



Université Cheikh Anta Diop de Dakar
Laboratoire d'Analyse des Politiques de Développement



ACTES DE LA CONFÉRENCE ÉCONOMIQUE INTERNATIONALE DE DAKAR (CEID)

*Améliorer le ciblage des politiques publiques pour une économie solide,
inclusive et génératrice d'emplois décents en Afrique*

Université Cheikh Anta Diop de Dakar – Sénégal, 2 et 3 mai 2023

RÉUSSIR L'IMPLÉMENTATION DES FORMATIONS PAR ALTERNANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES À ACCÈS OUVERT : CONTRAINTES ET BONNES PRATIQUES

SALWA BAHYAOU, Enseignante-Chercheuse, Université Mohammed V de Rabat, Maroc

SAID RADI, Enseignant-Chercheur, Université Mohammed V de Rabat, Maroc

RÉSUMÉ : L'enseignement supérieur au Maroc est confronté à des défis structurels, en particulier les établissements à accès ouvert (EAO) qui cumulent les problèmes tels que la massification, le manque d'encadrement et de ressources financières ; et affichent des performances modestes en termes de taux de diplomation et d'insertion des lauréats. Dans ce contexte, les formations par alternance sont souvent présentées comme la voie privilégiée pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes. Cependant, leur mise en place présente des contraintes et des défis multiples auxquels ces EAO doivent faire face. Cette étude a comme principal objectif d'identifier les bonnes pratiques pour l'implémentation de formations par alternance dans le contexte de la région Rabat-Salé-Kénitra (RSK). Pour ce faire, nous avons réalisé un benchmark des expériences internationales citées comme exemples de réussite en la matière. Nous avons également exploré le point de vue des acteurs socio-professionnels de la région sur le sujet. Les résultats obtenus conditionnent la réussite de l'alternance par des exigences préalables aux niveaux institutionnel, organisationnel et pédagogique. Cela implique la mise en place d'un cadre réglementaire, la refonte des approches pédagogiques, le renforcement de la collaboration université-professionnels, ainsi que des incitations pour encourager les entreprises à s'engager davantage dans ce processus.

MOTS-CLÉS : Alternance, Bonnes pratiques, Établissements à accès ouvert (EAO), Université, Région RSK.

Les idées et opinions exprimées dans les textes publiés dans les actes de la CEID n'engagent que leurs auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UCAD ou de ses partenaires. Aussi, les erreurs et lacunes subsistantes de même que les omissions relèvent de la seule responsabilité des auteurs.

Introduction

Au Maroc, comme partout ailleurs, l'enseignement supérieur est confronté à des défis de plus en plus grands dans un monde en évolution rapide et continue. Les établissements universitaires à accès ouvert (EAO) sont plus particulièrement concernés par des problématiques devenues désormais structurelles : massification croissante, faibles taux d'encadrement pédagogique et administratif, insuffisances des ressources financières et matérielles, etc. (INE-CSEFRS, 2018 ; Uhder, 2012). Si ces institutions offrent une opportunité d'apprentissage accessible à un large éventail d'étudiants, leurs performances restent très insuffisantes : taux d'abandon et d'échec élevés, taux de réussite et de diplomation très faibles, difficulté d'insertion des lauréats, etc. (INE-CSEFRS, 2021).

Face à ces défis multiples, et afin de dépasser les problèmes d'insertion des jeunes, l'une des préconisations de la vision stratégique de l'enseignement supérieur au Maroc à l'horizon 2030, est d'adopter des approches pédagogiques permettant aux étudiants d'acquérir des compétences professionnelles tout en poursuivant leurs études, et ce en s'appuyant sur les formations par alternance (INE-CSEFRS, 2019b, 2019a).

Nul doute que ce type de formations ont de plus en plus le vent en poupe, grâce à leur capacité à combiner théorie et pratique ; offrant aux étudiants une expérience concrète sur le terrain qui leur confère une meilleure adéquation aux besoins du marché de l'emploi, et donc une insertion plus rapide (Cedefop, 2021; Kay et al., 2019; Rowe & Zegwaard, 2017). En effet, plusieurs études ont montré que les étudiants qui ont suivi des programmes d'alternance ont tendance à acquérir des compétences pratiques plus rapidement et à s'adapter plus facilement aux exigences professionnelles (Briant et al., 2023; Doolan et al., 2019; Rowe et al., 2021). De plus, ces programmes favorisent une meilleure intégration des diplômés sur le marché du travail en leur permettant, notamment, d'établir des liens étroits avec les recruteurs potentiels (ACEN, 2022; A. Rowe & Zegwaard, 2017).

