

Programmes de formation à temps partiel : un nouveau rapport au savoir?

Madeleine BESSON
Directeur d'études, I.N.T.

Béatrice COLLIN
Professeur Associé, ESCP-EAP

Résumé

Nous avons assisté récemment en France à un fort développement de programmes de formation initiale au management où l'étudiant alterne pendant son cursus périodes d'enseignement et périodes en entreprise. De telles formations qui facilitent la construction de compétences en conjuguant l'acquisition de savoirs formalisés au sein de l'établissement de formation et connaissances implicites acquises 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.

Or, ces dispositifs de formation à temps partiel qui s'adressent à des étudiants avec peu d'expérience professionnelle préalable ont été mis en place sans réellement s'interroger sur les nécessaires évolutions pédagogiques qu'imposent de tels cursus. Face à des étudiants confrontés quotidiennement aux réalités de l'entreprise, les structures et les méthodes « classiques » d'enseignement ne semblent pas toujours adaptées. C'est pour cela que nous avons tenté de mieux comprendre en quoi ces étudiants instaurent un nouveau rapport au savoir, nouveau rapport au savoir que nous avons cerné au travers de leurs attentes, attitudes et comportements.

Nous avons choisi d'observer, au cours d'un enseignement de stratégie différents groupes d'étudiants, homogènes dans leur composition et leur formation mais suivant deux cursus distincts, les uns à temps plein et les autres à temps partiel. Notre recueil d'informations s'est basé sur deux méthodes complémentaires : les attentes des étudiants ont été mesurées par des questionnaires, administrés au début et à la fin d'un enseignement de stratégie ; les comportements et attitudes ont été mesurés, durant les séances de formation au travers d'un dispositif d'observation.

Des différences significatives sont apparues entre les différents groupes d'étudiants. Comparativement aux étudiants à temps plein, les étudiants à temps partiel ont, semble-t-il, développé une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise. Ils sont plus enclins à se référer à d'autres contextes, à relier les différents concepts, à donner plus de sens à la situation didactique en les reliant à leur pratique quotidienne en entreprise. Ils développent ainsi plus aisément une intelligence de l'action face aux situations confuses, indéterminées, problématiques que sont typiquement les situations de management.

Aussi, en instaurant un nouveau rapport au savoir, les cursus à temps partiel nous conduisent à repenser nos pratiques pédagogiques, à construire des situations d'enseignement qui intégreront et valoriseront cette élaboration de connaissances et de compétences qu'opèrent les étudiants dans ce nouveau contexte de formation.

Mots-clés : Formation à temps partiel, pédagogie, rapport au savoir, études de cas, management stratégique

Abstract

The public of young, full-time business students is changing, notably due to the recent development of cooperative education arrangements between universities and companies. This system has often been set up without formally modifying the resulting pedagogical approach. Nevertheless, the question arises over whether it remains possible to perpetuate classic teaching practices, when the student's relationship to business realities has changed because of his apprenticeship in organizations. Few observations have been reported on the effects emanating from these new practices.

The exploratory approach we used enabled us to observe four groups of students during class sessions on corporate strategy. These students, with a similar level of prior education, choose among different options in their last year of studies: full-time studies, cooperative education, or apprenticeship.

It seemed to us particularly relevant to examine more specifically the attitudes and behaviors of groups of students learning through the case study method. The choice of this teaching mechanism is founded on the specific role of case studies in management education. The case study, in fact, is considered as a particularly effective pedagogical tool in teaching students to resolve unstructured problems for which there are no directly applicable analytical approaches, a situation characteristic in business decision-making.

Our research approach is built around observation and video recordings of the class sessions; these sessions were then analyzed according to grids which depict attitudes such as: the search for autonomy, the attempt to assimilate and accommodate tools, the relative importance granted to analysis and synthesis, the interest in business realities and the economic environment . . . In parallel, questionnaires were administered to all the students observed in our study, in order to measure their expectations and their perceptions of this teaching.

Significant differences were discerned regarding the relative importance given by the different groups to the above elements. Beyond the differences in assimilation and accommodation of the tools of strategic analysis, it seems to us that the differences in attitude observed refer to a different relation to knowledge.

We can thus distinguish between students having merely juxtaposed academic periods with internship periods, and students who succeeded in connecting their management education with business realities, notably through effective tutoring. In some cases, tutoring constitutes a specific element of the academic curriculum, in others a monitoring of students in companies, or in other more exceptional cases, it can be fostered through the social or family background of the student. We believe this tutoring to be essential in order to draw the maximum benefits from the cooperative education process, enabling the passage from a "rhythm" to a "reversible" cooperative program. The objective is to promote the formalization of experience and the application of relevant theoretical models in professional situations.

Consequently, business schools today must, in order to legitimize their cooperative education programs with companies, gain more insight into the future integration of experiential/active knowledge with classic management theory teaching.

Keywords : *part-time studies, pedagogy, knowledge, case studies, strategic management*

En France, la formation initiale au management est historiquement une formation à temps plein. Or, on constate aujourd'hui le développement croissant de programmes de formation initiale au management où l'étudiant alterne pendant son cursus universitaire périodes en établissement de formation et périodes en entreprise. Ce type de formation présente l'avantage de 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. Les étudiants y voient pour leur part l'opportunité d'une intégration facilitée dans le monde du travail.

