

FORMATION



PAR MADELEINE BESSON,
BÉATRICE COLLIN,
CORINNE HAHN

L'alternance dans l'enseignement supérieur au management

Nous assistons, depuis quelques années, à un développement rapide des cursus en alternance dans l'enseignement supérieur de management. L'analyse que nous avons menée nous a conduit à mettre en évidence deux formes génériques d'alternance susceptibles de multiples déclinaisons. Quelle que soit la forme d'alternance choisie, la mise en place de ce type de cursus est un enjeu majeur qui est examiné dans cet article. Nous identifions ainsi un certain nombre d'implications pour les trois acteurs que sont l'étudiant, l'établissement de formation et l'entreprise.

Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dire que les systèmes de formation en alternance sont incontournables. En effet, la construction de tels cursus permet de répondre à la demande des entreprises qui ont besoin de professionnels efficaces, rapidement opérationnels et capables de s'adapter à un environnement en constante évolution. L'alternance est en mesure de former ces professionnels parce qu'il s'agit du seul système de formation qui permet d'associer réellement les savoirs acquis à l'école et les apprentissages expérimentiels acquis sur le terrain. Elle va ainsi faciliter la construction des compétences qui *conjuguent* savoirs formalisés transmis en situation scolaire, *d'une part*, et connaissances implicites qu'on ne peut acquérir qu'en situation de travail, *d'autre part*.

Depuis plus de vingt ans de nombreux travaux de recherche explorent les aspects institutionnels et pédagogiques des dispositifs de formation en alternance, mettant en évidence les apports de ce type de formation, tant sur la production des compétences professionnelles que sur la construction de l'identité sociale et professionnelle des apprenants (Chaix, 1993; Clenet, 1998; Cohen-Scali, 2000; Geay, 1985).

Ces travaux se sont également attachés à définir les conditions d'une alternance réussie. En effet, le modèle pédagogique de l'alternance est un modèle complexe puisqu'il doit intégrer deux logiques *a priori* contradictoires: la logique de transmission du savoir de l'école et la logique de production de l'entreprise (Geay, 1998). L'intégration de ces deux logiques ne peut pas se faire par simple juxtaposition de périodes de formation même si celles-ci sont assorties de tentatives pour relier l'école et l'entreprise en articulant connaissances et activités (Malglaive, 1992). Nous assistons, depuis quelques années, à un développement rapide des cursus en alternance dans l'enseignement supérieur, et notamment dans les écoles supérieures de management. Il s'agit d'un phénomène relativement récent¹, non stabilisé qui revêt encore très souvent une forme expérimentale (Quatenaire, 1998).

Or si, quel que soit le niveau d'études auquel elles sont destinées, les formations en alternance possèdent des caractéristiques communes, nous avons pu constater que la problématique de l'alternance est sensiblement différente dans l'enseignement supérieur, pour les formations de type bac+5 (niveau I).

En effet, trois éléments différencient les formations de ce niveau :

- les compétences professionnelles ne se limitent pas à apprendre des « savoir-faire de métier » mais à *développer une intelligence de l'action* car il faut être capable

d'appréhender des situations complexes (Malglaive ; 1996) ;

- la complexité de la tâche impose souvent de faire appel à un *tutorat multiple* et le modèle de relation duale de type compagnonnage se rencontre beaucoup plus rarement (Boru et Leborgne, 1992). Le tuteur est avant tout un médiateur qui crée les conditions favorables à l'intégration dans l'entreprise ;

- s'il faut certainement chercher à mettre en cohérence les contenus et les pédagogies des deux lieux de formation, il apparaît plus complexe de relier étroitement les séquences en entreprise et celles en centre de formation, comme cela est préconisé dans les modèles élaborés pour les formations de niveaux V et IV, car les savoirs théoriques mobilisés dans les situations professionnelles sont plus difficilement identifiables.