Cependant, l'implémentation réussie de ce type de formations dans les EAO n'est pas sans soulever un ensemble de contraintes et de défis. Des recherches antérieures ont identifié plusieurs facteurs critiques qui peuvent entraver l'efficacité de l'alternance, tels que la coordination entre l'université et les entreprises partenaires, la qualité du suivi des étudiants en entreprise et la disponibilité de ressources adéquates pour soutenir les programmes d'alternance (Doolan et al., 2019; Ferns et al., 2021; Rook, 2017).

S'inscrivant dans la même lignée, la présente étude¹ vise à explorer les contraintes auxquelles sont confrontés les EAO de la région Rabat-Salé-Kénitra (RSK) lors de l'implémentation des formations par alternance, ainsi que les bonnes pratiques qui peuvent contribuer à surmonter ces défis. L'objectif ultime étant d'identifier les approches efficaces qu'il serait possible d'adopter ainsi que les stratégies à mettre en place par les principales parties prenantes, en vue d'améliorer la qualité des programmes et assurer une meilleure adéquation des formations aux besoins du marché de l'emploi.

Pour ce faire, nous avons mené, dans un premier temps, une revue de la littérature sur les formations par alternance en milieu universitaire dans des contextes qui ont une longue expérience dans le domaine comme l'Allemagne, le Canada ou la Belgique. Ce benchmark des expériences internationales a permis de ressortir les principales bonnes pratiques en la matière. Dans un second temps, nous nous sommes intéressés au cas spécifique de la région Rabat-Salé-Kénitra, objet de notre recherche.

¹ Cette étude est réalisée dans le cadre du Programme Ibn Khaldoun d'appui à la recherche scientifique dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales. Ce projet vise, entre autres, à délivrer un ensemble de bonnes pratiques susceptibles de guider les établissements universitaires de la région RSK dans la conception et la mise en place de filières en adéquation avec les besoins en compétences managériales des entreprises de la région.

La présente recherche sera articulée autour des points suivants :

- Une brève présentation du contexte afin d'exposer les principales raisons qui ont motivé le choix de la région RSK et plus particulièrement les établissements universitaires à accès ouvert ;
- Un cadrage conceptuel de l'alternance en milieu universitaire ;
- Une description de la démarche méthodologique adoptée ;
- Une synthèse des principaux résultats obtenus ;
- Quelques bonnes pratiques applicables au contexte marocain.

1. Contexte de la recherche

Le chômage des jeunes diplômés constitue un défi de taille pour le Maroc, comme pour l'ensemble des pays à niveau de développement comparable (Uher, 2012). En témoignent les statistiques, pour l'année 2022, sur les taux de chômage parmi les jeunes (de 15-24 ans) et les diplômés, qui s'élèvent respectivement à 32,7% et 18,6%, pour une moyenne nationale de 11,8% (HCP, 2023).

Les diplômés universitaires, et notamment ceux des établissements à accès ouvert, sont plus particulièrement touchés par ce phénomène comme l'illustre le

Tableau 1 ci-après :

Tableau 1 : Taux de chômage des diplômés selon la composante d'enseignement supérieur (Mai 2018)

Composante	Taux de chômage
Université	16,4%
Accès ouvert	18,7%
Accès régulé	8,5%
Enseignement supérieur privé	5,6%
Établissements ne relevant pas des universités	2,9%
Formation professionnelle post bac	20,5%
Total	16,1%

Source : élaboré à partir des résultats de l'enquête d'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur, INE-CSEFRS, (2021)

Cette réalité met en évidence la nécessité de mener une réflexion approfondie sur les formations universitaires et leur adéquation avec les besoins des employeurs ; et aussi de revoir les programmes de formation universitaire afin de mieux préparer les étudiants à s'intégrer sur le marché du travail. En effet, l'inadéquation formation-emploi, sans cesse décriée, est souvent attribuée à un décalage entre les contenus des programmes universitaires et les compétences recherchées par les employeurs.

