



HAL
open science

L'alternance dans l'enseignement supérieur de management : quelles situations pédagogiques pour faciliter le développement des compétences ?

Madeleine Besson, Jean-François Delaplancke, Corinne Hahn

► To cite this version:

Madeleine Besson, Jean-François Delaplancke, Corinne Hahn. L'alternance dans l'enseignement supérieur de management : quelles situations pédagogiques pour faciliter le développement des compétences ?. 3e Colloque Questions de pédagogie pour l'enseignement supérieur, Jun 2005, Lille, France. hal-02527778

HAL Id: hal-02527778

<https://hal.science/hal-02527778>

Submitted on 1 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ALTERNANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE MANAGEMENT :

Quelles situations pédagogiques pour faciliter le développement des compétences ?

M. BESSON*, JF. DELPLANCKE**, C. HAHN***

*INT Management, 9 rue Charles Fourier, 91011 Evry Cedex

**ESCP-EAP, 79 avenue de la République 75543 Paris Cedex 11

***NEGOCIA, 6 avenue de Champerret 75838 Paris Cedex 17 et ESCP-EAP

hahn@escp-eap.net

Résumé

Dans cet article, nous présenterons un dispositif d'accompagnement des étudiants à leur retour d'une période d'apprentissage de quatre mois en entreprise expérimenté dans le cadre d'un master de négociation commerciale de niveau bac + 5. Nous montrerons que ce dispositif, qui visait à améliorer le lien entre expérience en entreprise et savoirs académiques, a fait apparaître également de nombreuses questions mettant en jeu la construction identitaire de l'étudiant, sa dynamique d'apprentissage et la mise en perspectives de son parcours. Mais réciproquement, elles touchent aussi à l'identité de l'établissement de formation, à son idéologie, à sa conception du savoir, au rôle et aux compétences des enseignants.

Mots-clés

Alternance, projet, problématisation, construction identitaire, réflexivité.

I. INTRODUCTION

En France nous avons assisté récemment à un fort développement de programmes de formation au management qui présentent la double caractéristique de s'adresser à des étudiants sans expérience professionnelle et d'alterner des périodes d'enseignement avec des périodes de travail en entreprise. Ces formations, qui facilitent la construction de compétences en conjuguant la transmission de connaissances formalisées (au sein de l'établissement de formation) et l'acquisition de savoirs pratiques (au sein de l'entreprise), semblent répondre de façon appropriée à la demande des entreprises qui ont besoin de professionnels rapidement opérationnels et capables de s'adapter à un environnement en constante évolution (Besson, Collin et Hahn, 2004).

Dans ce contexte toutefois, la gestion des « allers » et « retours » de l'étudiant entre école et entreprise devient un enjeu majeur. L'expérience en effet montre que les étudiants ont besoin d'être aidés tout autant pour construire une dynamique d'apprentissage qui intègre (au

lieu de les opposer) les deux lieux de formation que pour lier savoirs théoriques et expériences de terrain.

C'est ce travail de lien et de mise en cohérence que nous avons voulu explorer en essayant de voir comment il était possible de (ré)concilier des logiques et des rapports au savoir différents. Plus précisément, nous nous sommes inspirés des recherches de Geay (1998), notamment quand il propose, lors du retour à l'école, de faire émerger des situations problèmes et de les traiter dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire.

Dans le cadre d'une formation supérieure à la négociation commerciale de niveau bac + 5, nous avons donc conçu et expérimenté un dispositif d'accompagnement des étudiants à leur retour d'une période d'apprentissage de quatre mois en entreprise.

Dans cet article, nous allons présenter ce dispositif et décrire ses effets tant sur l'appropriation des savoirs que sur le sens donné par les apprentis à leur expérience vécue en entreprise.

II. LE CADRE DE L'EXPERIENCE

Nous avons conçu et expérimenté un dispositif d'accompagnement des étudiants en troisième année d'un master de négociation commerciale. Ce dispositif a concerné 50 apprentis à leur retour d'une période d'apprentissage de quatre mois en entreprise.