Un certain nombre d'études décrivent les dispositifs de formation en alternance au niveau supérieur (voir notamment Jouy, 1994; Quatenaire, 1998). Mais de nombreuses questions se posent concernant les effets de ces dispositifs: permettent-ils de définir un profil professionnel différent de celui produit par le système de formation traditionnel? (Malglaive, 1996). Quelles sont les possibilités de transposition, au niveau de formation de l'enseignement supérieur de gestion, des modèles élaborés à partir des résultats de recherches portant sur d'autres niveaux de qualification (Geay, 1998) ou sur

1. On peut noter que certaines professions bénéficient depuis longtemps d'une formation en alternance (médecins, etc.) et que des réflexions avaient été menées dès le début des années 1970 sur l'apport de l'alternance dans l'enseignement supérieur. Ainsi en 1973, se tiendra à Rennes un colloque sur l'enseignement supérieur en alternance où l'on préconisera d'intégrer dans les formations supérieures non plus des stages en entreprise mais des emplois temporaires rémunérés d'une durée d'au moins six mois. Bertrand Girod de l'Ain explique que le profil de l'excellence a changé et que les entreprises recherchent des qualités qui ne peuvent être acquises que par un contact plus précoce avec la pratique. L'alternance doit surtout permettre la « maturation » du jeune et l'aider à former son projet professionnel (Girod de l'Ain, 1974).

d'autres publics ? (Malglaive, 1996). Or, face à ces questions, rares sont les travaux de recherche portant sur l'alternance dans l'enseignement supérieur de management.

Notre objectif est ici de rendre compte de travaux de recherche qui ont été menés pendant deux ans et qui visaient à mieux cerner cette réalité émergente qu'est l'alternance dans l'enseignement supérieur².

Dans un premier temps, nous avons pu mettre en évidence, au-delà d'une grande diversité apparente dans les cursus, deux formes génériques d'alternance : l'alternance par immersion et l'alternance par interaction. Nous décrirons précisément ces deux formes génériques et nous présenterons pour chacune d'elles ses avantages et ses inconvénients.

Dans un second temps, nous verrons que, quelle que soit la forme d'alternance choisie, la mise en place de ce type de cursus induit pour les trois acteurs que sont l'étudiant, l'établissement de formation et l'entreprise, un certain nombre d'implications au niveau personnel, organisationnel et institutionnel.

I. – L'ALTERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EST MULTIFORME

1. Une grande diversité de cursus

Si l'alternance dans l'enseignement supérieur au niveau bac+5 reste en France un phénomène récent (à l'exception de certaines professions), nous avons pu constater qu'il existe depuis quelques années une

multiplication de ce type de cursus qui emprunte des formes très diverses.

L'alternance dans l'enseignement supérieur dépasse largement le cadre juridique de l'apprentissage. L'étudiant ayant opté pour un cursus en alternance peut en effet être lié à l'entreprise par un contrat d'apprentissage, *stricto sensu*, mais aussi par une convention de stage, un CDD, voir dans certains cas, un CDI. Par ailleurs, les rythmes d'alternance peuvent être très différents : on trouve ainsi des cursus où la période en entreprise est d'une durée d'un an et se situe entre plusieurs années de formation dans un établissement d'enseignement. Dans d'autres cas, les allers-retours entre l'entreprise et « l'école » sont beaucoup plus fréquents ; ils s'effectuent sur un rythme de quatre semaines en entreprise/une semaine dans l'établissement d'enseignement ou de quatre jours en entreprise/une journée en salle de cours. Enfin, les raisons d'un cursus en alternance par les étudiants sont très variées : si l'aspect financier est un critère, il n'apparaît pas primordial pour cette population d'apprenants. Il s'agit plus d'acquérir une expérience professionnelle reconnue et valorisée par de futurs employeurs et de sortir d'un cadre scolaire qui peut apparaître trop prégnant après plusieurs années d'études supérieures.

2. Les deux formes génériques de cursus en alternance dans l'enseignement supérieur

En prenant comme critère central de différenciation les rythmes d'alternance entre

2. Ce groupe de travail s'est constitué sur l'initiative de la direction de l'enseignement de la CCIP et réunissait des enseignants appartenant aux différentes écoles consulaires délivrant des formations de niveau Bac+5 : Groupe HEC, ESCP-EAP, Négocia, Groupe ESIEE. Ce groupe se réunit dorénavant au sein d'un laboratoire de recherche qu'il a créé, le CERALTES (Centre d'études et de recherches sur l'alternance dans l'enseignement supérieur).

l'établissement de formation et l'entreprise, nous avons distingué :

- l'alternance par immersion,
- l'alternance par interaction.

