

# L'alternance universitaire, axe central de la triple hélice. L'exemple d'un master en Supply Chain et Modélisation.

Alternating education between university and enterprise as the central axis of the triple helix. The example of a master's degree in Supply Chain and Modelling.

Arnauld Berthoux<sup>1</sup>, Sophie Boutillier<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université du Littoral Côte d'Opale, France, Formation Continue Universitaire, arnauld.berthoux@univ-littoral.fr

<sup>2</sup> Université du Littoral Côte d'Opale, France, RRI, sophie.boutillier@univ-littoral.fr

**RÉSUMÉ.** Les formations en alternance (formation entre l'université et l'entreprise) se sont multipliées depuis une trentaine d'années à l'université. Le modèle de la triple hélice permet d'identifier les relations entre l'université, l'entreprise et l'Etat pour produire des connaissances et innover. L'Etat crée le cadre institutionnel approprié. Dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, les deux autres parties prenantes, dotées de ressources propres, poursuivent des objectifs variés : professionnalisation des formations pour l'université, compétitivité et innovation pour l'entreprise. Alors que l'étudiant, au centre du contrat d'apprentissage, a pour objectif son employabilité. Courroie de transmissions entre l'université et l'entreprise, il peut favoriser la diffusion de connaissances académiques et participer à l'émergence d'innovations au profit de l'entreprise. Cette réflexion s'appuie sur l'étude d'un master en Supply Chain et Modélisation en alternance sous contrat d'apprentissage.

**ABSTRACT.** Work-study programs in universities (study between university and enterprise) have multiplied in the last thirty years. The triple helix model makes it possible to identify the relationships between the university, the enterprise and the State in order to produce knowledge and innovate. The State creates the appropriate institutional framework. In the case of learning contracts, the other two stakeholders, endowed with their own resources, pursue various objectives: professionalization of training for the university, competitiveness and innovation for the enterprises. The student, at the center of the learning contract, has the objective to improve their employability. As a transmission belt between the university and the enterprise, they can promote the dissemination of academic knowledge and participate in the emergence of innovations for the benefit of the enterprise. This reflection is based on the study of a Master's degree in Supply Chain and Modeling under an apprenticeship contract.

**MOTS-CLÉS.** université entrepreneuriale, triple hélice, apprentissage, employabilité, innovation.

**KEYWORDS.** entrepreneurial university, triple helix, learning, employability, innovation.

## 1. Introduction

Depuis les années 1980, mais surtout 1990, l'université française s'est profondément transformée en mettant l'accent, comme d'autres universités dans le monde, sur l'entrepreneuriat, la valorisation de la recherche et la professionnalisation des enseignements. Alors que l'université avait pour vocation première de créer des savoirs et de les diffuser par le biais de l'enseignement, des publications des chercheurs et des manifestations scientifiques (séminaires, congrès, conférences...), depuis les années 1980-1990, elle s'est résolument tournée vers l'entreprise, pour devenir entrepreneuriale. Le modèle de l'université entrepreneuriale a conduit à ajouter aux deux missions fondamentales de l'université (recherche et enseignement), une troisième, la valorisation de la recherche, qui passe par le développement de relations de coopération avec les entreprises et le dépôt de brevets par des chercheurs. L'université peut être ainsi amenée à créer des incubateurs permettant à des chercheurs ou des étudiants (généralement en thèse) de créer une entreprise. Cette évolution n'est pas fondamentalement nouvelle. Dans le passé, des scientifiques sont devenus entrepreneurs et ont ainsi valorisé le résultat de leurs travaux de recherche [BOU18]. Ce qui change

fondamentalement à partir des années 1980-1990 est qu'un cadre légal a été défini à cet effet pour définir les droits et devoirs des différentes parties prenantes [LAN19].

La question de l'alternance est apparue dans le cadre universitaire au début des années 2000 dans l'objectif de renforcer l'employabilité des étudiants. Les formations en alternance combinent ainsi temps de formation dans une structure scolaire et de travail en entreprise. Le contrat d'apprentissage est une forme de contrat d'alternance qui s'adresse à des étudiants âgés de 16 à 30 ans. L'étudiant a dans ce cas le statut d'apprenti. Il est en formation initiale. Le contrat de professionnalisation est destiné aux personnes à partir de 26 ans pour les demandeurs d'emploi et bénéficiaires du Revenu de Solidarité Active et de diverses autres revenus sociaux (allocation spécifique de solidarité, allocation adulte handicapé et contrat unique d'insertion). Le bénéficiaire est en formation continue. Mais, dans les deux cas, la période d'alternance permet d'obtenir un diplôme ou une certification professionnelle. Si la question de l'apprentissage n'est pas nouvelle, mais remonte aux corporations de l'Ancien Régime [KAP93], jusque récemment l'apprentissage ne concernait que les formations techniques, généralement pour des publics qui étaient en situation d'échec scolaire. Les premières lois sur l'apprentissage remontent à 1851. Elles ont été suivies par d'autres textes de loi, notamment entre les deux guerres mondiales. Mais c'est véritablement à partir des années 1960 que le système de l'apprentissage se met en place, période marquée par une volonté de modernisation reposant sur l'industrie [MOR 16].

La question de l'alternance universitaire est étroitement liée à celle de l'université entrepreneuriale, car l'enjeu majeur réside dans un rapprochement entre l'université et l'entreprise, officiellement pour améliorer l'insertion professionnelle des étudiants et réduire le chômage des jeunes [ISS11]. Dans les faits, l'objectif est plutôt pour l'entreprise de réduire le coût du travail et/ou de faire face à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée (voire très qualifiée), porteuses d'idées nouvelles. Un contrat d'alternance peut déboucher sur une embauche si l'étudiant répond aux attentes de l'entreprise et a bien assimilé les valeurs de l'entreprise. Les objectifs de l'étudiant-apprenti, l'université et l'entreprise sont variés. Nous nous référerons dans le cadre de cet article au concept de la triple hélice que Leydesdorff et Etzkowitz [LEY 98] ont développé pour étudier les relations entre l'université, l'entreprise et l'Etat pour expliquer le développement d'un processus d'hybridation en matière de production de connaissances, entre l'université et l'entreprise, montrant que l'université est appelée à jouer un rôle économique majeur en développant des relations de coopération avec les entreprises pour innover. Ce qui n'empêche pas certaines entreprises de faire de la recherche fondamentale. L'Etat, par le biais de politiques publiques appropriées, construit le cadre institutionnel nécessaire à l'épanouissement des liens de coopération entre les deux autres parties prenantes. Avec le contrat d'apprentissage, sur lequel nous nous focalisons dans le cadre de cet article, l'étudiant est au cœur de la triple hélice, objet d'une relation contractuelle entre l'entreprise et l'université.

Sous l'Ancien régime, le contrat notarial qui liait l'artisan à l'apprenti avait pour objectif de former un « ouvrier docile, assidu, plus ou moins habile » [KAP 93, p. 436], l'apprenti, en échange de son éducation donnait son travail pendant une durée précise. Depuis le 18<sup>e</sup> siècle, le cadre réglementaire a considérablement évolué, pour se complexifier au point inclure un nouvel acteur, l'université. Mais quelle est aujourd'hui la nature des relations entre l'université, l'entreprise et l'étudiant, dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ? Comment à l'heure actuelle s'opère l'échange de connaissances entre l'étudiant et l'entreprise ? Quels avantages en retire l'étudiant, notamment en termes d'employabilité ? A l'heure où la question de l'innovation est centrale pour l'entreprise, l'étudiant contribue-t-il à l'émergence d'innovations dans l'entreprise ou plus modestement au transfert de connaissances académiques dans l'entreprise ? En bref, l'étudiant-apprenti joue-t-il un rôle dans la triple hélice ?

