'un système de formation</p>	<p>1. Partenariat et coresponsabilité</p> <p>I-1.1. Principes fondateurs: volonté de partenariat et partage d'un projet commun I-1.2. Adéquation des besoins industriels et des embouches I-1.3. Recherche et validation des entreprises partenaires</p> <p>2. Rythme</p> <p>I-2.1. Stratégie: pour faciliter l'acquisition des compétences I-2.2. Progression: un projet cohérent</p> <p>3. Espaces de régulation</p> <p>I-3.1. Rencontres: entre le TA et le MA environ une fois tous les trimestres en entreprise I-3.2. Réajustements: en fonction de la progression de l'apprenti et des nouvelles missions en entreprise I-3.3. Adéquation de la progression: de technicien à ingénieur</p> <p>4. Références contractuelles</p> <p>I-4.1. Contrat de travail: première phase du projet professionnel I-4.2. Recherche d'entreprises: trois acteurs (entreprise, ICAM, étudiant) I-4.3. Validation d'entreprises pour le contrat de travail de l'apprenti</p> <p>5. Politiques institutionnelles</p> <p>I-5.1. Engagement: évolution naturelle vers une nouvelle voie de formation en enseignement supérieur I-5.2. Du stage à l'alternance: la formation en alternance s'est développée toute suite</p>

DIMENSION DIDACTIQUE (D)	SOUS-ITEMS
<p style="text-align: center;">Item 2 : Organisation de la formation</p>	<p>1. Stratégies didactiques</p> <p>D-1.1. Organisation du dispositif: une stratégie de la formation en alternance</p> <p>D-1.2. Objectif pédagogique: l'accompagnement tutorial et liberté de choix des projets en entreprise</p> <p>D-1.3. Évolutions pédagogiques: mise en place du projet « Experiment »</p> <p>D-1.4. Stratégies d'apprentissage: équipe pédagogique qui assure l'acquisition des compétences et la capacité d'évolution</p> <p>D-1.5. Réflexion de l'action: pour construire l'apprentissage</p> <p>D-1.6. Esprit entrepreneurial: stimuler la volonté de création d'entreprise</p> <p>D-1.7. International: obligation de passer une période à l'étranger</p> <p>2. Systèmes d'évaluation</p> <p>D-2.1. Évaluation continue: basé sur un contrôle continu</p> <p>D-2.2. Évaluation en entreprise: réalisé de manière conjointe entre le TA et le MA</p>

DIMENSION PEDAGOGIQUE (PG)	SOUS-ITEMS
<p>Item 3 :</p> <p>Relations pédagogiques</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procès de recrutement <ul style="list-style-type: none"> PG-1.1. Sélection des candidats: vérifier la cohérence entre le projet personnel et le projet ICAM. PG-1.2. Projet et motivation: valider le projet commun 2. Place et posture de l'apprenti (A) <ul style="list-style-type: none"> PG-2.1. Acteur de ses projets: engagement personnel aux études PG-2.2. Sous contrat de travail: temps complet en formation. 50% entreprise et 50% ICAM 3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA) <ul style="list-style-type: none"> PG-3.1. Mission: faire progresser leur apprenti en entreprise et réguler cette progression 4. Place et posture du tuteur académique (TA) <ul style="list-style-type: none"> PG-4.1. Statut d'enseignant: soit gestion, enseignement, tutorat, recherche, projets, etc PG-4.2. Mission: rôle d'accompagnement et de coachig PG-4.3. Critères: culture générale industrielle, prêt à accompagner les apprentis et crédible en entreprise PG-4.3. Formation: il est formé pour l'être 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat <ul style="list-style-type: none"> PG-5.1. Accompagnement de la personne: est une priorité PG-5.2. Accompagnement: pour flécher théorie et expérience dans les espaces de régulation prévus

<p>DIMENSION PERSONNELLE (P)</p>	<p>SOUS-ÍTEMS</p>
<p>Item 4: Construction du projet professionnel et personnel</p>	<p>1. Motivation, autonomie et responsabilité P-1.1. Cycle préparatoire: motivation naturelle du début, dans la préparation de la candidature P-1-2. Décision: possibilité de décider des missions et des projets d'entreprise P-1.3. Au cœur du métier:</p> <p>2. Production du savoir. Acquisition des compétences P-2.1. Sens de l'expérience: l'entreprise génère un rapport pratique au savoir P-2.2. Des espaces de réflexion: facilitent une réflexion collective</p> <p>3. Projet personnel et professionnel P-3.1. Identité professionnelle: procès d'orientation P-3.2. Insertion professionnelle</p>

6.3. Étude de cas 3

Instituto Máquina Herramienta (IMH) Institut Machine Outil (Elgoibar - Pays Basque espagnol)

L'École d'Ingénierie de l'IMH est une École associée au CESI (Centre d'Études Supérieures Industrielles en France) depuis 1995. Elle dispense la formation d'« Ingénieur Généraliste par la voie d'Apprentissage ». La ligne stratégique définie est celle d'offrir des études supérieures d'ingénieries adaptées aux besoins des entreprises.

L'absence d'un modèle de formation par alternance en Espagne fait que l'« Instituto Máquina Herramienta- IMH » (Institut Machine Outil) d'Elgoibar (Pays Basque espagnol) soit devenue un centre privé de formation d'ingénieurs innovant et complémentaire.

6.3.1. Un peu d'histoire pour mieux comprendre le contexte

Au milieu des années 80, en pleine crise économique, une reconversion industrielle a donné lieu à une importante récession. À Elgoibar le chômage était d'un 25%. Le secteur machine-outil de la région avait besoin de personnel avec qualification.

Dans le secteur industriel il y a plus de 12.920 emplois. L'Espagne est le neuvième producteur et exportateur mondial et le troisième de l'Union Européenne (en machine outil). Le chiffre d'affaires sur le marché national représente 320,7 M d'euros et 736 M d'euros les exportations.

C'est dans ce contexte, qu'en 1989 a été fondée la Fondation pour la formation technique en machine-outil de l'Instituto Máquina Herramienta (IMH). En effet, la Fondation (cf. figure 41) est créée par les différentes branches industrielles, les structures patronales locales, la commune d'Elgoibar et le Gouvernement Basque. La finalité était celle de former des techniciens en machine-outil, futurs salariés des entreprises de la région. En 1991 commence ce projet avec trois professeurs de l'École de Formation Professionnelle MECA.

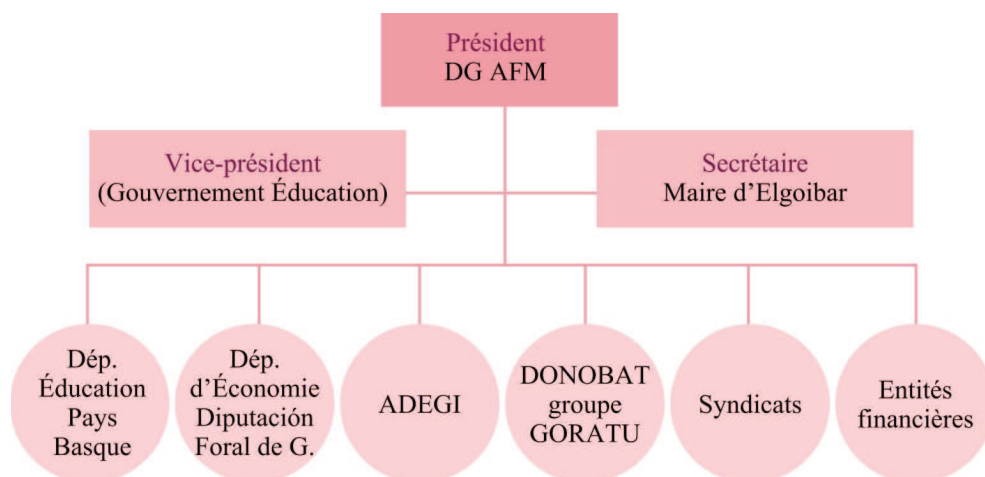


Figure 41. Composition du Patronat de la Fondation de l'IMH

L'organigramme montre la volonté de participation des institutions politiques et privées de la région. Par la part des entreprises : AFM (Association des Fabricants de Machine Outil), ADEGUI (Association des entreprises de Guipuzkoa) et plus de 100 entreprises. Représentation syndicale : ELA-STV, UGT, CCOO. Entités privées: Banco Santander, Banco Guipuzkoano, Kutxa, Caja Laboral, Banco Atlántico, Banco Bilbao Vizcaya.

En 1994, l'IMH aborde une réflexion stratégique importante qui aboutit à un *Plan Estratégico* approuvé par la Fondation en 1995. Des entreprises, des experts et des institutions représentatives, en plus du personnel et de l'équipe de direction de l'IMH ont participé à cette réflexion. Dans le document final, qui a été le fruit d'un exercice de projection vers le futur, la ligne stratégique définie a été d' « offrir des études supérieures d'ingénierie civil adaptées aux besoins des entreprises ».

Le développement de cette ligne stratégique a commencé par une étude des besoins et l'élaboration d'un plan de faisabilité qui comprenait une analyse prospective. Cela a permis par la suite de formuler et de matérialiser une proposition différente et innovante, complémentaire à l'offre déjà existante dans le marché traditionnel et capable de répondre aux besoins manifestés par les agents et les entreprises qui avaient participé à la réflexion stratégique. Une volonté décidée d'innovation dans le cadre du contexte européen d'enseignement supérieur était sous-jacente à cette idée. En 1998 est créée l'École d'Ingénieurs.

Parmi les modèles analysés on a choisi la collaboration avec le CESI, avec qui on a signé une première convention en 1996. C'est ainsi que le premier centre associé au CESI en Espagne a été créé. Dans le développement de cette convention il faut remarquer l'accréditation des études par la CTI en 2001 et l'autorisation du Gouvernement Basque (Décret 330/1999 et Ordre du 19 mars 2003). Ces études sont adaptées à l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur depuis 2004.

En 2003, le Gouvernement Basque a autorisé les études d'ingénieurs. Un an plus tard, l'IMH d'Elgoibar, établissement public de Formation Professionnelle, impose le processus de Bologne dans son parcours, plus tôt que les écoles d'ingénieurs du système universitaire espagnol. L'IMH appartient au réseau "Ikaslan Gipuzkoa R5" qui développe des modèles avancés de gestion et d'organisation pour les établissements de formation.

En 2008, l'IMH a intégré le Réseau Basque de Science et de Technologie, en tant qu'organisme intermédiaire d'innovation. Les entreprises associées à l'AFM (Associations des Fabricants MO), INVEMA (Fondation de Recherche de la MO) et Proschools (Consortium d'exportation pour l'équipement des établissements de formation) ont été les institutions privées participantes.

6.3.2. La mission de l'IMH

La mission de l'IMH est offrir des études supérieures d'ingénieries civiles adaptées aux besoins des entreprises. L'IMH est un centre de Formation et d'Innovation qui est au service de l'industrie et de la Communauté de la vallée de Debabarrena. Il a été créé pour développer la formation professionnalisante, avec les objectifs suivants :

- Mise à jour des études professionnelles du secteur du métal, pour répondre aux besoins du secteur industriel de la machine-outil.
- Enseignement non conventionnel, pour s'occuper de la formation des chômeurs et des professionnels des entreprises qui fabriquent des machines outils.
- S'occuper des demandes de formation des enseignants d'autres établissements de la région du Pays Basque ou bien provenant d'autres régions
- Offrir un service fondamentalement aux petites et moyennes entreprises en complétant la fonction d'autres établissements.
- Organiser des échanges entre les enseignants et les étudiants d'autres centres de formation européens similaires à l'IMH.
- Mettre en place une structuration systématique de relations avec les entreprises.

L'objectif est la formation d'ingénieurs d'entreprise intégrés à l'industrie, avec une solide culture d'entreprise et une capacité pour assumer des responsabilités techniques et de gestion.

En outre, le développement des compétences des personnes et des entreprises a été une autre priorité de l'IMH. Néanmoins, Debabarrena est le référent européen en fabrication mécanique axé sur le développement compétenciel de personnes et entreprises.

6.3.3. Le parcours pédagogique à l'IMH

La formation d'ingénieur en alternance à l'IMH est d'un cycle de trois ans (6 semestres). La spécificité des compétences sont définies par l'entreprise et la branche professionnelle, par une période de trois années.

La figure (cf. figure 42) qui suit montre le parcours IMH.

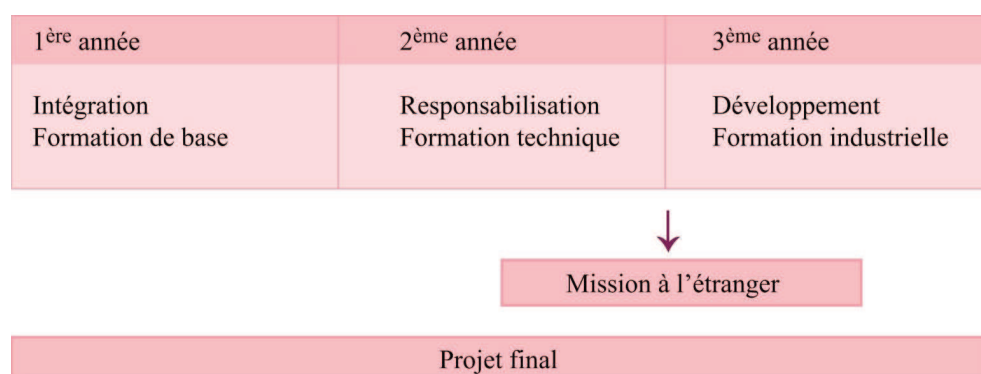


Figure 42. Parcours pédagogique IMH

Les caractéristiques académiques considérées adéquates pour ceux et celles qui vont commencer ces études, correspondent aux connaissances exigées dans les études secondaires scientifiques et technologiques, où les disciplines fondamentales (les mathématiques, la physique, la chimie, le dessin industriel) sont considérées des connaissances essentielles, ainsi que les capacités acquises dans les études de formation professionnelle de Technicien Supérieur Industriel.

Comme nous l'avons remarqué préalablement, l'objectif est de « transformer des techniciens en ingénieurs ». C'est un profil professionnel qui combine tout à fait les compétences techniques apportées par la formation professionnelle et les compétences scientifiques et techniques des ingénieurs. Tout cela fondé sur une pédagogie innovante qui implique l'entreprise dans le processus de formation et qui assure le développement réel des compétences.

Les objectifs visés de ce parcours

Les objectifs visés du parcours de formation à l'IMH sont plusieurs ; l'un de ces objectifs est celle de générer un emploi de qualité dans les entreprises de la région, mais aussi une voie qui s'anticipe à l'insertion au travail. Cet environnement facilite des activités qui aident au développement socio-économique.

L'IMH prétend renforcer l'interaction École/entreprise et la complémentarité entre les enseignements de l'École et la formation en entreprise (formation par l'apprentissage). Ces relations de partenariat sont innovantes surtout dans les PME.

Finalement, la formation des ingénieurs d'entreprise intégrés dans l'industrie, avec une culture solide d'entreprise et avec la capacité s'assumer des responsabilités dans les domaines techniques et de gestion et l'intérêt scientifique et/ou professionnel du diplôme et l'ouverture de lignes de recherche et d'innovation dans les entreprises, grâce aux apprentissages reçus à l'École sont aussi des objectifs du parcours.

Les études d'ingénieur de l'IMH en quelques chiffres clés

En septembre 2010, la 15^{ème} promotion d'apprentis de l'École d'Ingénieurs IMH en alternance, associée au CESI (France), démarre avec 36 élèves. Dès sa création, l'IHM d'Elgoibar a accueilli 430 étudiants.

La figure 43 qui suit montre l'évolution du nombre d'élèves et nous observons qu'à partir de la 9^{ème} promotion (2004-07) il y a une baisse significative du nombre d'élèves inscrits.

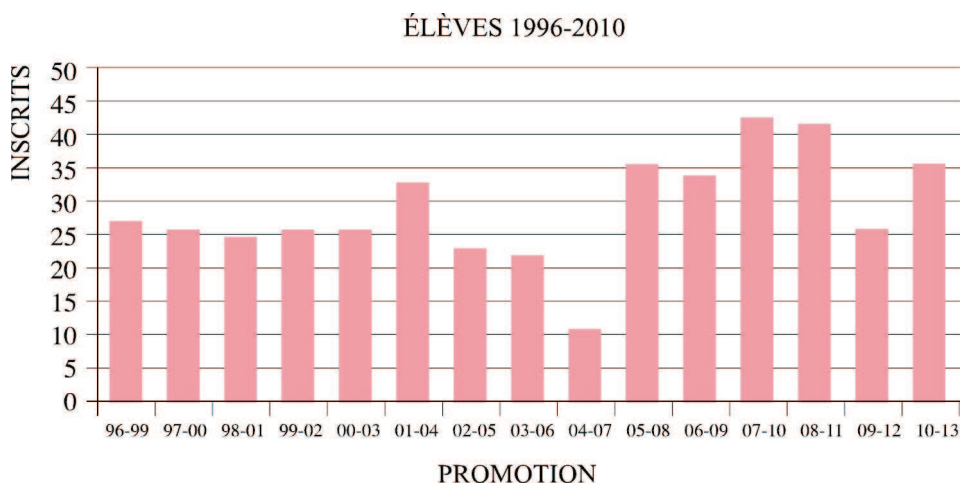


Figure 43. Évolution d'élèves inscrits

Après cette réflexion et l'analyse des facteurs qui ont eu une incidence dans la baisse du niveau d'inscrits, l'IMH a pris une série de décisions pour améliorer substantiellement le nombre d'inscriptions et consolider ainsi le projet d'École d'Ingénieurs IMH par la voie de l'Apprentissage. Les décisions prises en ce sens sont les suivantes:

- a. Changement du système d'alternance. Ainsi, on change les rythmes, on passe du matin en entreprise et l'après-midi à l'École à trois jours en entreprise et deux jours à l'École (3/2 par semaine).
- b. Renforcement de la structure de l'École d'Ingénieurs et divulgation d'un modèle de formation avec le développement suivant :
 - Colloque : alternance. Une alternance de formation pour l'entreprise. Études conçues par et pour les entreprises.
 - Colloque : ingénierie en alternance. Une option de relève générationnelle.
 - Colloque : IMH 20^e anniversaire. Relations École-entreprise. Des cas européens.
 - Promotion : augmentation systématique des présentations des études d'ingénieur de l'IMH et élargissement géographique.

6.3.4. Le dispositif de l'alternance à l'IMH

Comme nous l'avons signalé précédemment le projet de formation à l'IHM s'établit, comme le résultat d'une réflexion stratégique qui a pour objectif la transformation des techniciens en ingénieurs immédiatement opérationnels, capables de suivre le rythme des évolutions technologiques, d'organisation et humaines, pour mettre en œuvre des stratégies innovantes dans l'entreprise.

Tout un dispositif se mobilise pour mettre en place cette formation en alternance à l'IMH avec la finalité de gérer un emploi de qualité dans les entreprises de la région, mais aussi une voie qui s'anticipe à l'insertion au travail. Cet environnement facilite des activités qui aident au développement socio-économique, tel comme le signifie la figure 44.

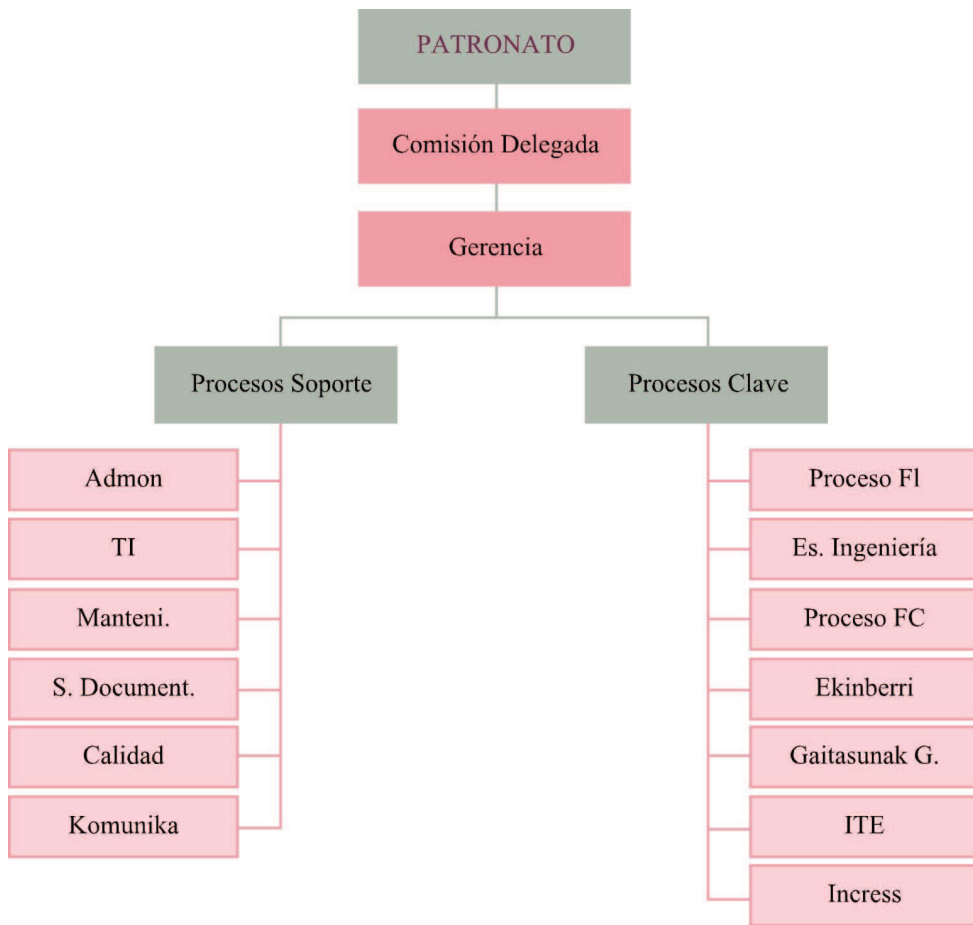


Figure 44. Dispositif de l'alternance à l'IMH

L'intérêt est celui de renforcer l'interaction École/entreprise et la complémentarité entre la formation de l'École et la formation en entreprise (formation par l'apprentissage). Ces relations de partenariat sont innovants surtout dans les PME.