L'alternance par immersion

Il s'agit dans ce cas, d'une période longue en entreprise (de plusieurs mois à un an) précédée et suivie de périodes d'une durée au moins équivalente dans l'établissement de formation³. Cette forme d'alternance est schématiquement représentée dans la figure 1. On distingue dans ce type de formation trois phases :

1. l'étudiant acquiert un certain nombre de concepts et d'outils au travers d'enseignements dispensés dans l'établissement de formation. Cette période sera également le moment où l'étudiant commencera à élaborer son projet professionnel qu'il pourra renforcer en choisissant un certain nombre d'enseignements optionnels ;
2. l'étudiant effectuera une période longue en entreprise où il pourra mettre en applica-

tion les différents savoirs acquis et développer ses compétences managériales ;

3. l'étudiant retourne au sein de l'établissement de formation où différentes activités pédagogiques lui permettront d'élaborer sur son expérience tout en complétant sa formation par un certain nombre d'enseignements. Les avantages de cette forme d'alternance sont nombreux : à l'étudiant, ce type de cursus offre l'opportunité de développer de nouvelles compétences, d'inscrire plus facilement les concepts théoriques dans une pratique et de confirmer ou d'infirmer une première orientation professionnelle. Pour l'établissement de formation, cette forme d'alternance est, sous certaines réserves, relativement flexible et facilement gérable pour un grand nombre d'étudiants. L'apport pour l'enseignement est également important : la période en entreprise est un facteur déterminant de maturation pour des étudiants encore très impliqués dans le système scolaire. Au retour, le niveau de motivation et

Figure 1
L'ALTERNANCE PAR IMMERSION

<ul style="list-style-type: none"> – Acquisition de concepts et d'outils – Élaboration du projet professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> – Mise en application des savoirs acquis – Développement des compétences managériales 	<ul style="list-style-type: none"> – Élaboration sur l'expérience en entreprise – Enseignements complémentaires
Établissement de formation	Entreprise	Établissement de formation

3. Certains experts récusent le terme d'alternance pour qualifier ce type de cursus. Pour notre part, nous estimons que l'existence d'un aller-retour entre entreprise et école justifie pleinement de considérer l'immersion comme une des formes génériques d'alternance.

d'implication dans les enseignements est généralement beaucoup plus élevé que dans la période précédant l'expérience en entreprise. Pour les organisations qui accueillent ces étudiants, la présence en continu et sur une période relativement longue facilite l'intégration.

Un certain nombre de points négatifs apparaissent néanmoins : d'une part, ce type de cursus oblige l'étudiant à construire son projet professionnel très rapidement après son intégration dans une formation. Cela suppose que l'établissement de formation crée un véritable dispositif d'élaboration et de suivi individualisé des étudiants. D'autre part, l'entreprise doit, de son côté, construire un parcours professionnel pour l'alternant, s'impliquer dans son développement, sans pouvoir recruter immédiatement l'étudiant à l'issue de cette période longue au sein de l'organisation.

L'alternance par interaction

Cette forme d'alternance s'effectue par allers-retours fréquents entre l'établissement de formation et l'entreprise, sur un rythme mensuel ou hebdomadaire. Le schéma type de ces cursus est représenté figure 2.

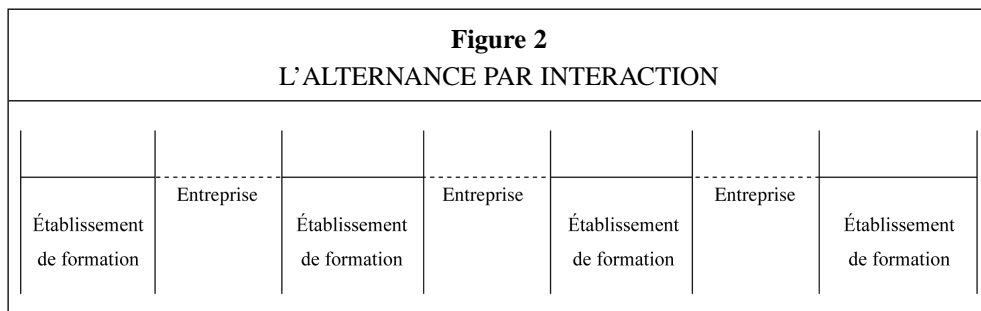
Interactions multiples entre l'acquisition de concepts et d'outils, le développement de

compétences managériales et l'élaboration sur l'expérience en entreprise.