Nous débuterons notre propos par une brève revue de la littérature en combinant université entrepreneuriale et triple hélice pour montrer comment l'étudiant, dans le cadre d'un contrat

d'apprentissage, peut être au cœur de la triple hélice. Le développement de l'alternance universitaire s'est appuyé depuis les années 1980, et plus encore depuis le début des années 2000, sur un cadre institutionnel de plus en plus complexe et ouvert, qui permet même à l'heure actuelle aux universités de créer leur propre CFA (Centre de Formation d'Apprentis) leur donnant une plus grande marge de liberté pour développer des formations en alternance. Nous exposerons les résultats d'une enquête de terrain menée auprès d'étudiants titulaires du Master Supply Chain et Modélisation (SCM) qui a été le premier Master en alternance sous contrat d'apprentissage en économie-gestion de l'université du Littoral-Côte d'Opale (ULCO). Cette université présente la double particularité d'être parmi les plus jeunes universités françaises (crée en 1991) et d'être située dans une agglomération sans tradition universitaire. Nous analyserons les résultats obtenus dont nous évaluerons la portée scientifique pour montrer que l'étudiant en contrat d'apprentissage est au cœur de la triple hélice en contribuant au transfert de connaissances académiques et à l'émergence d'innovations dans l'entreprise.

## 2. Revue de la littérature

### 2.1. *De l'université entrepreneuriale à la triple hélice, une nouvelle combinaison entre l'université, l'entreprise et l'Etat*

Présenté par Burton Clark en 1998, sur la base de l'étude de cinq universités européennes, le modèle de l'université entrepreneuriale est apparu pour faire le point sur les percées de la transition et l'ancrage des missions de l'université, de l'enseignement et de la recherche à celle du développement économique [GJE06]. Selon Etzkowitz [ETZ03], l'université entrepreneuriale a vu le jour à partir du moment où la contribution de l'université au développement économique a été ajoutée aux deux missions initiales de l'université [ETZ98]. L'université s'est ainsi ouverte sur l'économie et la société, alors qu'elle aurait été murée dans sa « tour d'ivoire » [ETZ00] pendant plusieurs siècles. Suivant l'interprétation de Etzkowitz [ETZ03] [ETZ00], l'université entrepreneuriale est le produit du rapprochement entre l'université, l'entreprise et l'Etat, soit les trois parties prenantes de la triple hélice. Elle doit donc jouer un rôle économique majeur, et développer une capacité accrue pour interagir et négocier avec les entreprises et les institutions publiques. L'université doit clairement s'orienter vers des activités visant à soutenir le développement économique. Qualifier l'université d'entrepreneuriale implique de redéfinir le contenu des tâches académiques selon les nouvelles exigences socio-économiques. L'université doit par conséquent participer à la construction d'un cadre institutionnel pour encourager la création et le développement d'entreprises, mais également des organisations hybrides, publiques-privées, pour soutenir l'entrepreneuriat et l'innovation, via des cellules de valorisation de la recherche. Dans ce contexte, l'université a cherché dès les années 1980-1990 à développer une culture entrepreneuriale tant auprès du personnel (enseignants-chercheurs et administratifs) que des étudiants.

Les retombées scientifiques de l'université entrepreneuriale sont nombreuses [ETZ98] [ETZ00] [ETZ03]. Pour celle-ci, le partenariat avec l'entreprise permet le développement des connaissances scientifiques et renforce la recherche fondamentale, tout en assurant la transmission des valeurs universitaires vers l'entreprise. Les chercheurs peuvent enrichir leur enseignement avec des exemples concrets et ouvrir de nouveaux domaines de recherche en ayant accès à des moyens de financement. Les étudiants peuvent alors avoir accès à des opportunités d'emploi plus intéressantes, tout en bénéficiant d'une formation plus riche, car plus proche de l'entreprise. Cette dernière peut également recruter des salariés correspondant à ses besoins qui assimileront plus facilement les valeurs de l'entreprise. L'innovation est ainsi le résultat de fortes interactions entre l'université, l'entreprise et les administrations publiques. Pour s'intégrer dans l'économie de la connaissance, l'université est ainsi résolument tournée vers l'entreprise [ETZ96].

Le développement de l'alternance à l'université au début des années 2000 s'inscrit dans ce contexte, permettant un rapprochement entre l'université et l'entreprise où l'étudiant devient une

courroie de transmission de connaissances entre ces deux parties prenantes par le biais des missions assignées par son contrat d'apprentissage.

## **2.2. L'alternance universitaire au cœur de la triple hélice**

Les trois parties prenantes de la triple hélice [LEY98] l'Etat, l'entreprise et l'université, convergent vers l'université entrepreneuriale qui participe à l'émergence de nouveaux savoirs et marchés. Dans le cadre de notre travail d'investigation, nous avons mis l'accent sur l'étudiant, objet du contrat d'apprentissage, qui lie deux institutions, l'entreprise et l'université. Le schéma théorique que nous élaborons vise à expliciter les relations entre ces trois parties prenantes en fonction de leurs ressources et de leurs objectifs, dans le cadre d'un contrat d'alternance. Nous reviendrons dans la suite du texte sur les origines et le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, qui s'est considérablement complexifié depuis le début des années 2000 (tableau 1).

Le capital humain de l'étudiant est composé non seulement des connaissances théoriques qu'il a acquises au cours de ses années d'études, de capacités de toutes sortes – notamment cognitives, relationnelles - fortement recherchées dans les entreprises, mais aussi tout un savoir expérientiel issu de sa trajectoire personnelle, professionnelle et de formation. Son objectif est d'acquérir une expérience professionnelle, d'accroître ses compétences et savoirs, notamment singulières pour se différencier dans la recherche concurrentielle d'un emploi... sans compter d'autres raisons conscientes et/ou inconscientes de reconnaissance sociale et d'ascension sociale. En bref, son objectif est de renforcer son employabilité, de s'insérer sur le marché du travail, que ce soit dans l'entreprise où il a été apprenti ou une autre, voire d'obtenir une meilleure rémunération et de renforcer sa reconnaissance sociale (par exemple en obtenant le statut de cadre).

L'entreprise dispose de ressources financières effectives et potentielles. Elle vend ses produits ou services sur son marché domestique, voire à l'international. Elle développe aussi des innovations de différentes natures (produit, procédé, organisation...). Ses objectifs sont multiples, et peuvent se résumer par le désir de renforcer sa compétitivité en innovant. Pour ce faire, elle doit recruter du personnel qualifié répondant à ses besoins. Elle est donc en quête de capital humain, diversifié et de sa mise en œuvre car c'est de l'agencement de ce capital humain, plus que de son volume, dont dépendent son développement et ses performances. La volonté de recruter un apprenti peut s'intégrer ainsi comme un élément stratégique de ressources humaines et être appréhendée comme une forme de pré-recrutement pour tester le futur salarié et lui permettre d'assimiler les valeurs de l'entreprise. Grâce à l'apprenti, l'entreprise peut accéder aux résultats de la recherche fondamentale et/ou appliquée de l'université. L'apprenti peut ainsi transmettre les connaissances académiques les plus récentes et/ou des retours d'expérience potentiellement transposables dans un objectif de développement et de performance de l'entreprise.

Les ressources de l'université résident dans sa capacité à produire de la connaissance (via la recherche fondamentale/appliquée) et à la transmettre par le biais notamment de l'enseignement, en bref dans son capital humain, constituant l'une de ses deux missions fondamentales historiques. L'université doit répondre aux attentes des étudiants en développant des formations répondant aux besoins des entreprises, pour assurer leur future employabilité. Elle est par conséquent incitée à professionnaliser ses enseignements, en cherchant à ce que les enseignants soient plus réceptifs aux objectifs des entreprises. C'est dans cette perspective qu'elle développe des partenariats avec des entreprises pour bénéficier de sources de financement additionnelles (en dehors des ressources publiques). Les relations de partenariat avec des entreprises constituent également une opportunité d'innover sur le plan pédagogique par le biais d'un enseignement plus en lien avec l'entreprise. Cependant, de nombreux travaux de recherche mettent par ailleurs en évidence l'influence déterminante que peuvent exercer certaines entreprises sur les travaux des chercheurs en fonction des objectifs mercantiles qu'elles poursuivent [BRE12] [NEY08].