Pourtant, ces dispositifs de formation à temps partiel qui s'adressent à des étudiants n'ayant pas ou peu d'expérience professionnelle préalable ont été mis en place sans réellement s'interroger sur les nécessaires évolutions pédagogiques qu'impose un tel dispositif. Face à des étudiants confrontés quotidiennement aux réalités de l'entreprise, les structures et les méthodes "classiques" d'enseignement ne semblent pas toujours adaptées. Pour répondre à cette question, nous avons tenté, dans la recherche que nous présentons, de mieux comprendre comment les étudiants inscrits dans des cursus à temps partiel conjuguent savoirs formalisés transmis au sein de l'établissement de formation, et connaissances implicites acquises au sein de l'entreprise, pour élaborer un nouveau rapport au savoir.

Après avoir présenté le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre recherche, nous décrirons la méthodologie pour laquelle nous avons opté. Les résultats seront ensuite analysés. Cela nous permettra de tirer un certain nombre de conclusions et d'ouvrir d'intéressantes pistes de réflexion.

1. Le cadre conceptuel

De nombreux travaux de recherche ont exploré, dans l'enseignement pré-universitaire, les aspects institutionnels et pédagogiques des dispositifs de formation alternant périodes en entreprise et périodes en établissement de formation. Ils ont mis en évidence les apports de ce type de cursus tant sur la production des compétences que sur la construction de l'identité sociale et professionnelle des étudiants (Chaix, 1993, [3] ; Clenet, 1998, [4] ; Cohen-Scali, 2000 [5] ; Geay, 1985 [8]).

Dans le cas plus spécifique de la formation supérieure au management, qui est un champ encore peu exploré, nous avons posé un certain nombre de questions : Les cursus à temps partiel instaurent-ils un nouveau rapport au savoir ? Cela se traduit-il alors par une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise ?

1.1 Un nouveau rapport au savoir

La confrontation aux réalités de l'entreprise, aux aspects humains et organisationnels du management, conduit-elle les 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, [17]) ? 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, [1]) ? 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, [16]) ?

Les formations alternant périodes d'enseignement et périodes en entreprise permettent de donner du sens à la situation didactique en mettant cette situation en relation avec une pratique sociale de référence (Geay et Sallaberry, (1999), [9], Martinand, 1986, [14]). En instaurant un nouveau rapport au savoir, ces cursus offrent à l'étudiant la possibilité de développer ses capacités d'apprentissage dans un esprit de réceptivité créatrice et d'accomplissement personnel (Gragg, 1940, [11]). Certes, la construction de nouvelles représentations, de nouveaux schémas mentaux qui permettent le passage à l'action (Piaget, 1970, [17]), est une fonction inhérente à chaque individu. Toutefois, le cadre cognitif d'une personne évolue au travers de fréquentes interactions avec les autres (Vygotski, 1997, [19] ; Glick, 1985, [10] ; James, Joyce et Slocum, 1988, [12]). 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 sédimenter de nouveaux modèles au travers d'une dynamique d'interactions entre l'étudiant et les différents acteurs de l'entreprise. Les étudiants vont pouvoir ainsi tout au long de leur cursus 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, [15]).

Ce nouveau rapport au savoir apparaît, nous semble t'il, particulièrement bien approprié dans le cas de la formation au management.

1.2. Une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise

Construire des cursus où alternent des périodes en entreprise et des périodes plus spécifiquement consacrées à l'enseignement, favorise chez les étudiants une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise, leur permet de mieux faire face aux situations confuses, indéterminées, problématiques (Schön, 1983, [18]). Or, le management consiste à se confronter à des situations complexes et ambiguës, qu'il faut pouvoir appréhender globalement dans l'ensemble de leurs dimensions (Orpen, 2000, [16]). Les compétences professionnelles acquises dans l'enseignement supérieur ne se limitent pas à des "savoir-faire de métier", mais plutôt au développement d'une intelligence de l'action qu'il faudra mobiliser face à des situations complexes (Malgaive, 1996, [13]).

Ainsi, les formations au management à temps partiel permettraient de créer chez les étudiants un nouveau rapport au savoir qui apparaît particulièrement pertinent dans la perspective de former des professionnels susceptibles de répondre le mieux possible aux besoins des entreprises. C'est pour mieux expliciter et comprendre ce phénomène que nous avons conçu et mis en œuvre le dispositif de recherche que nous allons maintenant présenter.

2. Le dispositif de recherche

L'objectif de notre recherche est d'identifier les modifications du rapport au savoir induites par les périodes d'alternance récemment intégrées dans les cursus de formation au

management. Pour cela nous étudions les attentes, attitudes et comportements de groupes d'étudiants d'une même formation ayant opté, les uns pour un cursus à temps partiel, les autres pour un cursus à temps plein. Nous présenterons donc successivement le cadre pédagogique dans lequel s'est effectuée cette recherche, et la méthodologie mise en œuvre.