Dans ce type de cursus, l'étudiant acquiert une véritable autonomie et identité professionnelles. L'entreprise bénéficie d'un apport dynamisant au sein de l'organisation, l'étudiant étant impliqué dans ces missions tout en conservant un œil extérieur sur l'entreprise. C'est également pour cette dernière un moyen privilégié de prérecrutement. Pour l'établissement de formation, outre l'aspect financier dans le cadre spécifique de l'apprentissage, ces cursus permettent de construire de véritables partenariats avec les entreprises. De plus, la motivation et l'implication des étudiants dans les enseignements sont particulièrement renforcées.

Comme points négatifs, il convient de souligner le manque de flexibilité du système et un risque de spécialisation trop fort de l'étudiant sur un domaine spécifique du management. Pour l'établissement de formation, il existe une certaine lourdeur administrative notamment dans le cadre spécifique de l'apprentissage, et des implications organisationnelles qui conduisent l'établissement à offrir ce type de cursus à un nombre limité d'étudiants. Pour l'entreprise, ces dispositifs impliquent la mise en place de tutorats individuels qui supposent une forte implication et motivation des per-

Figure 2
L'ALTERNANCE PAR INTERACTION



sonnes responsables de l'étudiant au sein de l'organisation et un certain coût financier. De plus, la gestion de périodes régulières de retour à l'établissement de formation peut poser pour certaines entreprises des difficultés d'organisation.

Pour conclure, il nous semble important de souligner que les avantages des cursus en alternance, quelle que soit la forme qu'ils empruntent, dépassent largement les inconvénients que nous avons mis en évidence et ceci tant du point de vue de l'étudiant, que de l'établissement de formation ou de l'entreprise.

II. – IMPLICATIONS DE L'INTRODUCTION DE L'ALTERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'alternance est un système de formation à trois dimensions, entre l'entreprise et

l'école, que nous pouvons modéliser selon la figure 3 (d'après Geay, 1998).

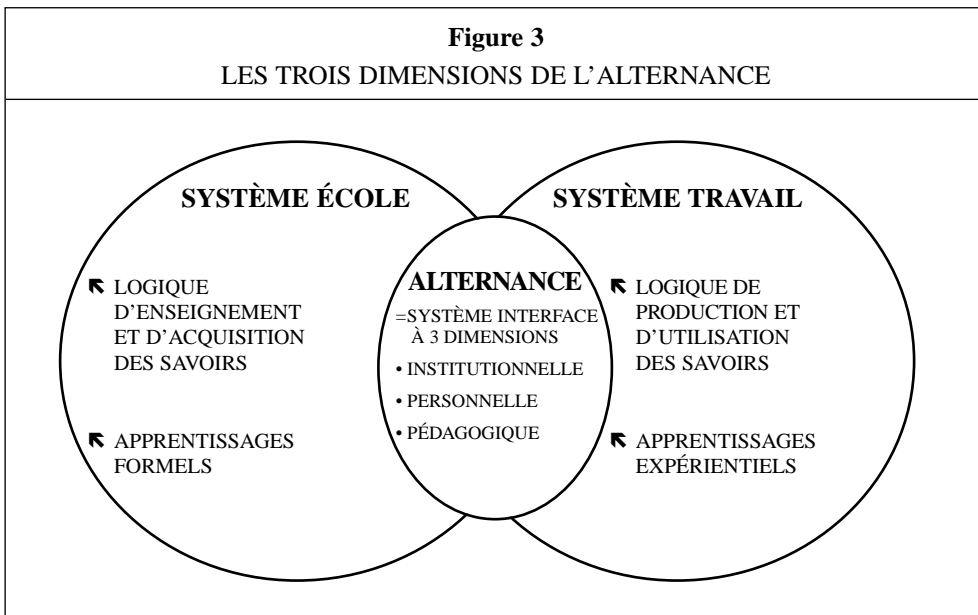
L'alternance est donc située à l'intersection de deux lieux de formation qui ont des logiques différentes et qui accordent au savoir un statut différent : à l'école le savoir a une valeur en lui-même alors qu'en entreprise il ne vaut que parce qu'il permet de faire (Geay, 1998).