Offre de ressources	Parties prenantes		
	Entreprise	Etudiant	Université
	Ressources financières et capital humain	Capital humain	Capital humain
<b>Description de l'offre</b>	Ressources financières (voire accès aux marchés financiers et capacité d'endettement auprès des banques) Marchés domestiques et internationaux Terrain d'expérience pour l'étudiant Innovation au sens large du terme	Connaissances théoriques acquises pendant les années d'études Capacités mobilisées dans le cadre de l'expérience professionnelle et personnelle	Capacité à produire des connaissances grâce à la recherche fondamentale Capacité à transmettre la connaissance Capacité à valoriser la recherche en développant des relations de partenariat avec des entreprises
<b>Objectifs</b>	Compétitivité	Employabilité	Professionnalisation des enseignements
<b>Description des objectifs</b>	Employer du personnel qualifié ayant des capacités singulières répondant aux besoins de l'entreprise (alternance = pré-recrutement) Tirer profit de la recherche fondamentale et appliquée Être plus compétitive et innovante	Acquérir une expérience professionnelle Accroître ses compétences, savoirs, etc. dans le but d'une Employabilité durable Obtenir une meilleure rémunération S'insérer sur le marché du travail Reconnaissance et valorisation sociales	Répondre aux attentes de l'étudiant et de l'entreprise Professionnaliser les enseignements, les enseignants et les équipes administratives Renforcer ses relations de coopération avec l'entreprise, y compris en recherche (valorisation) Innover en ingénierie de formation et ingénierie pédagogique Bénéficier de nouvelles sources de financement

**Tableau 1.** L'étudiant-apprenti au cœur de la triple hélice

Source : auteurs

L'université, l'étudiant et l'entreprise disposent de ressources propres, leur permettant d'atteindre leur objectif respectif : professionnalisation des enseignements, employabilité et compétitivité. Entre l'université et l'entreprise, l'étudiant joue le rôle de courroie de transmission de connaissances en fonction des missions définies dans le cadre du contrat d'apprentissage.

### 3. Etude de cas : l'apprentissage dans le master de SCM à l'Université du Littoral-Côte d'Opale (Hauts de France)

Notre travail d'investigation s'appuie sur une enquête de terrain qualitative auprès d'ex-étudiants titulaires du Master SCM, aujourd'hui dans la vie active, pour d'une part connaitre leur parcours professionnel post-diplôme, d'autre part leur rôle au sein de l'entreprise pendant leur contrat

d'apprentissage. Nous donnerons dans un premier temps quelques points de repère sur l'évolution du cadre réglementaire de l'alternance dans l'enseignement supérieur. Les formations en alternance ont en effet pris depuis ces vingt dernières années une place de plus en plus importante. Puis nous expliquerons comment l'apprentissage s'est développé à l'ULCO, pour terminer par la présentation des ex-étudiants interviewés.

### **3.1. L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en France : points de repère**

La professionnalisation de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle des étudiants sont devenues depuis le début des années 2000 des préoccupations majeures des universités françaises (tableau 2). Par la loi, ces préoccupations sont inscrites dans leurs missions. L'intégration de filières en alternance en est une résultante afin d'offrir des parcours différenciés répondant aux besoins et aux projets des étudiants, en formation continue et initiale. L'accès à l'université est devenu de plus en plus ouvert. Il existe à l'heure actuelle cinq façons de préparer un diplôme dans l'enseignement supérieur : la formation initiale classique à temps plein avec une période éventuelle de stage pour des jeunes de moins de 26 ans, la formation continue pour des adultes salariés ou demandeurs d'emploi désirant reprendre leurs études, la VAE<sup>1</sup> (Loi 2002), la formation en contrat de professionnalisation pour des jeunes ou adultes souhaitant préparer un diplôme en alternance et enfin la formation en apprentissage pour des jeunes de moins de 30 ans... à l'exception en termes de limite d'âge pour les personnes en situation de handicap et/ou ayant un projet de création ou de reprise d'entreprise dont la réalisation est subordonnée à l'obtention du diplôme ou titre sanctionnant la formation poursuivie.

Le développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur a débuté dans les années 1980, pour s'accélérer dans les années 1990. En 2008/2009, on comptait 50.000 apprentis dans l'enseignement supérieur. A l'heure actuelle, les apprentis suivant une formation dans l'enseignement supérieur représentent 40% du nombre total des apprentis<sup>2</sup>. Ce développement a amené à la fois un rapprochement et/ou un renforcement des liens entre l'université et l'entreprise, mais également une refonte des modalités et processus pédagogiques (contenu et animation des enseignements, accompagnement des jeunes, évolution des compétences des référents universitaires dans le cadre d'une nouvelle activité, celle de tuteur... mais également d'évaluation) vers des pédagogies plus actives et d'approche inductive. Cette nouvelle manière d'opérer peut avoir un effet non négligeable sur le développement de la créativité d'un apprenti, son transfert en entreprise et par là-même sa participation à la performance de celle-ci.

L'alternance dans l'enseignement supérieur français est calquée sur le mode de l'apprentissage traditionnel, comprenant le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation. L'apprentissage a été créé comme un outil de la politique de l'emploi pour insérer professionnellement les étudiants. Pourtant, dans les années 1960, les experts de la planification et de l'éducation nationale l'avaient ignoré. Il n'est pas évoqué dans le rapport de la commission de l'éducation nationale du 5<sup>e</sup> Plan (1966-70). Il était alors appréhendé comme une « survivance honteuse » [MOR08]. Le ralentissement de la croissance économique et l'augmentation du chômage des jeunes à partir des années 1970 contribuent à remettre en question cette position. Dès la fin des années 1960, l'université s'oriente vers les diplômes technologiques avec la création en 1966, des IUT<sup>3</sup> proposant des diplômes technologiques de premier cycle. Le mouvement se poursuit dans les années 1970 par la création de diplômes de deuxième cycle en réponse aux prévisions de déficits de main-d'œuvre qualifiée dans les catégories de techniciens et ingénieurs MIAGE<sup>4</sup>, MST<sup>5</sup>, MSG<sup>6</sup>,

<sup>1</sup> VAE : Validation Acquis expérience.

<sup>2</sup> [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/l\\_apprentissage\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/l_apprentissage_dans_l_enseignement_superieur/)

<sup>3</sup> IUT : Institut Universitaire de Technologie.

<sup>4</sup> MIAGE : Master de Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises.

diplômes d'ingénieurs des universités... C'est également au cours de cette décennie que sont créés les DESS<sup>7</sup>, ces diplômes de troisième cycle vont devenir par la suite emblématiques du développement de formations professionnalisantes à l'université. Ce qui favorise encore l'afflux massif d'étudiants à l'université et un besoin de diversification de l'offre de formation, notamment de filières professionnelles à même de répondre à une forte demande. Les IUP<sup>8</sup> sont créés pendant cette période, pour préparer après un an de cursus académique, en trois ans à des diplômes de niveau maîtrise dans des domaines professionnels spécifiques. En 1999, la licence professionnelle<sup>9</sup> permet d'organiser l'entrée sur le marché du travail à bac+3.