Les dispositifs de formation des ingénieurs, à caractère généraliste, ont été définis à l'origine en liaison avec la participation des entreprises, ils ont été conçus pour faire évoluer des techniciens vers des postes d'ingénieur dans différents domaines des industries de la région.

L'IMH s'est prouvé d'un dispositif de l'alternance pour assurer leur formation (cf. figure 45).

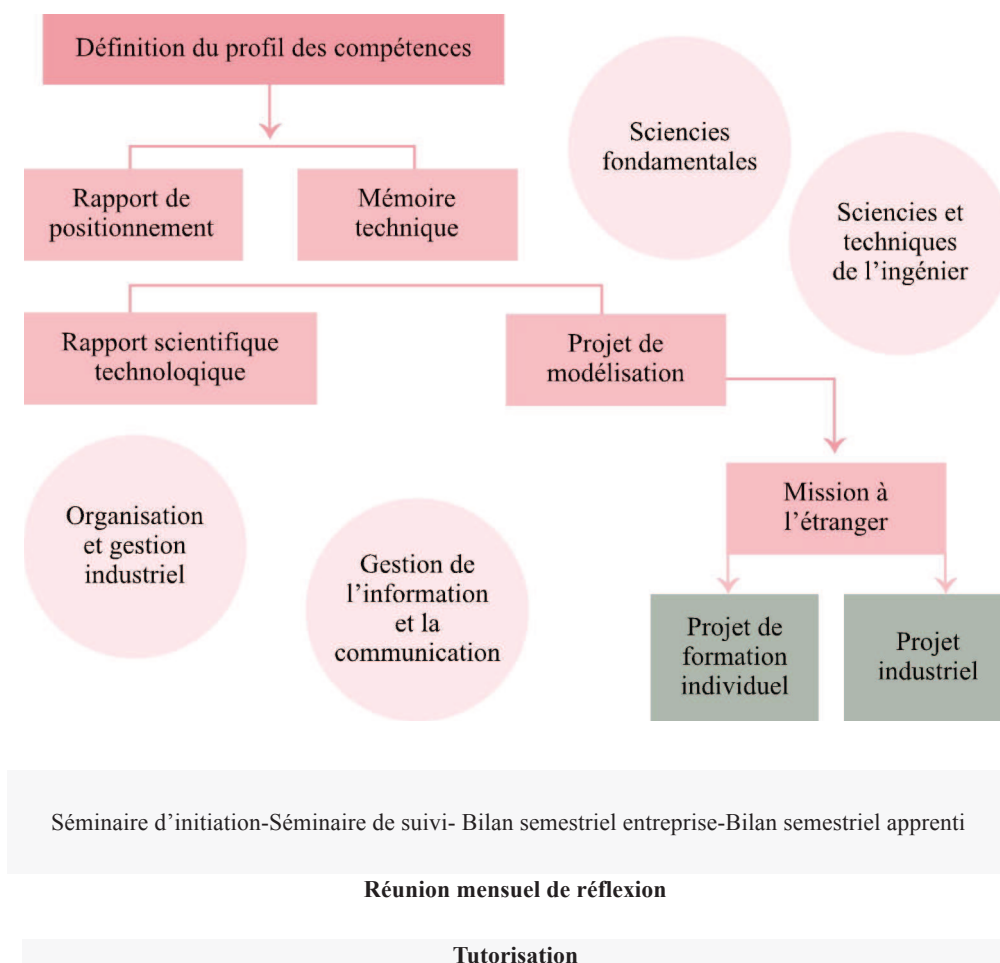


Figure 45. Dispositif de l'alternance

6.3.5. Les dimensions de l'alternance à l'IMH

La dimension institutionnelle (I)

Item 1. Organisation d'un système de formation

DIMENSION	ITEM 1	SOUS-ITEMS
Institutionnelle (I)	Organisation d'un système de formation	1. Partenariat et la coresponsabilité
		2. Rythme de l'alternance
		3. Espaces de régulation
		4. Références contractuelles
		5. Politiques institutionnelles

Sous-item 1 - Partenariat et coresponsabilité

I-1.1. Manque de tradition

En Espagne, la relation entre l'entreprise n'a pas de tradition de collaboration surtout au niveau d'enseignement supérieur. C'est seulement en situations exceptionnelles, comme le cas de l'IMH d'Elgoibar – avec une forte implication industrielle de la région et avec une étroite collaboration avec la formation professionnelle – qui permettent l'émergence de cette formation, seule et unique en Espagne.

I-1.2. Projection stratégique

Comme nous l'avons remarqué précédemment, en 1989 a été fondé l'IMH par les différentes branches industrielles, les structures patronales locales, la commune d'Elgoibar et le Gouvernement Basque. Des années plus tard avec la crise des années 80 l'IMH aborde une réflexion importante de projection vers le futur qui aboutit à un document stratégique approuvé par la Fondation IMH. Des entreprises, des experts et des institutions représentatives, en plus du personnel et de l'équipe de direction de l'IMH ont participé à cette réflexion. La ligne stratégique définie dans le document final était offrir des études supérieures d'ingénierie adaptées aux besoins des entreprises.

I-1.3. Un modèle émergent

Le développement de cette ligne stratégique a commencé par une étude des besoins et l'élaboration d'un plan de faisabilité qui comprenait une analyse prospective. Cela a permis par la suite de formuler et de matérialiser une proposition différente et innovante, complémentaire à l'offre déjà existante dans le marché traditionnel et capable de répondre aux besoins manifestés par les acteurs et les entreprises qui avaient participé à la réflexion stratégique.

C'est ainsi comme la formation en alternance c'est installée à l'IMH. En effet, la mise en place de la formation d'ingénieurs en enseignement supérieur par la voie de l'alternance à l'IMH répond à des besoins de la région. En ce sens, le système de l'alternance à l'IMH est un modèle émergent.

I-1.4. Projet commun

L'IMH et les entreprises partenaires partagent la formation dans deux lieux différents et en coresponsabilité. L'alternance à l'IMH met en place les contractualisations nécessaires entre l'École et les diverses branches professionnelles concernées, dans une responsabilité commune pour une même formation. Ils ont un projet commun de production des compétences pour obtenir un double effet de l'activité. L'ingénieur IMH est un ingénieur « sur mesure » parce que c'est la volonté du projet de l'entreprise et du plan d'études de l'École.

« Avec la formation en alternance nous sommes plus proches de l'École... ça nous aide à un transfert technologique ».

MA-1, Industrias Anayak

Sous-item 2. Rythme d'alternance

I-2.1. Régulier : un seul rythme

Les études d'ingénierie de l'IHM d'Elgoibar sont en alternance d'études et de travail ; le rythme imposé est de 3/2, c'est-à-dire, trois jours par semaine en entreprise (lundi, mardi et mercredi) et, deux jours à l'École (jeudi et vendredi), mais aussi tous les premiers mercredis du mois à l'IMH.

Le temps de formation est :

55% entreprise / 45% IMH

I.2.2. Décision du rythme : partagé

C'est l'entreprise et l'École qui décide de rythme de l'alternance.

«... l'alternance doit être souple, flexible ... il nous arrive que l'entreprise a besoin de l'apprenti mais celui est à l'École...cela suppose que l'alternance doit être bien planifiée car l'apprenti a des contraintes en entreprise (et en École) qui ne peuvent pas attendresurtout en entreprise »

MA-1, Industrias Anayak

“... les entreprises considèrent l'étudiant comme un salarié...on le sait... le rythme à l'IMH il me semble raisonnable ... »,

Monika, TA

I-2.3. Eviter le décrochage

On se rend compte à travers les entretiens que les étudiants sont très à l'aise en entreprise et le rythme imposé ; l'IMH s'efforce pour éviter l'effet de décrochage des étudiants.

« ...le rythme IMH me plaît... j'avoue que je me sens plus salarié qu'étudiant... j'aime bien développer mes projets en entreprise, ma responsabilité...mes collègues... je suis à l'aise en entreprise... je vois la théorie apprise en École...sinon je me sens presque un professionnel...tout à du sens... »

Ian (3^{ème} année), Industrias Anayak

En ce sens, l'École cherche des méthodologies capables d'attirer les apprentis vers des apprentissages plus abstraits mais nécessaires pour l'obtention du diplôme d'ingénieur et qui sont fixés dans les plans d'études de l'IMH.

Sous-item 3 - Espaces de régulation

I-3.1. Niveaux de régulation

L'IMH prévoit des espaces de régulation à trois niveaux: tuteur académique-maitre d'apprentissage, tuteur académique-apprenti-maitre d'apprentissage et tuteur académique-apprenti.

I-3.2. Temporalité de rencontres

Les espaces de régulation tuteur académique (TA) et maitre d'apprentissage (MA) ont lieu chaque six mois en entreprise. Le tuteur académique visite le maitre d'apprentissage en entreprise. Le premier rencontre sert à définir le profil des activités de l'apprenti en fonction des compétences visées et des objectifs de l'entreprise. Le deuxième rencontre est pour faire l'évaluation des activités de l'apprenti en entreprise (deuxième séance). Ces rencontres permettent faire le suivi de l'apprenti et réguler la progression des objectifs visées. Tuteur académique et maitre d'apprentissage, tous les deux signent un document avec l'évaluation des objectifs accomplis par l'étudiant

« ...j'aimerais plus de rencontres avec les maitres d'apprentissage... chaque six mois est trop éloigné... »

Monika, TA.

« ...normalement les maitres d'apprentissage font des apportassions très intéressantes... on profite de leur expérience et nous aide à mieux connaître notre apprenti, dans une autre situation »,

Josua, TA

I-3.3. Suivi

Il existe aussi, chaque mois, des espaces de régulation entre l'apprenti, le tuteur académique et le maître d'apprentissage. Ces espaces ont pour objectif de faire la programmation et le suivi des activités en entreprise du jeune apprenti qui doivent être enregistrés dans le livret de charges de l'étudiant. Le responsable de la promotion réalise un suivi par semestre du registre des activités.

Sous-item 4. Références contractuelles

I-4.1. Statut d'étudiant

Les apprentis IMH ont le statut étudiant pendant leur formation. Ils sont en entreprise à temps partiels avec une convention de travail : « Convention de Formation d'Ingénierie en Alternance » entre étudiant/entreprise.

I-4.2. Manque de référents légaux

En Espagne, il n'existe pas une régulation des contrats de travail par alternance en enseignement supérieur. En effet, il n'y a pas des référentiels légaux. La formation en alternance nécessite d'un cadre légal pour encadrer : les contrats des étudiants, les systèmes d'évaluation et l'accréditation des études.

Par l'instant l'IMH d'Elgoibar a résolu ce manque légal par le biais de l'accréditation en France. L'IMH est un centre associé au CESI, mais les références contractuelles s'inscrivent dans le cadre juridique et du travail espagnol.

Le diplôme d'ingénieur en alternance que dispense l'IMH est homologué par la Commission de Titres d'Ingénieurs Français (CTI).

Sous-item 5. Politiques institutionnelles

I-5.1. Protocole

L'alternance comporte une autre manière d'organiser l'enseignement. Le nombre d'acteurs impliqués rend nécessaire l'existence de protocoles qui permettent régler les rapports entre eux. À l'IMH tous les étudiants sont en formation en alternance.

En Espagne, tout l'enseignement supérieur se fait à l'université y compris les Écoles d'Ingénieurs, ce n'est pas le cas des Écoles d'Ingénierie du modèle qui est traditionnel en France ou en Allemagne. Le système universitaire espagnol c'est le seul à dispenser des diplômes universitaires qui sont validés et homologués par l'«*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*» (ANECA).

I-5.2. Multicomplexité d'acteurs

L'IMH a choisi l'alternance comme la voie unique de formation des ingénieurs dans un territoire qui ne connaissait pas l'alternance. Avec le soutien et l'implication des secteurs sociaux économiques et politiques de la région, l'IMH a réussi à installer une modalité de formation qui n'existait pas dans notre pays en s'associant avec le group CESI (France).

Le cas de l'IMH d'Elgoibar, avec une forte implication industrielle de la région et avec une étroite collaboration avec la Formation professionnelle permettent l'émergence de cette formation. C'est la seule et unique cas en Espagne dont la convergence des intérêts des agents institutionnels s'est investie pour l'implémentation d'une formation de manière conjointe. Ainsi, la formation en alternance et les perspectives qu'elle offre répondent aux exigences du professionnalisme de la région de Debabarrena.

I-5.3. Formation continue

La formation continue est un axe fort de la formation des ingénieurs à l'IMH.

La dimension didactique (D)

Item 2. Organisation de la formation

DIMENSION	ITEM 2	SOUS-ITEMS
Didactique (D)	Organisation de la formation	1. Stratégies didactiques
		2. Système d'évaluation

Sous-item 1. Stratégies didactiques

D-1.1. Projet de formation

Le projet de formation à l'IHM s'établit, comme le résultat d'une réflexion stratégique qui a pour objectif de transformer des techniciens en ingénieurs immédiatement opérationnels, capables de suivre le rythme des évolutions technologiques, d'organisation et humaines, pour mettre en œuvre des stratégies innovants dans l'entreprise.

D-1.2. Organisation des enseignements

Une pédagogie construite autour de l'alternance entre des séquences de formation à l'École et des apprentissages en entreprise a alors été mise en œuvre et de nombreuses innovations pédagogiques ont été intégrées dans les deux dispositifs : la formation continue et la formation en alternance.

D-1.3. Pédagogies qui découlent

L'IMH développe une pédagogie qui s'appuie sur les expériences acquises par les étudiants en entreprise. A la pédagogie de type déductif (du concept à la pratique) en vigueur dans les dispositifs classiques en formation initiale, s'est ajoutée une pédagogie de type inductif (de la pratique à la conceptualisation) mise en œuvre dans les dispositifs en alternance, mais également en formation continue qui combine les deux approches.

L'IMH a pensé une pédagogie centrée sur l'étudiant ingénieur, avec une importance grandissante donnée au travail personnel encadré visant à l'impliquer davantage, à le rendre plus acteur de sa formation, plus responsable et plus autonome, une pédagogie de projets et le travail en petits groupes.

D-1.4. Stratégies méthodologiques

Les stratégies méthodologiques pour l'acquisition des compétences et l'apprentissage à l'IMH :

- Travail en équipes d'enseignants pour travailler par compétences
- Mobilisation de savoirs au travers la compétence
- Mise en contexte du savoir
- Identification des besoins: en entreprise (compétences en action) et à l'IMH (inclusion des compétences)
- Utilisation du portfolio comme outil de recompilation systématique de l'activité de l'étudiant Dans le processus d'apprentissage

L'École d'Ingénierie de l'IMH potence la motivation et le développement des compétences attitudinales. La formation basée sur projets : PBL, des nouveaux formats et le multilinguisme.

D-1.5. Suivi des activités

À la fin de chaque semestre avec le tuteur académiques, le responsable de promotion et l'étudiant servira pour assurer les objectifs qui ont été développés dans le semestre précédent, pour faire l'évaluation et pour définir les objectifs et le planning pour le semestre suivant.

Le document élaboré par les étudiants est analysé par l'équipe pédagogique qui extrait des résultats et apporte des solutions afin d'améliorer le processus d'apprentissage.

Nous avons résumés les activités de suivi de l'apprenti dans le tableau qui suit (cf. tableau 40).

Tuteur académique- maitre d'apprentissage et formation action	Il est prévu cinq séances de formation pour le maitre d'apprentissage par an Chaque séance aborde un sujet en relation à la progression de la formation et le suivi de l'étudiant Les séances sont animées par des professionnels de l'alternance
Rencontre en entreprise du tuteur académique et le maitre d'apprentissage	Une fois par semestre, le tuteur académique rencontre la maitre d'apprentissage en entreprise (au total six visites en entreprise) À la fin du rencontre signent un document avec les objectifs à viser de l'étudiant
Entretien tuteur académique- maitre d'apprentissage – étudiant	Une fois par semestre le tuteur académique a un entretien avec l'étudiant pour faire un bilan des activités réalisés en entreprise et l'activité à l'École. Les étudiants peuvent solliciter un entretien avec leur tuteur académique s'ils ont besoin.
Rapport de positionnement de l'entreprise	Après le premier semestre, les étudiants réalisent une présentation écrite et oral en entreprise de leur activité. Les formateurs en expression et les tuteurs académiques évaluent le fond et la forme de la présentation.
Projet	Les projets sont définis et s'accompagnent des visites À la fin de l'année il y a une présentation écrite et oral avec un jury a fin d'évaluer la progression de l'étudiant Le maitre d'apprentissage communique à l'École l'évaluation de l'activité de l'étudiant en entreprise
Évaluation de l'étudiant ingénieur pour le maitre d'apprentissage	Le maitre d'apprentissage accompagne l'étudiant, prévoie les entretiens mensuels. L'évaluation du projet est comparée à l'autoévaluation de l'étudiant.

Tableau 40. Résumé du suivi de l'étudiant IMH

Sous-item 2. Système d'évaluation

D-2.1. Evaluation à l'IMH

Pour les modules scientifiques, les examens sont à la fin de chaque semestre à l'IMH. Il existe « l'heure de réflexion » ; c'est un espace réservé à la discussion de sujets de la formation, il a lieu chaque mois; les conclusions des discussions sont rédigées, puis rendues aux enseignants responsable de la promotion.

L'IMH suit le contrôle du procès d'enseignement- apprentissage pour l'évaluation des étudiants par rapport aux objectifs du contenu des aspects du savoir, voir, méthodologie du travail, procès intellectuel et personnel, perception de la progression de l'étudiant et l'orientation de l'effort à réaliser.

D-2.2. Livret de charges

L'évaluation de la formation à l'IMH est basée sur le système de qualité de la norme UNE-EN-ISO 9001-2000 celle qui définit le processus d'évaluation de la formation. Cette norme répond au « Livret de charges » et au règlement des études de la formation en ingénierie.

Dans le Livret de charges il y a l'évaluation du tuteur académique sur le projet pédagogique de l'étudiant. Autres aspects de l'évaluation suivis dans le livret est l'informe du tuteur par rapport au développement des activités proposées, des modules et la participation de l'étudiant avec une validation globale et une proposition pour des actions à améliorer.

D-2.3. Evaluation en entreprise

L'expérience en situation de travail est évaluée par le maître d'apprentissage ; il doit faire une validation positive du travail de l'apprenti qui le note dans le livret de charges.

Après le premier semestre, l'étudiant doit présenter un Mémoire écrit et oral de son entreprise ainsi que les activités réalisées en entreprise pendant ce temps. Le jury analyse le contenu et la forme de présentation.

D-2.4. Evaluation partagée

Il y a aussi, une évaluation des projets à la fin de chaque année scolaire avec un jury, donc, la première année ce jury est composé par le responsable de la promotion et le responsable d'entreprise. La deuxième année il y a en plus deux professionnels et la troisième année un industriel et deux ingénieurs. Les jurys ont défini les critères d'évaluation en commission. Tous les deux signent un document avec l'évaluation des objectifs accomplis en entreprise.

D-2.5. Définition du projet

L'étudiant définit son projet au fur et à mesure des entretiens avec le maître d'apprentissage et le tuteur académique. À la fin de chaque année, l'étudiant présente la définition de son projet à réaliser dans l'entreprise (écrit et oral) devant les membres du jury de l'entreprise qui évaluent la progression de l'apprenti. Le maître d'apprentissage communique le résultat de l'évaluation à l'IMH.