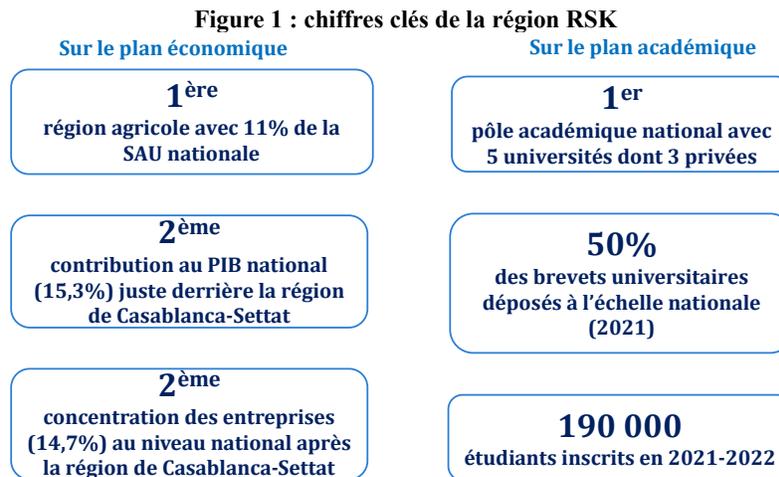
Cette problématique est d'autant plus lancinante que les besoins du marché de l'emploi évoluent rapidement, notamment en raison des avancées technologiques et des transformations écologiques et économiques. Ainsi, selon l'enquête du Cedefop (2019), « *Il est possible que 65 % des enfants qui entrent actuellement à l'école primaire finissent par occuper des types d'emplois totalement nouveaux, qui n'existent pas à ce jour* ». En outre, le dernier rapport en date du Forum Économique Mondial (WEF, 2023) fait état des perturbations majeures qui toucheront les métiers et les compétences sur le marché du travail à l'horizon 2027. Les résultats de l'enquête estiment que 23 %² des emplois connaîtront une mutation structurelle et que 44 % des compétences des travailleurs seront bouleversées au cours des cinq prochaines années.

² Ce pourcentage peut être interprété comme une mesure globale de la perturbation, constituant un mix d'emplois émergents ajoutés et d'emplois en déclin éliminés. D'après le rapport du WEF, « sur les 673 millions d'emplois recensés dans l'ensemble des données, les personnes interrogées s'attendent à une croissance structurelle de 69 millions d'emplois contre une baisse de 83 millions d'emplois. Ceci correspond à une diminution nette de 14 millions d'emplois, soit 2 % de l'emploi actuel. »

Il s'avère donc primordial d'arrimer les formations universitaires aux besoins des entreprises, en intégrant des approches pédagogiques axées sur les compétences. Dans ce sens, les formations par alternance, ayant prouvé une meilleure efficacité dans plusieurs contextes, sont souvent désignées comme une solution prometteuse, capable de doter les étudiants des compétences nécessaires leur facilitant l'insertion sur le marché de l'emploi (Bosch, 2018; Cedefop, 2021; Sanojca & Tribby, 2022).

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche qui ambitionne d'étudier les conditions d'une implémentation réussie des formations par alternance dans les EAO de la région RSK. Le choix de ce type d'établissements est dicté, d'un côté, par la quasi-absence des filières en alternance dans ces établissements ; et d'un autre côté, par l'importance des défis à relever à l'aune de la réforme pédagogique initiée par le MESRI³ au Maroc dans le cadre du Plan National d'Accélération de la Transformation de l'Écosystème de l'ESRI (PACTE ESRI 2030).

Par ailleurs, le choix de la région RSK est d'abord basé sur le souci d'un meilleur ancrage de l'université dans son écosystème territorial, en focalisant l'attention sur les besoins des entreprises de la région. Ensuite, celle-ci présente plusieurs atouts aussi bien au niveau économique qu'académique ; et dont il serait opportun de tirer profit, comme l'illustrent les chiffres clés de la ci-dessous :



Source : élaborée à partir des chiffres extraits des sites web du HCP⁴ et du CRI⁵ de Rabat

Avant d'aborder les principaux résultats de l'étude, nous allons présenter les aspects conceptuels et méthodologiques ayant guidé cette recherche.