Le développement de l'alternance dans l'enseignement supérieur est aussi en partie le résultat de la massification de l'enseignement universitaire<sup>10</sup>, à partir du milieu des années 1980. La loi Seguin en 1987 [COM88], suite à l'impulsion du CNPF<sup>11</sup> initiateur de la proposition, ouvre tous les diplômes de l'enseignement technologique ou professionnel, du second degré ou du supérieur à l'apprentissage. Les controverses et les résistances entre les acteurs sont nombreuses. Les chambres des métiers craignent de perdre leur position dominante, les syndicats de l'Education Nationale la concurrence des CFA<sup>12</sup> avec les établissements publics que sont les LEP<sup>13</sup> et les IUT<sup>14</sup>. Au début des années 1990, le rapport de la commission «Professionnalisation des enseignements supérieurs» [VIN92] propose une vision pragmatique de la professionnalisation : « professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active » (p. 5). L'orientation et l'insertion professionnelles des diplômés du supérieur deviennent progressivement une préoccupation et un enjeu pour les universités. Cependant, jusqu'au milieu des années 1990, et bien qu'encouragée par le ministère, la mobilisation collective sur la professionnalisation est faible. Les enseignants témoignent d'une relative indifférence, voire s'opposent, à la demande de création d'une offre de formation diversifiée élaborée en fonction des besoins des entreprises. Pour les étudiants, l'accès à ce type de formation reste de ce fait très sélectif. Mais, le nombre de DESS augmente alors fortement jusqu'au milieu des années 2000, période où ils se transforment en Master Professionnel. La loi de 1992 donne une nouvelle impulsion tout en s'inscrivant dans la continuité de celle de 1987, en introduisant l'ouverture de l'apprentissage à tous les diplômes, y compris les diplômes d'ingénieur et en créant les conditions du développement de l'apprentissage : amélioration de la situation des apprentis, extension de l'apprentissage à titre expérimental dans le secteur public, responsabilisation de l'entreprise par un agrément simplifié, accroissement du rôle des partenaires sociaux<sup>15</sup>. En 1993, la loi introduit la

---

<sup>5</sup> MST : Maitrise des sciences et techniques.

<sup>6</sup> MSG : Maitrise de Sciences de gestion.

<sup>7</sup> DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées.

<sup>8</sup> IUP : Institut Universitaire professionnalisé.

<sup>9</sup> <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo991209/MENS9902515A.htm>

<sup>10</sup> Dans les années 1980 et la filiation à l'objectif de 80% de réussite au baccalauréat, l'accès au baccalauréat et aux études supérieures s'intensifie.

<sup>11</sup> CNPF ou Conseil National du Patronat Français, créé en 1945 et dissout en 1998, remplacé par le MEDEF ou Mouvement des Entreprises de France.

<sup>12</sup> CFA : Centre de formation d'apprentis.

<sup>13</sup> LEP : Lycée d'enseignement professionnel.

<sup>14</sup> IUT : Institut Universitaire de Technologie.

<sup>15</sup> Compétence consultative du comité d'entreprise ; possibilité pour les branches professionnelles de définir les orientations en matière d'apprentissage, les priorités en terme d'effectifs et les conditions de mise en œuvre ; habilitation à conclure des

possibilité aux universités de développer des sections d'apprentissage en leur sein et renforce les prérogatives des instances régionales dans la régularisation locale de la formation professionnelle. Chaque région doit élaborer un Plan de Développement de la Formation Professionnelle des Jeunes (PRDFPJ)<sup>16</sup>. Le besoin grandissant de financement se vérifie, mais avec une situation surprenante : plus le nombre d'apprentis augmente et par conséquent les besoins financiers nécessaires au fonctionnement des CFA, plus le volume de la taxe d'apprentissage collectée se réduit et moins sont importantes les ressources pour assurer leur développement. En 1996, la loi réforme les mécanismes de financement. Les primes à l'embauche, le crédit d'impôt, les exonérations sur la taxe d'apprentissage...sont supprimées pour leur substituer une prime unique versée au titre du soutien à l'embauche et une autre au titre du soutien à l'effort de formation.

Suite aux mouvements étudiants de l'automne 1995 et aux travaux de la commission Fauroux [FAU96], le ministre de l'Éducation nationale, convoque des Etats Généraux de l'Université (1996) pour faire le point sur la situation universitaire. Les questions de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants y sont abordées. En 1997, la réforme Bayrou vise une réorganisation des premiers cycles universitaires dans laquelle les stages d'apprentissage en milieu professionnel sont introduits (avec la validation possible d'unités d'expériences professionnelles ou d'un semestre universitaire européen). La possibilité de faire un stage pour l'ensemble des étudiants, quelle que soit leur formation, est le moyen de les introduire dans l'entreprise. Ce qui va dans le sens du rapport Hetzel (2006)<sup>17</sup>, qui a pour objectif de lutter contre l'échec à l'université. Les débats préparatoires à la réforme LRU<sup>18</sup> et au « Plan de réussite en licence»<sup>19</sup> font de l'apprentissage une pièce maîtresse du dispositif de professionnalisation des universités via l'augmentation des étudiants apprentis et le soutien au développement des Unités de Formations d'Apprentis (UFA)<sup>20</sup> universitaires [PIE17].

Cependant, la crise du CPE<sup>21</sup> en 2006 et le chômage croissant des diplômés de l'enseignement supérieur interrogent les universités sur leur responsabilité en matière d'insertion professionnelle des étudiants. L'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants se diffuse. Les publications de rapports gouvernementaux mettent en exergue la nécessité de faire évoluer l'ensemble du système universitaire pour le rendre plus performant au regard des attentes des entreprises : lutter contre l'échec en licence par une meilleure information sur les filières post-bac, développer un rapprochement durable de l'université avec les entreprises, améliorer le taux d'insertion en licence et master en préparant les étudiants à s'insérer sur le marché du travail, rapprocher durablement l'université et l'entreprise, mieux articuler les formations universitaires avec le marché du travail, augmenter l'employabilité des diplômés de licence et master... sont autant d'injonctions que l'on retrouve dans nombre de rapports<sup>22</sup>. En 2013,

---

conventions avec création de UFA par les organismes de formation gérés paritairement par les organisations professionnelles d'employeurs et les syndicats de salariés ; institution d'un conseil de perfectionnement dans chaque UFA garantissant la qualité de la formation.

<sup>16</sup> Le PRDFPJ est devenu en 2014 le Contrat de Plan régional de Développement des Formations et de l'orientation professionnelle.

<sup>17</sup> <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/064000796.pdf>

<sup>18</sup> Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités.

<sup>19</sup> <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.htmlMESR-DGESIP/DGRI>

<sup>20</sup> Une UFA peut être créée dans un établissement d'enseignement public sous contrat ou dans un établissement de formation et de recherche. A cet effet, une convention est conclue avec un CFA.

<sup>21</sup> CPE : Contrat premier emploi.

<sup>22</sup> Rapport Hetzel en 2006, rapport Lunel et rapport Goulard en 2007.

la CPU<sup>23</sup> organise un colloque sur les « universités au cœur de la formation professionnelle de l'apprentissage », pour mener une réflexion collective sur la place des universités dans la formation tout au long de la vie, nouvelle mission inscrite dans la loi en 2013.

Cette évolution nationale s'inscrit dans un contexte plus large, européen. La stratégie de Lisbonne de 2000 a conduit à une reconnaissance de l'éducation et la formation professionnelle comme des éléments majeurs des stratégies européennes pour faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici 2010 » [BRU08]. La stratégie Europe 2020 reprend cet axe en mettant l'accent sur le développement de l'esprit d'entreprise. Au niveau national, en 2012, le Pacte national pour la croissance, la compétitivité et l'emploi<sup>24</sup> met l'accent sur l'apprentissage d'une manière générale et dans l'enseignement supérieur en particulier. La ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche annonce sa volonté de voir doubler les effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur pour atteindre 250 000 en 2020<sup>25</sup>. Alors qu'en 2014, le Comité Sup'emploi<sup>26</sup> avait fixé pour sa part l'objectif de 300 000 pour 2020....

En 2014, la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale appréhende la formation professionnelle comme un levier de la promotion sociale et professionnelle et un investissement pour les entreprises, le capital humain est alors clairement appréhendé comme un facteur de compétitivité pour ces dernières. Enfin, en 2018, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel modifie la gouvernance du système de formation et les relations entre les parties prenantes. Une entreprise ou une université peut désormais créer sa propre Unité de formation d'apprentis (UFA), de manière autonome ou en coopérant avec une université, amplifiant l'offre de formation nationale. L'ULCO participe pleinement à cette évolution.