La dimension pédagogique (PG)

Item 3. Relations pédagogiques

DIMENSION	ITEM 3	SOUS-ITEMS
Pédagogique (PG)	Relations pédagogiques	1. Processus de recrutement 2. Place et posture de l'apprenti (A) 3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA) 4. Place et posture du tuteur académique (TA) 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat

Sous-item 1. Processus de recrutement

PG-1.1. Condition d'admission

La seule voie d'accès à l'École d'Ingénieurs de l'IMH est pour ceux qui sont mineurs de 26 ans et qui ont fini les études du Cycle Formatif Degré Supérieur (CFGS), spécialité Industriel (Technicien Supérieur, Bac+2). Ce diplôme est inscrit dans le cadre de Qualifications Européen d'Enseignement Supérieur.

Les candidats présélectionnés ont un dossier de candidature et ils ont droit à des épreuves de sélection pour leur admission à l'IMH.

PG-1.2. Processus de sélection des candidats

Le processus de sélection est porté en deux phases :

- 1. Un jury mixte (École-entreprise) d'admission fait la sélection de candidats en base à : les résultats académiques, les épreuves de niveau, l'entretien individuel. L'immatriculation sera définitive quand l'étudiant signe le contrat avec l'entreprise.
- 2. Pour l'admission en entreprise le candidat a deux possibilités : le candidat choisi leur entreprise ou c'est l'École qui identifie l'entreprise et lui propose au candidat. Dans ce dernier cas, un enseignant, un maître d'apprentissage et l'étudiant discutent (en entreprise) à propos du contrat et l'adéquation du candidat aux besoins de l'entreprise pour leur admission à l'École d'Ingénieurs de l'IMH.

Nous montrons les deux voies d'admission à l'IMH (cf. figure 46)

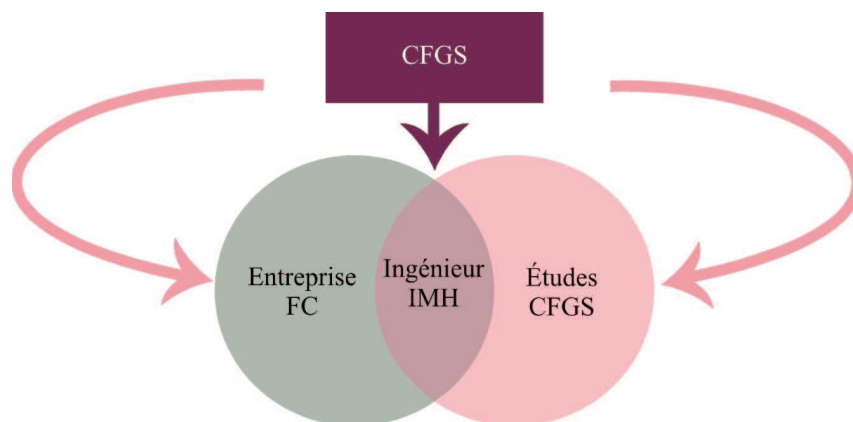


Figure 46. Admission à l'IMH par la voie de la formation du CFGS ou par la voie de la formation continue.

PG-1.3. Candidats en formation continue

En formation continue les candidats pour l'admission à l'École d'Ingénierie de l'IMH sont ceux qui possèdent un cycle formatif degré supérieur spécialité industriel (CFGS) plus une expérience professionnelle minimum de 3 années ou ceux qui avec le Bac ont 8 années d'expérience professionnelle (3 comme technicien). Les phases d'admission :

- La présélection. Le candidat démontre le niveau requis en mathématiques et physique (épreuves orales et écrites), le potentiel et la motivation (épreuves de personnalité et psychotechniques) et les compétences techniques et professionnelles (évaluation de l'expérience professionnelle).
- Les candidats participent à des révisions des savoirs scientifiques. Il y a un rencontre avec un enseignant, un maître d'apprentissage de l'entreprise du candidat et l'apprenti (en entreprise) pour confirmer ou non l'adéquation du candidat et l'admission à l'IMH.

La formation continue est très importante à l'IMH, par heures de formation, par les demandes des entreprises ainsi comme pour le nombre d'étudiants. Voici dans les tableaux ci-dessous (cf. tableau 41) la formation continue développée pendant l'année 2009.

PROGRAMA	HORAS	GRUPOS	ALUMNOS
Cualificaciones	2.518	63	592
Desempleados	5.140	15	184
Cursos avanzados	108	1	12
Formación de formadores	240	7	70
Bajo demanda / Catalogo	3.178	152	1.291
Directivos internacionales	120	3	45
Elearning	2.400	-	60
TOTAL	13.704	241	2.254

Tableau 41. Formation continue développée pendant l'année 2009

Sous-item 2. Place et posture de l'apprenti (A)

PG-2.1.Profil

L'étudiant de l'IMH est un technicien qui accède de la formation professionnelle supérieur pour devenir un ingénieur. En entreprise, l'apprenti est considéré par ses collègues comme un collègue un peu spécial, mais qu'on le distingue d'un étudiant qui fait un stage.

« Les apprentis c'est un collègue... ils sont est dans un autre niveau que les étudiants en stage... l'apprenti, il nous connaît et connaît l'entreprise, ils sont bien intégrés... un stagiaire est quelqu'un un peu étrange... »,

Iker, collègue d'Ian

PG-2.2. Compromis avec la région

L'étudiant IMH est celui qui veut rester dans les entreprises de la région. Le tissu des entreprises est très riche et offre beaucoup de possibilités avec des entreprises en mondiale.

« ...l'entreprise ma proposée que m'emboucher à la fin de cours... ma mission sera d'ingénieur commercial en Chine pour nos produits, et la captation des projets... c'est énorme.. »

Jon (3^{ème} année), Juaristi

Les apprentis, ils sont au cœur du métier, le jour à jour. Ils ont des éléments de comparaison et ils sont plus exigeants. C'est un processus de maturation qui s'installe chez eux. Néanmoins les maîtres d'apprentissage avouent que la relation école-entreprise est plus étroite et plus forte avec les salariés en formation continue à l'IMH.

Les expériences sont très positives et servent pour améliorer des projets de l'entreprise.

Sous-item 3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA)

PG-3.1. Mission

La mission du maître d'apprentissage est mettre en relation l'étudiant avec l'entreprise pour la construction et le développement d'un projet en entreprise. Il évalue la progression et les résultats de l'étudiant.

Il doit se rencontrer avec les tuteurs académiques (TA) pour définir, suivre et évaluer l'étudiant.

C'est un travail qui n'est pas rémunérée, c'est un travail en plus. Le maître d'apprentissage normalement a entre un ou deux apprentis par cours. Ce n'est pas non plus un avantage par rapport à ses collègues d'entreprise. Plutôt c'est un reconnaissance de l'entreprise par rapport aux autres salariés.

«... j'aime bien avoir des apprentis... je suis content par ce que l'entreprise a confiance en moi... mes collègues sont fiers de moi parce que l'entreprise me confie cette responsabilité et est un privilège, en plus si tout se passe bien l'apprenti se reconnaît en moi... je suis son référent... »

MA-1, Juaristi

PG-3.2. Formation

Pour les maîtres d'apprentissage, il y a cinq séances de formation prévues ; les sessions des séances de formation abordent des sujets ayant trait à la formation, au suivi et à l'accompagnement de l'apprenti. La formation des tuteurs d'entreprise est assurée par des professionnels de la formation en alternance.

Les maîtres d'apprentissage interviewés aiment leur rôle, de même ils aimeront avoir un peu de formation pour être plus sûr d'eux-mêmes et pour apprendre un peu de pédagogie pour mieux former l'apprenti.

« On nous devrait proposer une formation ... un peu de pédagogie et psychologie... si mon apprenti n'arrive pas à s'intégrer dans notre entreprise je me sens frustré... et je me demande si j'aurai pu faire mieux, je me sens seule... le problème c'est aussi le temps... quand est-ce que nous avons le temps pour nous former ? »

MA-2, Juaristi

PG-3.3. Planification des projets

Les maîtres d'apprentissage avouent qu'il faut favoriser la formation d'ingénieurs en alternance mais l'entreprise doit faire une planification des projets et que l'alternance soit un objectif de l'entreprise. L'étudiant doit s'adapter aux objectifs et aux besoins de l'entreprise.

Nous avons demandé aux maitres d'apprentissage quelles sont les avantages de l'alternance:

« Ce que nous aimons des apprentis IMH c'est qu'ils sont techniciens polyvalents ; ils ont des capacités techniques, impossible dans les formations classiques ».

MA-3, Industries Anayak

« Il n'y a pas d'avantages économiques, c'est en plus de mon travail, mais j'aime bien être maitre d'apprentissage... pour moi, parce que je me sens responsable du jeune et je l'accompagne dans son apprentissage et sa progression... on établie une relation plus intense... c'est apprendre et passer ton métier à autres – aux jeunes générations- j'aime aussi par mes collègues d'entreprise... c'est une reconnaissance de l'entreprise vis-à-vis de mes tiers »,

MA, Juaristi

Sous-item 4. Place et posture du tuteur académique (TA)

PG-4.1. Mission

La mission du tuteur académique est d'accompagner l'étudiant dans son parcours en Ecole et en entreprise. Il doit aussi mettre en place, chaque semestre, des espaces d'accompagnement de l'étudiant dans son activité en entreprise et à l'École. Bien évidemment, l'étudiant a toujours la possibilité de solliciter une réunion avec son tuteur académique, quelle que soit le problème à régler.

PG-4.2. Statut de l'enseignant

Le tuteur académique est un enseignant de l'IMH. Il faut dire d'ailleurs que les enseignants IMH ils ne sont pas des enseignants comme les autres du système universitaire espagnol. Le statut de l'école d'ingénieurs IMH est celui du système des écoles d'ingénieurs françaises. L'IMH choisi ses enseignants. Ils ne sont pas contraints par le système universitaire. C'est une école privé.

PG-4.3. Motivation

Nous avons posé la question aux tuteurs académiques à propos des avantages et des inconvénients de la formation en alternance :

« ... l'alternance a des avantages... l'entreprise est présente... les apprentis visualisent la théorie... c'est une expérience de travail en continu, sans décalage... je vois que les apprentis aiment ce qu'ils font... c'est attractif et en plus à la fin des études ils seront facilement pris en entreprise... »

TA, Monika

«... l'alternance me plait... j'aime la confrontation avec mes élèves... j'aime qu'ils me posent des questions... c'est riche ... »

Prof. IMH 1

« ...quand je prépare mes tours je pense aux objectifs visés, entre ce que je prépare et les objectifs visés ... il y a un monde... »

Prof. IMH 2

« en alternance, l'étudiant inquiet, ils pensent, je vois comme ils pensent et font les fléchages travail-école, savoir théoriques, savoirs pratiques... ils sont attentifs, ils attendent ce que je vais leur donner... pour moi c'est énorme enseignants »

Prof. IMH 3

Les inconvenientes:

« ... le problème chez nous, à l'IMH est celui de l'homologation du titre, notre diplôme est français...c'est un diplôme reconnue en France, mais pas en Espagne... »

TA, Monika

«... les étudiants comparent souvent la formation à l'IMH et la formation de l'entreprise... les étudiants priorisent l'entreprise... »

Joxean, MA

PG-4.4. Profil de l'enseignant

Du point de vue des étudiants :

“... el profesor de la ingeniería en alternancia tiene que tener mayor contacto con los alumnos y buscar la participación de ellos”.

Jol Igartua, HRE Hidraulic

“... los profesores son expertos en la materia en contacto directo de la realidad empresarial y en todo momento están a disposición del alumno. Por este lado estoy muy satisfecho”.

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

“En mi opinión el profesor en alternancia a de ser mas flexible que en otros casos puesto que conoce la situación de los alumnos. Los alumnos de esta ingeniería no tienen el único objetivo de aprobar sino también tienen la obligación de cumplir en el trabajo.

El sistema de profesorado que tiene el IMH me parece correcto puesto que trae profesores que son trabajadores y ellos pueden tener un punto de vista que un profesor a secas no tiene. La práctica que tienen los profesores en lo que enseñan hace creer a los alumnos que el uso de ello en el ámbito laboral existe”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

“Un profesor en alternancia no tiene que ser distinto a otros profesores de ingeniería, pero sí que deben tener en cuenta que los estudiantes también trabajan y del desgaste que eso supone.

También podrían ser más cercanos y ajustarse a las competencias de cada alumno, pues es muy variado la formación previa de los alumnos en alternancia. No tienen que ser especiales pero si tener en cuenta el esfuerzo que supone tener varias responsabilidades. A veces no llega el alumno al nivel exigido será por algo, por tener diferentes competencias y por la carga de trabajo que tiene sumando las dos tareas de la escuela y de la empresa.

Para mí el profesor tiene que ser más cercano”.

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

Sous-item 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat

PG-5.1. Accompagnement

Le suivi personnalisé des étudiants ingénieurs IMH par un système de double tutorat individuel et collectif, par les tuteurs d'École et maître d'apprentissage, qui assurent l'accompagnement des étudiants dans tout le parcours de leur formation.

PG-5.2. Point de vue des étudiants

“Tanto el tutor de la empresa como el de la escuela han estado dispuestos a ayudarme en cualquier momento que lo he solicitado. En mi opinión esto es muy importante”

Jol Igartua, HRE Hydraulic

“En mi situación en todos los momentos necesarios me he sentido acompañado por los tutores tanto en la empresa como en la escuela”.

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

“Los tutores de escuela son personas docentes que se dedican a autorizar a los alumnos y la verdad que he tenido la suerte de que me han sabido ayudar cuando lo he necesitado. Por otro lado esta el Tutor de empresa, esta en mi opinión es la parte más importante de la ingeniería, un buen tutor de empresa puede hacerte muy cómoda la ingeniería y aprender un montón o todo lo contrario. Por mi parte me ha tocado un tutor de empresa muy comprometido conmigo que me ha ayudado en todo lo posible y me ha enseñado muchas cosas en este viaje que comencé en octubre del 2008”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

« En la primera empresa que estuve el tutor se involucraba bastante pero se podría mejorar. En la segunda empresa que estuve y estoy no tan bien.

Por parte del tutor de la escuela mucho mejor que los de la empresa. Se preocupan más de los avances de las competencias, del bien estar del alumno y en los momentos de bajón pues sí que te ayudan.

En mi caso por lo menos sí que me he sentido en este aspecto bien arropado. »

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

La dimension personnelle (P)

Item 4. : Construction d'un projet personnel et professionnel

DIMENSION	ITEM 4	SOUS- ITEMS
Personnelle (P)	Construction du projet personnel et professionnel	1. Motivation, autonomie et responsabilité
		2. Production du savoir. Acquisition des compétences
		3. Projet personnel et professionnel

Sous-item 1. Motivation, autonomie et responsabilité

P-1.1.Témoignages

“Una vez terminado el grado superior de Desarrollo de Proyectos Mecánicos y realizar las prácticas en una empresa, estuve un año en Noruega aprendiendo inglés. A la vueltavii la necesidad de seguir estudiando y pensé en hacer una ingeniería. En las prácticas del grado superior me di cuenta de que en el taller en tres meses se aprende más que en año y medio en el instituto. Debido a que conocía la existencia de la ingeniería en alternancia, en la cual iba a combinar los estudios y el trabajo al mismo tiempo, decidí escoger este método de estudio”.

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

“La motivación para escoger este estudio de ingeniería en alternancia fue que quería estudiar algo más que una formación de FPPII. Estaba dudando en ir a estudiar a la universidad de Mondragón o a Elgoibar. La ingeniería de alternancia me atrajo mas porque me ofrecía la posibilidad de alternar los estudios con el trabajo y en esos momentos pensé que era lo adecuada ya que al terminar la ingeniería obtendría una experiencia laboral”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

“Una vez finalizado el bachillerato y con la selectividad en la mano, mi siguiente objetivo fue ser ingeniero. Mi madre me dijo que antes de saltar un muro de 10 metros (la ingeniería) probara con uno de 5 metros (FP2). Una vez alcanza o la FP2 mi objetivo seguía siendo ser ingeniero e iba a cursarlo en la MU universidad de mi pueblo. Pero entonces conocí este nuevo sistema de estudio y me pareció interesante por la opción de trabajar y estudiar a la vez y decidí probar suerte”.

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

“En mi caso, estuve trabajando durante un año en una ingeniería después de haber terminado el modulo superior de electrónica. El contrato no me había renovado así que estuve en duda en buscar un nuevo trabajo o empezar a estudiar.

Dando muchas vuelta mi madre me comento sacar un titulo de ingeniería y yo le comente que no que prefería otro modulo de grado superior. Así pues se entero del centro de IMH que aquella ingeniería era diferente, a un nivel de estudios menos exigente que el de Mondragón y que además te daba la oportunidad de trabajar y de auto gestionar los estudios así que probé suerte. Pase el examen de acceso y desde entonces llevo tres años en alternancia”.

Jol Igartua, HRE Hidraulic

P-1.2. Avantages et inconvénients

Les avantages de l'ingénierie par la voie de l'alternance :

“Todo lo aprendido en clase se pone en práctica inmediatamente en el taller. Se da la base de las diferentes materias, para que tú las puedas desarrollar en la empresa cuando las necesites. Se termina la ingeniería con tres años de experiencia laboral.

Todo problema, duda... que surge en la empresa se puede consultar en la ingeniería. Con el trabajo realizado en el taller se paga la matricula de la ingeniería”.

Les inconvénients de l'ingénierie par la voie de l'alternance

“Debido a la combinación de trabajo y estudios durante tres años de una manera tan intensa, muchas veces no se llega a completar al 100% ni los trabajos de clase ni los de la empresa. El alumno tiene que asistir al trabajo durante 8 horas y después realizar un informe, estudiar para un examen... lo cual cansa”.

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

Avantages:

*“Compaginar los estudios con el trabajo
Nos convertimos en alumnos que cotizamos en la Seguridad Social
Profesores expertos en la materia, en contacto directo con la realidad
empresarial y a disposición del alumno*

Inconvénients:

Compaginar los estudios con el trabajo, esto es, en momentos puntuales puede llegar a ser muy agobiante. El calendario de la escuela debería ser independiente del calendario laboral, debido a que el curso se hace muy largo”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

Avantages:

“Como en la anterior pregunta he comentado, la mayor ventaja que te da esta ingeniería es la posibilidad de compaginar los estudios con el trabajo. Una vez finalizado la ingeniería sales al mercado con 3 años más de experiencia en el ámbito laboral y un master en ingeniería. Otro punto a favor es que es un título francés y bien es sabido que los franceses están más avanzados en el sistema educativo.

Inconvénients:

Dependiendo de como lo lleves los 3 años se pueden hacer muy duros, tiene lo peor de trabajar y estudiar un calendario laboral y exámenes, hay que estudiar y las vacaciones no son ni la mitad de un estudiante normal.

Otro inconveniente es que la gente en el trabajo no entiende que estas estudiando y que tienes que hacer trabajos. Y por otro lado la escuela presiona para conseguir más cosas de la empresa como trabajos...”.

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

Avantages:

“Autogestión, Formación en empresa, trabajo obligatorio en el extranjero durante 2 meses mínimo, asignaturas variadas que sirven para el mundo laboral como personal, reto personal muy exigente, que a veces puede suponer un desgaste elevado, semanas que no llegas a todo lo exigido por ambas partes.

Inconvénients:

La empresa debe involucrarse en la formación, depende mucho la participación de la empresa a la hora de formar para el puesto de trabajo que te han contratado. Muchas tareas y muy diversas. Por un lado trabajos de la escuela y por otra parte tareas y responsabilidades de la empresa. Calendario es laboral y el curso se hace bastante largo respecto a otras ingenieras. Según la tarea que te corresponde en la empresa los tres días laborables no son suficientes para poder dar el máximo rendimiento”.

Jol Igartua, HRE Hidraulic

Sous-item 2. Production du savoir. Acquisition des compétences

P-2.1.Processus personnel

La formation en alternance dispensée à l'IMH facilite un processus personnel d'apprentissage et facilite aussi une démarche de recherche personnelle et de productions de savoirs pour l'apprenti. L'équipe pédagogique de l'IMH est amenés à élaborer et à utiliser des outils comme le bilan personnel, le projet d'activités et le projet personnel et professionnel de l'apprenti.

P-2.2. Interaction

La formation des ingénieurs en alternance IHM assure le renforcement de l'exploitation de l'interaction école/entreprise et de la complémentarité entre les enseignements reçus à l'école et la formation en entreprise. Ces relations de partenariat sont innovants surtout dans les PME.