2. Cadrage conceptuel : L'alternance en milieu universitaire

Dans la littérature sur l'alternance, celle-ci est considérée comme un système de formation basé sur un dispositif associant théorie et pratique, dans une succession des temps d'apprentissage entre une institution de formation et un milieu professionnel (Borges et al., 2021; Chaubet et al., 2018; Pentecouteau, 2012). Ainsi, la formation par alternance semble être définie au moins par deux facteurs essentiels : les lieux et les moments d'apprentissage. La prise en compte de ces deux éléments permet de la distinguer d'une formation dite « généraliste » où l'espace et le temps sont concentrés, par essence, dans l'établissement de formation.

Par ailleurs, deux notions au moins sont systématiquement associées à l'alternance à l'université : Il s'agit de la professionnalisation et des stages. En effet, comme le souligne Mazalon (2011),

³ MESRI : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation.

⁴ HCP : Haut-Commissariat au Plan : <https://www.hcp.ma/>

⁵ CRI : Centre Régional d'Investissement : <https://www.rabatinvest.ma/chiffres-rsk/>

l'alternance est devenue une tendance majeure dans les programmes de formation universitaire à travers le monde, en tant que dispositif de formation favorisant la dimension professionnelle. Progressivement mais sûrement, l'alternance est devenue la voie privilégiée de la professionnalisation (Geay, 2016 ; Maubant, 2022).

Cette tendance à la professionnalisation dans l'enseignement supérieur a connu un fort élan à l'échelle internationale à partir de 2010, en réponse à la promotion explicite des stages et de l'apprentissage renforcé (Hart, 2019; Maubant, 2022). Ce mouvement questionne profondément, non seulement les objectifs, mais aussi les pratiques de conception et de mise en œuvre des dispositifs de formation à l'université : cette dernière « *n'est donc plus (ou pas) seulement un lieu de transmission des savoirs académiques ou théoriques, une redéfinition des rapports entre les lieux professionnels et les lieux de formation est à opérer* » (Bournel-Bosson & Henry, 2016, p.117).

En revanche, si le stage constitue une composante fondamentale de toute formation en alternance, un grand nombre de chercheurs soulignent que le stage ne suffirait pas à garantir l'efficacité d'une telle formation (Glammann, 2015; Pasche Gossin, 2010). Ils invoquent, comme (contre)exemples les stages programmés dans les formations généralistes, qui s'avèrent être des modules comme les autres, sans valeur ajoutée réelle pour les étudiants.

Par conséquent, le stage est appelé à répondre à un certain nombre d'exigences de fond et de forme afin de contribuer profitablement à la formation en alternance. Il doit être le moyen d'atteindre la finalité de la professionnalisation, en ciblant notamment le développement et la mise en œuvre des compétences spécifiques préalablement définies.

Dans cet ordre d'idée, Geay (2016) considère que l'exigence de la professionnalisation des formations notamment universitaires doit être basée sur « *la mise en place d'une alternance visant directement les compétences et non plus seulement l'acquisition de savoirs professionnels codifiés* », p.78. En effet, la valorisation de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur passe inéluctablement, selon Wittorski (2018), par la mise en place de curricula basés sur une approche par compétences.

En somme, les auteurs s'accordent sur la nécessité de repenser les dispositifs de mise en place de l'alternance à l'université selon une logique innovante et intégrative, impliquant l'ensemble des parties prenantes, loin des schémas traditionnels d'apprentissage et de la dichotomie théorie-pratique.

3. Approche méthodologique

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, nous avons réalisé dans un premier temps une analyse documentaire pour pouvoir identifier les bonnes pratiques issues des expériences internationales mais aussi orienter le choix des questions à aborder avec les acteurs socio-économiques de la région. Dans un deuxième temps, une série de rencontres a été menée avec divers partenaires en vue d'apporter des réponses aux questions relatives aux contraintes, aux défis et à l'opportunité de mettre en place des filières en alternance dans les EAO de la région RSK.

3.1 Benchmark des expériences internationales

Le benchmark a été réalisé en focalisant l'attention sur les pays ayant une longue expérience en matière de formations par alternance, tout en ouvrant l'horizon sur des contextes diversifiés. Par ailleurs, nous nous sommes limités aux aspects spécifiques à l'enseignement supérieur pour cadrer avec les objectifs de l'étude menée.