On comprend alors que construire un cursus de formation dans cet « entre-deux » ne soit pas chose aisée. Il est pour cela indispensable de prendre en compte les trois dimensions de l'alternance : personnelle, institutionnelle et pédagogique.

1. La dimension personnelle

Concernant l'impact sur les étudiants de l'introduction de l'alternance dans le supérieur, les questions sont nombreuses et portent en germe d'importantes évolutions des cursus de formation. La confrontation aux

Figure 3
LES TROIS DIMENSIONS DE L'ALTERNANCE



réalités de l'entreprise, aux aspects humains et organisationnels du management, conduit-elle ces étudiants à formuler des attentes différentes vis-à-vis des enseignements et à adopter des attitudes et des comportements s'éloignant de ceux que nous observons habituellement ? Opèrent-ils plus facilement les processus d'assimilation-accommodation de concepts pertinents (Piaget, 1970) ? Sont-ils plus à même d'opérer des allers-retours entre le diagnostic de cas particuliers et l'application à ceux-ci de concepts généraux, de façon à se confronter à la relation entre le général et le particulier, à la surmonter en donnant au cours de cette élaboration du sens à l'un et à l'autre (Barnard, 1938) ? Sont-ils, finalement, plus enclins à se référer à d'autres contextes, à mélanger idées et concepts qui dans d'autres circonstances paraîtraient sans relation, ou même contradictoires (Orpen, 2000) ?

Besson et Collin (2001) ont étudié l'attitude vis-à-vis de la formation et la relation au savoir de groupes appariés d'étudiants en formation supérieure au management, ayant opté soit pour une formation en alternance, soit pour une formation en temps plein et ont mis en évidence deux comportements bien différenciés. Les étudiants en temps plein ont un rapport au savoir qui reste encore très déterminé par le modèle de réussite scolaire qui les a conduits à poursuivre un parcours prestigieux. Pour ces étudiants, le cœur de l'apprentissage se situe dans la connaissance et la maîtrise de concepts, de méthodes, de techniques présentés et explicités par l'enseignant sans qu'ils ne soient jamais véritablement discutés. Pour eux, les objectifs de leur formation sont l'acquisition d'une approche analytique solide et d'une expertise technique approfondie. L'accès à la réalité s'opère

quasi exclusivement par l'enseignant à qui les étudiants attribuent un rôle fondamental de médiation entre les aspects théoriques du management et la mise en œuvre pratique au sein des organisations. En fait, les étudiants suivant un parcours à temps plein s'autorisent peu de liberté et de créativité vis-à-vis de ce qui leur est enseigné. Le professeur fait figure d'autorité, il détient le savoir qui se doit d'être appliqué, sans jamais être véritablement discuté.

Les étudiants suivant un parcours en alternance ou en apprentissage ont, semble-t-il, acquis un certain recul vis-à-vis des concepts, outils et techniques qui leur sont transmis. La confrontation avec la réalité quotidienne de l'entreprise, les constructions qu'ils ont pu opérer à partir de leurs expériences concrètes les amènent à rechercher une plus grande autonomie dans la conduite d'une étude de cas. Les outils sont accommodés, transformés pour mieux répondre au problème posé, la réalité de l'entreprise et de son environnement économique est plus largement intégrée dans l'analyse proposée. Au prix, parfois, de quelques erreurs... Mais pour ces étudiants l'essentiel de leur apprentissage ne se situe pas dans l'expertise technique et méthodologique. La maîtrise des outils, des concepts, des méthodes n'en est qu'une des composantes. Le reste s'acquiert par l'immersion dans la réalité concrète et quotidienne de l'entreprise.

Il faut également souligner que la réussite de ce type de parcours nécessite une véritable implication du jeune dans l'entreprise. Cette implication est seule garante de l'acquisition d'une réelle expérience. L'expérience à son tour peut permettre de donner du sens à la situation didactique en mettant la formation en relation avec une pratique de référence.