P-2.3. Apprendre en alternance

“En la ingeniería de alternancia se aprende la base de cada materia para que luego cada alumno pueda aplicarlo en su empresa según sus necesidades.

Además se le da mucha importancia a asignaturas que te enseñan a como comportarse en la empresa, como gestionar los problemas, como liderar grupos de trabajo, como negociar... asignaturas que se llevan a cabo mediante trabajos grupales, exposiciones orales... “

Jol Igartua, HRE Hidraulic

“Cuando te encuentras en una ingeniería en alternancia de este tipo tu aprendizaje bien de dos mundos diferentes. Por un lado aprendes en la escuela la par e técnica que debe tener un ingeniero. Y por otro lado más importante en mi opinión te involucras en el mundo laboral durante tres años y la experiencia adquirida es un aprendizaje que ninguna escuela puede darte”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

“Por un lado tienes la obligación de estudiar las asignaturas propuestas por la escuela, formando a un nivel de aprendizaje muy polivalente. Por otro lado aprendes en una empresa una actividad en concreto, mejorando con los años”.

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

P-2.4. Acquisition de compétences no techniques

«... Las anteriormente nombradas; como comportarse en la empresa, como gestionar los problemas, como liderar grupos de trabajo, como negociar”

Jol Igartua, HRE Hidraulic

“Creo que como competencias he adquirido la habilidad de comunicación tanto de escrita como verbal y habilidad de gestionar proyectos y el trabajo diario”. En conclusión, esta formación ayuda a adquirir competencias genéricas como trabajo en equipo, organización, creatividad, iniciativa, gestión, inglés técnico y comercial...

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

“Durante los tres años he adquirido diferentes competencias que me han servido para mejorar. En una primera instancia nos enseñaron a la comunicación oral y escrita dos cosas muy importantes que no se suelen tener en cuenta. Trabajo en equipo otro concepto muy extendido pero no aplicado en su totalidad.

Otras herramientas que también servirán para la vida laboral y personal como es inteligencia emocional, conocer nuestros sentimientos y saber controlarlos...

Todo esto a llevado que tengamos una mayor iniciativa en el trabajo gracias a la confianza que hemos ganado en nosotros mismo”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

“Podría decir que sí que he adquirido nuevas competencia como el control de las emociones gracias a la asignatura de inteligencia emocional. También la relación con personas muy distintas a mí, saber tratar con otras persona a nivel profesional como a nivel personal.

Las diversas actividades durante diferentes cursos y asignaturas sí que han ayudado a mejorar personalmente como profesionalmente.

Por otra parte sí que he mejorado en vocabulario y en la forma formal de escribir”.

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

Sous-item 3. Projet personnel et professionnel

P-3.1. Identité professionnelle

“...Yo creo que esta formación me ha ayudado a crecer como persona, en todos los sentidos”.

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

“Cuando llegue al IMH era una persona inculta en el mundo laboral, lo único que había hecho antes de entrar aquí fueron unas practicas de 6 meses. Ahora me siento parte de algo más y veo como mis acciones repercuten en las cosas. Gracias a que el trabajo que desarrollo es de mi agrado siento que sirvo para ello y veo como la gente con mas experiencia que yo me pide consejo”.

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

“He podido observar mis límites en cuanto a responsabilidades y a nivel de exigencias. Se puede decir que me conozco más a mi mismo a nivel personal como profesional”.

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

P-3.2. Orientation

L'IMH dispose d'un service d'orientation des étudiants et pour les anciens élèves pour l'aide et recherche d'emploi, une section IMHKide dans le site web, information et formation et une revue d'information professionnelle.

P-3.3. Et après...

“Si la empresa en la cual he realizado los estudios cuenta conmigo, quedarme en ella por un tiempo para seguir adquiriendo conocimientos. De lo contrario irme al extranjero a trabajar y aprender idiomas.”

Jol Igartua, HRE Hidraulic

“En estos momentos no tengo claro lo que quiero realizar al terminar los estudios del IMH. Por un lado, me gustaría seguir en la empresa si me dan la opción de ir progresando. En caso de que no se cumpla, me gustaría encontrar un trabajo donde pueda aprender cosas nuevas y al cavo de unos años pueda ascender a un puesto de responsabilidad. Lo que no quiero es que con 25 años quede estancado sin poder aprender nuevas cosas.

Por otro lado me gustaría ejercer de profesor debido a que me gusta enseñar todo lo que se orientando a los módulos de empresa. (Dibujo, CAD/CAM, Taller de producción, Logística, Métodos y Tiempos...).

Para terminar, tengo claro que de aquí a unos años la vida y el trabajo pueden cambiar, por lo que estaría dispuesto a realizar diferentes tipos de trabajo, responsabilidades y asumir nuevas competencias”.

Asier Diaz de Guereñu, Cartonajes Erabil S.A.

“Mi objetivo siempre ha sido seguir desarrollando como persona y con esto quiero decir que me gustaría seguir estudiando mientras sigo trabajando en la empresa por supuesto. Si no siguiera en la empresa me iría a conocer mundo y probar suerte en otra parte. Por ejemplo Brazil, Alemania...”

Ander Ceciaga, Ulma Packaging S.COOP

“Intentar colocarme en puesto de trabajo que me guste y que pueda ganar bastante dinero. Pero como la situación del mercado está tan bajo y tan dudoso que abra que luchar.

También podría tener en cuenta los cursos de formación continua para mejorar en competencias débiles para ser aun más competitivos.

Se tendrá que ver qué es lo que ocurre pero por lo menos no perder la esperanza de mejorar en cada momento en trabajo, en casa con los amigos...”

Mikel Corcostegui, Ulma Manutención S.COOP

P-3.4. L’insertion professionnelle

À l’IMH d’Elgoibar, la formation en alternance représente une voie qui va générer une employabilité de qualité dans les entreprises de la région, mais ainsi une voie qui s’anticipe à l’insertion au travail. Cet environnement facilite des activités qui aident au développement socio-économique.

« Le 90% des apprentis qui arrivent chez nous, ils sont embouchés... »

MA, Jauregui

La figure (cf. figure 46) suivant résume l'insertion des 10 premières promotions

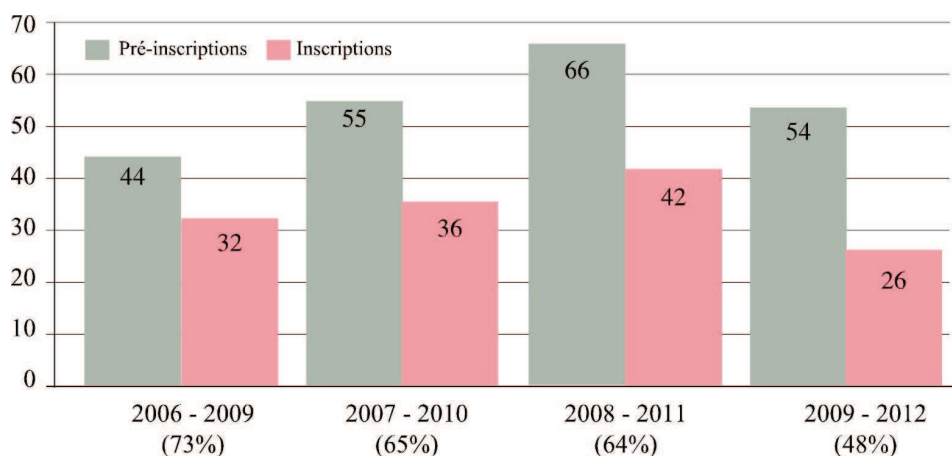


Figure 47. Insertion des 10 premières promotions d'apprentis

P-3.5. Résultats d'emploi et de nature de l'activité

Nous montrons, dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 42), une enquête sur la situation de l'emploi, 2008. Les départements ou les anciens élèves avaient développés leurs fonctions en entreprise.

DEPARTEMENT	NOMBRE	%
Production	35	23%
Bureau technique	34	23%
Commercial	24	16%
Qualité	16	10%
Direction	11	7%
Méthodes et processus	7	4%
R&D	6	4%
Entretien	6	4%
Formation	3	2%
Achats	3	2%
Qualité/Production	3	1%
Administration	1	1%
Programmation	1	1%
Assistance technique	1	1%
Sécurité	1	1%
TOTAL	150	100%

Tableau 42. Enquête sur la situation de l'emploi, 2008

Les départements de production ou les services de production (qualité, méthodes processus, entretien) représentent plus de 46% des postes. Les départements bureau technique, commercial, assistance technique (44%). Ces emplois ont tous un rapport étroit avec l'industrie.

Le diplôme "d'Ingénieur Généraliste par la voie d'Apprentissage", à l'IMH d'Elgoibar, prouve que les résultats académiques, d'insertion au travail et de développement professionnel, ont été excellents, comme le montre le tableau qui suit, à partir des données de la dernière enquête de mars 2008 :

95% des diplômés sont embauchés dans les trois premiers mois après la fin de leur formation
 80% les diplômés IMH ont un contrat de travail dans les industries (entreprise de production) ou en industrie (soutenance, distribution de machines).
 54,5% continuent dans l'entreprise ou ils ont été apprentis
 72% ont un contrat de travail à durée indéterminée
 97% des anciens élèves travaillent dans des entreprises de production ou dans la même entreprise où ils ont été apprentis

P-3.6. Satisfaction des entreprises

Les données des enquêtes de satisfaction (cf. tableau 43) des entreprises avec des questionnaires passés chaque six mois ont donné les résultats suivants :

PROMOTION	SATISFACTION (d'1 à 5)
2001-2004	4,1
2002-2005	3,9
2003-2006	4
2004-2007	4,1
2005-2008	4

Tableau 43. Enquêtes de satisfaction des entreprises

Le tableau suivant (cf. tableau 44) appelle à la disposition des entreprises à recommander la formation par la voie d'apprentissage.

PROMOTION	SATISFACTION (d'1 à 5)
2001-2004	4,3
2002-2005	4,2
2003-2006	4,3
2004-2007	4,2
2005-2008	4,3
2008-2009	4,5
2009-2010	4,4

Tableau 44. Disposition des entreprises pour l'alternance

P-3.7. Satisfaction des étudiants

Les figures (cf. figure 48 et 49) suivantes montrent le degré de satisfaction des étudiants (rose) et le degré de satisfaction des entreprises (gris). Années 2001 à 2008.



Figure 48. Degré de satisfaction des apprentis et des entreprises

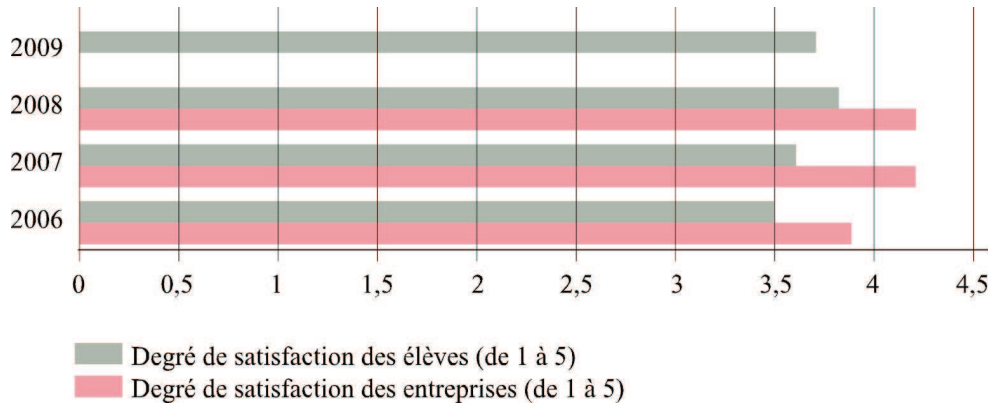


Figure 49. Degré de satisfaction des apprentis et des entreprises

MODÉLISATION DES DIMENSIONS DE L'ALTERNANCE L'ÉTUDE DE CAS : IMH

DIMENSION INSTITUTIONNELLE (I)	SOUS-ITEMS
<p>Item 1 : Organisation d'un système de formation</p>	<p>1. Partenariat et coresponsabilité I-1.1. Manque de tradition de collaboration en enseignement supérieur I-1.2. Projection stratégique : une réflexion importante de projection vers le futur ; études adaptés aux besoins des entreprises (réflexion conjointe) I-1.3. Modèle émergeant : qui répond aux besoins de la région I-1.4. Projet commun : partenaires qui partagent la formation dans deux lieux différents et en coresponsabilité. Un ingénieur « sur mesure »</p> <p>2. Rythme I-2.1. Régulier : un seul rythme I-2.2. Décision partagé : conjointement avec l'entreprise I-2.3. Eviter de décrochage : équilibre des temps de formation en entreprise et à l'Ecole</p> <p>3. Espaces de régulation I-3.1. Niveaux de régulation : pour chaque acteur de la formation (A-MA-TA) I-3.2. Temporalité des rencontres : chaque six mois pour définir le profil des activités I-3.3. Suivi : pour registrer les activités en entreprise</p> <p>4. Références contractuelles I-4.1. Statut d'étudiant : en convention de formation d'Ingénierie en alternance en entreprise à temps partiel I-4.2. Manque de référents légaux : résolu par le biais de l'accréditation du diplôme en France (CTI)</p> <p>5. Politiques institutionnelles I-5.1. Protocole : propose une voie unique de formation : l'alternance I-5.2. Multicomplicité : des acteurs institutionnels pour l'implémentation d'une formation I-5.3. Formation continue : un axe fort de la formation des ingénieurs à l'IMH</p>

<p>DIMENSION DIDACTIQUE (D)</p>	<p>SOUS-ITEMS</p>
<p>Item 2 : Organisation de la formation</p>	<p>1. Organisation de la formation D-1.1. Projet de formation : transformer des techniciens en ingénieurs immédiatement opérationnels D-1.2. Organisation des enseignements : formation en alternance et formation D-1.3. Pédagogies qui découlent : une démarche pédagogique inductive (de la pratique à la conceptualisation) D-1.4. Stratégies méthodologiques : pour favoriser l'acquisition des compétences D-1.5. Suivi des activités : de l'équipe pédagogique pour améliorer le processus d'apprentissage.</p> <p>2. Systèmes d'évaluation D-2.1. Evaluation à l'IMH : à la fin de chaque semestre pour les modules scientifiques D-2.2. Livret de charges : un outil d'évaluation partagé (entreprise/Ecole) D-2.3. Evaluation en entreprise : présentation d'un Mémoire (écrit et oral) des activités réalisées en entreprise D-2.4. Evaluation partagé : des projets à la fin de chaque année avec un jury mixte (MA-TA) D-2.5. Définition du projet : l'étudiant présente la définition de son projet à réaliser en entreprise ; le MA communique le résultat de l'évaluation à l'IMH</p>

DIMENSION PEDAGOGIQUE (PG)	SOUS-ITEMS
<p>Item 3 :</p> <p>Relations pédagogiques</p>	<p>1. Processus de recrutement PG-1.1. Condition d'admission : avoir le Cycle Formatif Degrée Supérieur (CFGS), spécialité Industriel PG-1.2. Processus de sélection des candidats en deux phases : épreuves de niveau et un entretien individuel et l'admission en entreprise PG-1.3. Candidats en formation continue : doivent posséder un CFGS spécialité industrielle, plus une expérience professionnelle minimum de 3 années ou ceux qui ont le Bac et 8 années d'expérience professionnelle (3 comme techniciens).</p> <p>2. Place et posture de l'apprenti (A) PG-2.1. Profil : un technicien qui devient ingénieur PG-2.2. Compromis avec la région : ceux qui veulent rester dans les entreprises de la région</p> <p>3. Place et posture du maître d'apprentissage (MA) PG-3.1. Mission : assurer la construction, le suivi et le développement du projet de l'étudiant en entreprise PG-3.2. Formation : il est prévue des espaces de formation pour les MA PG-3.3. Planification des projets : adaptés aux objectifs et aux besoins de l'entreprise</p> <p>4. Place et posture du tuteur académique (TA): PG-4.1. Mission : accompagner l'étudiant dans son parcours en Ecole et en entreprise. PG-4.2. Statut de l'enseignant : différent de ceux de l'université publique (pas contraints par le système universitaire espagnole). L'IMH choisi ses professionnels. PG-4.3. Motivation : confrontation constante pour évoluer et fléchages travail-école, savoir théoriques, savoirs pratiques. PG-4.4 Point de vue des étudiants</p> <p>5. Accompagnement tutorial. Double tutorat PG-5.1. Accompagnement : suivi personnalisé des étudiants assuré par un système de double tutorat dans tout le parcours de la formation PG-5.2. Point de vue des étudiants</p>

DIMENSION PERSONNELLE (P)	SOUS-ÍTEMS
<p>Item 4 : Construction du projet professionnel</p>	<p>1. Motivation, autonomie et responsabilité P-1.1. Témoignages : une voie qui s'anticipe à l'insertion au travail P-1.2. Avantages et inconvénients de</p> <p>2. Production du savoir. Acquisition des compétences P-2.1. Processus personnel P-2.2. Interaction P-2.3. Apprendre en alternance P-2.4. Acquisition de compétences no techniques</p> <p>3. Construction du projet et d'identité professionnelle P-3.1. Identité professionnelle : à travers les projets en entreprise P-3.2. Orientation P-3.3. Et après : P-3.4. Insertion professionnelle : le 95 % des ingénieurs sont embouchés dans les entreprises de la Région dans les trois premiers mois après la fin de leur formation P-3.5. Résultats d'emploi et de nature de l'activité P-3.6. Satisfaction des entreprises P-3.7. Satisfaction des étudiants</p>

RÉSULTATS
DE LA RECHERCHE

RESULTATS DE LA RECHERCHE

La dynamique d'analyse suivie dans les études de cas présentés, nous ont conduits à la production de significations d'un modèle multi-niveau attachées aux gestes, aux actions et l'activité de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur. L'exposition des résultats de notre recherche apparaît ici clairement axée sur deux niveaux d'analyse. Un premier niveau d'analyse comprend les variables du contexte de formation en alternance. Il vise à comprendre l'alternance comme dispositif de professionnalisation à travers trois dispositifs en usage. Dans un deuxième niveau d'analyse notre objectif vise, va à accorder la transférabilité de cette manière d'organiser une formation en alternance et de l'autre, répondre à notre question du départ, en quoi l'alternance conduit, impacte modifie ou transforme les pratiques pédagogiques telle comme nous les connaissons en formation classique tel comme nous les connaissons.

Premier niveau d'analyse : Les facteurs dépendants du contexte

Nous allons commencer pour le premier niveau d'analyse. Il nous paraît important ici de mettre en perspective nos études de cas dans l'idée d'identifier les facteurs invariants des formations en alternance à ténor des dimensions analysées. À tel effet, nous allons présenter les enjeux et les stratégies des décideurs institutionnels, les stratégies porteuses de transformation des pratiques pédagogiques et les catégories et les relations des acteurs dans les dispositifs de l'alternance.

Dimension institutionnelle **Item 1 : *Organisation d'un système de formation***

Sous-item 1. Le partenariat et la coresponsabilité

Les études de cas, nous montrent qu'il existe des écoles ou universités qui ont une tradition de collaboration avec les entreprises, tel est le cas des écoles d'ingénieurs en France (ICAM) et d'autres qui dans un premier temps ont fait une recherche d'entreprises (IAE) pour entrer dans des formations en alternance. Dans la recherche de partenaires, il faut considérer les niveaux d'approche dans la relation université-entreprise (sectoriel, entreprise, ensemble d'entreprises) et les relations avec les systèmes, soient homogènes ou hétérogènes. Le mode de fonctionnement pédagogique est contraint par le système.

Parfois, un établissement de formation est porté à l'alternance par le fait qu'il y a des enseignants sensibles aux demandes économiques et des entreprises en ce cas nous appelons cette démarche comme de stratégie devenue. D'autres fois, des situations exceptionnelles permettent l'émergence d'une collaboration et d'un partenariat en formation (IMH). Des trois cas présentés, le cas de l'IMH d'Elgoibar est le seul des trois qui émerge de la volonté extra-formatrice ; c'est tout à fait une volonté et un besoin des entreprises de la région qui se produit dans un moment de crise et dans un contexte en difficultés sociales et économiques.

Cette réflexion nous porte à la question suivante : **est-ce que les situations de crise peuvent constituer un terrain favorable à une réflexion intégrant l'idée d'une formation en alternance comme une alternative et un système différent à ce de la formation initiale en enseignement supérieur ?**

En tout cas, le partenariat et la coresponsabilité en formation en alternance est une **stratégie de projection conjointe** des établissements de formation et des entreprises basées sur une relation de confiance et de bénéfice commun.