Lois	Description
1987	Ouverture de tous les diplômes de l'enseignement technologique ou professionnel, du second degré ou du supérieur à l'apprentissage
1992	Ouverture de l'apprentissage aux diplômes d'ingénieur
1997	Introduction des stages en milieu professionnel dans les premiers cycles universitaires
2012	Objectif de doubler les effectifs d'étudiants-apprentis d'ici 2020 dans l'enseignement supérieur
2013	Accent mis sur la place de l'université dans la formation tout le long de la vie
2014	La formation professionnelle reconnue comme un investissement pour les entreprises
2018	Possibilité pour une entreprise ou une université de créer son propre CFA

**Tableau 2. Les grandes dates de l'alternance universitaire**

Sources : auteurs

<sup>23</sup> Conférence des Présidents d'Universités.

<sup>24</sup> <https://www.economie.gouv.fr/premier-bilan-pacte-competitivite-emploi#>

<sup>25</sup> [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/l\\_apprentissage\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T260/l_apprentissage_dans_l_enseignement_superieur/)

<sup>26</sup> Le comité Sup'emploi a été créé en 2013 à l'initiative du Ministère de l'enseignement supérieur pour renforcer le dialogue entre l'enseignement supérieur et son environnement socio-économique. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30363/comite-sup-emploi.html>

### **3.2. L'apprentissage à l'ULCO, l'expérience du Master SCM**

L'ULCO a été créée en 1991. Elle fait partie des universités françaises les plus récentes [BAR10]. Elle est située dans quatre villes des Hauts de France, Dunkerque, Calais, Boulogne sur mer et Saint-Omer, sans passé universitaire et qui concentrent une population faiblement qualifiée d'employés et d'ouvriers. Depuis la crise des années 1970, elles restent fortement touchées par le chômage<sup>27</sup>. La création de l'ULCO fait partie d'un plan d'aménagement du territoire régional pour favoriser la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur dans des villes moyennes éloignées de la métropole lilloise. Toutes les disciplines scientifiques, hormis la médecine, y sont enseignées dans des parcours professionnalisants de deux ans (DUT) et longs de 3 à 8 ans, soit de la licence au doctorat. A l'heure actuelle, on compte 43 diplômes accessibles en alternance, dont 5 DEUST, 8 DUT, 2 Diplômes universitaires, 23 licences professionnelles et 10 Masters, sur un total de 16 mentions de Licence et 25 mentions de Master.

Compte tenu du contexte socioéconomique dans lequel elle est insérée, dès sa création, l'ULCO a mis l'accent sur la professionnalisation de l'enseignement avec la création du CUEEP<sup>28</sup>, aujourd'hui FCU<sup>29</sup>, pour développer et animer la formation professionnelle continue, l'apprentissage et la VAE. La FCU a développé un ensemble de partenariats institutionnels<sup>30</sup>. Elle est chargée de l'alternance à l'ULCO depuis 2004, date de l'ouverture de l'IESP 2A, cursus d'ingénieurs de production sous convention avec Polytech'Lille. La stratégie de développement de l'alternance s'est encore renforcée pour l'ULCO depuis la loi de 2018, avec l'ouverture de son propre CFA en septembre 2020. En parallèle, de nouveaux projets sont en cours de réflexion, comme une demande d'ouverture du doctorat en alternance sous contrat d'apprentissage pour la rentrée 2020-2021, ce qui constituerait une première en France.

Le master SCM, rattaché au CFA de l'enseignement supérieur Formasup dont l'ULCO est UFA, est accessible à l'alternance depuis sa création en 2011, avec 1052 heures de formation contre 724 heures aujourd'hui sur les deux ans de formation<sup>31</sup>. Il est le premier Master d'Economie-Gestion ouvert à l'alternance à l'ULCO. Les étudiants-apprentis sont pendant deux semaines en cours et deux semaines en entreprise, avec une particularité en Master 2 d'avoir le second semestre uniquement en entreprise. Le Master s'est appuyé jusqu'en 2018 sur un partenariat avec Promotrans, organisme d'enseignement de formation en logistique, transport et supply chain de la branche professionnelle du transport. Elle reposait sur le Référentiel Emploi Activités Compétences (REAC) présentant des activités types et compétences associées : concevoir, élaborer et piloter la Chaîne Logistique Globale ; cerner et optimiser les flux financiers dans la mise en œuvre de la Chaîne Logistique Globale ; organiser et manager les ressources humaines ; définir et piloter la mise en œuvre de la stratégie logistique Globale au travers de la stratégie marketing ; définir et manager les systèmes de sécurité et de qualité conformément à la stratégie de l'entreprise ; définir et piloter les réseaux d'information de la Chaîne Logistique Globale qui reste globalement d'actualité dans la nouvelle maquette. Les étudiants, à l'issue de leur formation, obtenaient à la fois le Master et une certification de la branche professionnelle<sup>32</sup>. Depuis la nouvelle maquette suite aux nouvelles demandes d'habilitation, ce partenariat n'a pas été reconduit. Les connaissances à acquérir ont

<sup>27</sup> En 2017, le taux de chômage était égal à 21,8% à Dunkerque, 27,6% à Calais, 28% à Boulogne sur mer et 27,7% à Saint-Omer.

<sup>28</sup> Centre Universitaire Economie Education Permanente.

<sup>29</sup> Formation Continue à l'Université.

<sup>30</sup> Pôle emploi, Missions locales, Conseil Régional, Directions Départementales du Travail, de l'emploi et de la formation

<sup>31</sup> Entre 2011 et 2020, le nombre d'heures de formation a été réduit suite au changement de maquette, conformément à la politique ministérielle.

<sup>32</sup> Certification de Manager des Opérations Logistiques Internationales (MOLI).

sensiblement évolué (intégration de la modélisation et acquisition de nouveaux logiciels de gestion propres à la Supply Chain), mais la base de l'enseignement est restée identique.

Depuis sa création, le Master a recruté 214 étudiants en seconde année, oscillant entre 10 en 2011, jusqu'un pic de 27 entre 2012 et 2016<sup>33</sup>, avec une majorité d'hommes (environ 58% sur l'ensemble de la période). Cette proportion élevée d'hommes est singulière par rapport à ce que l'on observe au niveau national, toutes formations confondues, puisqu'en master on compte une proportion d'environ 54% de femmes<sup>34</sup>. Cette singularité réside sans doute dans le métier, la logistique, qui est majoritairement un monde masculin.

### **3.3. Une enquête de terrain auprès des trois parties prenantes**

L'enquête couvre une période de temps assez longue, de la création du Master Gestion de la Production, Logistique et Achats, parcours Supply Chain et Modélisation<sup>35</sup>, sur le site de Dunkerque, entre 2011 et 2019-2021. Nous avons procédé en deux temps. Les premières analyses relevaient dès 2011 d'entretiens informels et observations de terrain auprès des acteurs de l'apprentissage de l'université. Puis ces premières impressions ont été confortées par un travail d'enquête plus approfondi auprès de populations cibles à travers le prisme des échanges avec quelques acteurs concernés : apprentis, maîtres d'apprentissage, membres de l'équipe pédagogique, OPCO<sup>36</sup>...

Nous nous sommes focalisés sur les étudiants. 21 étudiants-apprentis ont été interviewés dans le cadre d'entretiens semi-directifs pour connaître d'une part leur parcours professionnel post-diplôme, d'autre part leur rôle au sein de l'entreprise pendant leur contrat d'apprentissage. Qu'ont-ils fait dans l'entreprise ? Quelles étaient leurs missions ? Ont-ils contribué à faire émerger des innovations au sein de leur entreprise ? Les entretiens ont été menés en présentiel et intégralement retranscrits, nous permettant d'inclure quelques verbatim. Les étudiants se répartissent en deux groupes à peu près équilibrés : 10 femmes et 11 hommes. La majeure partie d'entre eux ont été en apprentissage dans une entreprise de transport (7), 5 dans l'industrie manufacturière (automobile, matériel ferroviaire...), 4 dans la sidérurgie-métallurgie, 3 dans le commerce-distribution, un dans le nucléaire (CNPE Gravelines), et un dans une carrière (Carrière du Boulonnais). Ces entreprises sont essentiellement des groupes. Toutes les entreprises sont localisées dans les départements du Nord et du Pas de Calais, sauf une en Normandie (tableau 3). Les groupes sont d'une manière générale mieux dotés que les PME en ressources humaines et financières pour bénéficier de l'alternance. Ils sont aussi mieux informés des dispositions légales que les PME.