2.1. Le cadre pédagogique

2.1.1. Quatre groupes d'étudiants appariés

Etudier des phénomènes liés à la pédagogie pose souvent le problème de la comparabilité des groupes étudiés dans différents contextes. Les quatre groupes d'étudiants ayant participé à cette étude présentent l'avantage d'être issus d'une population d'une même "école de commerce". L'école dans laquelle nous avons réalisé notre étude se classe parmi les premières écoles supérieures de management en France, ce qui lui assure un recrutement homogène d'étudiants dotés de fortes capacités d'analyse et de synthèse et d'une culture générale étendue. Au sein de cette école de management, les étudiants ont la possibilité d'opter lors de leur troisième et dernière année d'études entre une année d'étude à plein temps ou une année d'étude alternant périodes en entreprise et périodes d'enseignement au sein de l'établissement de formation. Durant cette année, l'étudiant travaille dans une seule et même entreprise. En fin d'année, les étudiants obtiennent le même diplôme. Le déroulement général de ce cursus est présenté en figure 1.

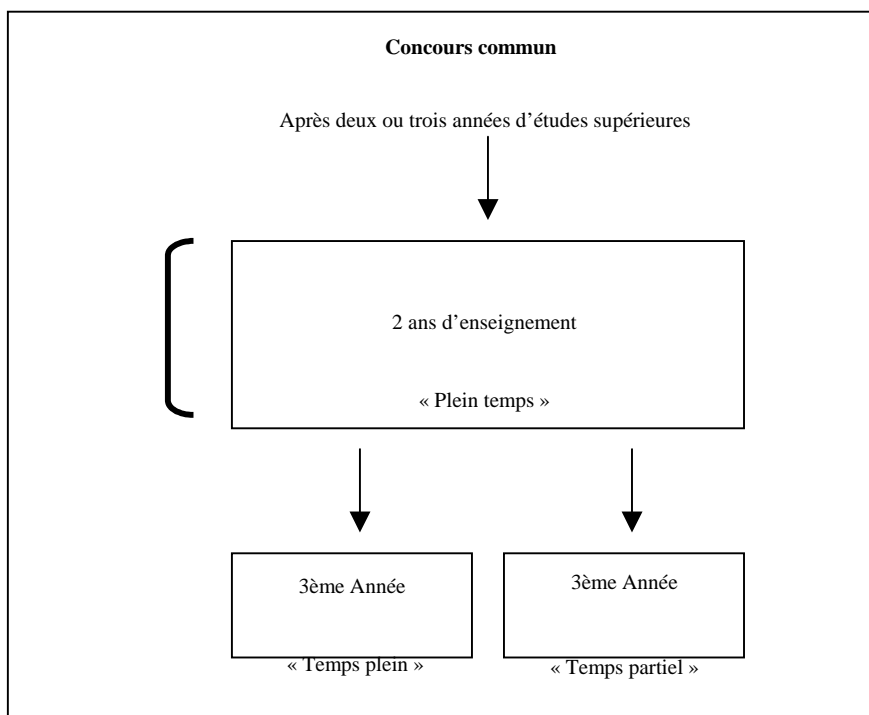


Figure n° 1 : Groupes d'étudiants observés

Nous avons observé deux groupes effectuant leur 3^{ème} année en "Temps plein" et deux groupes effectuant leur 3^{ème} année en temps partiel, durant un enseignement de stratégie.

2.1.2. Une situation pédagogique observée identique

Nous avons choisi d'étudier les attentes, aptitudes et comportements d'étudiants dans un cours de stratégie commun à l'ensemble des étudiants en troisième et dernière année de formation au management. Le choix du cours de stratégie s'explique par le fait que cet enseignement se compose à la fois d'apprentissage d'outils normés, mais aussi d'analyse et de mise en œuvre de décisions pour lesquels la compréhension des aspects sociaux et organisationnels est essentielle.

Plus précisément, dans cet enseignement de stratégie, nous avons choisi d'observer les attitudes et les comportements des étudiants au cours de séances d'études de cas. L'étude de cas est en effet un outil pédagogique conçu pour entraîner les étudiants à la résolution de problèmes complexes, non structurés, pour lesquels il n'y a pas d'approches analytiques directement applicables (Easton, 1982, [7]). De telles situations nous apparaissaient donc particulièrement pertinentes dans la perspective de notre recherche.

Deux séances différentes ont été observées pour chaque groupe d'étudiants.

- Une première séance était consacrée à l'analyse d'un cas requérant la mise en œuvre d'outils d'analyse stratégique (5 forces de Porter, systèmes concurrentiels, chaîne de valeur, matrices d'analyse du portefeuille d'activités,...). Cette séance était précédée d'une séance de cours expliquant l'utilité et les conditions d'utilisation de ces méthodes. On se situait donc dans une approche déductive des outils d'analyse stratégique.
- La deuxième séance était consacrée à un cas de mise en situation où les étudiants devaient élaborer un processus de décision. Préalablement à cette étude de cas, il n'y avait pas eu de présentation de concepts théoriques. On se situait là dans une situation pédagogique largement inductive où les étudiants devaient construire par eux-mêmes une méthodologie de résolution. A l'issue de la phase de préparation du cas, trois sous-groupes d'étudiants présentaient leurs conclusions.

Chaque séance d'étude de cas était d'une durée de 3 heures et se situait à quelques semaines d'intervalle l'une de l'autre au sein du même enseignement de stratégie, comme cela est décrit en figure 2.