Sous-item 2. Le rythme

La formation en alternance impose un arbitrage entre les rythmes de l'entreprise et les rythmes de l'université. Dans les trois cas étudiés, la formation en alternance se postule souple. Les trois établissements sont sensibles aux besoins et considèrent la dimension culturelle des entreprises. Ils pensent leurs programmes avec des rythmes différents selon les entreprises. En ce sens, le rythme est spécifique selon l'entreprise partenaire et il se constitue comme un enjeu pour attirer le partenariat les entreprises.

Néanmoins, un aspect à considérer dans le rythme de l'alternance est celui qui concerne l'identité de l'apprenti. En effet, dans les cas des écoles présentées, nous considérons, à ce propos, qu'un des points forts de l'alternance réside dans le fait que c'est une formation rythmée ; c'est à dire, le rythme en alternance est important en tant que produit une rupture dont l'apprenti est obligé à faire des liens entre des pôles opposés, apparemment, mais complémentaires à la fois, et il, cherche la cohérence entre la pratique et la théorie.

En ce sens, le rythme de l'alternance doit trouver l'équilibre entre formation-activité de travail pour éviter une « schizophrénie » qui amène les apprentis au décrochage des études et la perte de leur identité. H. Labori (1976), dit à ce propos que arriver à faire le lien entre ceux deux situations implique d'assumer un perpétuel travail de « deuil », c'est-à-dire, arriver à se dégager de la situation antérieure, afin d'apprendre la nouvelle et donc pouvoir en tire profit

Un autre élément identifié à considérer est celui de la contrainte géographique pour mettre en place des rythmes de l'alternance.

Le rythme se constitue comme un élément qui assure une co-construction des progressions pédagogiques à mettre en œuvre et éviter des tensions entre les partenaires. Le rythme constitue une **stratégie de formation pour faciliter la progression** d'acquisition de compétences des apprentis et d'adaptation à l'entreprise.

Sous-item 3. Les espaces de régulation

Les formations en alternance impliquent une relation de confiance mutuelle entre les partenaires ; il y a des attentes réciproques qui sont contractualisées pour éviter un certain désordre à niveau institutionnel et pédagogique. En ce sens, les trois écoles analysées se sont prévues des dispositifs de régulation pour **définir** le profil des activités de l'apprenti en fonction des compétences visées et des objectifs de l'entreprise, pour **assurer** l'adéquation des projets et pour faire des **réajustements**, s'il est nécessaire, en fonction de l'évolution des apprentis.

Nous avons également constaté que les espaces de régulation sont nécessaires pour que les partenaires se connaissent mieux pour établir des politiques conjointes et complémentaires de formation.

Sous-item 4. Les références contractuelles

Nos études de cas évoquent deux façons de contractualisation de l'alternance. D'une part, les deux écoles françaises (IAE, ICAM) disposent des références contractuelles. L'alternance ici est dite sous contrat de travail ; d'autre part, le cas de l'IMH d'Elgoibar qui résout ce manque légal avec des conventions entre l'école et l'entreprise. Dans le premier cas les étudiants sont considérés salariés à temps plein ; dans le second cas les étudiants ont un statut scolaire et ils sont en entreprise à temps partiel.

Nous avons constaté que l'ingénierie de formation des trois écoles étudiées ont, les trois, un projet de formation basé sur les compétences et se donne un référentiel entreprise contractualisé, d'une manière large et parfaitement réglé dans les deux cas français, et d'une adaptation contractuelle dans le cas de l'IMH-Elgoibar. En tout cas, il existe une stratégie de la formation en alternance assurée par une équipe pédagogique.

Un aspect qui mérite notre attention est celui qui concerne le passage de la formation professionnelle supérieure à l'université (et aux écoles d'ingénierie). Tel est le cas de l'ICAM et l'IMH qui contemplent un cycle préparatoire pour l'alternance. À l'IMH fait une condition *sine qua non* pour l'admission dans leur établissement.

Un des aspects que les trois écoles offrent à leurs apprentis est l'aide et l'accompagnement dans le choix des entreprises. À cet égard la recherche de contrat est considérée comme une phase importante dans la réalisation du projet professionnel.

Sous-item 5. Les politiques institutionnelles

Le recours à l'alternance dans l'enseignement supérieur et dans l'entreprise n'est pas naturel (Proglia, 2009). Si l'alternance est possible c'est grâce à une volonté politique qui assure les **trois niveaux de développement** : macro (politico-institutionnel), méso (organisationnel) et micro (relations pédagogiques).

Dans un premier temps, le contact avec les entreprises se faisait à travers les stages ; l'ICAM, par exemple, est passée du stage à l'alternance et le contact avec les entreprises plus était facile. À l'IAE c'est l'initiative des enseignants qui s'est mise en œuvre pour développer l'alternance. À l'IMH est une volonté extra- murs et aussi par l'initiative des enseignants qui ont cherché ailleurs pour mener une telle formation qui n'existait pas dans notre pays.

Dimension didactique **Item 2 : Organisation de la formation**

Sous-item 1. Stratégies didactiques

À niveau des ingénieries pédagogiques, l'élaboration des formations en alternance requièrent des dispositifs adaptés qui favorisent le pilotage de ses formations. Il faut également se prévoir des stratégies qui assurent une tel formation. En ce sens, les trois écoles analysées ont adopté des stratégies pédagogiques qui consistent à négocier et adapter les programmes avec les entreprises. Les trois écoles cherchent la cohérence entre la mission proposée en entreprise et les objectifs de cursus de l'apprenti. Elles construisent des accords équilibrés entre les acteurs de la formation (école-entreprise) pour partager le pouvoir de former.

Pour les trois écoles, **l'organisation du dispositif** devient une stratégie de la formation en alternance. Nous avons constaté que les trois études de cas définissent leurs formations en étroite collaboration avec les entreprises partenaires qui se traduit par une forte implication des acteurs. L'ICAM privilégie l'accompagnement tutorial de l'étudiant qui vise à la conciliation des deux lieux de formation, aussi pour l'IAE et l'IMH. La manière dont on apprend est un sujet qui est permanentent révisé.

À l'IAE l'exploitation de l'expérience se manifeste sur la réflexion de l'action des apprentis ; le retour des expériences se traduit par la verbalisation et la problématisation des activités vécues en entreprise pour arriver à les conceptualiser. Les réunions de debriefing sont organisées à tel finalité. L'apprenti construit leur apprentissage à partir de travail en groupe et des travaux individuels. Il privilégie de partage de former et d'évaluer avec l'entreprise. L'ICAM propose un processus de formation individuel pour consolider un parcours professionnel et personnel qui fomente l'esprit entrepreneurial. L'IMH s'appuie sur des pédagogies inductives en formation initiale et en formation continue.

Les trois écoles privilégient les pédagogies centrées sur les étudiants les expériences acquises en entreprise. Ainsi une pédagogie de projets et le travail personnel et en petits groupes est encadré pour impliquer l'étudiant à être acteur de sa formation. À tel effet, comme vue dans les écoles analysées, les trois établissements se sont prévus des équipes pédagogiques qui facilitent la mise en place des activités pédagogiques qui aident à surmonter l'existence des difficultés qui peuvent entraver la réussite des activités dans les lieux de formation (école-travail).

Nous nous sommes rendues compte qu'il s'avère ici un des points forts des formations en alternance, c'est celui de l'établissement des **équipes pédagogiques** dans le sens d'éviter un décalage entre les études et le travail, autrement les étudiants, eux, ils ont du mal à suivre leurs études. Une des missions des équipes pédagogiques sera éviter justement le décrochage et trouver l'équilibre entre formation et travail.

Sous-item 2. Systèmes d'évaluation

L'alternance est porteuse des nouvelles formes d'évaluation. Les trois établissements se servent des outils pour évaluer le parcours de l'étudiant en entreprise. Le **livret d'apprentissage** (IAE), les feuilles d'évaluation (ICAM) et le livret de charges (IMH) constituent l'outil de communication et des épreuves écrites du développement de l'alternance en entreprise. L'évaluation en entreprise est réalisée de manière conjointe par le maître d'apprentissage et par le tuteur académique dans les trois établissements évoqués.

Différentes épreuves sont réalisés au long de l'année, mais à la fin les apprentis doivent présenter un projet (ce qu'ils ont fait en entreprise) et un mémoire devant un jury mixte (école-entreprise, le cas de l'IAE et l'ICAM) ou un jury entreprise (IMH).

Dimension pédagogique **Item 3 : *Relation pédagogiques***

Sous-item 1. Processus de recrutement

L'alternance à besoin d'un processus de recrutement qui assure que les candidats soient idoines pour une telle formation. Les trois écoles, elles prennent en compte d'autres critères que les seuls résultats académiques comme la motivation aux études, l'intégration rapide en entreprise, expériences diverses, capacité de s'investir dans l'extrascolaire, dynamisme, connaissance de l'alternance...

L'alternance implique fortement l'étudiant du début (préparer leur candidature, pensé à son projet professionnel) ; la préparation de cette procédure de sélection oblige le candidat à se positionner comme acteur du processus et principal responsable de leur formation et de son projet professionnel.

Les trois écoles sélectionnent leurs candidats. La procédure d'admission consiste à un examen et des entretiens afin de vérifier la cohérence entre le projet personnel et le projet de l'école.

Sous-item 2. Place et posture de l'apprenti

L'étudiant est un salarié sous contrat de travail à temps plein (IAE et ICAM), il va passer son temps à l'école et à l'entreprise. À l'IMH l'étudiant passe le 55% de son temps à l'entreprise et la reste à l'école ; l'étudiant (IMH) est en entreprise à temps partiel avec une convention de travail.

Pour les trois écoles, l'apprenti est l'auteur et l'acteur de ses projets ; le choix de son parcours c'est un élément d'engagement personnel aux études. Ils sont appelés à construire son propre savoir.

Sous-item 3. Place et posture du maître d'apprentissage

Nos constat est que les maîtres d'apprentissage (dans les trois études) sont très importants pour les apprentis ; Les maîtres d'apprentissage accompagnent et intègrent les apprentis en l'entreprise. Le maître d'apprentissage met en relation l'étudiant avec l'entreprise pour la construction et le développement du projet personnel en entreprise. Il évalue la progression de l'apprenti.

Les entreprises choisissent leurs maîtres d'apprentissage ; c'est un travail en plus, ils n'ont pas des rémunérations économiques pour l'être, plutôt est une reconnaissance par rapport à ses collègues. Normalement sont les grandes entreprises avec une forte implication en alternance qui développent des politiques spécifiques de formation pour les maîtres d'apprentissage.

Tous les maîtres d'apprentissage interviewés avouent qu'ils sont très contents avec leur mission d'alternance. C'est un défi personnel et professionnel.

Sous-item 4. Place et posture du tuteur académique

Le rôle et posture des enseignants dans les dispositifs analysés est confronté à plusieurs défis ; ainsi les différentes stratégies mise en œuvre par les enseignants vise à s'adapter aux attentes de nouveaux publics qui se présentent avec un profil de motivation, de compétences et de rapport aux études éloigné du profil des étudiants en formation classique. Cette réflexion nous renvoie l'idée d'une **nouvelle professionnalité des enseignants** au sein des enseignements supérieurs.

Il s'agit d'un nouveau rôle de l'enseignant qui exige des nouvelles manières de faire ; chaque enseignant cherche leurs outils capables de retenir l'attention des étudiants. Ainsi, les stratégies des enseignants sont plusieurs et diverses, chacun modélise les siennes à fin de capturer la classe. C'est ainsi que les enseignants basculent entre les cursus plus théoriques mais aussi une partie terrain, sous forme de projets et travaux en équipe. Il y en a d'autres enseignants qui en partant des cursus magistraux

Nous avons constaté aussi, au travers de notre analyse, l'importance de la mise en place des équipes pédagogiques dans les dispositifs. Encore ici se suscitent des contraintes vis-à-vis des enseignants. En effet, la question sous-jacente est ici d'assurer la cohérence de ce système de formation. On rencontre des enseignants imaginatifs engagés à accompagner leurs étudiants dans son processus d'apprentissage avec des pédagogies qui attrapent les apprentis en salle de cours et ceux qui sont en décalage par rapport aux compétences et aux attentes de nouveaux publics. La posture de l'enseignant dans une formation en alternance devient forcément modélisante donc il doit apporter des éclairages et contre éclairages au regard des vécus des étudiants. C'est ici qu'il se produit le passage d'un rôle de transmetteur à accompagnateur. Il assure cet accompagnement qui encadre le travail personnel et professionnel de l'étudiant.

L'analyse de nos études de cas, nous suscitent trois typologies d'enseignants. En ce sens, les enseignants d'écoles privées, ICAM et IMH, ont un statut différent des enseignants IAE. En effet, les enseignants dits des écoles privées ICAM, IMH ils ont des missions à accomplir, soit gestion, enseignement, tutorat recherche, projets, etc. Cela suppose qu'ils ont « une mission spécifique » qui ne suppose aucune tension par rapport aux différents rôles des enseignants des écoles publiques.

Les enseignants IAE se trouvent de plus en plus en tension car le système national français à un niveau d'exigence parfois insoutenable car il existe une tension des surcharges (recherche, production de recherche, accompagnement, enseignement, gestion, direction d'études...). Les enseignants IAE sont très contraints par le système. Les enseignants des écoles privées par contre ont une souplesse majeure que ceux des écoles qui appartiennent un système publique.

Sous-item 5. Accompagnement tutorial. Double tutorat

L'alternance nécessite des synergies entre les acteurs en présence ; ainsi nous l'avons constaté de l'analyse des études de cas. Les trois écoles ont compris que la relation étroite et fluide entre les acteurs facilite la construction d'un projet commun. L'accompagnement partagé de l'apprenti, nous l'avons vu, préserve l'équilibre entre les deux parties formatrices (école-entreprise).

Dimension personnelle

Item 4 : *Construction d'un projet personnel et professionnel*

Sous-item 1. Motivation, autonomie et responsabilité

Les entretiens avec les différents apprentis rencontrés relèvent que le choix de l'alternance est surtout pour deux raisons : professionnelle et économique. En France (IAE, IMH) la raison économique est forte parce que l'apprenti à un salaire au même temps qu'il reçoit une formation universitaire. Le poids du professionnel est aussi important parce que les apprentis savent qu'à la fin des études ils seront plus facilement embauchés qu'en études de formation classique.

Un autre facteur d'intérêt qui est invariable pour les trois écoles est le fait que les apprentis apprennent plus vite par la mise en situation professionnelle, les études ils ont plus de sens qu'en formation classique. En tout cas, l'équilibre des rôles est important.

L'alternance ce n'est pas facile pour les apprentis, par contre, nous avons vu comme ils construisent leur identité professionnelle en première personne, ils sont les acteurs de sa formation et ils pilotent son parcours.

Sous-item 2. Production du savoir. Acquisition des compétences

Comme nous l'avons vu, apprendre en alternance donne du sens à l'expérience vécue en situation professionnelle. L'alternance est une construction d'un nouveau rapport au savoir. Les espaces pour la réflexion de l'expérience vont les aider à passer d'un stade d'abstraction (le vécu en situation de travail) à un autre stade de conceptualisation (formation en salle de cours).

La réalisation de projets, est une épreuve de maturité des apprentis et d'acquisition de compétences ; ils doivent gérer des échanges et intérioriser leurs vécus et leurs apprentissages.

Sous-item 3. Projet personnel et professionnel

Ce que nous avons constaté pour les trois cas ce que l'alternance en fait est un processus d'orientation. À l'ICAM et à l'IMH ce processus est assuré par les deux années préparatoires avant l'admission à l'école d'ingénierie. En alternance le jeune commence la vraie relation en entreprise et son métier. Les périodes en entreprise sont considérées comme une période probatoire. Dans les trois cas les perspectives d'emploi immédiat sont très hautes.

Deuxième niveau d'analyse : la transférabilité d'un modèle et l'impacte pédagogique

Nous avons remarqué, à partir de l'analyse des études de cas, les conditions de réussite pour la mise en place d'un système de formation en alternance. Nous avons extrait les traits qui nous semblent impératifs pour qu'une formation en alternance puisse être transférable.

Des conditions institutionnelles favorables pour la professionnalisation dans l'enseignement supérieur :

- Devenir une stratégie de projection conjointe (établissements de formation et des entreprises).
- Considérer l'entreprise un lieu formateur adapté aux besoins des entreprises pour (co)construire des progressions pédagogiques à mettre en œuvre et au même temps (re) adapter les formations proposés et les besoins professionnels.
- La formation en alternance nécessite un cadre légal pour encadrer : les contrats des étudiants, les systèmes d'évaluation et l'accréditation des études.
- Dans un premier temps, l'université se doit prévoir des entreprises et valider celles qui pour proposer les entreprises partenaires qui s'adaptent aux besoins de l'apprenti
- -Le rythme de l'alternance doit être négocié par les partenaires pour attirer le partenariat et pour une adéquate progression pédagogique de l'apprenti pour éviter le décrochage des études.
- Les espaces de régulation sont indispensables pour définir la temporalité et le parcours (activités, axes progression, évaluation) et pour que les partenaires se connaissent.

Des conditions didactiques favorables pour la professionnalisation dans l'enseignement supérieur.

- L'organisation du dispositif devient une stratégie de la formation en alternance.
- Il faut des négociations et des adaptations de programmes de formation avec les entreprises.

- Assurer une cohérence entre la mission proposée en entreprise et les objectifs de cursus de l'apprenti.
- Utilisation de pédagogies inductives pour faciliter la réflexion des expériences vécues en situation de travail (exploitation de l'expérience) pour arriver à une problématisation et à une conceptualisation attendue. Il faut se prévoir des méthodologies qui favorisent l'acquisition des compétences.
- Dans la formation en alternance est important une direction d'études et un équipe pédagogique pour le suivi des activités à fin d'améliorer les processus d'apprentissage de l'apprenti.
- L'alternance doit penser à des outils d'évaluation et de suivi en entreprise qui représente la progression de l'apprenti mais à la fois sert de moyen de communication entre le maître d'apprentissage et le tuteur académique. C'est le partage de former et d'évaluer.

Des conditions pédagogiques favorables pour la professionnalisation dans l'enseignement supérieur :

- Assumer un accompagnement & feed-back
- Confrontation : chercheur-enseignant
- Accepter des nouvelles formes d'évaluation
- Acceptation et bénéfices de la mixité de publiques
- Créer des espaces de régulation

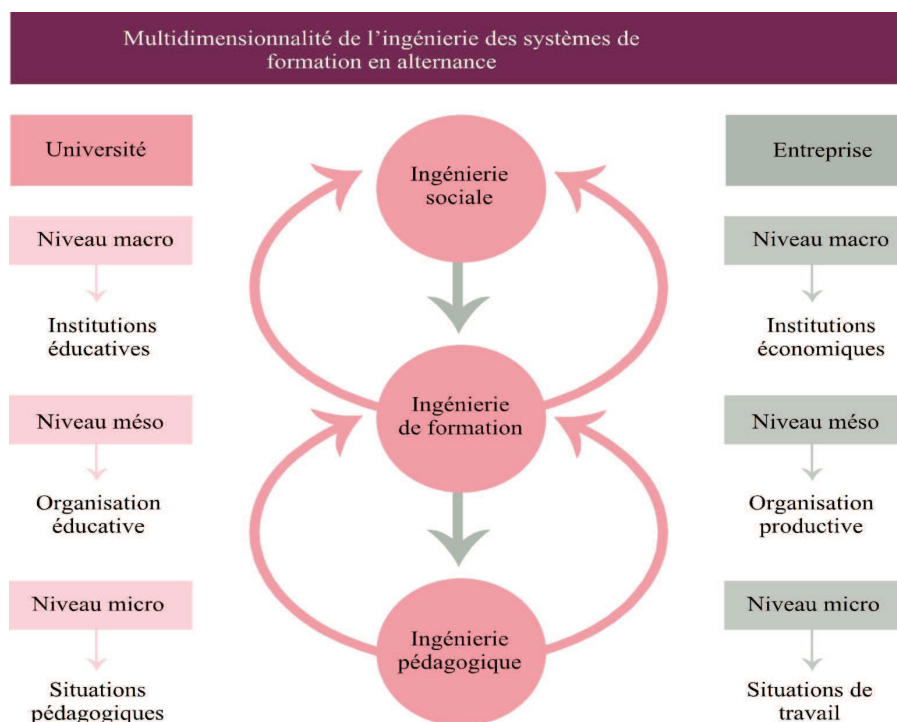
Des conditions personnelles favorables pour la professionnalisation dans l'enseignement supérieur des étudiants :

- Apprendre à apprendre
- Assumer un parcours de formation individualisé
- Engagement personnel à leur projet de formation
- Implication et participation plus forte
- Dialogue engagé entre les acteurs : nouvelles interprétations
- Travail en équipe et collaboratif
- Responsabilité forte sur son propre apprentissage
- Adaptation contingente à l'évolution de la situation
- Facilitation de l'apprentissage
- Gérer son temps
- Appropriation de l'objet « le deuil »

Concevoir une formation en alternance en enseignement supérieur

L'importance des cohérences existantes dans chaque pays entre les principales caractéristiques du système éducatif, les formes dominante d'organisation du travail et des entreprises, exclut les solutions faciles d'importation d'un modèle. Ce qui marche dans un pays ne marche que pas en autres ; il faut faire des adaptations aux aspects de leurs politiques d'emploi et faciliter que les entreprises interagissent avec d'autres et avec la structure des systèmes éducatifs nationaux. L'inflexion de ces stratégies aura donc des conséquences sur les autres dimensions. Il faut donner une certaine cohérence et « inventer » ou modéliser des stratégies éducatives, les enjeux à considérer pour la mise en place d'une formation en alternance à l'université.