2. La dimension pédagogique

Les travaux menés antérieurement sur la pédagogie peuvent être relus et confrontés aux situations d'alternance dans l'enseignement supérieur telles qu'elles ont été décrites ci-dessus, pour définir un premier cadre de réflexion.

Ainsi, avec Geay et Sallaberry (1999), nous pouvons argumenter que les périodes d'alternance école-entreprise permettent de donner du sens à la situation didactique en mettant cette situation en relation avec une pratique sociale de référence (Martinand, 1986). En instaurant un nouveau rapport au savoir, l'alternance permettrait de plus à l'étudiant de développer ses capacités d'apprentissage dans un esprit de réceptivité créatrice et d'accomplissement personnel (Gragg, 1940).

Construire des cursus où alternent des périodes en entreprise et des périodes plus spécifiquement consacrées à l'enseignement, favoriserait chez les étudiants une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise, leur permettrait de mieux faire face aux situations confuses, indéterminées, problématiques que sont typiquement les situations de management (Schön, 1983).

Les situations de management sont complexes et ambiguës. Il faut pouvoir les appréhender globalement dans l'ensemble de leurs dimensions (Orpen, 2000). Les étudiants ayant choisi un cursus en alternance feraient ainsi directement l'expérience de ce type de situations, et seraient mieux armés pour entrer dans le monde du travail. Si la construction de nouvelles représentations, de nouveaux schémas mentaux qui permettent le passage à l'action (Piaget, 1970), est une fonction inhérente à chaque

individu, on peut également mettre en évidence que le cadre cognitif d'une personne évolue au travers de fréquentes interactions avec les autres (Vygotski, 1934; Glick, 1985; James, Joyce et Slocum, 1988). Ainsi, à une première série de représentations mentales, d'éléments cognitifs, de croyances construits par l'étudiant au travers de son éducation et de sa culture, vont se mêler et se sédimer de nouveaux modèles au travers d'une dynamique d'interactions entre l'alternant et les différents acteurs de l'entreprise. Cette construction reste néanmoins théorique, et de nombreux établissements ont pu noter la difficulté pour les étudiants de faire le « lien » entre situations concrètes en entreprise et situations pédagogiques.

Geay et Salaberry (1999) ont montré les effets positifs de la « problématisation », c'est-à-dire de l'élaboration du problème par l'apprenant lui-même, sur le processus d'apprentissage. On peut donc penser que l'alternance de périodes à l'école et en entreprise va permettre aux apprenants de prendre appui sur leur vécu personnel, leur permettant ainsi de mieux s'approprier les concepts en construisant des problèmes directement liés à leur expérience.

En se référant à ces travaux, une équipe de recherche a donc proposé la mise en place d'un sas de « problématisation » lors du retour de la période en entreprise (Besson, Delplancke et Hahn, 2002). Une expérimentation a été mise en place et testée en 2001 dans le cadre d'une formation supérieure à la négociation. Les premières analyses montrent que la qualité de la production est influencée par 1) la capacité des étudiants à repérer les « vrais problèmes », 2) leur vécu des deux premières années de scolarité et, 3) leur capacité à se détacher

des manuels pour construire une réflexion interpersonnelle autour des problématiques d'entreprise.

3. La dimension institutionnelle

Les établissements de formation qui ont mis en place des dispositifs d'alternance sont maintenant pleinement conscients de la nécessité d'adapter leurs formations à ce nouveau contexte. Les conditions de succès mises en évidence par ces établissements portent sur la pédagogie, les implications économiques et les contraintes législatives.