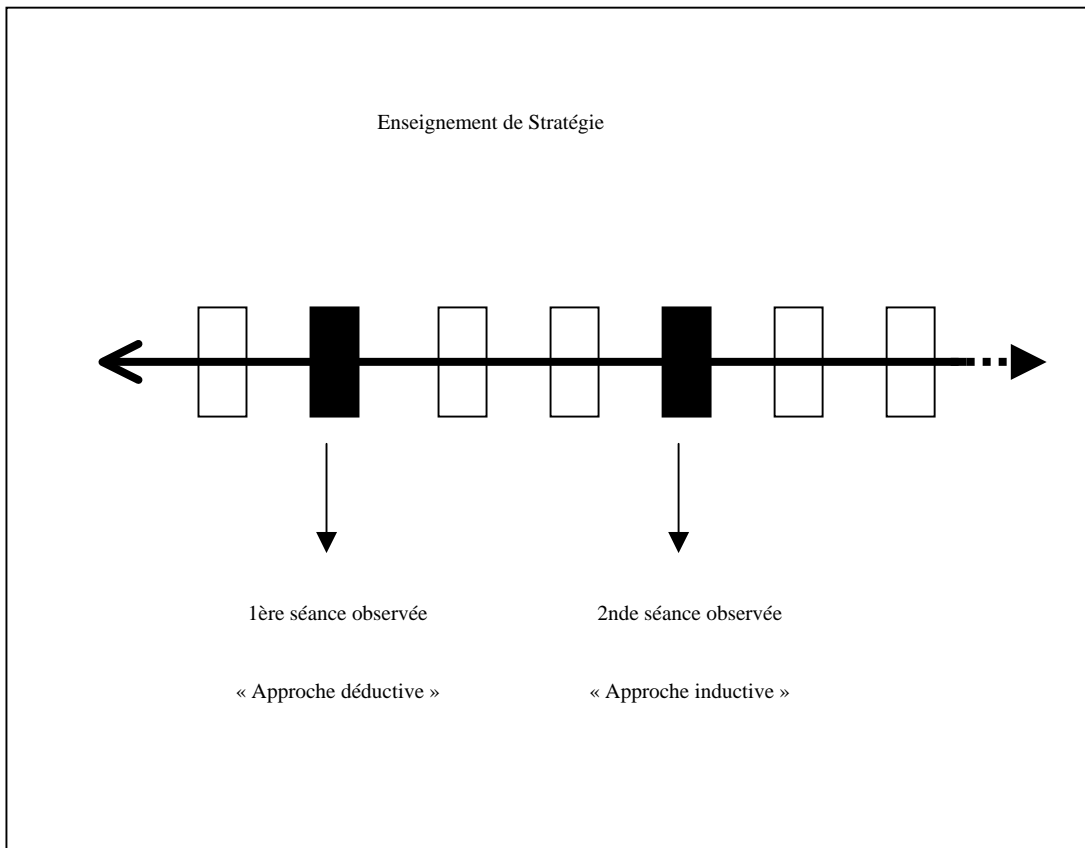


Figure n° 2 : Situations pédagogiques observées

2.2. Méthodologie

2.2.1. Le recueil d'information

Le recueil d'informations est basé sur deux méthodes complémentaires : les attentes des étudiants ont été mesurées par des questionnaires, administrés au début et à la fin de l'enseignement de stratégie ; leurs comportements et leurs aptitudes durant les séances de formation ont été mesurés au travers d'un dispositif d'observation.

Les questionnaires

Deux questionnaires individuels auto-administrés ont permis de mesurer les attitudes des étudiants avant et après le cours de stratégie ; l'anonymat des données leur était garanti.

En début de cours, un premier questionnaire a mesuré les attentes des étudiants vis-à-vis du cours de stratégie, de l'enseignement en général, et de leur projet professionnel. Des données signalétiques telles que l'âge ou l'expérience préalable en entreprise ont également été recueillies afin d'identifier d'éventuelles variations du profil des étudiants dans les différents groupes.

En fin de cours, un nouveau questionnaire a permis de mesurer la perception du cours de stratégie par les étudiants, leur appréciation relative des deux séances de cours sur

lesquelles portait notre étude, ainsi que la perception qu'ils avaient de la compétence acquise au cours de ces séances.

Les observations

Un observateur a assisté à l'ensemble des séances de formation. Pour chacune des séances de cours faisant l'objet de cette étude, une grille d'observation a été élaborée. Cette grille, conçue grâce à une revue de littérature préalable, avait pour objectif d'aider l'observateur à repérer les attitudes et compétences que les étudiants développaient dans la présentation et la discussion de l'étude de cas (décontextualisation et recontextualisation, importance accordée à tel type d'analyse, etc.).

Par ailleurs, les séances de cours ont été filmées, et ces enregistrements ont pu être analysés ultérieurement.

2.2.2. *L'analyse des données*

Nous présentons, ci-dessous, la méthodologie d'analyse développée pour les enquêtes d'une part, et pour les observations de situations pédagogiques d'autre part.

Les questionnaires

Les questionnaires ont été traités grâce au logiciel d'analyse statistique SPSS. Les résultats détaillés des tests sont présentés en annexe 1. La comparaison des attitudes des étudiants des différents groupes a permis de dégager des profils différenciés qui sont présentés plus loin.

Les observations

Le matériel disponible pour analyser le rapport au savoir manifesté par les étudiants au cours des séances de cours comprenait les grilles d'observation et les enregistrements des séances de cours. Ces dernières ont fait l'objet d'une analyse en deux temps.