L'alternance doit assurer les trois niveaux de développement de l'alternance: macro-niveau (politico-institutionnel), méso-niveau (organisationnel) et micro-niveau (relations pédagogiques), tel comme le montre la figure suivante inspirée de Boudjaoui (2003).



CONCLUSIONS GÉNÉRALES

C ONCLUSIONS GÉNÉRALES

I

Synthèse de la recherche

Nous avons situé notre problématique de recherche sur la formation en alternance dans l'enseignement supérieur comme un dispositif original de professionnalisation qui a pour objectif la construction et le développement de compétences. L'enjeu de notre recherche a consisté à comprendre l'impacte et la transformation des modalités pédagogiques qui accompagnent ce système de formation.

Nous avons vue comme le modèle de l'alternance à la française a pour support un contrat de travail qui s'articule autour de deux dispositifs : le contrat d'apprentissage pour la formation initial et le contrat de professionnalisation pour la formation continue. Ce modèle, se fonde sur un principe qui combine un temps de formation en centre et l'exercice d'une activité professionnelle ; il se présente comme un réseau de partenaires à plusieurs niveaux : politique et institutionnel, organisationnel et opérationnel et pédagogique et des (inters) relations des acteurs, dans lequel l'accent est mis sur un principe de coresponsabilité en matière de formation.

Nous avons proposé, également, un protocole alternatif d'actuation et les conditions de réussite pour la mise en place d'un modèle d'apprentissage de formation en alternance dans l'enseignement supérieur qui est plus en accord avec les changements de notre environnement.

Cet ainsi que dans un premier temps, notre recherche a pris appui sur le processus de transformation de l'université en Europe. À tel effet, nous avons mis en perspective les enjeux porteurs de changement à l'université. Il s'agissait de comprendre les interactions avec le monde économique par les tensions qui génèrent les nouveaux défis de la société dans un monde en constant mutation qui nécessite s'adapter à leur environnement. Ce processus a imposé les établissements d'enseignement supérieur à se prévoir de stratégies pour faire face à ces nouveaux défis. La rapidité des réformes en cours invite à engager une confrontation d'analyses de ces questions élaborées dans les pays européens qui ont pour but une transformation des modalités d'apprendre et de transformation du savoir.

De même, notre intérêt nous a emmenée à identifier les nouvelles missions de cette université insérée dans le contexte d'une Europe de la connaissance et du savoir. Nous nous sommes demandé si le processus de développement professionnel à travers de modalités de formation peut devenir un choix stratégique pour les universités.

Devant tous ces nouveaux besoins et changements notre intérêt s'est placé sur les stratégies dont l'université agit dans son rapport à la formation, pour s'engager ou non, changer ou non, se transformer ou non. Mais au-delà de la question de l'engagement en formation, se joue également celle de la construction identitaire du sujet en formation. À cet égard, la mise en place des nouveaux dispositifs peuvent aider à donner et à construire du sens aux activités de formation, qu'elles aient lieu ou non dans l'interaction, voire dans la dualité, en milieu académique ou en milieu du travail.

L'université, elle, dans son champ d'application s'est déjà dotée de ce nouveau dispositif, par le processus de Bologne. Ce dispositif concret vient opérationnaliser un nouveau mode d'intégration de la connaissance et d'accompagnement de l'acquisition des compétences. Nous voyons un intérêt non négligeable celui, de mieux comprendre à travers le triptyque : **compétence- pédagogie- alternance**, la transformation des modalités de transmission de savoir avec des finalités de professionnalisation de l'université. Mais au de-là de leur application, le processus de Bologne a imposé également un changement des mentalités et son développement progressif visé à l'acquisition des compétences.

L'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur et la professionnalisation des cursus de formation, liées à la médiatisation du principe d'éducation ou de formation tout au long de la vie, semblent avoir conduit, ces dernières années, de plus en plus de jeunes adultes à reprendre ou à poursuivre des études via des cursus professionnels diplômant.

Nous avons insisté sur le fait que l'alternance comme dispositif de formation peut servir à l'université pour s'adapter à cette nouvelle société plus complexe qui augmente des besoins de professionnalisation et des compétences. Sur le fond, la question réside sur le fait si les établissements d'enseignement supérieur sont aussi obligés à faire évoluer leurs propres compétences.

Notre thèse postule que les entreprises ont besoin des qualifications que l'université traditionnelle ne peut plus toujours satisfaire seule. Le dispositif de l'alternance a été analysé ici comme un moyen de relier l'université et l'entreprise, la formation et la production, la théorie et la pratique, à travers d'un accompagnement pédagogique multidimensionnel dans le sens de Geay (1998). Ce dispositif de formation accompagne d'ailleurs l'apparition de nouveaux discours organisationnels à propos de la dimension formative des situations de travail : tutorat, réflexion sur l'action.

Dans un deuxième temps, nous avons mis en perspective des définitions de la compétence comme savoirs en usage et « *savoir-agir contextualisés* » (selon la perspective de Le Boterf) et combinatoire. Nous avons portée une attention particulière au processus de « fabrication des compétences » (Wittorski, 2008) dans l'intention d'inventorier les différents des modalités d'apprentissage pour les mettre en perspectives dans une dynamique des savoirs en pratique. Nous avons présentée trois modalités d'apprentissage non exclusives l'une de l'autre, qui participent d'un processus de construction des compétences : l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par la réflexion et l'apprentissage par l'interaction. Ainsi, l'appropriation de compétences à travers la pratique professionnelle peut aider les étudiants à s'engager dans l'exercice d'une activité et à développer une capacité d'analyse qui va les préparer à agir en situation professionnelle.

Notre posture nous a amené à une entrée des dispositifs de formation en alternance sous l'angle des processus pédagogiques. Nous avons présenté l'alternance comme un dispositif de professionnalisation à privilégier dans l'enseignement supérieur. À cet égard, nous avons considéré les dispositifs de l'alternance dans toutes ses dimensions dont l'accent a été mis sur les ingénieries de formation. Nous avons privilégié également un rapprochement entre les acteurs, les fonctions, les finalités d'un système d'actions dans un environnement particulier. Nous avons apporté des éclairages sur un dispositif en alternance pour considérer sa pertinence et les conditions de son efficacité afin de faciliter sa transférabilité et son développement dans notre pays dont un tel dispositif n'existe pas.

Ce qui est intéressant dans un dispositif en alternance est qu'il pose une problématique spécifique qui ne laisse pas d'autre choix que celui d'innover pédagogiquement si l'on veut éviter le risque de juxtaposition des lieux, des personnes, des contenus et des apprentissages (Maudit- Corbon, Martini, 1999). Nous avons repéré que les universités sont conduites à adapter leurs pratiques pédagogiques et au même temps de modifier aussi la posture de l'enseignant-chercheur qui voit élargir sa professionnalité.

Nous avons envisagé notre terrain de recherche de façon à observer la façon dont les dispositifs en alternance font évoluer les universités en s'adaptant aux exigences des compétences (endogènes et exogènes) et des nouvelles relations avec les entreprises qui tentent à articuler théorie et pratique au regard des formations professionnalisantes.

II Apports & Contributions

Le caractère novateur du projet de recherche présenté ici apparaît clairement dans la mesure où son objectif est double : il vise d'une part à décrire un modèle qui émerge pour se structurer dans l'enseignement supérieur européen et d'autre part à comprendre leurs effets. Nous souhaitons situer les apports de notre travail à trois niveaux : un niveau théorique, un niveau méthodologique et un niveau pratique.

En premier lieu, une de nos contributions *théoriques* tient dans la mise en perspective de l'alternance comme dispositif de professionnalisation dans l'enseignement supérieur qui vise à la construction et au développement de compétences. Notre étude offre la synthèse d'un certain nombre de littérature et d'écrits sur ce système centrés principalement sur les expériences françaises. Nous avons présenté le dispositif de l'alternance comme une voie possible à tenir en compte dans l'enseignement supérieur. À cet égard nous avons vu possible le nouveau placement des acteurs et des établissements de formation vers des nouvelles compétences.

Une seconde contribution théorique renvoie précisément à l'approfondissement du concept de compétence professionnelle et leur développement. Nous avons montré la nécessité de privilégier une approche fondée sur les processus pour saisir la façon dont sont construits des savoir-agir contextualisés et combinatoires (Le Boterf, 1994). Dans des dispositifs de formation en alternance la compétence s'efforce à chercher l'équilibre pour que le système éducatif et le système productif puissent interagir. La compétence est un construit en situation de travail et se représente comme acteur dynamique pour produire des performances. Elle procède, au cours de sa production, de négociations multiples opérées dans des situations de travail (Sauvage, 2000).

En second lieu, le principal apport *méthodologique* de ce travail relève du fait que l'alternance éducative, comme phénomène en émergence nécessitait une compréhension fine des mécanismes en place et de la posture des acteurs pour s'inscrire dans une recherche qualitative. Nous avons justifié l'ancrage de notre recherche dans une épistémologie compréhensive pour présenter les différentes étapes du processus d'investigation. Cette méthodologie nous a amenés à une observation directe de la réalité, observant autant les acteurs en action dans leur dynamique, son structure et ce qu'elle produit.

Nous avons développée notre processus d'investigation en trois phases : investigation exploratoire, investigation approfondie et investigation confirmatoire. Notre méthodologie de recherche a été d'abord, exploratoire. Nous pouvons justifier cette démarche sur le fait que peu de travaux ont porté directement sur cet objet de recherche dans notre pays.

Notre intérêt s'est centré, dans un premier temps, sur la recherche bibliographique, le diagnostic et l'exploration de l'objet de recherche pour construire notre problématique de départ. À tel effet, nous avons élaboré un plan de recueil de données. Ainsi, dans un second temps (investigation confirmatoire) nous avons analysé directement l'activité par l'observation et l'analyse des représentations de cette activité par entretiens. Nous avons fait des allers retours fréquents entre des recueils d'informations provisoires sur le terrain et un approfondissement de l'objet de recherche.

Finalement, nous avons utilisé les études de cas pour approfondir notre recherche et pour mieux connaître les interactions des parties prenantes impliquées dans les dispositifs de formation en alternance. Notre intérêt se centrait sur les enjeux de transformations ou d'adaptations que les usagers des dispositifs déploient pour mener leurs stratégies de formation. Ainsi, les études de cas se sont portés sur trois établissements d'enseignement supérieur en deux lieux différents; une École de Gestion et Management et une École d'Ingénieurs de Lille (région Nord-Pas de Calais- France) et l'École d'Ingénieurs d'Elgoibar (Pays Basque-Espagne).

En dernier lieu, sur le plan *pratique*, nous avons essayé, à partir d'un modèle donné (Geay, 1998) de produire un modèle propre et cohérent qui nous a permis de repérer les relations d'un système de formation en alternance et leurs interactions : relations institutionnelles, organisation de la formation, relation des acteurs en présence dans nos trois études de cas.

À partir de là, nous avons pu entrevoir deux bouclages : un premier bouclage nous a permis de comprendre à travers les études de cas un système « coopératif » de formation ; un second bouclage nous a permis de comprendre comment l'ingénierie des formations est génératrice des processus intentionnels pour initier ou transformer des activités pédagogiques.

III Des constats

Un des principes de la formation en alternance est qu'elle s'inscrit dans un temps unique de formation composé de deux types de séquences qui doivent être coordonnées, complémentaires et interactifs, l'un en milieu académique, l'autre dans l'entreprise. Avec cette prémisse nous souhaitons apporter à notre discours final des **constats** généraux issus de notre processus de recherche.

1. La qualité du partenariat est indispensable pour la réussite d'un système coopératif

Le recours à l'alternance dans l'enseignement supérieur et dans l'entreprise n'est pas naturel (Proglio, 2009). Le partenariat implique une action commune orientée vers l'atteinte d'un résultat qui implique deux parties. Cela impose que les partenaires se connaissent et se reconnaissent pour dépasser les logiques des leurs institutions respectives. L'intégration du partenariat dans des formations en alternance se fait quand les partenaires interagissent selon des modalités d'une entente négociée. Il y a la recherche d'équilibre entre les formations proposées et les besoins professionnels.

Le partage de pouvoir de former implique, une reconnaissance formelle qui sanctionne l'ensemble des compétences professionnelles et pas seulement techniques. Les deux partenaires se reconnaissent un but à atteindre, une certification professionnelle et une évaluation partagée globale. Le tutorat est déterminant. Il doit y avoir des espaces de partage entre les responsables des ressources humaines et les responsables de formation en alternance.

2. L'alternance transforme et impacte les pratiques pédagogiques

Les universités ne peuvent plus offrir de parcours standardisé et taylorisé en termes de découpages. Les établissements d'enseignement supérieur sont encouragés à produire des innovations pédagogiques ponctuelles, mais souvent rien ou presque n'est prévu pour les accompagner de façon adéquate. L'accompagnement pédagogique relève donc du défi par la nature même de ses exigences et par celle du contexte dans lequel il se produit. L'alternance doit sa pertinence à la qualité de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogiques mis en œuvre au service de l'apprenti.

« L'accompagnement pédagogique en établissement d'enseignement supérieur constitue une innovation en soi dans un milieu qui a longtemps valorisé la recherche subventionnée au détriment de l'enseignement. Les ressources consacrées au soutien à la recherche ont dépassé largement celles dévolues au soutien à l'enseignement et à son corollaire, la formation à l'enseignement. Plus ou moins conscients de ce paradoxe, administrateurs et enseignants sont convaincus que l'enseignement va de soi dès que quelqu'un a réussi sa thèse... de recherche. Il n'y a qu'à enseigner ce qu'on sait, de la même façon qu'on nous a enseigné, croit-on, car les générations précédentes ont réussi avec des enseignants sans formation pédagogique »

(Langevin, 2008)

Alors, **pourquoi changer**? Les Universités sont soumises à l'impératif d'élaborer des alternatives et des innovations dans les propositions éducatives, dans les modalités de productions de compétences reconnues. La planification de l'activité pédagogique est délicate dans des systèmes en alternance. Le partage du temps de l'apprenti entre l'entreprise et l'établissement de formation conduit à restreindre et à densifier les temps dévolus à l'apprentissage formel en salle de cours, certes, mais mêler des savoirs formels issus des cours et des lectures et des savoirs expérientiels issus de l'action, utiliser des espaces de liberté pour expérimenter, semble envisager une autre manière de faire.

En ce sens, les pédagogies actives cherchent à développer des savoirs mobilisables, de réelles «compétences ». La mise en place d'un nouveau processus pédagogique basé sur la pédagogie active et inductive dans l'esprit de Morin, c'est selon nous la véritable clé du succès.

Les programmes de formation en alternance doivent inciter les apprentis à la pensée réflexive et les amener à prendre en charge leur développement professionnel. Ces programmes doivent susciter le développement de cette compétence très vite mobilisée. Il faut « apprendre à apprendre ». Ainsi, ces programmes doivent mettre en œuvre une variété des pratiques pédagogiques existantes : travaux pratiques, ateliers, utilisation de nouvelles technologies, travail du portfolio, apprentissage par problèmes, pédagogies du projet, les études de cas, la pédagogie basée sur le jeu...

Il s'agit donc, de mener un pilotage général du processus de l'alternance structuré pour associer les éléments afin qu'ils prennent corps en un système cohérent.

3. Des compétences élargies pour les acteurs de l'alternance

Les enseignants sont essentiellement recrutés sur la base de leurs connaissances académiques et leurs activités de recherche (Musselin, 2008). Les enseignants conservent des exigences et des modes de fonctionnement anciens, alors que ceux-ci se trouvent en décalage par rapport aux compétences et aux attentes de nouveaux publics.

La posture de l'enseignant dans une formation par alternance devient forcément modélisante donc il doit apporter des éclairages et contre éclairages au regard des vécus des étudiants. Il semble donc, que la formation en alternance est porteuse de professionnalités nouvelles pour les enseignants.

Avec l'alternance, des nouvelles compétences sont nécessaires chez les enseignants. Ces nouvelles compétences des enseignants reposent sur l'exercice de multiples rôles. La formation en alternance n'est pas sans conséquence sur leurs activités. Une des premières conséquences est la charge qui porte pour gérer une telle formation. Nous nous référons à la gestion d'un réseau du contact avec des entreprises qui donne une nouvelle dimension au métier. L'implication du tuteur académique (enseignant) dans le suivi du parcours de l'apprenti et la rétroaction de ce parcours sur le contenu de l'enseignement est la véritable pierre angulaire d'un véritable échange culturel entre les deux mondes (école-entreprise).

Le passage d'un rôle d'enseignant transmetteur à celui d'accompagnateur, deuxième conséquence, nécessite tout un parcours de réflexion sur le métier. La notion d'accompagnement est fortement liée à l'alternance. L'enseignant, réfléchit, planifie les étapes, prévoit ce qui s'en vient, comprend ce qu'un apprenti peut vivre, c'est *faire avant*. Mais c'est aussi *faire avec* pour s'adapter au rythme de l'autre, le laisser commettre ses erreurs et minimiser leur importance en les recadrant, l'amener à se questionner. Ce nouveau rôle de l'enseignant signifie qu'il doit être ouvert aux idées de l'apprenti et l'aider à les mettre en œuvre. C'est la reconnaissance d'une fonction tutorale qui accompagne et ne se limite pas à la transmission.

Une troisième conséquence est que l'enseignant-chercheur doit adapter et improviser à temps réel son discours face à des étudiants qui cherchent des réponses aux situations réelles vécues en entreprise. À tel effet, les enseignants doivent adapter des pédagogies spécifiques, plus actives, à partir d'études de cas et d'outils pédagogiques qui se rapprochent du milieu de travail, de ce que les apprentis connaissent et identifient. Il anime des groupes d'analyse de pratiques, modélise et aide à modéliser et les confronte à partir des vécus des étudiants. L'enseignant écoute les apprentis pour mettre en forme ce qu'ils ont à dire en créant les conditions favorables à l'accompagnement de la production de la connaissance.

Nous n'oublions pas, une autre conséquence. La recherche demeure l'activité la plus importante des activités de l'enseignant universitaire. L'enseignant a l'impression d'alourdissement et de complexification du travail par la charge induite du suivi des apprentis, trop peu considérée dans la carrière des enseignants chercheurs. Le déroulement de l'alternance passe pour une ingénierie de formation participative au sein des équipes d'enseignants, ce constat est selon nous une des véritable clé de succès par des formations en alternance.

4. Les étudiants, des partenaires actifs dans la formation en alternance

Dans les dispositifs de formation en alternance les étudiants sont considérés comme acteurs actifs, et responsables de leurs apprentissages. Un des éléments clés pour la réussite d'une intervention pédagogique est l'engagement actif et personnel des étudiants. En effet, la motivation est une véritable pierre angulaire d'un véritable désir d'apprendre.

Les étudiants en alternance ne sont pas des étudiants comme les autres. Ils ont, en effet, deux identités. En ce sens, un aspect à considérer est celui de l'identité même de l'étudiant -apprenti. Il se trouve dans une situation professionnelle responsabilisée, au sein d'une communauté de travail, pour une durée significative. L'étudiant qui choisit l'alternance, pour se former, est un professionnel en construction et le contrat de travail le souligne avec force. Le contrat de travail implique en soi, un nouveau statut et une forte responsabilité des étudiants non seulement vis-à-vis de l'entreprise mais aussi du centre de formation. Ce fait incorpore au sein des étudiants une prise de conscience de leurs responsabilités d'effort dans les deux lieux de formation. Les apprentis prennent en charge leur développement professionnel.

Si nous revenons, pour un instant sur l'idée piagétienne, la connaissance s'acquiert par l'intermédiation du contact avec les objets et par l'intégration de ces objets à la structure mentale. La formation en alternance permet l'appropriation de l'objet et au même temps l'intègre dans son mode d'organisation. Nous l'avons déjà vue, l'action constitue le point de départ de l'apprentissage car il produit plus de signification pour l'apprenant, dans le sens que l'action génère potentiellement chez l'apprenant la production de sens et le questionnement qui est le prélude à la quête d'une réponse (Boudjaoui, 2003).