---

<sup>33</sup> Le master est habilité pour des promotions de 26 étudiants par année.

<sup>34</sup> [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/FR/T260/l\\_apprentissage\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/FR/T260/l_apprentissage_dans_l_enseignement_superieur/)

<sup>35</sup> En 2011, l'intitulé du master était Gestion de la Production, Logistique et Achats, Parcours Logistique et Transport. Depuis la rentrée 2020, suite aux nouvelles habilitations ministérielles, l'intitulé du master a changé en partie pour répondre à l'évolution de la demande des entreprises.

<sup>36</sup> Les organismes Partenaires Collecteurs Agréés sont des organismes rattachés à France Compétences, instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage, qui financent l'apprentissage auprès des entreprises.

<b>Année de Master</b>	<b>Secteur d'activité</b>	<b>Homme/Femme</b>	<b>Groupe/PME</b>
2011-2012	Nucléaire	F	Groupe
2011-2013	Transport	H	PME
	Sidérurgie-métallurgie	F	Groupe
2012-2014	Transport	H	Groupe
	Commerce-distribution	H	Groupe
2013-2015	Industrie manufacturière	F	Groupe
2014-2016	Commerce-distribution	H	Groupe
		F	Groupe
2015-2017	Industrie manufacturière	F	Groupe
	Carrière	F	Groupe
	Sidérurgie-métallurgie	H	Groupe
2016-2018	Industrie manufacturière	F	Groupe
2017-2019	Industrie manufacturière	F	Groupe
		F	Groupe
	Transport-distribution	H	Groupe
		H	Groupe
	Sidérurgie-métallurgie	H	Groupe
		H	Groupe
2018-2020	Transport-distribution	H	PME
	Transport-distribution	F	Groupe
		F	Groupe

**Tableau 3.** Population des étudiants-apprentis interviewées

Source : auteur

#### 4. Résultats

Le résultat des entretiens réalisés avec les 21 ex-étudiants du master SCM montre que l'apprentissage constitue fréquemment une forme de pré-recrutement pour les entreprises. Sur les 21 ex-étudiants, 10 ont été recrutés dans l'entreprise où ils ont été apprentis. Les autres ont tous trouvé un emploi correspondant à leur niveau de qualification assez rapidement dans une autre entreprise (tableau 4). Les étudiants ont aussi contribué à l'émergence d'innovations incrémentales dans le cadre de leur contrat d'apprentissage. Ce résultat est significatif car il montre que dans le cadre de la triple hélice, la recherche, qu'elle soit fondamentale ou appliquée, n'est pas l'unique source d'hybridation des savoirs entre l'université et l'entreprise. L'enseignement y participe également par le biais du contrat d'apprentissage.

<b>Année de master</b>	<b>Secteur d'activité</b>	<b>Devenir de l'étudiant post master</b>
2011-2012	Nucléaire	Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance
2011-2013	Transport	Recruté dans l'entreprise où il a fait son alternance Maitre d'apprentissage, intervenant à l'ULCO
	Sidérurgie-métallurgie	Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance
2012-2014	Transport	N'a pas été recruté dans l'entreprise d'accueil mais dans une autre entreprise de transport Est devenu maitre d'apprentissage dans l'entreprise qui l'a recruté
	Commerce-distribution	N'a pas été recruté dans l'entreprise d'accueil mais dans une autre entreprise de commerce-distribution grâce à son expérience en douane Co-maitre d'apprentissage d'une apprentie de master 1 promotion 2020-2021 Conférencier sur les douanes dans le master supply chain et modélisation
2013-2015	Industrie manufacturière	Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance
2014-2016	Commerce-distribution	Recruté dans l'entreprise où il a fait son alternance Maitre d'apprentissage, intervenant à l'ULCO
		Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance
2015-2017	Industrie manufacturière	N'a pas été recruté dans l'entreprise d'accueil mais dans une autre entreprise de transport ferroviaire
	Carrière	Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance N'est pas sur un poste de cadre mais d'agent de maîtrise
	Sidérurgie-métallurgie	Non recruté dans l'entreprise où il a fait son alternance Mission en alternance = impact sur son insertion Expert en douane Conférencier à l'université dans le cadre du master
2016-2018	Industrie manufacturière	Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance
2017-2019	Industrie manufacturière	Recrutée dans l'entreprise où elle a fait son alternance
		Recrutée dans l'industrie pharmaceutique (forte mobilité géographique)
	Transport-distribution	N'a pas été recruté dans l'entreprise d'accueil Salarié avant entrée en master = ascension sociale
		Recruté dans l'entreprise où il a fait son apprentissage Maitre d'apprentissage d'une apprentie de master 2 promotion 2019-2021
	Sidérurgie-métallurgie	Recruté dans l'entreprise où il a fait son alternance
		Salarié avant le master A changé d'entreprise suite au master
2018-2020	Transport-distribution	Recruté dans l'entreprise où il a fait son alternance
		Congé de maternité en master 2
		En recherche d'emploi
		Arrêt de la formation en fin de master 1
		Devenue enseignants en contrat privé, enseignement secondaire privé.

**Tableau 4.** Le parcours professionnel post-master des étudiants

Source : auteurs.

Une étude plus détaillée du parcours d'ex-étudiants interrogés, nous conduit à mettre l'accent sur leur contribution sur les résultats de l'entreprise, la qualité de leur insertion professionnelle et leur employabilité sur le long terme.

#### **4.1. Interaction des relations université/entreprise ou la participation active des étudiants à l'amélioration des résultats de l'entreprise**

Une première analyse sur l'interaction performance/formation en apprentissage nous conduit à mettre l'accent sur le parcours de l'étudiant et sur ses acquis postérieurs à la formation, les connaissances tacites et codifiées, le contexte familial et d'autres facteurs sociaux propres à chaque individu. D'un autre côté, cette première analyse nous conduit aussi à prendre en compte la diversité des entreprises en fonction de la place qu'elles accordent à la formation dans leur stratégie, selon leurs investissements stratégiques, la réglementation, les considérations sociales, l'organisation apprenante interne existante et les degrés de responsabilité donnés à l'étudiant-apprenti... Les attentes de l'entreprise sont donc plus ou moins ambitieuses vis-à-vis de la formation en général et de l'apprenti en particulier. Certaines entreprises sont particulièrement attentives à l'apport de connaissances par les étudiants. Quant à l'étudiant, il cherche aussi à comprendre l'entreprise, au-delà de l'enseignement théorique qu'il a reçu à l'université. Il peut être ainsi plus rapidement opérationnel.

Un ex-étudiant, aujourd'hui maître d'apprentissage, pour le même master explique que le fait d'être en contrat d'apprentissage lui a permis d'être mieux informé des problèmes auxquels l'entreprise est confrontée :

*« Ce master (...) nous a mis dans le bain effectivement, d'être confronté aux problématiques de l'entreprise et à trouver des solutions aux problématiques de l'entreprise (...) Mais, entre « j'ai vu cela en cours » et le vivre, cela permet effectivement de faire le tour du sujet ».*

Pour nombre de maitres d'apprentissage, les étudiants participent clairement à l'amélioration des résultats de l'entreprise, voire même selon leurs propres mots, à leur compétitivité, même s'il est bien sûr impossible d'évaluer de façon précise leur participation effective. La contribution peut être perçue en fonction de la nature des missions : missions d'amélioration continue, d'optimisation, de dynamisation, voire d'innovation incrémentale (optimisation d'entrepôt, mise en place de la démarche qualité douane, optimisation des points morts des productivité et rentabilité, changement du système d'information relatif au suivi des activités, etc.) et des résultats obtenus et vérifiables notamment dans leur mémoire de fin d'année de master 2.