La première étape a consisté à repérer de nouvelles dimensions du comportement des étudiants qui n'avaient pas été identifiées lors de la conception de la grille d'observation, afin d'établir un outil de mesure complet des aptitudes et des comportements des étudiants. La seconde étape a consisté à reprendre l'ensemble des enregistrements pour en effectuer une codification complète. Deux codeurs ont rempli la grille finale ; les désaccords ont fait l'objet de discussions entre les deux codeurs ; un consensus a pu être trouvé sur l'ensemble des mesures. Avant de présenter les résultats de l'analyse, nous détaillons, ci-dessous, les dimensions d'aptitude et de comportement mesurées au cours des séances observées.

Dimensions mesurées dans l'analyse des discussions de cas

Ces dimensions concernent à la fois l'évaluation de compétences classiques de compréhension conceptuelle, d'analyse et de synthèse, mais aussi des éléments qui semblent déterminants dans la construction des compétences d'un futur manager comme : la capacité à construire une démarche autonome, l'importance accordée aux réalités de l'entreprise et de son environnement ou encore le souci de la mise en œuvre concrète des recommandations.

Les deux principaux types d'indicateurs utilisés pour analyser les comportements et aptitudes développés par les étudiants lors des sessions de formation sont des mesures de temps et de dénombrement de citations. Ainsi, au cours de la présentation d'une étude de cas, nous avons comparé l'importance accordée aux phases d'analyse et de synthèse, en mesurant le temps de présentation de ces différentes phases. Cette mesure de temps de présentation a également été retenue pour évaluer l'importance accordée à la mise en œuvre des solutions préconisées. Des mesures analogues ont été développées pour appréhender les préoccupations des étudiants qui, ne présentant pas d'analyse eux-mêmes, intervenaient dans le débat succédant à la présentation. Parallèlement, des indicateurs classiques de nombre de citations ont été retenus pour évaluer l'importance accordée aux réalités de l'entreprise et à son environnement. Ces données ont été complétées par la collecte de verbatim tout au long des séances d'observations

Une présentation détaillée des différentes dimensions d'analyse et des indicateurs utilisés pour pouvoir les évaluer figure dans l'annexe 2.

Nous allons maintenant présenter les résultats que nous avons obtenus grâce à ce recueil de données qui s'est déroulé au cours de l'année universitaire 2000/2001.

3. Les résultats

Nous présentons ici la synthèse des résultats pour chacun de nos deux grands domaines d'analyse.

3.1. Analyse des attitudes et des attentes des étudiants

L'analyse des questionnaires individuels administrés au début du module de stratégie font apparaître un net clivage entre étudiants ayant opté pour une scolarité « alternée » entre entreprise et école, et étudiants ayant choisi la voie classique d'une troisième année à plein temps dans l'école. Curieusement notre analyse indique que le projet professionnel n'est pas beaucoup plus mûr pour les étudiants à temps partiel. En revanche les différences sont sensibles en ce qui concerne le lieu où ils pensent acquérir le plus de compétences et la valeur qu'ils accordent aux enseignements.

La comparaison des deux types de population indique un net contraste entre :

- d'une part des étudiants ayant opté pour un parcours « alterné » qui pensent que les compétences s'acquièrent en entreprise, que l'expertise technique a finalement une importance modérée dans la vie professionnelle, et qui ont hâte d'être à temps plein dans l'entreprise, et
- d'autre part des étudiants à temps plein qui, peu pressés d'entrer dans la vie active, jugent l'expertise technique indispensable à une carrière en entreprise, et montrent un fort intérêt pour le cours qui faisait l'objet de notre étude (en l'occurrence le cours de stratégie d'entreprise).

Le tableau suivant présente de façon synthétique les résultats de notre analyse (pour plus de détails sur les tests statistiques utilisés, nous renvoyons nos lecteurs à l'annexe n° 1).

Attitudes significativement différentes entre étudiants « temps plein » et « temps partiel »	Etudiants à temps partiel	Etudiants temps plein	Sign
Les compétences s'acquièrent en entreprise	+	-	**
Hâte d'être en entreprise à plein temps	+	-	*
Importance de l'expertise technique	-	+	**
Intérêt pour le cours de stratégie	-	+	**
Importance et utilité perçue du cours de stratégie	-	+	***

Seuil de significativité : * : 0,1 ; ** : 0,05 ; *** : 0,01

Figure 3 : Attitudes comparées des étudiants « Temps Plein » et « Temps Partiel »

3.2. Analyse des aptitudes et des comportements des étudiants

L'analyse des comportements et aptitudes des étudiants s'organise autour de neuf dimensions qui ont émergé au cours du processus de construction incrémentale des résultats mêlant apports conceptuels et observations terrains. Le tableau de synthèse des résultats (figure 4) met ainsi en évidence le niveau de présence de chacune de ces neuf dimensions en distinguant la première situation observée qui portait sur une séquence pédagogique "déductive" et la seconde situation observée qui, elle, était centrée sur la séquence pédagogique "inductive". Les résultats des deux groupes "temps plein" d'une part, et des deux groupes "temps partiel" d'autre part étant quasiment identiques, ils sont confondus dans ce tableau de synthèse.