La prise en compte de l'alternance dans la pédagogie

L'alternance de périodes en entreprise et à l'école suppose une coconstruction de compétences dans les deux lieux. En conséquence, un cursus pédagogique en alternance doit prendre en compte l'expérience accumulée par l'étudiant lors de ses périodes en entreprise. Cette prise en compte amène généralement à remettre en cause les pratiques pédagogiques traditionnelles qui avaient été conçues en France pour un public de formation initiale sans expérience de l'entreprise, et à s'interroger sur les situations pédagogiques. L'enjeu pour l'école nous semble concerner deux aspects : intégrer les expériences, par essences individuelles des étudiants, et statuer sur le niveau de conceptualisation auquel on souhaite les amener, compte tenu des pratiques toujours très concrètes auxquelles les étudiants en alternance vont pouvoir se référer à leur retour d'entreprise. L'école doit en outre mettre en place des dispositifs permettant à l'étudiant de faire le lien entre « pratiques d'entreprise » et « savoirs d'école ». Différentes approches peuvent être envisagées et testées : intégra-

tion des expériences au sein d'un cours, étude de cas interdisciplinaires, sas de « problématisation », etc. En effet, au travers de ces différentes activités pédagogiques, les étudiants vont pouvoir articuler différents savoirs singuliers et tacites. Ils construisent, comme nous l'avons vu précédemment de nouvelles représentations, de nouveaux schémas mentaux, de nouvelles pratiques d'action. On retrouve ainsi, au sein de ce jeu pédagogique dynamique, les différents mécanismes de création et de diffusion de la connaissance que sont la socialisation, la combinaison, l'extériorisation et l'intériorisation (Nonaka et Takeuchi, 1995). Dans ce contexte, le rôle de l'enseignement dans le supérieur revêt une complexité accrue. L'expertise technique et les compétences pédagogiques dans la discipline enseignée qui formaient traditionnellement les qualités premières d'un professeur ne suffisent plus. L'articulation entre entreprise et école au sein des cursus pédagogiques ne s'arrête toutefois pas à l'utilisation des expériences concrètes des étudiants. Une réflexion doit également être menée sur l'évaluation des compétences par les deux parties : l'établissement de formation et l'entreprise. Quoi de commun entre évaluer des connaissances ou un degré de maîtrise d'outils techniques à l'école, et apprécier l'efficacité dans une mission au sein de l'entreprise ? L'école doit-elle accorder une plus grande importance à la mise en pratique sur le terrain des techniques enseignées dans ses murs, faire participer l'entreprise à la notation d'un mémoire de fin d'études ? À l'heure de la « certification des compétences » et de la « validation des acquis », rares sont les établissements de formation ayant formalisé leur réflexion en la matière. Selon nos premières observations, beaucoup se contentent

en la matière de juxtaposer l'évaluation que fait l'entreprise au travers du carnet d'apprentissage et les notes obtenues par ailleurs par l'étudiant dans son cursus scolaire.

Les implications économiques et organisationnelles

Pour être efficace, la mise en place de l'alternance suppose la mise à disposition de personnes-ressources pour un accompagnement individualisé. C'est là une source de coûts supplémentaires pour l'établissement, mais aussi une nouvelle interrogation sur les compétences du tuteur qui délivre cet accompagnement. Actuellement, cette mission existe essentiellement pour les cursus en apprentissage, du fait de l'obligation légale. Elle est dévolue aux enseignants, sans qu'aient été formalisées des pratiques de référence.

Les aspects réglementés de l'alternance

Des contraintes réglementaires sont imposées à certains modes d'alternance, l'apprentissage par exemple. Malheureusement, si l'obligation d'un suivi par un tuteur désigné par l'école semble être une initiative favorable à l'intégration par l'étudiant des deux logiques écoles et entreprise, d'autres dispositions semblent moins adaptées à l'enseignement supérieur. Ainsi, la formation n'est pensée qu'en termes de présentiel, ce qui est loin de correspondre à la variété de modes de formation disponibles aujourd'hui. L'environnement technique actuel et le niveau des étudiants de l'enseignement supérieur permettent l'utilisation de méthodes d'autoformation, de formation à distance qui ne sont aujourd'hui pas reconnues dans les dispositifs législatifs.

Pour les entreprises, l'alternance pose également un certain nombre de défis : organi-

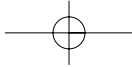
ser et suivre le parcours de l'étudiant en entreprise, penser l'accompagnement individualisé, partager la tâche formatrice entre école et entreprise, et mettre en place des articulations entre école et entreprise, particulièrement en matière d'évaluation.

L'entreprise doit-elle adapter ses modes d'évaluation en fonction de la position d'apprenant de l'étudiant durant sa période de stage ou d'apprentissage? De quelle façon l'entreprise participe-t-elle à l'évaluation du mémoire de fin d'études? Dans quelle mesure peut-on imaginer une évaluation conjointe de l'étudiant par l'école et l'entreprise pour témoigner de la capacité de celui-ci à mettre en pratique les connaissances qu'il a acquises? Sur ces questions, on imagine que les entreprises intégrant de nombreux apprentis de l'enseignement supérieur ont développé des réponses variées, et qu'une analyse des bonnes pratiques pourrait permettre de proposer des pistes pour améliorer l'intégration et l'implication du jeune dans l'entreprise.

Nous avons présenté des éléments d'analyse et des clés de compréhension du phénomène émergent qu'est le développement de cursus en alternance dans l'enseignement supérieur. Des travaux de recherche récents dans le domaine de la formation au management nous permettent d'apporter des éclairages pertinents aux différentes questions que pose la construction de cursus en alternance pour les trois parties prenantes que sont l'étudiant, l'entreprise et l'établissement de formation. Il nous semble par ailleurs que ce domaine nécessite de nouvelles investigations qui contribueront à enrichir nos pratiques pédagogiques et à construire de véritables partenariats à long terme avec les entreprises.

BIBLIOGRAPHIE

- Barnard C. I., *The Functions of the Executives*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1938.
- Besson M. et Collin B., "Integrating business experience, relation to knowledge and attitude to learning: the case of learning strategic analysis tools through case studies", *Actes de la conférence WACRA*, Lund, juillet 2001, p. 283-294.
- Besson M., Delplancke J-F. et Hahn C., "Building and reinforcing competencies: the example of business school students who authored case studies based on their professional experience", *Actes de la Conférence Active and Creative Teaching*, Vienne, à paraître.
- Boru J. J. et Leborgne C., *Vers l'entreprise tutrice*, Éditions Ententes, Paris, 1992.
- Chaix M. L., *Se former en alternance*, L'Harmattan, Paris, 1993.
- Clenet J., *Représentations, formations et alternance*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- Cohen-Scali V., *Alternance et identité professionnelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000.
- Geay A., *De l'entreprise à l'école: la formation des apprentis*, Mésonance, Paris, 1985.
- Geay A., *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- Geay A., et Sallaberry J-C., « La didactique en l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance », *Revue française de pédagogie*, n° 128, juillet 1999, p. 7-15.
- Girod de l'Ain B., *Actes du colloque de Rennes sur l'enseignement supérieur en alternance*, La Documentation française, Paris, 1974.
- Glick W.H., "Conceptualizing and Measuring Organizational and Psychological Climate: Pitfalls in Multilevel Research", *Academy of Management Review*, vol. 10, 1985, p. 601-616.
- Gragg C.I., "Teachers also must learn", *Harvard Educational Review*, vol. 10, 1940, p. 30-47.
- Jouy A., « Les formations supérieures par l'apprentissage », *Actes de la 2^e Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris, 1994.
- James L. R., W. F., Joyce Slocum J.W. Jr, « Organizations Do not Cognize », *Academy of Management Review*, 13, 1988, p. 129-132.
- Malglaive G., « Alternance et construction de compétences professionnelles », *Actes de la 1^{re} Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris, 1992
- Malglaive G., « Apprentissage: une autre formation pour d'autres ingénieurs », *Formation Emploi*, 53, 1996.
- Martinand J.-L., *Connaître et transformer la matière: des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Peter Lang, Berne, 1986.
- Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York, 1995.
- Orpen C., "Reconsidering the Case-Study Method of Teaching Management", *Journal of European Business Education*, vol. 9, n° 2, 2000, p. 56-64.
- Piaget J., *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*, Denoël-Gonthier, Paris, 1970.



Quatenaire, *Synthèse sur l'apprentissage dans les niveaux supérieurs de formation*, ministère de l'Éducation nationale, Paris, 1998.

Schön D. A., "The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice", *Teaching and the Case Method*, C.R. Christensen (ed.), Harvard Business School Press, 1983, p. 241-253.

Vygotski L., *Pensée et langage*, traduction Sève F., éditions La dispute, Paris, 1997 (édition originale, 1934).