Un ex-étudiant souligne à ce sujet l'importance de la rédaction du mémoire de stage, ce qu'il apporte pour maîtriser la connaissance. La rédaction du mémoire de stage est en effet un exercice de synthèse entre les connaissances académiques acquises à l'université et les connaissances techniques relevant de la pratique en entreprise. Il fait aussi l'objet d'une soutenance au cours de laquelle participent le maître de stage et l'enseignant-référent. Dans ces conditions, théorie et pratique se combinent :

*« On croise les sources « Untel a parlé de cela, j'ai parlé de cela, il a parlé de cela... » Et finalement, on ne construit pas quelque chose derrière, pas forcément quelque chose derrière, on reprend plusieurs sources mais on ne développe pas sa propre méthode, sa propre réflexion. On a acquis une méthode, on la maîtrise et on peut la développer pour soi et pour l'adapter. Et, le master, le modèle académique apporte les bases. Il faut toujours, (...), une bonne théorie pour faire une bonne pratique ».*

Autre particularité de l'enseignement dans les formations en apprentissage, des professionnels enseignent aussi à l'université. Un autre ex-étudiant met aussi l'accent sur l'apport des professionnels dans le Master, participant ainsi à la création d'un lien solide entre le savoir académique et entrepreneurial :

*« Il y a de choses qui ont apporté, je trouve dans l'alternance. Certains des enseignants, En fait, pour nous étudiants, je côtoie un responsable logistique qui a l'habitude du terrain. Finalement, on*

*réagit comme une personne de terrain, on n'est pas en face de quelqu'un qui est académique. On pense à quelqu'un qui... « Tiens, j'ai déjà eu des équipes à gérer, j'ai déjà eu ce problème-là... », qui est capable de nous apporter des éléments théoriques et qu'il a appliqué en entreprise ».*

Sauf exception, les représentants des entreprises sont pleinement satisfaits des résultats industriels obtenus par les apprentis. L'apprenti a un impact très important en termes de performance lorsqu'il accompagne des changements d'organisation du travail, une évolution des structures d'emploi et des innovations technologiques.

Nous avons également interviewé des dirigeants d'entreprise pour connaître leur avis sur la participation de l'étudiant en alternance et sur la contribution qu'il peut apporter en termes de nouveauté. Un dirigeant d'entreprise met l'accent sur le regard nouveau de l'étudiant, et comment il est aussi force de proposition en introduisant de nouveaux savoirs, des savoirs académiques dans l'entreprise :

*« Donc, c'est pour cela qu'ils sont performants assez vite parce que le fait qu'on les écoute et quand ils proposent et qu'on modifie certaines choses informatiquement par ce qu'ils ont vu que cela allait mieux.... Ils sont encore plus chercheurs d'améliorations car ils voient aussi que de notre côté, cela bouge. Donc, on met en place des choses sur lesquelles ils ont travaillé ».*

Un ex-maître d'apprentissage décrit l'apport de l'apprenti à l'entreprise, sans être force de proposition, il apporte une marge de flexibilité qui permet aux responsables de l'entreprise de repenser leur organisation :

*« Il nous a dit qu'il voulait faire une alternance et nous, cela nous intéressait parce que justement, comme moi, j'avais le projet et qu'on avait des difficultés lors de remplacement sur certaines périodes. C'est là où un alternant est intéressant. On pouvait l'utiliser pour faire des petits projets l'année, se former en plus... au planning et faire de temps en temps des remplacements planning. C'est comme cela qu'on l'a pris en alternance et qu'il nous a servi à pouvoir avancer en logistique. On a restructuré les expéditions. Cela me permettait de me rendre disponible quand on restructurait les expéditions et lui, faisait les remplacements au planning. Et donc, on a fonctionné comme cela jusqu'à ce qu'il soit embauché l'année dernière... »*

Le dirigeant d'un groupe de transport souligne que les étudiants sont particulièrement forces de proposition. Il met l'accent sur le fait qu'il n'a pas eu ce type de cours lorsqu'il était étudiant. Ils apportent manifestement de nouveaux savoirs :

*« Les étudiants sont force de propositions. Moi, clairement, n'ayant pas eu des cours à des niveaux comme cela, voilà qu'ils sont force de proposition ».*

Puis il ajoute que grâce aux étudiants, l'entreprise trouve d'autre solutions :

*« L'alternance, ce qui est bien c'est qu'ils [les étudiants] apportent aussi du neuf au niveau de ce qu'ils apprennent. Donc clairement, j'ai appris des choses avec les alternants qui me font progresser et voir les choses autrement. On trouve d'autres solutions, là où on était un peu la tête dans le guidon. (...) C'était sur des problématiques d'entrées et sorties de réception de marchandises. Donc là, en discutant, ils m'ont fait (...) étudier un peu les flux ».*

Au sein de la triple hélice, l'étudiant apparaît manifestement comme une espèce de courroie de transmission de savoirs entre l'université et l'entreprise. Néanmoins, cette première analyse demande à d'être peaufinée en fonction de la complexité des missions gérées... avec la difficulté perceptible d'évaluer la compétence individuelle par manque d'indicateurs pertinents dans les entreprises et de la primauté à la compétence collective.

## **4.2. De l'insertion professionnelle à l'employabilité durable, des relations fortes entre l'université et l'entreprise**

La réussite du contrat d'apprentissage et la contribution effective de l'étudiant à l'amélioration des résultats de l'entreprise se concrétisent assez fréquemment pour celui-ci par son embauche, généralement en contrat à durée déterminée, puis indéterminée. La question de l'insertion professionnelle est par conséquent au cœur de la relation entre l'université et l'entreprise. La première cherche en effet à professionnaliser ses formations et la seconde à recruter de la main-d'œuvre qualifiée répondant à ses attentes. L'insertion professionnelle fait l'objet de multiples débats et définitions dans la littérature [VIN97]. Nous la définissons comme le processus qui permet à un individu d'entrer sur le marché du travail dans des conditions favorables à l'obtention d'un emploi, les relations entre l'université et l'entreprise sont ici fondamentales.

Les résultats en matière d'insertion professionnelle obtenus par les ex-étudiants interviewés sont tout à fait positifs. Nous avons pu en effet constater plus haut qu'une bonne moitié d'entre eux sont embauchés dans l'entreprise où ils étaient en apprentissage. Depuis la création du Master, pratiquement tous les apprentis sont diplômés<sup>37</sup> avec un taux d'insertion professionnelle de 98%, les 2% restants étant des apprentis souhaitant faire une poursuite d'études (master et/ou doctorat) et/ou une VIE<sup>38</sup> et/ou une année à l'étranger pour parfaire la maîtrise d'une langue étrangère. Ce taux d'insertion professionnelle est de 90% dans les trois mois après l'obtention du diplôme. 70% d'entre eux sont restés dans leur entreprise d'accueil. Être apprenti d'origine extra-européenne n'a pas d'incidence sur l'insertion professionnelle. Celle-ci s'inscrit dans une dynamique majoritaire d'exporter à moyen terme après quelques expériences professionnelles post-alternance les compétences mobilisées au service du développement de son pays d'origine.

Cependant une double interrogation demeure. Tout d'abord, l'entrée en Master est sélective : sélective au sein de l'UFA qu'est l'ULCO, selon des critères objectifs de niveau d'études et subjectifs sur les motivations et la possibilité de gérer émotionnellement et financièrement la formation ; sélective au sein de l'entreprise puisque les recruteurs subordonnent la validation du contrat de l'étudiant à des capacités cognitives et la perception de la valeur ajoutée qu'il peut apporter. En effet, les premiers entretiens montrent l'attention que portent les entreprises aux capacités cognitives des apprentis dans le processus de recrutement. Cependant, ce taux élevé d'insertion professionnelle ne doit pas occulter que ce type de formation est moins exposé au risque du chômage en raison des débouchés favorables dans ces secteurs d'activités à l'heure actuelle.