Etudiants "Temps plein"

Etudiants "Temps partiel"

VARIABLES	Phase 1	Phase 2	Phase 1	Phase 2
	Déductive	Inductive	Déductive	Inductive
Problématique appréhendée dans sa globalité	*	*	**	***
Importance accordée à l'analyse	***	***	*	*
Assimilation des outils	***	-	**	-
Recours à des outils connus	-	***	-	**
Importance accordée à la synthèse	*	*	**	**
Accommodation des outils	*	-	**	-
Tentatives de créer de nouveaux outils	-	*	-	***
Importance accordée à la mise en œuvre	*	*	**	***
Capacité à dépasser un cadre formalisé	*	*	**	***
Recherche d'autonomie	*	*	**	***
Prise en compte du contexte économique, politique et social	*	*	**	***

* : Faible, ** : Moyen, *** : Fort

Figure 4 : Aptitudes et comportements des étudiants au cours des séances d'observation

On peut identifier, à partir de ce tableau, des différences notables d'aptitudes et de comportements entre les étudiants « Temps Plein » et les étudiants "Temps Partiel". On peut ainsi noter l'importance que le premier groupe d'étudiants accorde à l'analyse et à l'assimilation des outils, alors que les étudiants alternant périodes d'enseignement et périodes en entreprise apparaissent plus autonomes et plus créatifs vis à vis des démarches analytiques. On peut aussi identifier une différenciation relativement forte dans la prise en compte de la réalité de l'environnement économique et de la mise en œuvre concrète des décisions en entreprise. Globalement, les étudiants à "temps partiel" apparaissent mieux armés face à des situations complexes et ambiguës qu'il faut pouvoir appréhender dans leur globalité. Ils semblent avoir développé une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise.

A partir de ces résultats, quelles conclusions pouvons nous esquisser ?

4. Synthèse et perspectives

Les étudiants à temps partiel semblent ainsi avoir développé un nouveau rapport au savoir. Ceci nous conduit alors à repenser nos pratiques pédagogiques.

4.1. Un nouveau rapport au savoir

Les étudiants en temps plein ont un rapport au savoir qui reste encore très déterminé par le modèle de réussite scolaire qui les a conduit 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. Par conséquent, l'étude de cas ne se conçoit pas, dans l'esprit de ces étudiants comme une occasion d'élaboration conceptuelle, de construction créative ou d'enrichissement personnel, mais comme un exercice d'application directe et exacte de tout un ensemble de connaissances et de techniques préalablement assimilés. 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 doit 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, techniques qui leur sont transmis. La confrontation avec la réalité quotidienne de l'entreprise, l'élaboration qu'ils ont pu opérer sur leurs expériences concrètes les amène 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.

Par conséquent de ces deux conceptions distinctes découlent deux façons bien différentes d'aborder la conduite d'une étude de cas. C'est ainsi que nous pouvons expliquer les aptitudes et comportements différenciés que nous avons pu observer. En effet, face à une

étude de cas qui présente une situation réelle d'entreprise, où les problèmes posés sont complexes et non structurés, les étudiants poursuivant un cursus en alternance sont plus enclins à reconstruire et transformer concepts et idées, à adopter des attitudes autonomes et créatives vis à vis des méthodes et outils enseignés, à élaborer les connaissances et ainsi à leur donner du sens. Ainsi, ces étudiants construisent un nouveau rapport au savoir : ils participent activement à leur apprentissage, ils opèrent un processus cognitif créatif et donnent du sens aux idées et à la connaissance (Gragg, 1940, [11]). Ils seront ainsi mieux préparés à appréhender des situations de management qui sont la plupart du temps peu claires, indéterminées et problématiques. On peut ainsi supposer que les étudiants suivant un cursus d'enseignement supérieur en alternance disposeront d'une plus grande capacité de réflexion dans l'action et feront plus facilement face à des zones de pratiques incertaines, uniques ou mettant en conflit des valeurs. Ou, pour l'exprimer autrement, ils feront plus librement des choses nouvelles et différentes (Schön, 1983, [18]).

Il nous semble donc que les écoles de commerce devraient, aujourd'hui, approfondir leur réflexion sur l'intégration des savoirs expérimentiels et des savoirs d'action avec les enseignements théoriques désormais classiques des formations au management.

4. 2. De nouvelles pratiques pédagogiques

Un cursus à temps partiel permet à l'étudiant d'opérer une co-construction de compétences dans les deux lieux que sont l'école et l'entreprise. En conséquence, l'élaboration d'un tel cursus devrait 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 sont utilisées en France pour un public de formation initiale sans expérience de l'entreprise, et à s'interroger sur les situations pédagogiques.

4.2.1. Construire de nouvelles approches pédagogiques

L'enjeu pour les enseignants nous semble concerner deux aspects : intégrer les expériences, par essence 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 également 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 : intégration des expériences au sein d'un cours, étude de cas interdisciplinaires, "sas" de problématisation, etc. Une étude récente (Besson, Delplancke et Hahn, 2002, [2]) a mis en évidence l'importance de « l'histoire personnelle » des étudiants pour expliquer leur capacité à faire du sens lorsqu'ils doivent intégrer savoirs formalisés et réalités d'entreprise. Lors d'un « sas de problématisation » élaboré lors du retour à l'école d'apprentis ayant travaillé en entreprise durant quatre mois, les auteurs ont constaté que ces derniers faisaient un détour par leur histoire personnelle pour donner du sens à leur expérience. Chargés de mettre en scène leur expérience professionnelle pour en faire bénéficier leurs cadets, certains qui avaient une opinion très favorable de leur formation, se sont transformés en « grands frères », chargés de préparer le chemin de leurs cadets ; d'autres, plus dubitatifs sur la formation suivie, en ont profité pour remettre en cause le programme de l'école.

La formation lors des périodes scolaires ne peut, pour des raisons économiques, être fortement individualisée. Il s'agit alors de trouver des dispositifs favorisant la prise en compte non seulement de l'expérience mais également de la personnalité du jeune en formation ; le tutorat pourrait être un dispositif adéquat.

4.2.2. Construire de nouveaux dispositifs d'intégration des expériences

Il nous faut souligner ici un autre apport de notre recherche qui complète le point énoncé précédemment. Nous avons pu, en effet, mettre en évidence des différences entre étudiants à l'intérieur même des deux groupes « temps partiel ». Nous avons ainsi distingué les étudiants ayant juxtaposé des périodes de formation et des périodes de stage sans opérer de liens explicites, et les étudiants ayant véritablement intégré les apports de leur formation au management et les réalités de l'entreprise grâce à un tutorat adapté. Selon les cas, le tutorat peut constituer une dimension du cursus de formation, du suivi des jeunes dans l'entreprise ; plus exceptionnellement le lien entre savoirs formalisés et réalités d'entreprise peut être favorisé dans le milieu familial et social de l'étudiant. Or, ce tutorat nous apparaît essentiel pour permettre de tirer tous les bénéfices du processus d'alternance. Nous pouvons ainsi mentionner une expérience originale (Delplancke, 1996, [6]) qui se situe au cours de la 1^{ère} année d'un cursus de formation au management s'effectuant sur trois ans. La période en entreprise est d'une durée de 3 mois et se situe entre deux périodes d'enseignement de durée équivalente. Le dispositif pédagogique a pour objectifs de valoriser la richesse née de la diversité des expériences en entreprise et d'ouvrir les étudiants sur de nouveaux modes de pensée. Il s'agit pour eux de rentrer dans une démarche d'observation participante centrée sur les styles de management et les relations au travail. La démarche combine une approche individuelle (chaque étudiant conduit sa propre observation, il s'appuie notamment sur un carnet de bord) et une approche collective (Des groupes de 10 étudiants, formés selon un principe d'hétérogénéité maximum, se réunissent en présence d'un enseignant de l'établissement de formation au cours de trois séances de travail réparties de façon équilibrée pendant la période en entreprise). Le dispositif se conclue sur une présentation orale, où chaque groupe devra consolider le résultat de sa réflexion et aboutir à une production formalisée de connaissances. A la suite de cette expérience de groupe, les étudiants sont conduits à se recentrer sur eux-mêmes et à développer par écrit ce qu'ils ont découvert et appris. Ce sera l'objet du rapport qu'ils remettront un mois plus tard. Un tel dispositif permet ainsi le passage d'une alternance « rythme » à une alternance « réversible », en favorisant l'élaboration de l'expérience et la problématisation des situations professionnelles (Geay et Sallaberry, 1999, [9]).

Conclusion

Ainsi, la recherche que nous avons menée nous fournit un certain nombre de réponses aux questions que nous nous étions posées. Des différences significatives sont apparues entre les différents groupes d'étudiants. Comparativement aux étudiants à temps plein, les étudiants à temps partiel ont, semble-t-il développé une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et organisationnels de l'entreprise. Ils sont plus enclins à se référer à d'autres contextes, à relier les différents concepts, à donner plus de sens à la situation didactique en les reliant à leur pratique quotidienne en entreprise. Ils développent ainsi plus aisément une intelligence de l'action face aux situations confuses, indéterminées, problématiques que sont typiquement les situations de management. En créant pour les étudiants un nouveau rapport au savoir, les cursus à temps partiel nous conduisent à repenser nos pratiques pédagogiques, à construire des situations d'enseignement qui intégreront et valoriseront cette élaboration de connaissances et de compétences qu'opèrent les étudiants dans ce nouveau contexte de formation.

Toutefois, ces résultats se devront d'être complétés par d'autres travaux. Ainsi, on pourrait s'interroger sur les performances des différentes populations d'étudiants à l'issue de ces expériences assez différentes dans l'apprentissage de la stratégie. Des données complémentaires concernant la performance telle qu'elle peut être mesurée en salle de cours, et le niveau de performance perçu par les étudiants dans les différents groupes

permettraient sans doute d'apporter un éclairage complémentaire à ces premiers résultats. Il serait également pertinent de mettre en relation cursus de formation et évaluation de la performance dans l'entreprise.

Le processus de recherche que nous avons conduit nous permet d'apporter un certain nombre d'éclairages sur les modifications de la relation pédagogique qui découlent d'une plus forte intégration de l'expérience en entreprise au sein des cursus de formation. Ils apportent, nous semble-t-il des éléments de réflexion intéressants pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation au management et ouvrent ainsi de nouvelles perspectives pour nos pratiques éducatives.

Références bibliographiques

- [1] **Barnard C.I.**, (1938), *The functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, M.A.
- [2] **Besson M., Delplancke J-F. et Hahn C.**, (2002), Building and reinforcing competencies : the example of business school students who authored case studies based on their professional experience, *Active and Creative Teaching, Vienna Conference*, January 2-5
- [3] **Chaix M.L.**, (1993), *Se former en alternance*, L'Harmattan, Paris
- [4] **Clenet J.**, (1998), *Représentations, formations et alternance*, L'Harmattan, Paris
- [5] **Cohen-Scali V.**, (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Presses Universitaires de France, Paris
- [6] **Delplancke J-F.**, (1996), L'étudiant, le stage en entreprise et l'observation participante, *Actes du colloque "Humanité et grandes écoles"*, Lyon, novembre
- [7] **Easton G.**, (1982), *Learning from Case studies*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- [8] **Geay A.**, (1985), *De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis*, Mésonance, Paris
- [9] **Geay A., Sallaberry, J.C.**, (1999), "La didactique en l'alternance ou comment enseigner dans l'alternance", *Revue française de pédagogie*, 128, juillet, 7-15,
- [10] **Glick W.H.**, (1985), « Conceptualizing and Measuring Organisational and Psychological Climate : Pitfalls in Multilevel Research », *Academy of Management Review*, 10, 601-616,
- [11] **Gragg C.I.**, (1940), "Teachers also must learn", *Harvard Educational Review*, Vol 10, 30-47
- [12] **James L.R. , W.F. Joyce J.W., Slocum Jr**, (1988), « Organizations Do not Cognize », *Academy of Management Review*, 13, 129-132
- [13] **Malglaive G.**, (1996), « Apprentissage : une autre formation pour d'autres ingénieurs », *Formation Emploi*, 53,
- [14] **Martinand J-L.**, (1986), *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Peter Lang, Berne
- [15] **Nonaka I., Takeuchi H.**, (1995), *The Knowledge-Creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, NewYork
- [16] **Orpen C.**, (2000), "Reconsidering the Case-Study Method of Teaching Management", *Journal of European Business Education*, 9:2, 56-64
- [17] **Piaget J.**, (1970), *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*, Denoël-Gonthier
- [18] **Schön D.A.**, (1983), "The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice", In *Teaching and the Case Method*, ed. Christensen C.R., Harvard Business School Press, 241-253
- [19] **Vygotski L.**, (1997), *Pensée et langage*, traduction Fr. de F. Sève, éditions La dispute (édition originale, 1934)

Annexe 1 - Observations – Grille d'analyse des résultat

Répartition du temps dans les présentations

Eléments observés	Indicateurs	Aptitudes et comportements observés
% temps de présentation des outils d'analyse stratégiques	% sur temps total de présentation	Importance accordée à l'analyse
% temps de présentation de la phase de synthèse / globalisation	% sur temps total de présentation	Importance accordée à la synthèse
% temps de présentation des recommandations / mise en oeuvre	% sur temps total de présentation	Importance accordée à la mise en oeuvre

Répartition du temps dans les discussions

<i>Eléments observés</i>	Indicateurs	Aptitudes et comportements observés
Temps de discussion sur les outils	% sur temps total de discussion	Importance accordée à l'analyse
Temps de discussion sur les recommandations	% sur temps total de discussion	Importance accordée à la synthèse
Temps d'argumentation sur de nouveaux éléments	% sur temps total de discussion	Recherche d'autonomie Capacité à dépasser un cadre formalise Prise en compte du contexte économique, politique, social

Utilisation de données

<i>Eléments observés</i>	Indicateurs	Aptitudes et comportements observés
Utilisation des données du cas	Utilisation systématique oui/ non	Importance accordée à l'analyse
Utilisation de données sur l'entreprise ne figurant pas dans le cas	Mentions dans la présentation inexistant = 0 faible = 1 moyen = 1-3 . fort +3	Recherche d'autonomie Capacité à dépasser un cadre formalisé Prise en compte du contexte économique , politique, social
Intégration de données sur d'autres entreprises ne figurant pas dans le cas	Mentions dans la présentation inexistant = 0 faible = 1 moyen = 1-3 . fort +3	Recherche d'autonomie Capacité à dépasser un cadre formalisé Prise en compte du contexte économique, politique, social
Références à l'environnement économique, politique et social	Mentions dans la présentation inexistant = 0 faible = 1 moyen = 1-3 . fort +3	Recherche d'autonomie Capacité a dépasser un cadre formalise Prise en compte du contexte économique , politique, social

Utilisation / appropriation de l'outil – phase 1 « déductive »

<i>Eléments observés</i>	Indicateurs	Aptitudes et comportements observés
Utilisation de tous les outils	oui/non	Importance accordée à l'analyse
Erreurs dans la mise en œuvre des outils	aucune	Assimilation des outils
	quelques erreurs (1/2)	
	plusieurs erreurs (+2)	
Mise en œuvre complète des outils	oui/non	Importance accordée à l'analyse
Perception de l'objectif visé par l'outil	mentionné pour chacun des outils	Problématique appréhendée dans sa globalité
	mentionné pour certains outils (1/2)	
	jamais mentionné	
transformation de l'outil pour mieux atteindre les objectifs	jamais transformé	acomodation des outils
	certaines outils transformés	capacité a dépasser un cadre formalise
	outils systématiquement transformés	

Création d'un cadre méthodologique approprié – phase 2 « inductive »

<i>Eléments observés</i>	Indicateurs	Aptitudes et comportements observés
Identification des enjeux de la question posée	fort/ moyen/ faible	Problématique appréhendée dans sa globalité
Utilisation d'outils connus	déjà plusieurs outils (+2)	Recours a des outils connus
	peu d'outils (1/2)	
	aucun outil	
Création d'une méthodologie propre au groupe	oui/ non	Tentatives de créer de nouveaux outils
		Recherche d'autonomie