Ces apprentis ont été amenés, au cours d'un séminaire résidentiel de quatre jours, à concevoir en groupe des études de cas basées sur des problématiques qu'ils avaient effectivement rencontrées en entreprise. Plus précisément le dispositif de problématisation retenu comportait quatre phases distinctes :

II.1 L'émergence et la formulation de la problématique

Cette phase d'émergence se déroulait en 3 étapes. Dans un premier temps, trois animateurs (des consultants en entreprises) faisaient émerger les principaux problèmes rencontrés par les apprentis au cours de leur expérience en entreprise. Ces questionnements étaient ensuite regroupés autour de 10 problématiques relevant de trois domaines : le management commercial, le marketing et la négociation. Enfin il était demandé aux étudiants de se déterminer autour d'une

problématique de leur choix. C'est sur cette base qu'étaient constituées les équipes de travail (entre quatre et six étudiants par équipe).

II.2 La rédaction du scénario

Au cours de la deuxième phase, les étudiants étaient invités à construire un scénario et à mettre en scène la problématique qu'ils avaient choisie. Le scénario devait définir la situation et son contexte (où, quand, comment, pourquoi...), développer l'intrigue et faire le portrait des personnages (compétences, responsabilités, psychologie, vie privée...).

II.3 La conceptualisation du cas

Dans une troisième phase, les étudiants devaient analyser la situation qu'ils avaient rédigée, prendre du recul et identifier des éléments (concepts, idées, solutions...) permettant d'affiner le cas et de faire face au problème. Pour cela, ils disposaient de manuels du domaine dont relevait la situation (marketing, négociation, ou management commercial) et avaient la possibilité d'interroger un expert par mail ou par téléphone. Sur cette base, les étudiants devaient ensuite construire une séquence de formation et préparer une présentation orale de leur cas.

II.4 La présentation du cas

Chaque groupe a exposé son cas devant un public constitué de l'expert qu'ils avaient pu consulter et des étudiants qui avaient travaillé sur une problématique relevant du même domaine. Chaque présentation était suivie d'un débat avec la salle et d'un feedback de l'expert. Les étudiants disposaient ensuite de deux semaines supplémentaires pour soumettre la version définitive de leur travail.

III. Les résultats de la recherche

Pour mener à bien notre recherche et mesurer l'impact du dispositif, nous disposons de nombreuses données, principalement : des productions des apprentis (réalisations intermédiaires et cas finalisés), des rapports de trois observateurs (mobilisés au cours des phases 2 et 3 du processus), des enregistrements vidéo de la présentation orale devant l'expert du domaine (phase 4), des comptes-rendus d'entretiens menés (dès la fin du séminaire résidentiel) auprès de tous les groupes afin de mieux comprendre ce qu'ils avaient appris, pensé et vécu, des questionnaires remplis par les étudiants huit jours après la fin de l'expérience. Ces questionnaires cherchaient à évaluer leurs perceptions des différentes phases de l'expérience (intérêt, difficultés rencontrées, impact sur le résultat final).

Face à l'abondance des données recueillies, nous avons procédé par *tâtonnements successifs* en essayant tout à la fois de faire émerger des angles d'analyse et des clefs d'interprétation permettant de donner du sens à l'expérience vécue par les étudiants. Nous sommes ainsi

arrivés à dégager une typologie susceptible d'éclairer sous un jour intéressant les modalités de l'apprentissage et les modes d'investissement des étudiants.

III.1 Les angles d'interprétation

III.1.1 Le poids de l'expérience

Ce premier critère renvoie à la maturité des étudiants, à leur niveau d'autonomie et à l'importance que revêt à leurs yeux l'expérience professionnelle et notamment celle qu'ils ont acquise au cours de leurs stages, et de leur première période d'apprentissage. Cette expérience les a-t-elle marqués ? Comment l'ont-ils intégrée, comment structure-t-elle leurs attentes vis à vis de l'Ecole et des trois derniers mois de la scolarité ? Ont-ils élaboré des repères personnels et professionnels à partir desquels ils ont pu construire un projet ? Quel sens a pris ce projet et quel rôle joue-t-il dans la dynamique de leur formation ? S'accordent-ils le droit d'avoir une pensée indépendante ? Nous verrons, dans les cas que nous avons retenus, différentes modalités de réponses par rapport à l'ensemble de ces questions.

III.1.2 Le rôle du professeur : comment est-il investi ?

L'exercice proposé invitait les étudiants à sortir de leur rôle habituel pour se mettre en position d'enseignant. Ils devaient à la fois concevoir un document pédagogique et transmettre des savoirs... Dans quelle mesure ont-ils accepté ce rôle ? Comment l'ont-ils investi ? Quelles représentations ont-ils du rôle de professeur ? S'ils ont esquivé la question, suivant quelles modalités l'ont-ils fait ? Là encore, on verra que ces questions sont assez discriminantes et que les réponses sont variées jusqu'à inclure une certaine forme de refus : dans un cas, le groupe, sans vraiment s'en rendre compte, refusera de se mettre à la place d'un enseignant pour endosser le rôle d'un commercial chargé de vendre un produit pédagogique... parfait !

III.1.3 La place et le sens des concepts

Le troisième angle d'attaque, renvoie à la place du savoir et des concepts dans la formation des étudiants. Ce faisant, elle interroge beaucoup la position d'enseignant. Qu'est-ce qu'une théorie, qu'un concept ? Quelle est le poids de l'idéologie dans l'économie du Savoir ? Quel est le statut du concept dans la formation au management ? Quelle différence entre un concept, une norme, une méthodologie, une théorie, une recette... On s'apercevra, dans quelques cas, que les étudiants ont du mal à opérer certaines distinctions. Mais il n'est pas sûr non plus que la façon dont est conçu l'enseignement commercial aide toujours à clarifier les débats.

III.2. La typologie

III.2.1 Les grands frères et la transmission de l'expérience

Cette première catégorie renvoie à des étudiants qui professionnellement savent ce qu'ils veulent et qui font bien le lien entre leur projet et leurs études. Leur expérience de stage a été riche et passionnante. L'entreprise a apprécié leur contribution et ils ont beaucoup appris. Leur idée et leur motivation vont donc consister à transmettre aux plus jeunes leur expérience pour à la fois faciliter leur intégration en entreprise, leur montrer ce qu'il est important de savoir, leur apprendre les comportements

adaptés et les mettre en garde contre les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Ce sont des grands frères qui se vivent comme des passeurs facilitant le passage de l'univers scolaire au monde de l'entreprise.

III.2.2 Les marginaux et les questions personnelles "hors sujet"

Les marginaux ont ceci de commun avec les grands frères qu'ils sont eux aussi très impliqués et très proches de leur expérience vécue. Toutefois autant ces derniers étaient convaincus d'être sur la bonne voie, autant les premiers ont d'énormes réserves à accepter l'ordre établi qui leur est proposé. Tout se passe pour eux comme si entrer dans le circuit (le métier, l'entreprise, l'école...) impliquait un renoncement violent à leur idéal, à leurs rêves et à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Problématique d'adolescents (diront certains adultes), de personnes lucides (répondront-ils)... Toujours est-il que leur cas va véhiculer de façon métaphorique leurs questions à eux, en tant que Sujets en construction. Pas étonnant qu'ils prennent ainsi le risque d'être irréaliste, et que les membres du jury chargés d'évaluer leur document pédagogique les jugent « hors sujet ».

III.2.3 Les conformistes et la stratégie d'esquive

Si la catégorie précédente englobe des étudiants submergés par des questions personnelles dont ils ne se sortent pas et qu'ils veulent faire entendre, les conformistes quant à eux cherchent avant tout peut-être... à ne pas trop s'en poser. En fait, ils ne sont pas à l'aise dans une démarche d'analyse de leur expérience et ils auront tendance à aller chercher des réponses toutes faites avant même de s'être posés les questions. On verra alors qu'ils bâtiront un scénario très convenu, qu'ils refuseront la place d'enseignant qu'ils étaient invités à prendre pour se glisser dans le rôle du bon commercial et qu'ils auront beaucoup de mal à se repérer dans la jungle des concepts.

III.2.4 Les bons élèves et la prégnance de la question de cours

Les bons élèves répondent positivement et sérieusement à la demande qui leur est faite: se mettre à la place d'un professeur pour imaginer un cas et une séquence de formation. En fait dans un premier temps, ils vont se mettre d'accord sur une question qui leur parle, qui fait sens et qui va structurer leur travail. Sur la base de cette question, ils vont imaginer un scénario et y faire converger leurs expériences personnelles et leurs observations. Cette situation sera exploitée comme une question de cours : le cas est un prétexte pour réunir et réciter les bonnes pratiques qui auraient permis que le problème... n'existe pas. Mais le travail ne s'arrête pas là, comme si la complexité du cas et son réalisme exigeaient un autre niveau d'exploitation plus fine et plus mystérieuse aussi. Ce sera une série de jeux de rôles où les personnages referont surface. Les étudiants défendront alors leurs solutions en les mettant en scène et

en s'identifiant aux personnages. Ce mode d'exploitation semble être assez courant à Négosup dans des cours de négociation notamment largement appréciés par les étudiants.

IV. CONCLUSION

Le dispositif de problématisation que nous avons proposé aux étudiants-apprentis avait pour objectif de stimuler une réflexion sur le lien entre pratiques professionnelles (l'entreprise) et apprentissages théoriques (l'école). Il s'agissait, très concrètement aussi, de faciliter le retour à Négosup après une longue période d'immersion en entreprise. D'une certaine façon les objectifs ont été raisonnablement atteints. Tout d'abord, les étudiants ont pu exprimer, discuter et élaborer leurs points de vue et leurs préoccupations personnelles. Ils ont pu renvoyer à l'institution des questions importantes pour eux. De nombreux groupes ont questionné soit le rôle du professeur, soit la place réservée aux concepts dans leur enseignement, soit encore l'éthique de l'institution de formation ou de l'entreprise.

En outre, même si ces questionnements n'ont peut-être pas trouvé de réponses auprès de l'institution de formation, il semble néanmoins que le séminaire ait aplani les difficultés rencontrées traditionnellement à cette période de l'année. En effet les enseignants ont témoigné non seulement d'une meilleure ambiance dans la promotion mais aussi d'un intérêt et d'une implication de la part des étudiants qui tranchaient avec les années précédentes.

Parallèlement, il faut également noter que c'est sur cette « promotion » que l'on a identifié le plus grand nombre d'étudiants ayant obtenu la note maximale à leur « thèse professionnelle »¹. On peut sans doute ici émettre l'hypothèse que le séminaire de Lajoux a favorisé un travail d'élaboration sur la thèse professionnelle à la fois plus soutenu et plus approfondi.

Au delà de ces résultats toutefois, il nous semble important de revenir sur notre dispositif de recherche et, très spécifiquement, sur une de ses caractéristiques essentielles. Nous avons invité les étudiants en effet à sortir de leur place habituelle pour se mettre dans la situation et dans la peau d'un professeur, bâtissant une séquence de formation. Ce changement de repères a suscité de nombreux déplacements et a fait surgir, devrait-on vraiment s'en étonner, des problèmes d'identité. Ainsi certains étudiants ont trouvé leurs marques en prenant la place du grand frère qui possède quelques années d'avance et en jouant un rôle de passeur et d'accélérateur d'expérience. D'autres, sur la base d'une expérience riche qu'ils ont su intégrer à leur réflexion, ont reproduit avec intelligence les modalités de formation qu'ils avaient le plus appréciées dans leur école. Une troisième catégorie d'étudiants a tout simplement remis les choses à leur place en nous disant : « Nous ne sommes pas des professeurs mais de bons commerciaux ». Une dernière catégorie enfin s'est emparée de la situation pour faire valoir ses questions et ses profondes incertitudes face à eux-mêmes, à l'école et au monde de l'entreprise. Et c'est peut-être eux, si on y réfléchit bien, qui

¹ Base de comparaison : sept promotions dont cinq précédent celle-ci et une lui faisant suite

ont manifesté les talents pédagogiques et de mise en scène les plus aboutis, même si l'École n'en a guère reconnu les mérites.

Deux remarques s'imposent ici :

- Dans tous les cas, les étudiants ont joué le jeu et se sont investis sans réserve dans l'exercice qui leur était proposé,
- Dans ce contexte, notre dispositif de travail a fait l'objet, même si c'est sur un mode syncrétique et au travers d'une réflexion individuelle, d'une véritable appropriation par les étudiants.

Pour conclure il semble que, dans le cadre du développement chez nos étudiants du lien entre école et entreprise, nous ne puissions ignorer la dimension de construction identitaire de ces derniers (Cohen-Scali, 2000). L'auteur avait identifié dans l'expérience en entreprise un effet positif lié à un phénomène de reconnaissance sociale. Il nous semble que l'école doit également s'interroger sur un phénomène plus profond de recherche identitaire de l'étudiant, dans cette dynamique d'apprentissage qui combine deux lieux si différents.

En définitive, si la construction des cas a permis à leurs auteurs de faire un bout de chemin et de mieux se définir, reste à savoir si et comment l'École peut s'associer à ce processus de (re)définition.

BIBLIOGRAPHIE

[1] M. BESSON, B. COLLIN, C. HAHN, "L'alternance dans l'enseignement supérieur au management : enjeux et perspectives", Revue française de gestion, 151, juillet-août 2004, pp. 69-80 (2004)

[2] V. COHEN-SCALI, "Alternance et identité professionnelle", PUF - 2000

[3] A. GEAY: "L'école de l'alternance", L'Harmattan - 1998