La formation en alternance université/entreprise ne peut cependant se réduire à l'insertion professionnelle post-diplôme, mais être appréhendée dans le long temps, d'où la notion d'employabilité durable que l'on peut définir comme la capacité d'un individu, à tout moment de sa vie professionnelle, de conserver, de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables en tenant compte de la situation économique du moment [BRI09]. En effet, l'accompagnement de l'apprenti doit l'amener à la prise de conscience de ses ressources, de son développement, de sa capacité à les combiner et de leur transférabilité tout au long du cursus de formation lui permet de se sentir mieux armé en fin de formation pour entrer sur le marché du travail. Faisant l'objet d'une partie du rapport final, ce travail de conscientisation obligatoire dans le cursus de formation a à la fois ainsi une fonction révélatrice de ses ressources et une fonction d'intégration sur le marché du travail et de sécurisation de son parcours professionnel. Ce travail de conscientisation semble être conservé dans le temps. Le passage ainsi d'un emploi à un autre semble être plus aisé en raison de cette pratique.

**Un ex-étudiant explique :**

<sup>37</sup> On ne compte qu'un seul échec en 2020.

<sup>38</sup> Volontariat International en Entreprise.

« (...) Cela m'a permis effectivement de mieux préparer ma vie active (...) de jongler effectivement entre la connaissance mai aussi la pratique (...) ».

## 5. Discussion et conclusions

Nous avons essayé de replacer au sein de la triple hélice, l'alternance universitaire et plus particulièrement l'étudiant en contrat d'apprentissage, face aux deux institutions que sont l'université et l'entreprise. Si l'étudiant cherche à renforcer son employabilité, l'entreprise sa compétitivité et l'université la professionnalisation de ses enseignements. L'objectif principal de ces trois acteurs converge donc vers l'enrichissement de leur capital humain grâce l'hybridation des savoirs académiques et professionnels.

L'université entrepreneuriale est le produit d'une nouvelle combinaison entre enseignement, recherche et valorisation de la recherche. Si la valorisation de la recherche a été jusqu'à présent appréhendée principalement par le biais de partenariats entre l'université et l'entreprise, la question des formations en alternance n'a pas été abordée. Pourtant, par le biais du contrat d'apprentissage qui lie l'université, l'entreprise et l'étudiant, c'est un moyen de favoriser le transfert de connaissances de l'université vers l'entreprise, pour donner naissance à de nouvelles connaissances. La valorisation de la recherche emprunte ainsi d'autres voies qui ne passent ni par des chercheurs, ni par des laboratoires, sans pour autant remettre en question leur contribution en la matière.

Depuis les années 1970, l'apprentissage universitaire s'est développé pour aboutir à l'heure actuelle à un cadre institutionnel complexe permettant de définir les droits et devoirs de chacune des parties prenantes. Une nouvelle marge de liberté a été donnée aux entreprises et aux universités qui peuvent depuis 2018 créer leur propre CFA. Cette évolution s'inscrit dans un contexte plus général qui est celui de l'université entrepreneuriale dont la nouvelle fonction est la valorisation de la recherche. Si cela se traduit par la création de start-ups, via des incubateurs universitaires, celle-ci peut prendre d'autres voies, tout particulièrement dans une université située dans un environnement socioéconomique difficile et sans tradition universitaire. L'étudiant-apprenti peut se positionner comme une espèce de courroie de transmission en apportant à l'entreprise les connaissances les plus récentes qu'ils ont acquises à l'université, alors que l'entreprise lui offre un terrain pour les mettre en pratique. L'université participe à cette dynamique en créant des formations répondant aux besoins des entreprises.

Le cas de l'ULCO est tout à fait emblématique de cet état de fait. Cette université a mis l'accent dès sa création en 1991 sur la formation continue et l'apprentissage en multipliant la création de formations professionnalisantes. Les entreprises, en premier lieu les groupes implantés dans les départements du Nord et du Pas de Calais, apprécient cette main-d'œuvre qualifiée porteuse de connaissances nouvelles et dont l'objectif est de s'insérer durablement dans l'entreprise. Les résultats de l'enquête qualitative que nous avons menée sont bons sur ce point. Cependant, il importe de relativiser la portée de nos conclusions qui portent sur une seule étude de cas, un seul master, qui plus est seuls 21 étudiants ont été interviewés. Le travail d'investigation se poursuit pour interviewer d'autres ex-étudiants ayant suivi cette formation, ainsi que des dirigeants d'entreprise qui les ont recrutés soit en tant qu'apprentis, soit après l'obtention du diplôme en tant que salariés.

## Références

- [BAR10] BARON M., (2010), Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux, *Le mouvement social*, 233, 93-105.
- [BOU18] BOUTILLIER S., (2018), Le scientifique entrepreneur sous le prisme de l'histoire, in UZUNIDIS D., dir, *Recherche académique et innovation. La force productive de la science*, Editions Peter Lang, 81-130.

- [BRE12] BREMAUD L., BOISCLAIR M., (2012), Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : en jeux, écueils, perspectives, *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), <https://journals.openedition.org/ripes/577>
- [BRI09] BRIDER M., (2009), Des compétences d'employabilité durables pour sécuriser les parcours professionnels des individus, *Projectics*, 3, 95-101.
- [BRU08] BRUNO I., (2008), La stratégie de Lisbonne : une révolution silencieuse, *Savoir/agir*, 5, 143-152.
- [COM88] COMBES M. C., (1988), La loi de 1987 sur l'apprentissage, *Formation Emploi*, 22, 83-97.
- [ETZ03] ETZKOWITZ H., (2003), Innovation in Innovation: the Triple Helix of University–Industry–Government Relations, *Social Science Information*, 42(3), 293–337.
- [ETZ96] ETZKOWITZ, H., LEYDESDORFF L., (1996), Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations, *Science and Public Policy*, 23, 279-286.
- [ETZ00] ETZKOWITZ H., WEBSTER A., GEBHARDT C., CATISANO TERRA B. R., (2000), The Future of University and the University of Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm», *Research Policy*, 29, 313-330.
- [ETZ98] ETZKOWITZ H., WEBSTER A., (1998). Entrepreneurial Science: The Second Academic Revolution", in H. ETZKOWITZ, Webster A., HEALEY P. (dir.). *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*, State University of New York Press, 21-46
- [GJE06] GJERDING A., WILDEROM C., CAMERON S., TAYLOR, A. SCHEUNERT K., (2006), L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(3), 95-124.
- [ISS11] ISSEHNANE S., 2011, Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête génération 2001, *Travail et emploi*, 125, 27-39.
- [FAR96] FAROUX R., 1996, *Pour l'école, Rapport de la Commission présidée par R. Fauroux*, Calman-Levy.
- [KAP93] KAPLAN S. L., (1993), L'apprentissage au 18<sup>e</sup> siècle : le cas de Paris, *Revue d'Histoire Moderne et contemporaine*, 7, 436-479.
- [KER13] KERGOAT P., CAPDEVIELLE-MOUGUIBAS V., (2013), Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer, *Revue Française de pédagogie*, 183, 5-14.
- [LAN19] LANCIANO-MORANDAT C., (2019), *Le travail de recherche, Production de savoirs et pratiques scientifiques et techniques*, Editions du CNRS.
- [LEY 98] LEYDESDORFF, ETZKOWITZ H., (1998) The Triple Helix as a model for the innovation studies, *Science and Public policy*, 25(3), 195-203.
- [MOR08] MOREAU G., (2008) Apprentissage : une singulière métamorphose, *Formation Emploi. Revue Française de Sciences sociales*, 101, 119-133.
- [MOR16] MOREAU G., (2016) L'apprenti et son maître, *Recherche & Formation*, 83, 19-31.
- [NEY08a] NEYRAT F., (2008a), Enseignement supérieur : la grande transformation, *Mouvements*, 55-56, 62-71.
- [NEY08b] NEYRAT F., (2008b), Le travail à l'épreuve de la compétence, *Agir/Savoir*, 3, 31-36.
- [PIE17] PIERREL A., (2017), La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de place, *Revue Française de Sciences Sociales*, 138, 99-115.
- [VIN97], VINCENS J., (1997), L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle, *Formation-Emploi*, 6, 21-36.
- [VIN92] VINCENS J., CHIRACHE S., (1992), *Rapport de la Commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs »*, Haut Comité Education-Economie.