En ce sens, la formation de l'apprenti passe par la confrontation d'une expérience en vraie grandeur. Cette expérience doit être aménagée, confrontée, structurée et évaluée pour rendre du sens aux apprentissages en situation réelle. Autrement dit, c'est accélérer le développement de ses compétences dans un lien étroit à l'action et dans le cadre d'une solide formation à l'université qui associe formation, professionnalisation et travail dans un même parcours (Sauvage, 2000).

Néanmoins, il y a un différentiel d'apprentissage entre ce que l'apprenti apprend grâce à des interactions avec d'autres personnes, et les savoirs qu'il produit seul en autonomie. Dans le processus d'appropriation du savoir il y a des tâtonnements suivis de réflexion sur les résultats de l'action. Le retour de l'expérience n'est pas tout suite évident ; c'est un procès lent qui demande son temps pour intégrer et transférer des concepts et analyser les situations professionnelles pour faire fonctionner la boucle (réussir/comprendre). C'est là où l'apprenti doit arriver à une compréhension de l'action à partir du partage et de l'analyse de cette action pour donner du sens à l'apprentissage. Il faut du temps pour construire des compétences ; le recul **réflexif de l'action** est une de clés du succès.

IV Pour conclure

En définitive, le caractère novateur du projet de recherche présenté se situe dans l'éclairage qu'il existe d'autres manières d'apprendre et de faire apprendre

Nous avons montré que progressivement la formation en alternance (professionnalisation) s'impose dans l'enseignement supérieur ces dernières années en Europe. Par notre regard sur la formation en alternance, nous avons finalement proposé un processus de transformation pédagogique en considérant les conditions de transférabilité dans notre environnement en étant conscients que ce processus participe à des changements organisationnels, culturels...

L'approche que nous avons faite par rapport à la formation en alternance, le point de vue dominant que nous avons adoptés, est celui du pédagogue préoccupé par les situations éducatives.

En ce sens, notre désir est de faire connaître une pédagogie complémentaire en enseignement supérieur et intentionnellement organisée en vue de provoquer un apprentissage différent chez le sujet qui apprend.

Quelles perspectives pour l'avenir ? Il nous semble possible de tracer des lignes d'actuation à court terme et d'autres à plus long terme. Notre intérêt de maintenant est celui de continuer notre recherche scientifique sur ce sujet et nous positionner dans ce champ de recherche action.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

A

Acero, E. (1994). *La formación de profesionales en España no concuerda con la de la Unión Europea*. Profesiones y Empresas.

Actes du Colloque Annuel de la conférence des présidents d'universités. (2008). *Les universités européennes: nouvelles frontières, nouvelles perspectives*. Bruxelles, 2008.

Actes du Colloque Annuel de la conférence des présidents d'universités. (2009). *L'université, acteur économique*. Brest, 2009.

Agulhon, C. (2002). *Préface*. Dans: C. Landry, "La formation en alternance: états des pratiques et des recherches. Québec, Presses universitaires.

Agulhon, C. (2007). *La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ?* Recherche et Formation, INRP, n° 54.

Allen, J., Ramaekers, G., & Van der Velden, G. (2003). *La medición de las competencias de los titulados superiores*. Universidad de León.

Altet, M. (1992). *Une formation professionnelle par l'analyse de pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustements*. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle, n° 1-2, p.p. 27-58

Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF. Paris.

Alves, S. (2007). *Rôle des tuteurs dans les formations alternées et évaluation des compétences*. Université de Versailles-Saint-Quentin-en Yvelines. Thèse de doctorat en sciences de gestion.

Alvesson, M. , Sköldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology, new vistas for qualitative research*. Sage. London.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour Agir*. Paris: Inter-Éditions.

Argyris C., Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading Mass: Addison-Wesley.

Argyris C., Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II. Theory Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

Argyris, C. et Schön D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel*. Éd. DeBoeck Université.

Astier, P. (2007). *Alternance construite, prescrite, vécue*. Dans : L'alternance, pour des apprentissages situés. Education Permanente n° 172 (1).

Astier, P. (2007). *Entre dispositifs et situations : espaces intermédiaires et dynamiques de l'activité*. Questions vives, n° 8.

Attali, J. (2007). *Une brève histoire de l'avenir. Événement INT-Innovation et Grandes Ecoles: enjeux pour la mondialisation*. Fayard, Paris.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Stock, Paris.

Aubin, M.L. (1989). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science. Québec. Canada.

Aubret, J. (2002). *Management des compétences : réalisations, concepts, analyses*. Éd. Dunod. Paris.

Aubret, J., & Gilbert, J. (2003). *L'évaluation des compétences*. Belgique: Pierre Mardaga Éditeur.

B

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratique d'alternance*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Baillon, P. (2010). *La formation en alternance*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Bandura. A. (1986). *Pensamiento y acción*. MR ediciones. Madrid.

Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Éd. Presses Universitaires de France. Paris.

Barbier, J. M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences ?* Éd. L'Harmattan. Paris

Beaucourt C., Louart P. (1998). *Aspects psychosociologiques d'un développement des potentiels humains. Peut-on potentialiser l'aptitude à diriger ?* Dans : « Préparer les dirigeants de demain », Bournois et Roussillon, Éd. de l'Organisation.

- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris: Universitaires.
- Beirendonck, L. V. (2004). *Management des compétences. Évaluation, développement et gestion*. Brussels: DeBoeck.
- Bellier, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert.
- Bellier, S. (1999). *La compétence*. Dans Carré, P. et Caspar (dir.) *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*. Dunod. Paris.
- Benito, A. & Crus, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Ed. Narcea. Madrid.
- Bercovitz, A. (1982). *Éducation et alternance*. Éd. Edilig.
- Berzin, C. (2001). *Interactions de tutelle, développement et apprentissages. 2e partie: Contribution aux acquisitions scolaires et professionnelles*. Carrefour de l'Éducation, 11, 120-147.
- Besson, M., Collin, B. Geay, A., Hahn, C. (2005). *Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur*. Dans *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. (Coord. Hahn, M., Besson, M., Collin, B., Geay, A.) Éd. L'Harmattan. Paris.
- Besson, M., Collin, B. & Hahn, C. (2007). *L'alternance dans l'enseignement supérieur au management* : Enjeux et perspectives. *Revue Française de Gestion*, n° 151
- Bibauw, S. (2010). *Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu*. *Revue international de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 26-1.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: d'Organisation.
- Blandin, B. (2007). *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage*. Université de Nanterre.
- Bloom et alt. (1997). *Excerpts from the "taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbok I: Cognitive domain"*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bloom, B. S. e. a. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green.

Bosman, C., Gerard, F.M., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Éd. De Boeck.

Boudjaoui, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation. Modélisation de pratiques ingénieriques en formation (s) : ordres, désordres et organisations*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Lille 1.

Boudjaoui, M. (2007). *Accompagner la qualité de l'alternance éducative*. Demol, J-N.,

Boudjaoui, M. (2010). *Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation. Les sciences de l'éducation –Pour l'Ère nouvelle. Processus de professionnalisation dans les métiers agressés à autrui*, vol. 44, n° 2, 2011. p.p. 49-68. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-08-9.

Boulet, P. (2010). *La formation en alternance. Repères des actions de formation alternée et clés pour l'action*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Bourdoncle, R. (2000). *Professionnalisation, formes et dispositifs*. Recherche et Formation, n° 35.

Bourdoncle, R., Lessard, C. (2002). *Qu'est-ce que c'est une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. Note de synthèse, Revue Française de Pédagogie, n° 139, avril-mai-juin, 131-154*

Bourgeon G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Éd. Mésonance, n° 3, II.

Bousquet N., Grandgérard C. (1996). *Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat, Quelles logiques de modernisation ?* Formation Emploi, n°53.

Boutinet, J. P. (1990). *L'anthropologie du projet*. Psychologie d'aujourd'hui. Éd. PUF. Paris.

Brémaud, L., et Guillaumin, C. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Presses universitaires de Rennes.

Bricall, JM (2000). *Universidad 2000*. Madrid. Consejo de Rectores de las Universidades Españolas. (CRUE).

Brockbank, A. et McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Ediciones Morata, S.L.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: la pensée sauvage.

Brown, G y Atkins, M. (1993). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.

Brown, J.S. & Duguid, P. (2001). *Knowledge and organization: A social practice perspective*. *Organization Science*, 12, 198-213.

Bulletin des Communautés Européennes, nº11 p.50, (1979).

Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A.* *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, 8-14.

C

Cabrerizo, J., Rubio, M. J. & Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: PEARSON Educación.

Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. París: DUNOD.

Castells, M. (1997). *La era de la comunicación: Economía, sociedad y cultura. Volumen I. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

CCE. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Unión Europea.

CE. (1995). *Libro blanco sobre educación y formación: Enseñar y aprender. hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CE. (1998). *Programa de acción social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CE. (2002). *Tuning educational structures in Europe from Prague to Berlin, the EU contribution*. Brussels: Conference Booklet.

CEDEFOP. (1998). *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual sobre la formación profesional en Europa*. CEDEFOP.

CEDEFOP (1998). *Glossary of terms on qualifications and competencies*. Tesaloniki: CEDEFOP.

Chaix, M. L. (1993). *Se former en alternance*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Charle, C. et Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. PUF

Charlot, B. (1993). *L'alternance: formes traditionnelles et logiques nouvelles*. Éducation Permanente, n° 115.

Clénet, J. (1993). *Représentations de l'alternance*. Éducation Permanente, n° 115.

Clénet, J. (1995). *Pour une ingénierie de l'alternance*. Éducation, 5.

Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance*. Être formé et/ou se former ? Éd. L'Harmattan. Paris.

Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance. Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire...* Éd. L'Harmattan. Paris.

Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Clénet, J., Roquet, P. (2005). *Développer une alternance de qualité dans les territoires. Comprendre les conceptions et accompagner les instances et socioprofessionnelles*. Centre Régional de Ressources Pédagogiques. Conseil Régional du Nord-Pas de Calais.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Éd. PUF. Paris

Coiduras, J. Carrera, X. (2010). *La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance*. Dans : « Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques ». Education et francophonie. Québec. Canada

Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences*. Éd. Presses Universitaires de France.

Colardyn, D. & M Durand-Drouhin. (1995). *Recognising skills and qualifications*. The OECD Observer, 193 april/may.

COMISIÓN EUROPEA. (2006). *Las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006 diario oficial L 394 de 30.12.2006*. Retrieved 05.11, 2007, from <http://eurpa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11090.htm>.

COMISIÓN EUROPEA. *El espacio europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Retrieved 02.10, 2004, from http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_bolonia.html.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*. Québec. Canada.

Consejo Vasco del Movimiento Europeo (Eurobask) (2007). *El futuro Espacio Universitario Europeo. Una visión desde Euskadi*. Ediciones Eurobask.

Cornu, F.X. (2005). Preface in *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. Hahn, C., Besson, M., Collin, B., Geay, A. Éd. L'Harmattan. Paris.

Correa-Molina, E. (2010). *Concept de réflexion: un regard critique*. Dans : « Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques ». Education et francophonie. Québec. Canada.

Crespo, M. (1998). *L'enseignement supérieur au XXIe siècle. Vision et action. Volume I. Rapport final*. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. UNESCO-Paris, octobre, 1998. ED-98/CONF-202/CLD.49

Crochard, M. (2007). *L'alternance à l'université: rapport au savoir vs rapport au travail?* Formation Permanente, n° 173 (2).

Csikszentmihalyi, M.(1975). *Play and Intrinsic Rewards*. Journal of Humanistic Psychology 15, 3.

CUE. (2009). In *Éducation et formation 2020 (Ed.), Conclusions du conseil concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bruxelles: 2941ème session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE.

D

Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos En Bolonia El 19 De Junio De 1999. (1999).

Déclaration de Graz 2003. *L'après Berlin : le rôle des universités*. EUA (European University Association).

Decomps, B., & Malglaive, G. (1996). *Comment asseoir le concept d'université professionnelle? Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 56-72). Paris: Éd. PUF.

Denoyel, N. (2005). *L'alternance structurée comme un dialogue*. Formation Permanente, n° 163.

Delcourt, J. (1991). *La cualificación: Una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones*. Formación Profesional, 2, 44-50.

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins*. Informe per la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

De Miguel, M. (1998). *La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la ley de reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS Editorial.

De Miguel, M. (2005). In Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo (Ed.), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. (2ª ed.). Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tache*. P. Lang.

Demil, B., Lecocq, X., & Warnier, V. (2007). Le couple pratique- recherche- Divorce, mariage ou union libre? *Revue Française de Gestion*, 171, 31-48.

Develay, M., Greay, A., Hahn, C., Bruno, P. O., Astier, P., Zaouani-Denoux, S., et al. (2007). *L'alternance, pour des apprentissages situés*. Education Permanente, 172, 5-151.

Dewey, J. (1947). *Expérience et Éducation*. Paris: Bourrellier.

Dewey, J. (1993). *Logique – La théorie de l'enquête*. PUF. Paris.

Doray, P., & Maroy, C. (2001). *La construction des relations entre économie et éducation: L'exemple de la formation en alternance*. Éducation et Sociétés.

Dugué, E. (1994). *La gestion de compétences : les savoirs dévalués : le pouvoir occulté*. Sociologie du travail. 3/94

E

Echeverría, B. (1993). *Formación profesional*. Barcelona: PPU.

Echeverría, B. (2001). *Configuración actual de la profesionalidad*. Letras de Deusto.

Echeverría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. Revista de Investigación Educativa.

Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.

Echeverría, B., & Isus, S. y Sarasola, L. (2001). *Cualificaciones-competencias: La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. (Instituto Nacional de las cualificaciones. ed.). Madrid: INEM. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Echeverría, B., Isus, S., Martínez, M. P., & Sarasola, I. (2008). In Carrera Edició (Ed.), *Orientación Profesional* (1ª ed.). Barcelona: UOC.

Eco, U. (2006). *Cómo se hace una tesis* (8ª ed.). In Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias (Ed.). Barcelona: Gedisa.

Erikson, E. H. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Eurydice. (2002). *Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. <http://www.eurydice.org/>.

F

Fernagu-Oudet, S. (2007). *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Fernagu-Oudet, S. (2007). *Pour une alternance apprenante à l'université*. Formation Permanente, nº 173 (2).

Fernagu-Oudet, S. (2010). *Former dans l'environnement : les formations en alternance*. Formation Permanente, nº 183.

Fernández, G. (2004). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: DEUSTO.

Finger, M. (2009). *Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ?* Formation Permanente, nº 180.

François, J. (2001). *Concevoir une formation par alternance*. Dossiers De Psychologie, 57.

Fundación Empresa Universidad de Granada. (2000). *La universidad y la empresa: claves para una relación innovadora*. Agencia de Transferencia de Investigación.

G

Gagnon, C., Mazalon, E., Rousseau, A. (2010). *Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 13, n° 1, P. 21-41

Gayraud, L. et alt. (2009). *Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ?* Net-Doc. 59.

Geay, A. (1985). *De l'entreprise à l'école: La formation des apprentis*. Paris: Mésonances.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan. Paris.

Geay, A. (1999). *L'alternance pour une approche complexe*. Revue Française de Pédagogie.

Geay, A. 2007. *L'alternance comme processus de professionnalisation: implications didactiques*. Education Permanente, n° 172. L'alternance, pour des apprentissages situés (1).

Geay, A. & Sallaberry, J. C. (1999). *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance*. Revue Française de Pédagogie, n° 128, juillet.

Ginkel, Hans Van. (1995). *University 2050: the Organisation of Creativity and Innovation*. Higher Education Policy. The quarterly Journal of the International Association of Universities. London, Kogan Page, Vol., n. 4.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Psychologie. Éd. J'ai lu. Bienêtre.

Golhen, E. (2005). *Alternance et éducation nouvelle*. Formation Permanente, n° 163.

González, M. J., Oraá, J., Oliveri, I., Pérez, J. I., Campos, J. A., Ordóñez, S., et al. (2007). *El futuro espacio universitario europeo. Una visión desde Euskadi*. In Consejo Vasco del Movimiento Europeo (Ed.), País Vasco: EUROBASK.

Greffé X. (1995). *La formation professionnelle des jeunes, Le principe d'alternance*. Anthropos, Éd. Economica Paris.

Guichard, J. (2009). *Anticiper son avenir et s'orienter à la fin de l'adolescence et à l'émergence de l'âge adulte*. Seminari permanent d'orientació professional. Universitat de Barcelona.

Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussite en lycée professionnel*. Alternances développements. Éd. L'Harmattan. Paris

H

Hahn, C. (2007). *Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur*. Education Permanente, n° 172, 39-44.

Hahn, C., Besson, M., Collin, B., et Geay, A. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur*. Enjeux et perspectives. Éd. L'Harmattan. Paris.

Hahn, C., Alexandre-Bailly, F., Geay, A., Vignon, C., (2008). *Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Editions Vuibert. (pag. 47-61). Sarah Alves et André Froger.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw-hill. México.

Hetzl, P. (2006). *De l'université à l'emploi*. Rapport au Premier ministre. Commission du débat national « Université-emploi »

Howe, K., & Eisenhart, M. (1993). *Criterios de investigación cualitativa y cuantitativa*. Revista Educación, n° 100, 173-189.

I

Ibert J. (2002). *Richard R. Nelson et Sidney G. Winter : La théorie évolutionniste de la firme : routines, sélection et recherche d'innovation*. Dans S. Charreire. & I. Huault (eds.), « Les grands auteurs en management ». Caen : EMS, pp. 195-210.

Imbs, P. (2001). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur: nouvelles formes de partenariat universités/entreprises*. Gestion 2000, septembre-octobre.

Informe CYD 2010 (2010). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación CYD.

Illich, Y. (1971). *Une société sans école*. Seuil. Paris.

Isus, S. (2002). *Desarrollo de competencias de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Una visión crítica*. II Congreso Europeo en Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Ciudadanía (Ed.), Barcelona.

J

- Jedliczka, D. et Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Liaisons.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire d'HDR. Tours : Université Rabelais
- Jourdan, H. (2005). *Lisbonne, Copenhague, Maastricht, Helsinki..., des étapes sur le chemin de la formation professionnelle en Europe*. Education Permanente, n° 165.
- Jouy, A. (1994). *Les formations supérieures par l'apprentissage*. Paris: Actes de la 2^a Biennale de l'Éducation et de la formation.

K

- Koenig, G. (2006). *L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux*. Revue Française de Gestion, n° 160.
- Kolb, D. A. (1984). *Experientiel learning: Experience as the source of learning and développement*. Englewood Cliff.
- Kergoat, P. (2010). *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?* Net-Doc.75.

L

- Landry, C. (2002). *La formation en alternance*. Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (2007). *Des constants et des exemples pour inspirer l'action*. Formation et soutien à l'enseignement supérieur. Presses de l'Université de Québec
- Le Boterf, G (1985). *L'ingénierie du développement des ressources humaines ; de quoi s'agit-il ?* Education Permanente, n° 81.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie de l'évaluation et de la formation*. Éd. d'Organisation. Paris.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éd. d'Organisation. Paris.

- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence*. Éd. d'Organisation. Paris.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Éd. d'Organisation. Paris.
- Le Boterf, G. (1999). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences: Quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions?* Dans Carré, P. et Caspar, P. (Ed.), « *Traité des sciences et des techniques de la formation* ». Éd. Dunod.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2004). *L'ingénierie de la formation*. Dans Carré, P. et Caspar, P. « *Traité des sciences et des techniques de la formation* ». Éd. Dunod.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éd. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Éd. d'Organisation. Paris.
- Le Boterf, G. (2008). *Des cursus professionnalisants ou par compétences dans l'université : enjeux, craintes et modalités*. Études et réflexions. Actualité de la formation permanente, n° 209 Centre INFFO
- Lemistre, P. (2010). *Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion*. Net-Doc. 69.
- Léné, A. (2000). *Le fragile équilibre de la formation en alternance*. Formation et emploi, n° 72.
- Léné, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*. Éd. L'Harmattan. Paris.
- Lennon, M.C. (2010). *Souligner les habiletés et les réalisations : Mesure du développement des compétences et communication des résultats*. Toronto. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Leplat, J. (1980). *Développement et dégradation des habiletés dans le travail*. Dans Société Française de Psychologie, « *Équilibre ou fatigue par le travail* ». Éd. ESF.
- Leplat, J. (1995). *À propos des compétences incorporées*. Education Permanente, n° 114.
- Lerbet, G. (1981). *Système-alternance et formation d'adultes*. Unmfreo.
- Lerbet, G. (1993). *Approche systématique et production des savoirs*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Lerbet, G. (1993). *Alternance et cognition*. Education Permanente, n° 115.

Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, Formation et alternance*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Lerbet, G. (1998). *L'autonomie masquée*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Lichtenberger, Y. (2007). *L'enseignement supérieur à la recherche d'un modèle universitaire*. Recomposition du système d'enseignement supérieur. Symposcience. CODIGE.

Louart, P. (1995). *Succès de l'Intervention en Gestion de Ressources Humaines*. Éd. Liaisons.

Louis M.R. (1980). *Surprise and sense-making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational setting*. *Administration Science Quaterly*, 25, pp. 226-251.

M

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Travail et pédagogie. Éd. PUF. Paris

Malglaive, G. (1993). *Ingénieurs 2000 : une formation par l'apprentissage*. Personnel, n° 342

Malglaive G. (1994). *Alternance et compétences*. Cahier pédagogique, janvier, n°320.

Malglaive, G. (1996). *Apprentissage: une autre formation pour d'autres ingénieurs*. Formation Emploi, 53.

Maroy, C., Doray, P. (2001). *La construction des relations écoles/entreprises*. Cahier de recherche du GIR. Université Catholique de Louvain.

Marhuenda, F. (1994). *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Universidad de Valencia.

Martínez, M (2003). *La mediación de la eficiencia en las instituciones de Educación Superior*. Fundación BBVA. Bilbao.

Martínez, M. J. (2000). *Reflexiones acerca de la alternancia: Una comparación entre el modelo de prácticas a través del módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo y el aprendizaje en España)*. Contextos Educativos.

Martínez Martín, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.

Martínez, A., García, M. B. & Llamas, A. (2007). In Universidad de Murcia. Vicerectorado de estudiantes y empleo (Ed.), *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral de los universitarios*. Murcia: Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura.

Martínez, M. A. & Sauleda, N. (2007). *Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante (Ed.), Glosario EEES. Alicante. Ed. Marfil.

Massip, C. (2000). *Évolution des publics en alternance et de la professionnalité du formateur*. Éd. L'Harmattan.

Maye, P. (2000). *Les écarts de l'alternance comme espaces e développement des compétences*. Education Permanente, nº 141.

Mayor Zaragoza, F et Tanguiane, S. (2000). *L'Enseignement Supérieur au XXIe siècle*. Hermes Science Publication, Paris.

MEC. (2004). *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales. Proyecto experimental*. Subdirección General de Formación Profesional. Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), Madrid.

Mélèse, J. (1979). *Approches systémiques des organisations*. Paris: Hommes et Techniques.

Michavila, F. y García J. (Eds.). (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

Michavila, F., & García, J. (2005). In Cátedra UNESO de Gestión y Política Universitaria (Ed.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Miller, A., Imrie, I. & Cox, I. (1998). *Student assessment in higher education*. London: Kogan Page.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et Dynamique des Organisations*. Éd. d'Organisation.

Mintzberg, H. (1990). *Le Management*. Éd. d'Organisation.

Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Éd. Dunod.

Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*. Éd. PUF L'éducateur.

Morandi, F. (1999). *Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaiissantes »*. Revue Française de Pédagogie, n° 128, Pag. 43-54.

Morin, E. (1986). *La méthode. La connaissance de la connaissance*. Éd. Paris : Seuil

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Éd. ESF.

Morin, E. (1995). *Vers un nouveau paradigme*. Sciences humaines, n° 45 –février.

Morin, E. (1996). *Psychologies au travail*. Gaëtan Morin.

Morin, E. (1997). *La méthode. La vie de la vie*. Seuil. Paris.

Morin, E. (2000). *Comprendre la complexité*. Éd. L'Harmattan.

Morin, E. (2005). *Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidós Studio.

Muñoz, G. (2003). Thèse doctorale : « *Formation en alternance et pragmatisation des connaissances* ».

Muñoz, G. (2003). *Apport de la didactique professionnelle : la démarche dite inductive en pédagogie de l'alternance*. Proposition pour la 7 Biennale de l'Education et de la formation 2004.



OCDE (2001). *La formation tout au long de la vie pour tous: Grands axes de l'action. analyse des politiques éducatives*. Paris.

OCDE (2006). *Les compétences scientifiques: un atout pour l'avenir*. Paris.

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011*. Les indicateurs de l'OCDE. Éd. OCDE.

P

Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos retos Educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Colección Humanidades. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Paradeise, C. Lichtenberger, Y (2001). *Compétences, compétences*. Sociologie du travail, 43.

Pastor, G. (2008). *Manual de prácticas universitarias de calidad*. Ed. Netbiblo.

Pastré, P. (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle*. Dans Carré, P. et Caspar, P. « Traité des sciences et des techniques de la formation ». Éd. Dunod.

Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en pratique professionnelle*. Revue française de pédagogie, n° 138.

Pastré, P. (2006). *Apprendre à faire*. Dans : E. Bourgeois et G. Chapelle, « Apprendre et faire apprendre ». PUF.

Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Perrenoud, P. (2000). *L'école saisie par les compétences*. Dans C. Bosman, F., Gerard & X. Roegiers (Eds.), « Quel avenir pour les compétences ». Éd. DeBoeck.

Perrenoud, P. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*. Séminaire national de réflexion sur les pratiques des personnels d'encadrements. Poitiers. DPATE.

Perrenoud, P. (2004). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Formation Permanente, n° 160.

Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Dans III Congrès Internacional: Docència Universitària i Innovació, (Ed.), Girona: UB; UAB; UPC; UdG ; UdL.

Piaget, J. (1992). *Réussir et comprendre*. PUF.

Pineau, G. (2005). *L'alternance, une alternative éducative ?* Education Permanente, n° 163.

Pignarre, G. (1991). *L'apprentissage, approche juridique*. Litec.

Poplinot, C. (2007). *Le rôle de la pédagogie de l'alternance dans la formation des éducateurs routiers*. Congrès International AREF-2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation).

Porta, J. (2001). *Cómo reformar la Universidad en 15 días*. Sobre el gobierno y reforma de la Universidad. Ed. Milenio, Lleida.

Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.) (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial.

Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Prieto, L. (2004). *La alineación constructiva en el aprendizaje universitario*. Torre, J.C. y Gil, E. (Ed.). “Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. libro homenaje a pedro morales vallejo, S.J.”. Universidad Pontificia de Comillas.

Proglio, H. (2009). *Promouvoir et Développer l'Alternance. Voie d'excellence pour la professionnalisation*. Rapport au Président de la République Française.

Prost A. (1992). *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris, Seuil.

Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación en alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis doctoral. Universitat Internacional de Catalunya.

Pujol, L. y Fons, J.L. (1989). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Q

Quatenaire. (1998). *Synthèse sur l'apprentissage dans les niveaux supérieurs de formation, ministère de l'éducation nationale*. Paris

R

Régnier, J.C. (2000). *L'alternance : des évidences aux questions*. Forum Revue de la Recherche dans le Travail Social, n° 93.

Reichers A.E. (1987). *An interactionst perspective on newcomer socialization rates*. *Academy of Management Review*, Vol. 12, n°2, pp. 278-287.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Éd. ESF.

Rocheblave, C. (1999). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algibre. Málaga.

Rodríguez, M. L. (2006). *Evaluación, bance y formación de competencias laborales transversales* (1ª ed.). Barcelona: Laertes.

Roegiers, X. (2006). *Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: Opportunités, enjeux et dérives*. Dans la Conférence introductive du colloque : « La logique des compétences: chance ou danger? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur ». Paris.

Rogalski, J. (2004). *La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions*. @ctivités, vol. 1, n° 2, Pg. 103-20.

Romainville, M. (2004). *Esquisse d'une didactique professionnelle*. Revue francophone de gestion. Innovations pédagogiques en sciences de gestion.

Romani C. (2004). *Alternance: synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*.

Rouby, E., & Thomas, C. (2004). *La codification des compétences organisationnelles. L'épreuve des faits*. Revue Française de Gestion, 149.

Rourera, R. (2009). *Formació i innovació docent a la universitat. El llarg camí cap a l'EEES*. Lleida: Institut Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida.

Rychen, S. (2003). *La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional*. Congrès de competències bàsiques (Ed.), Barcelona: OCDE.

S

Sans, M., & Pérez, M. J. (2006). *Hacia la adquisición de competencias en un contexto investigador*. Barcelona: IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación.

Sauvage, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Université de Lille I.

Schneider, J. (1999). *Réussir la formation en alternance*. Éd. INSEP

Schön, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. A. (1996). *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*. In Barbier, J.M., Savoirs théoriques et savoirs d'action. Éd. PUF. Paris.

Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Flammarion. Paris.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris: La documentation française.

Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Éd. La découverte et Syros.

Sorel, M. (2007). *Responsable pédagogique en CFA, un métier à part entière*. Formation Permanente, n° 173 (2).

Sorel, M., Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. É. L'Harmattan. Paris.

Serres, M. (). *Les cinq sens*.

Spencer, M. D. (2002). *Como adaptarnos a un mundo en constante cambio*. Empresa XXI (Ed.), "¿Quién se ha llevado mi queso?" Barcelona: Ediciones Urano.

T

Tanguy, L. (1989). *Les usages sociaux de la notion de compétence*. Dans RuanoBorbalan, J.C. « Éduquer et Former ». Éd. Sciences Humaines.

Tardiff, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Éd. Logiques.

Terral P. (2007). *La construction sociale des formations STAPS : tensions et coordinations autour des savoirs à produire et diffuser*. Rapport à l'ONMAS (Office National des Métiers et de l'Animation Sportive).

Thevenot, L. (1990). *L'action qui convient*. Dans Pharo, P. et Quéré, L. (Ed.), « Les formes de l'action » de l'EHESS. Raisons pratiques.

Thez, P., & Millet, D. et Séguier, B. (2001). *Alternance et complexité en formation*. (Seli Arslon ed.). Paris: Education-Santé-Travail Social.

Thorens, J. (1996). *Rôle et mission de l'Université à l'aube du XXIe siècle*. Conférence prononcée à l'Université de Santiago de Compostela (España).

Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. (8 edición). Barcelona: Plaza y Janés.

Tudela, P. (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Universidad de Granada.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Ed. Paidós

U

UNESCO. *Educación superior en el siglo XXI*. París.

UNICE. (2004). "Draft joint report: Education and training 2010".

Universidad de Mondragón (2005). *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: modelos basados en el aprendizaje*.

V

Vaillet, F. (1987). *L'ingénierie de la formation*. Editions d'Organisation.

Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). *Introduction du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question*. Raisons éducatives.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Éd. Seuil.

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Éd. Seuil.

Veillard, L. (2000). Rôle des situations professionnelles dans les formations en alternance, cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Etienne. Thèse de doctorat. Université Lumière de Lyon II.

Veillard, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail : de la difficulté d'une collaboration didactique entre Ecoles et Entreprises*. Communication Colloque ACFAS 2011. Sherbrooke (Canada).

Vergnaud, G. (1992). *Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ?* Education Permanente n° 111- juin.

Vergnaud, G. (2002). *Comment apprend-on ?* Personnel, juin

Violet, D. (1997). *Formation d'enseignants et alternances*. Éd. L'Harmattan. Paris.

Voisin, A. (1993). *Alternance ou alternances? Approche institutionnelle des formations alternées qualifiantes destinées aux jeunes*. Education Permanente, n°. 115.

Vygotski, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

Vygotski, L. (1997). *La pensée et langage*. Éd. La dispute.

W

- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Éd. Economica.
- Wacheux, F. (1997). *Professionnalisation et développement professionnel*. Éd. L'Harmattan. Paris.
- Wagensberg, J. (1993). *El coneixement científic en la societat actual*. Lliçó magistral: Inauguració del curs acadèmic 1993-94. Universitat de Lleida.
- Walzlawick P., Weakland J., Fisch P. (1975). *Changements, paradoxe et psychothérapie*. Éd. Seuil.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Éd. L'Harmattan. Paris.
- Wittorski, R. (1998) *De la fabrication des compétences*. Revue d'Education Permanente, n° 135.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Éd. L'Harmattan. Paris.
- Wittorski, R. (2007). *La construction des compétences par et dans l'alternance*.
- Wittorski, R. (2008). *Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés*. Formation -Emploie, n° 101, Pg. 105-118.
- Wittorski, R. & Serre, F. (1995). *L'articulation travail-formation dans un dispositif de formation intégré au travail*. Revue des Sciences de l'Education, n° 21.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). *Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making*. Personality and Social Psychology, 56(3).

Y

- Yin R. K. (1994). *Case Study Research- Design and methods*. London: Sage Publications.

Z

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 Ideas claves: Cómo aprender y enseñar competencias* (1ª ed.). Barcelona: GRAÓ.

Zabalza, M. A. (1993). *La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría/práctica. Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años.*

Zabalza, M. A. (2000). *Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje.* Revista Española de Pedagogía, nº. 217.

Zarifan, P. (2001). *Le modèle de la compétence.* Éd. Liaisons. Paris.

Zay, D. (1994). *Etablissements et partenariats.* Savoir, Education, Formation, nº1.

FIGURES
ET
TABLEAUX

F I G U R E S

Pp.

71	Figure 1. Le triangle de la connaissance
82	Figure 2. Conception de la professionnalisation
83	Figure 3. Schéma classique d'un processus de professionnalisation
84	Figure 4. Les nouvelles modalités d'apprentissage
98	Figure 5. Un nouveau scénario didactique
113	Figure 6. L'intégration des différentes compétences, d'après Echeverría, J. (1996) à partir de Bunk (1994)
116	Figure 7. Les trois champs de transformation de la compétence (selon Wittorski, 2007)
118	Figure 8. La distinction entre être compétent et avoir des compétences (d'après Le Botef, 2006)
118	Figure 9. Modélisation du processus pour agir avec pertinence et compétence (d'après Le Boterf, 2008 :31)
119	Figure 10. Les dimensions de la compétence inspirée de Le Boterf (2008)
120	Figure 11. La stratification du processus de construction et de développement des compétences professionnelles
125	Figure 12. Le processus de construction des savoirs d'action (d'après Sauvage, 2000, et Pelletier, 1999)
127	Figure 13. La réflexion comme un processus composé d'étapes
132	Figure 14. Le savoir en usage comme résultante d'un processus de formalisation/investissement (Malglaive, 1995)
134	Figure 15. La construction des compétences par l'apprentissage (d'après Beaucourt et Louart, 1998)
142	Figure 16. Le triptyque de l'alternance
144	Figure 17. La boucle d'alternance (d'après Muñoz, 2003)
145	Figure 18. Les phases d'alternance (extrait de Muñoz, 2006)
156	Figure 19. Alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979)
157	Figure 20. Alternance est associative (Bourgeon, 1979)
158	Figure 21. Alternance associative (Bourgeon, 1979)
167	Figure 22. Système interface et dimensions de l'alternance (d'après Geay, 1998)
179	Figure 23. Triade des acteurs de l'alternance
187	Figure 24. Étapes d'un processus de changement
190	Figure 25. Phases de l'ingénierie pédagogique
194	Figure 26. Modélisation d'un système de formation en alternance (Geay, 1998)
208	Figure 27. Grandes étapes d'une étude de cas (Leplat, 2002)
209	Figure 28. Les cinq points pour l'élaboration des études de cas (Yin, 1984)
209	Figure 29. Présentation du modèle pour les études de cas
245	Figure 30. Financement de l'apprentissage en France
247	Figure 31. Répartition de la taxe d'apprentissage

275	Figure 32. Les formations pédagogiques à l'IAE
291	Figure 33. Schéma du dispositif de formation en alternance à l'IAE
315	Figure 34. Les métiers cibles des diplômés ingénieurs ICAM
316	Figure 35. Les métiers cibles des diplômés ingénieurs ICAM
317	Figure 36. Le parcours de l'ingénieur ICAM en alternance (10 semestres)
317	Figure 37. Le parcours de l'ingénieur ICAM en alternance (10 semestres)
318	Figure 38. Dispositif alternance ICAM
320	Figure 39. Financement de l'alternance
325	Figure 40. Adéquation de la progression
341	Figure 41. Composition du Patronat de la Fondation de l'IMH
343	Figure 42. Parcours pédagogique IMH
344	Figure 43. Évolution d'élèves inscrits
346	Figure 44. Dispositif de l'alternance à l'IMH
347	Figure 45. Dispositif de l'alternance
357	Figure 46. Admission à l'IMH par la voie de la formation du CFGS ou par la voie de la formation continue.
370	Figure 47. Insertion des 10 premières promotions d'apprentis
372	Figure 48. Degré de satisfaction des apprentis et des entreprises
372	Figure 49. Degré de satisfaction des apprentis et des entreprises

T ABLEAUX

Pp.

65	Tableau 1. Les demandes à l'université
73	Tableau 2. Les quatre scénarios d'université selon ANECA (2007)
122	Tableau 3. Le processus de transformation des compétences
123	Tableau 4. Les différentes situations d'apprentissage (Wittorski, 2007)
162	Tableau 5. Typologie des formes d'alternance
168	Tableau 6. Les dimensions de l'alternance selon propose Geay (1998)
171	Tableau 7. L'alternance par immersion
171	Tableau 8. L'alternance par interaction
188	Tableau 9. Qualités de la gestion politique
189	Tableau 10. Axes d'un projet de formation
192	Tableau 11. Dimensions de l'ingénierie de l'alternance (Clénet, 2002)
195	Tableau 12. Proposition de modélisation d'une formation en alternance
196	Tableau 13. Proposition de modélisation d'une formation en alternance
212	Tableau 14. Résumé des outils utilisés dans la phase d'investigation
213	Tableau 15. Proposition d'une modélisation d'un dispositif de formation en alternance
216	Tableau 16. Différentes écoles visités à la région Nord-Pas de Calais
217	Tableau 17. Action mémés dans des différentes entreprises de la région Nord-Pas de Calais
218	Tableau 18. Organismes du Nord –Pas de Calais
219	Tableau 19. Entreprises de la région de Debabarrena pour les entretiens
219	Tableau 20. Actions menés à l'IMH
235	Tableau 21. Lois et mesures concernant l'apprentissage en France
240	Tableau 22. Les diplômés et titres pouvant être préparés en contrat d'apprentissage
241	Tableau 23. Actions de formation
242	Tableau 24. Types de contrats
243	Tableau 25. Avantages et inconvénients des contrats pour les jeunes
244	Tableau 26. Avantages et inconvénients des contrats pour l'entreprise
248	Tableau 27. Répartition de la taxe d'apprentissage
248	Tableau 28. Répartition de la taxe d'apprentissage
249	Tableau 29. Évolution de la TA
261	Tableau 30. Les sources de financement des CFA
261	Tableau 31. Les problématiques rencontrées par des CFA l'enseignement supérieur
262	Tableau 32. Perspectives d'evolution à développer pour les CFA
272	Tableau 33. Structuration progressive des enseignements et recherche en sciences de gestion.
278	Tableau 34. Ensemble de formations et filières à l'IAE

283	Tableau 35. Pluralité des rythmes de l'ensemble de maquettes pédagogiques (2010-11)
321	Tableau 36. Pôle de services
322	Tableau 37. Progression acquisition des compétences
323	Tableau 38. Progression des rythmes
335	Tableau 39: Insertion professionnelle
354	Tableau 40. Résumé du suivi de l'étudiant IMH
258	Tableau 41. Formation continue développée pendant l'année 2009
370	Tableau 42. Enquête sur la situation de l'emploi, 2008
371	Tableau 43. Enquêtes de satisfaction des entreprises
371	Tableau 44. Disposition des entreprises pour l'alternance

A MON SEUL DÉsir

.... Je sens, j'ai senti ; j'ai vu, ouï, goûté, humé ; j'ai touché ; je touche, je m'enferme dans mon pavillon de peau ; il brûle de langues, je parle ; je parle de moi, de ma solitude et de la nostalgie des sens perdus, je pleure le paradis perdu, je regrette la perte de ce que à quoi je me donnais ou de ce qui m'était donné. Depuis que cela est écrit, je désire. Et le monde s'absente.

.... Parler consiste à oublier qu'on sait parler, veut qu'on se jette nu dans le sens ou l'objet ou le raisonnement, dans l'oubli total qu'on passe par la langue. L'éloquence vrai se moque de l'éloquence, non point par une vaine dérision des règles ou de la discipline oratoires, mais parce que, écoutant intensément le silence, elle plonge dans la piscine, vive de celle trouve à dire.

Nager suppose qu'on oublie qu'on sait nager, de même marcher, courir, sauter, faire l'amour, penser.

La culture se réduit à cet oubli : apprenez les façons pour ne jamais en faire, conseillant les antiques marquises, apprenez tout le possible pour ne jamais l'étaler, votre culture n'aura des lacunes que les grossièretés dont vous vous souviendrez, qui encombreront votre langue.

....savoir exige son propre oubli.... Je m'abandonne au savoir, je sens, je vis...

Les cinq ses, Michel Serres



Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia i Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació