

LES CONDITIONS D'EMERGENCE ET D'INSTITUTIONNALISATION DE DISPOSITIFS ALTERNES DANS LE CADRE DE PARTENARIATS EDUCATIFS UNIVERSITE-ENTREPRISE

*Mehdi BOUDJAOUI,
maître de conférences en sciences de l'éducation,
directeur du département Sciences de l'Education et Formation d'Adultes
à l'Université de Lille 1,
membre de l'équipe Trigone du laboratoire Cirel (EA 4354)*

■ L'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique est périodiquement en France une source de débats. Cependant, le chômage endémique des jeunes et le déclassement de certains diplômés (Giret, Nauze-Fichet et Tomasini, 2006) semblent confirmer le choix des pouvoirs publics de développer depuis plusieurs décennies un nombre important de cursus professionnalisés au sein de l'institution universitaire. Pour certains auteurs, cette professionnalisation de l'université resterait superficielle (Le Boterf, 2008) car elle serait plus envisagée comme une réponse à des préoccupations internes à l'institution, qu'à une demande socioprofessionnelle externe identifiée. Toutefois, plusieurs expériences dans le cadre juridique de l'apprentissage¹ ou de la formation continue tendent à démontrer que la conception de dispositifs avec le monde professionnel est possible. Mais, ces partenariats restent des constructions fragiles car ils subissent l'incertitude de toutes coopérations interorganisationnelles entre des acteurs aux logiques différentes. Selon nous, le partenariat éducatif université-entreprise soulève la question de l'alternance en formation et devient à ce titre un objet multidimensionnel : institutionnel, organisationnel, pédagogique et didactique. Au regard de cette complexité, nous pouvons nous interroger sur les conditions d'émergence et de viabilité de ce type de démarches ? Nous partons de l'hypothèse centrale que la pérennisation d'un partenariat dépend de la manière dont il traduit, dans une phase instituante, les enjeux des parties prenantes, puis apporte dans une phase instituée, des réponses à des problèmes émergents. De plus, comme toutes formes de coopérations interorganisationnelles, les partenariats université-entreprise ne peuvent faire

¹ En France, le législateur a autorisé l'extension de l'apprentissage (alternance sous statut salarié) à l'enseignement supérieur en 1987 au regard de l'apparition notamment d'un phénomène nouveau : le chômage des diplômés.

l'économie d'une instrumentation favorable à l'intercompréhension des différents mondes impliqués. Dans cet article, après avoir donné des éléments de contexte sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur, nous réfléchirons aux enjeux et aux modalités d'un partenariat éducatif université-entreprise. Nous illustrerons notre propos par deux cas : une formation d'ingénieurs en partenariat avec une branche professionnelle composée de Petites et Moyennes Entreprises (PME) ; la formation de commerciaux dans des Instituts Universitaires de Technologie² (IUT) pour une entreprise publique. A travers cette analyse comparative, nous proposerons des invariants opératoires de l'institutionnalisation de partenariats éducatifs université-entreprises.

LE PARTENARIAT UNIVERSITE-ENTREPRISE ET LE DEBAT SUR LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La professionnalisation de l'enseignement supérieur est souvent analysée à partir de la transformation des composantes internes des dispositifs.

LA PREGNANCE D'UNE LOGIQUE DE L'OFFRE MALGRE DES CURRICULUMS PROFESSIONNALISES

Dans le contexte français, en parallèle du système des grandes écoles, des écoles professionnelles sanitaires et sociales, des facultés de médecine, l'enseignement supérieur professionnalisé s'est développé de manière importante à la fin des années 1960. Une multitude de nouveaux diplômés, allant du premier au troisième cycle, ont vu le jour à l'université (Mignot, Gérard et Musselin, 2001). Dans les années 1980 et 1990, les pouvoirs publics ont autorisé la création des Nouvelles Formations d'Ingénieurs³ (NFI) en dehors du parcours élitiste des classes préparatoires, puis l'extension de l'alternance à l'enseignement supérieur dans le cadre juridique de l'apprentissage. A travers ces évolutions, nous pouvons nous poser la question de la nature de la professionnalisation qui est en marche. La distinction de Bourdoncle (2000) entre formation générale et formation professionnelle peut nous

² Les Instituts Universitaires de Technologie sont en France des établissements de formation de techniciens supérieurs industriels ou tertiaires rattachés aux universités.

³ Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) ont été créées en France en 1989 après un rapport de Bernrd Decomps qui présidait à l'époque le Haut Comité Economie-Education au ministère de l'Education Nationale. Ce rapport faisait le constat d'une pénurie d'ingénieurs de production en France et de la rareté de dispositifs promotionnels pour les techniciens supérieurs. En effet, le système élitiste français des "Grandes Ecoles" d'ingénieurs ne permettait pas de faire face à ce type de besoins. Ces NFI ont été rebaptisées depuis Formation d'Ingénieurs en Partenariat (Fip).

donner quelques indications sur son contenu. Il nous propose quelques indicateurs : l'introduction d'une sélection à l'entrée ; l'organisation du groupe formé en "promotion" ; la rédaction des programmes à partir de savoirs professionnels, voire de compétences ; l'intégration de stages pratiques ; l'implication de professionnels dans les enseignements ; la création d'une dynamique de réseaux (associations d'anciens, employeurs). Implicitement, le modèle que propose Bourdoncle est assez mimétique de celui de l'enseignement supérieur extra-universitaire. Dans cette approche, les concepteurs vont s'attacher à "professionnaliser" les composantes formelles du dispositif : curriculum, intervenants, etc. Pour expliquer ces évolutions, certains chercheurs évoquent des tentatives de transformation d'une logique de l'offre centrée sur les préoccupations académiques, en une logique de la demande où le système éducatif tente d'articuler les formations avec l'environnement socioprofessionnel. Néanmoins, comme l'attestent différentes recherches empiriques (Mignot, Gérard et Musselin, 2001 ; Maillard et Veneau, 2006 ; Le Boterf, 2008), la création de ces diplômes professionnels va plus répondre à des logiques endogènes à l'institution universitaire qu'à une demande extérieure. Pour Mignot, Gérard et Musselin (2001), l'existence d'une demande sera plus présumée que mesurée par les porteurs de projets. La construction des formations avec le monde professionnel restera très exceptionnelle sauf lors de la création des IUT dans les années 1970 ou plus récemment de licences professionnelles, conçues avec quelques rares branches professionnelles (Maillard et Veneau, 2006). Dans la plupart des cas, la rédaction sous forme de compétences des maquettes résultera de la "coloration professionnelle" de référentiels disciplinaires, et visera principalement à passer les évaluations de la tutelle ou du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). *In fine*, ces créations répondront plus à des logiques internes comme attirer de nouveaux publics, trouver des débouchés pour des étudiants issus des sections générales ou bénéficier de nouveaux financements (formation continue, apprentissage). De plus, l'importance grandissante de standards internationaux européens ou anglo-saxons (harmonisation des grades de diplômes, accréditations, classements) semble induire, par effet de balancier, une néo-académisation des cursus, et renforcer en sus, cette logique de l'offre (Abdessemed, 2007 ; Godelier, 2005 ; Jovelin, 2006). Si nous reprenons le modèle de la pédagogie universitaire de De Ketele (2010), nous pouvons nous interroger sur les effets de ces changements limités sur l'activité pédagogique.

LES EFFETS DE LA PERPETUATION DE LA LOGIQUE DE L'OFFRE DANS LES CURSUS PROFESSIONNALISES

Selon Le Boterf (2008) et d'autres auteurs (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008), l'intervention de vacataires professionnels est organisée de manière peu cohérente. L'alternance reste souvent juxtaposée. La pédagogie transmissive et les

évaluations sommatives sont dominantes. Le découpage disciplinaire reste prépondérant alors que la résolution de problèmes professionnels ignore les frontières disciplinaires (Geay, 1998). Nous nous posons ici la question des effets de ces dispositifs sur le développement professionnel des apprenants (De Ketele, 2010). Afin d'y répondre, nous allons nous intéresser à quelques réflexions, parfois anciennes, sur la formation initiale des médecins, des cadres, des dirigeants et des ingénieurs. Dès les années 1960 à l'Université Mc Master à Hamilton au Canada, Barrows, professeur de Neurobiologie (Hunot-Clairefon, 1996) observe que les enseignements *ex cathedra* à dominante déductive freinaient considérablement l'apprentissage chez les étudiants en médecine du raisonnement clinique plus inductif et abductif. Dans les années 1980, la formation des cadres et des dirigeants d'entreprise fut également fortement critiquée. Plusieurs auteurs comme Mintzberg (1990), Actouf (1994), et plus récemment Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, (2008) ont mis en évidence les effets pervers du recours abusif à la méthode des cas, aux contenus fortement instrumentaux et à la faible intégration de l'expérience en vraie grandeur dans la formation. Selon ces auteurs, cette formation des cadres et des dirigeants serait à l'origine du développement d'une conception technocratisée du management. Sans entrer dans le détail de la pédagogie, Crozier et Tilliette (1995) avait fait un bilan comparable des formations de l'Ecole Nationale d'Administration (Ena) et de l'école polytechnique qui maintiendraient une forme de conformisme dans la prise de décision politique chez les élites françaises. D'ailleurs, nous pouvons nous poser la question du moment opportun du développement professionnel d'un cadre : pendant ou à l'issue de sa formation initiale ? A ce titre, Charpak (1997), prix Nobel de Physique 1992, explique comment, diplômé de l'école des mines de Paris, il a réellement débuté son apprentissage professionnel au début de sa carrière avec des techniciens de laboratoire, à la différence de ses collègues allemands qui étaient opérationnels dès leur embauche. Dans ce contexte, le partenariat éducatif université-entreprise peut potentiellement proposer des alternatives. Quelle est sa valeur ajoutée ?

LA VALEUR AJOUTEE PEDAGOGIQUE DU PARTENARIAT EDUCATIF UNIVERSITE-ENTREPRISE

Le partenariat éducatif université-entreprise peut créer un cadre sécurisé d'alternance études-travail. D'après plusieurs auteurs, (Malglaive, 1975 ; Bourgeon, 1979 ; Bachelard, 1994 ; Lerbet, 1995 ; Meirieu, 2011), une alternance à visée intégrative et interactive implique une interface organisationnelle afin de gérer différents problèmes pédagogiques : les conflits identitaires entre des postures professionnelles et universitaires, le développement de champs de connaissances éclatés entre des savoirs d'action et des savoirs théoriques, des distorsions didactiques lors des regroupements, des situations-obstacles et des situations-ressources non coordonnées entre les deux

milieux, etc. A travers le partenariat éducatif université-entreprise, c'est également l'usage des dispositifs en alternance en termes de gestion de l'emploi qui est en jeu. Sociologues et économistes (Monaco, 1993 ; Léné, 2002) ont souvent mis en évidence l'utilisation de l'alternance comme outil de flexibilité externe à court terme pour certaines entreprises. D'autres usages par les entreprises sont perceptibles, notamment pour des alternants de l'enseignement supérieur, comme la constitution d'un vivier pour des recrutements à durée permanente (Sauvage, 2000) ou l'attribution de projets assimilables à des missions de consultants (Boudjaoui, 2003). Néanmoins, au-delà de ces intentions, le partenariat éducatif entre l'université et l'entreprise reste plus un problème à résoudre qu'une solution *a priori*. Il impose tout d'abord de penser l'université comme une organisation ouverte pouvant être soumise à un environnement complexe, qu'une alternance à visée intégrative et interactive va renforcer.

L'INTEGRATION DE LA COMPLEXITE DE L'ALTERNANCE DANS UN PARTENARIAT UNIVERSITE-ENTREPRISE

Une alternance à visée intégrative et interactive peut favoriser parfois du désordre pédagogique et organisationnel au sein des institutions éducatives.

LES SOURCES DE LA COMPLEXITE DE L'ALTERNANCE EDUCATIVE

Tout d'abord, la transformation identitaire des apprenants peut bousculer les routines pédagogiques des enseignants (les professeurs du groupe Hec, 1994 ; Cohen-Scali, 2000). L'évolution des publics peut nécessiter ici une évolution de leur professionnalité (Massip, 2000). Même une institution de formation professionnelle renommée a dû faire face à cette difficulté (Mathey-Pierre, 1998). En effet, Les coordonnateurs et les formateurs de l'Association de Formation Professionnelle pour Adultes (Afpa)⁴ ont dû inventer, à l'occasion de la mise en place de dispositifs en alternance, de nouvelles pratiques comme : l'accompagnement individuel des apprenants, la régulation permanente de tensions entre les différents acteurs du système, la conception de compromis didactiques entre des référentiels de diplômes nationaux et les demandes évolutives des entreprises. Ce phénomène a été nommé par Schwartz (1977), la "fonction polémique" de l'alternance. Une alternance interactive favorise cette mise en tension des différentes logiques : académique, professionnelle et personnelle. Face à cette fonction polémique, l'enjeu est de penser une organisation

⁴ En France, l'Afpa gère un réseau de centres de formation professionnelle pour adultes sous la tutelle du Ministère du travail.

éducative capable de transformer ce désordre en ordre dans la direction épistémologique tracée par Morin (1986). Nous sommes d'accord avec Mathey-Pierre (1998) pour affirmer que les organisations éducatives à dominante "bureaucratique" ou à dominante "marchande", en structurant de manière statutaire ou contractuelle l'activité enseignante à un nombre d'heures de face-à-face pédagogique, ne facilitent pas l'émergence d'une dynamique collective au sein des équipes, nécessaire au traitement de cette complexité de l'alternance.

LES MODALITES ET L'INSTRUMENTATION D'UN PARTENARIAT EDUCATIF EN ALTERNANCE

Les sociologies de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) et des logiques d'action (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 2005) peuvent nous aider à comprendre la dynamique coopérative à instaurer autour d'un projet de formation en alternance. Le développement d'un partenariat implique tout d'abord un processus de contextualisation, c'est-à-dire la prise en compte des acteurs clés et de leur logique d'action. Nous entendons par logique d'action le sens qu'un acteur donne à son action au regard de la situation dans laquelle il est insérée, et des représentations et habitus qu'il s'est forgé. Dans l'alternance (Schwartz, 1977 ; Clénet et Gérard, 1994), on évoque classiquement une logique de transmission de savoirs plutôt académiques chez les formateurs, une logique de production ou de fabrication en entreprise, une logique de l'action et de l'apprentissage chez l'apprenant, une logique affective pour la famille (alternance pour un public d'adolescents). Une phase de traduction des enjeux singuliers sera ensuite nécessaire pour faire converger les acteurs vers un questionnement et un projet partagés. A cette fin, un acteur peut assurer cette fonction de traducteur. Un des moyens de trouver une convergence est de centrer la conception du système de formation sur un projet commun de développement de compétences (Clénet et Gérard, 1994 ; Geay, 1998). La production collective d'un "bien" peut aider à concrétiser cette dynamique partenariale. Cela peut être un dispositif matériel ou symbolique qui favorise la création d'un monde commun. L'idée d'objet-frontière (Star et Griesemer, 1989 ; Trompette et Vinck, 2009) peut permettre de comprendre les fonctionnalités d'un tel outil. Trompette et Vinck (2009, p. 8) le définissent dans ces termes :

"Il s'agit d'objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. Ces objets-frontières sont supposés maximiser à la fois l'autonomie de ces mondes sociaux et la communication entre eux. La notion est donc étroitement liée aux questions de signification partagée et d'interprétation. Elle suppose l'existence d'une structure minimale de connaissance,

reconnaisable par les membres de différents mondes sociaux, laquelle peut prendre des formes très diverses : l'objet malléable qui peut être façonné par chacun."

Dans l'alternance, la co-construction entre formateurs et tuteurs professionnels de référentiels et de situations professionnelles de référence, à partir desquels chacun pourra élaborer en cohérence le plan de formation de l'apprenant dans son milieu, relève des principes de l'objet-frontière. Des outils de formalisation de l'expérience (portfolio, journal de bord, mémoire professionnel...) qui s'y réfèrent constitueront d'autres objets-frontières qui impliquent cette fois l'apprenant. Cependant, la solidification du partenariat dépendra de l'organisation interface que l'université et l'entreprise construiront. Nous pouvons reprendre le modèle de Le Moigne (1995) avec l'idée qu'un système de formation en alternance peut se réguler par rapport aux environnements académiques, professionnels et personnels à travers des sous-systèmes opérationnels (réunions et rencontres de tuteurs, accompagnement des apprenants), informationnels (dispositifs d'évaluation) et décisionnels (conseils d'administration paritaires, comités de pilotage) en interaction. Néanmoins, l'arrimage des parties prenantes sur le long terme dépendra des bénéfices seconds qu'elles obtiendront. Dans une recherche, nous avons mis en évidence comment des partenariats université-entreprise avaient favorisé des transformations organisationnelles, parfois non intentionnelles, dans des entreprises partenaires (Boudjaoui, 2003) ; ce qui avait aidé à leur pérennisation.

ILLUSTRATIONS EMPIRIQUES DE PARTENARIATS EDUCATIFS UNIVERSITE-ENTREPRISE

Afin d'illustrer notre propos, nous allons présenter deux cas empiriques.

METHODOLOGIE

Notre stratégie de recherche s'est orientée vers la méthode des cas (Yin, 1994 ; Wacheux, 1996). Dans ce travail, nous avons choisi des configurations singulières de partenariats université-entreprise, et ce dans des contextes originaux : la formation d'ingénieurs pour des PME en aménagement paysager qui cherchent "à industrialiser" leurs chantiers, et la formation de commerciaux pour une entreprise publique en cours de privatisation (Boudjaoui, 2003). Nous partons de l'hypothèse que dans des cas atypiques, les processus observés peuvent apparaître de manière plus flagrante que dans les dispositifs plus courants. En termes de recueil de données, nous avons "triangulé" plusieurs méthodologies qualitatives : observations participantes ou directes, entretiens d'explicitation ou compréhensifs avec des responsables, des formateurs, des apprenants et leurs tuteurs, et l'analyse de documents professionnels.

L'ETUDE DE CAS DE LA FORMATION D'INGENIEURS PAYSAGISTES

Contextualisation et traduction des enjeux

La création de cette école d'ingénieurs résulte de l'évolution à partir des années 1990 des exigences des "donneurs d'ordres" des entreprises de paysages en termes de normalisation et de gestion. Face à ce contexte nouveau, ces entreprises étaient sous-qualifiées car seuls 17 % des chefs d'entreprise avaient suivi une formation de niveau supérieur. La branche professionnelle avait besoin d'environ 160 ingénieurs par an, aptes à conduire des chantiers en aménagement paysager selon des procédés proches du bâtiment et des travaux publics. Le directeur d'un centre de formation horticole privé, agronome de formation et marginal sécant (Crozier et Friedberg, 1981) au sein de plusieurs réseaux, joua le rôle de traducteur (Callon, 1986) dans ce partenariat, en négociant avec la branche professionnelle et en impliquant une école d'ingénieurs "classique" en agronomie, comme le préconise le cahier des charges des Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI).

Emergence et institutionnalisation du dispositif

La construction du référentiel de formation avec des représentants de la branche professionnelle permet l'émergence d'un objet-frontière. Cette formation d'ingénieurs en partenariat obtint l'ensemble de ses agréments au début des années 1990. La régulation du système se fait à plusieurs. Au niveau du pilotage, des représentants de la branche professionnelle sont impliqués au conseil d'administration. Au niveau tutorial, les maîtres d'apprentissage sont réunis ou rencontrés sur site plusieurs fois par an. Il existe des formes de régulations pédagogiques à travers une démarche fortement interactive : l'Apprentissage Par Problème (APP).

Les effets retours sur les partenaires

La professionnalité de ces ingénieurs ne semble pas poser de problème car la quasi-totalité des apprentis sont embauchés à l'issue de leur contrat d'apprentissage. En termes de compétences, ces apprentis ingénieurs vont développer très rapidement une forme d'autopraxéologie (Le Meur, 1993) rencontrée paradoxalement couramment chez les entrepreneurs et les cadres autodidactes. Ils vont devenir très vite au sein de ces PME, les promoteurs d'apprentissages organisationnels importants : mise en place de systèmes de gestion et de certification qualité, réorganisation des temps de travail, création d'une offre de prestations pour un nouveau marché, etc. Ce phénomène s'explique par une intégration à temps partiel de ces apprentis ingénieurs en raison de l'alternance. Aussi les routines organisationnelles ont moins de prégnances sur eux. De plus, comme ils sont souvent placés à proximité du dirigeant, ils peuvent

influencer certaines décisions, tout en restant peu "effrayants" pour les autres acteurs de par leur statut. L'école à travers sa modalité pédagogique va constituer un lieu ressource et permettre l'émergence d'une "communauté de pratiques". Nous pouvons émettre ici la conjecture de l'influence de ces effets sur la solidification et la pérennisation du partenariat éducatif. Au-delà de ses modalités, de son instrumentation, le succès d'un partenariat éducatif université-entreprise semble dépendre de la manière dont il peut aider des entreprises partenaires à régler des problèmes qui ont parfois une dimension stratégique.

LE CAS DE LA FORMATION DE COMMERCIAUX POUR UNE ENTREPRISE PUBLIQUE

Contextualisation et traduction des enjeux

Au début des années 1990, le gouvernement français décide de débiter un processus de privatisation d'un certain nombre d'entreprises publiques. Dans notre cas, cette décision aura pour conséquence la transformation des pratiques de gestion, de marketing et de gestion des ressources humaines. Des recrutements sous statut privé furent autorisés afin de favoriser une flexibilité des emplois. Le recours aux contrats en alternance sous statut d'apprenti ou de stagiaire de la formation continue a été initié au départ dans un souci d'optimisation fiscale car l'entreprise était assujettie au droit commun des taxes sur les salaires. Ensuite, il fut décidé d'expérimenter l'alternance comme mode de pré-recrutement de salariés car le coût de recrutement et de la professionnalisation d'un commercial par ce moyen devenait nettement inférieur à celui du personnel sous statut public. La décision de recourir à ces contrats en alternance a été prise également dans un souci d'acceptation sociale de la privatisation du statut des salariés. En effet, il était plus facile de faire admettre aux syndicats un changement statutaire du personnel par le recours à ces contrats en alternance destinés souvent à des jeunes sans emploi ou faiblement qualifié. Un autre avantage de l'alternance était de garantir une qualité de recrutement homogène dans ce contexte de déréglementation. A cette fin, des partenariats furent négociés avec des Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Pour développer ces partenariats, un acteur central va jouer le rôle de traducteur (Callon, 1986) : un nouveau directeur des ressources humaines issu du secteur privé qui avait dans sa carrière antérieure négocié des partenariats éducatifs.

Emergence et institutionnalisation du dispositif

En dehors du rythme d'alternance, la pédagogie était identique à celle présente dans l'enseignement professionnel universitaire classique. En raison de multiples conflits et tensions entre l'entreprise et les IUT sur l'orientation de la formation, il a été décidé

ensuite la création d'une organisation interface pour gérer les partenariats : un Centre de Formations d'Apprentis (CFA) interne à l'entreprise avec pour rôle l'organisation d'instances de régulation et l'accompagnement individuel des apprentis ; le face-à-face pédagogique étant sous-traité aux partenaires universitaires et à des formateurs internes à l'entreprise.

Les effets retours sur le partenaire

On ne peut pas attribuer à l'alternance d'être le levier central du changement culturel de l'entreprise, mais certains directeurs utilisèrent ces apprentis commerciaux comme formateurs de proximité pour propager de nouvelles pratiques dans les équipes en place : marketing direct, utilisation des technologies de l'information et de la communication, nouvelles méthodes de ventes, explication de nouveaux produits, etc. A travers cet exemple, nous voyons comment des partenariats université-entreprise peuvent contribuer à un changement culturel au sein d'une organisation. Au niveau de la gestion des ressources humaines, ils ont aidé à diversifier les modes de recrutement et de formation dans un contexte de privatisation. Plus qualitativement, ils ont favorisé des micro-changements opérationnels au niveau des pratiques commerciales. Nous pouvons émettre ici une autre conjecture sur la solidification d'un partenariat éducatif université-entreprise : il peut se pérenniser en devenant un outil privilégié de gestion des emplois et des compétences pour les partenaires économiques.

DISCUSSION

Si nous comparons ces deux cas, nous pouvons mettre en évidence un certain nombre de processus communs. Tout d'abord, à une échelle macroscopique, l'émergence de ces partenariats s'inscrit dans le cadre d'évolutions institutionnelles et socio-économiques. Dans une phase instituante, un acteur à l'interface de plusieurs "mondes" (académique, professionnel...) va s'approprier à un niveau mésoscopique ces transformations, et va traduire dans un projet de formation les enjeux des partenaires. Les dispositifs ont tous les deux été organisés en "intra" : en intra-branche professionnelle pour l'un, en intra-entreprise pour l'autre. A un stade plus institué, ces partenariats ont développé des systèmes de régulation à plusieurs niveaux : politique, tutoral et pédagogique. De plus, ils ont eu des effets retours parfois inattendus sur les cultures d'entreprises à plus ou moins grande échelle. Dans ce sens, un partenariat "intra" dans le cadre d'un dispositif en alternance semble favoriser, de manière plus ou moins étendue, des apprentissages organisationnels (Argyris et Schön, 2002) dans les entreprises partenaires, c'est-à-dire une évolution des routines et des règles organisationnelles. Néanmoins, ces deux partenariats se distinguent par

leurs objets-frontières. Dans le cas de la formation des commerciaux de l'entreprise publique, ils étaient peu présents au préalable. Ce qui explique les conflits entre les enseignants et les responsables de l'entreprise sur la conduite de la formation, puis la création d'une structure interface à travers un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) interne à l'entreprise. Ainsi, il a été nécessaire de créer en aval un système de régulation très maillé pour gérer les tensions entre tous les partenaires. Par contre, dans le cas des ingénieurs paysagistes, l'ensemble des référentiels ont été co-construits en amont entre les deux mondes. Des productions écrites des étudiants ancrées dans la réalité professionnelle grâce à une pédagogie constructiviste et interactive (APP) ont constitué d'autres objets-frontières. Face à ces différences, nous ne pouvons pas négliger les effets de contexte : des organisations économiques et éducatives de petite taille dans le premier cas, des bureaucraties économique et universitaire dans le second. Au regard de ce constat, nous pouvons avancer la conjecture que plus un partenariat université-entreprise est co-construit en amont à travers des objets-frontières, et en aval à travers les processus pédagogiques vécus au quotidien, moins il sera nécessaire de mettre en place des instances de régulation lourdes entre les deux mondes.

CONCLUSION

La professionnalisation de l'université prend une tournure différente quand on observe des partenariats université-entreprise. Néanmoins, certains auteurs les assimilent encore à une forme d'intégration d'une logique de la commande (Bousquet et Grandgérard, 1996) où l'institution éducative serait soumise à court terme à un rôle de fournisseur de main d'œuvre. Sans occulter cette dérive potentielle, l'étude des deux cas en présence prouve leurs pertinences pour le développement et l'insertion professionnelle de jeunes diplômés. Comme nous l'avons vu, l'émergence et la pérennisation d'un partenariat université-entreprise semble dépendre de la traduction "ingénierique" des enjeux, des objets-frontières, des instances de régulation, etc. Néanmoins, il nous semble que la perpétuation à long terme de ces dispositifs dépend également de la manière dont ils aident les entreprises à résoudre des "problèmes" opérationnels, et parfois stratégiques. Nous avons vu comment des apprentis commerciaux pouvaient faire évoluer les pratiques commerciales de salariés titulaires dans une entreprise publique. Nous avons analysé également comment des apprentis ingénieurs pouvaient aider des PME à normaliser la gestion de leurs chantiers et entrevoir de nouveaux marchés. Les ressources apportées par le dispositif à l'activité des apprenants en situation de travail jouent un rôle primordial dans ces processus. A travers ces cas, nous avons également observé comment des dispositifs en alternance

modifiaient des modes de gestion de l'emploi et des compétences pour une branche professionnelle et pour une entreprise de grande taille. Ce potentiel amplificateur concomitant du développement professionnel d'alternants et des transformations organisationnelles avait déjà été décrit plus ou moins par des pédagogues traditionnels de l'alternance comme Schwartz (1997) ou Chartier (2003). D'une certaine manière, les promoteurs de la didactique professionnelle ont confirmé dans leur approche cette logique de co-transformation à un niveau plus microscopique des sujets et des situations (Pastré, 1999).

BIBLIOGRAPHIE

- Abdessemed, T. (2007). Le modèle "grande école" dans la compétition mondiale. *Revue Française de Gestion*, 9 (178-179), 157-172.
- Actouf, O. (1994). *Le management entre tradition et renouvellement*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Akrich, M. ; Callon, M. ; Latour, B. (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris, France : Mines Paris, Presses Sciences sociales.
- Amblard, H. et al. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, France : Seuil.
- Argyris, C. & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratique d'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- 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'éducation. Villeneuve d'Ascq, France : Université de Lille 1.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. *Mésonance*, 2.
- Bousquet, N. & Grandgérard, C. (1996). Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat. Quelles logiques de modernisation ? *Formation Emploi*, 53, 75-84.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs en baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-207.
- Chartier, D. (2003). *A l'aube des formations par alternance : histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. 2^e édition actualisée. Paris, France : L'Harmattan.

- Clénet, J. & Gérard, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Education : des pratiques à construire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris, France : Puf.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.
- Crozier, M. & Tilliette, B. (1995). *La crise de l'intelligence*. Paris, France : InterEditions.
- De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Giret, J.F. ; Nauze-Fichet, E. ; Tomasini, M. (2006). *Le déclassement des jeunes sur le marché du travail, Données Sociales - La société française*. Paris, France : Insee.
- Godelier, E. (2005). Les élites managériales : entre logiques nationales endogènes et globalisation exogène. *Entreprises et Histories*, 41, 6-14.
- Hahn, C. ; Alexandre-Bailly, F. ; Geay, A. ; Vignon, C. (2008) (dir.). *Former les managers : Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris, France : Vuibert.
- Hunot-Clairefond, F. (1996). *Former les Nouveaux Managers : une pédagogie originale pour développer leurs compétences. Tout savoir sur la méthode Problem-Based Learning*. Paris, France : Liaisons.
- Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- Le Meur, G. (1993). Dirigeants de PME : autodidaxie ou autopraxéologie. *Education Permanente*, 114, 78-79.
- Le Moigne, J.L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Dunod.
- Léné, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Les Professeurs du Groupe Hec. (1994). *L'école des managers de demain*. Paris, France : Economica.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la Professionnalisation à l'Université. *Sociétés Contemporaines*, 62, 49-68.
- Malglave, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.

- Massip, C. (2000). *Evolution des publics en alternance et de la professionnalité du formateur*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Dans les coulisses de l'alternance, la parole est aux formateurs. *Education Permanente, supplément Afp*, 79-86.
- Meirieu, P. (2011). Alternance. *Petit dictionnaire de pédagogie*. [en ligne] <http://www.meirieu.com>
- Mignot-Gérard, S. & Musselin, C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Education et Sociétés*, 8, 11-22.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management*. Paris, France : Editions d'Organisation.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris, France : Puf.
- Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris, France : Seuil.
- Pastré, P. (2005) L'ingénierie didactique professionnelle. In Carré P., Caspar P. (dir.) *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-417). Paris, France : Dunod
- Sauvage, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Villeneuve d'Ascq, France : Université de Lille 1.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris, France : Flammarion.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris, France : La découverte et Syros.
- Star, S.L. & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, Translations and Boundary objects : amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris, France : Economica.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research : Design and methods*. London, Royaume-Uni : Sage Publications.