La démarche adoptée pour la réalisation du benchmark s'est déroulée selon trois étapes fondamentales. Premièrement, la sélection des pays à inclure qui fut basée sur trois critères :

l'existence de l'alternance au niveau universitaire, les taux d'insertion élevés des lauréats issus de ces formations et la diversité des contextes. A l'issue de cette étape, le choix s'est arrêté sur les pays suivants : L'Allemagne, la Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles), l'Australie et le Canada (Québec).

En second lieu, nous avons procédé à l'analyse du contenu informationnel d'un corpus de documents sur le sujet dans le but de comprendre le fonctionnement des systèmes des pays sélectionnés et d'identifier d'éventuelles spécificités. Plusieurs sources ont été utilisées pour chaque contexte ; avec le souci de recouper les données publiées par les entités institutionnelles et celles issues des études menées par des chercheurs.

Le Tableau 2 ci-après récapitule les principales informations afférentes aux pays sélectionnés :

Tableau 2 : Principales sources d'informations et caractéristiques de l'alternance à l'université dans les pays inclus dans le benchmark

Pays	Sources	Cadre réglementaire	Principales caractéristiques de l'alternance à l'université
Allemagne	CEDEFOP ⁶ ; Bosch, 2018; European Training Foundation, 2018; Hahn, 2008	The vocational Training Act de 2005 ⁷ et suivants	Programmes diversifiés s'inscrivant dans la continuité du système dual des études secondaires (collège et lycée). Au niveau supérieur, des programmes professionnels avancés sont proposés au niveau EQF6 (European Qualification Framework), d'une durée de 1,5 à 4 ans. Les programmes d'études en alternance sont proposés aux niveaux EQF6 (Bachelor professionnel) et EQF7 (Master professionnel) par différents établissements d'enseignement supérieur. Ils dispensent une formation mixte académique et professionnelle, dans laquelle la formation en entreprise est un élément important (part d'au moins 40 à 50%).
Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles)	CEDEFOP ⁶ ; ARES, 202013/07/2023 08:22:00	Le décret du 30 juin 2016 ⁸	Cadre juridique spécifique à l'enseignement supérieur Tous les programmes supérieurs et post-secondaires peuvent être dispensés en tant que programmes scolaires ou en alternance. Les formations en alternance s'apparentent à des licences professionnelles ou à des masters académiques mais incluent un dispositif en alternance (2 à 3 jours en entreprise, soit 40% à 60% du temps global de la formation) avec la signature d'un contrat tripartite.
Australie	ACEN, 2022; Ashman et al., 2021; Briant et al., 2023; Doolan et al., 2019 UNIVERSITIES AUSTRALIA, 2019 13/07/2023 08:22:00	- Vocational Education and Training Act de 1996 ⁹ et suivants - National Strategy on Work Integrated Learning in University Education de 2015	Flexibilité plus grande dans la gestion de l'alternance : les universités et les organismes de formation établissent leurs propres lignes directrices en matière de stages, en se basant sur les exigences des programmes d'études spécifiques et les normes professionnelles de chaque domaine. L'alternance peut prendre plusieurs formes : Apprentissage en milieu de travail (Workplace Learning) Programmes de stage (Internship Programs) Projet : activité conçue avec et pour les professionnels Simulation : où l'étudiant expérimente tous les attributs d'un stage ou d'une tâche dans un cadre universitaire (exemple : plaidoirie dans un tribunal fictif)

⁶ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems>

⁷ https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/

⁸ https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/42853_000.pdf

⁹ [https://www.legislation.wa.gov.au/legislation/prod/filestore.nsf/FileURL/mrdoc_43799.pdf/\\$FILE/Vocational%20Education%20And%20Training%20Act%201996%20-%20%5B02-i0-00%5D.pdf?OpenElement](https://www.legislation.wa.gov.au/legislation/prod/filestore.nsf/FileURL/mrdoc_43799.pdf/$FILE/Vocational%20Education%20And%20Training%20Act%201996%20-%20%5B02-i0-00%5D.pdf?OpenElement)

Pays	Sources	Cadre réglementaire	Principales caractéristiques de l'alternance à l'université
Canada (Québec)	Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, 2022; Hart, 2019; Mazalon et al., 2011; Tremblay et al., 2014	Les cadres de référence de l'ATE (Alternance-Travail-Études) ¹⁰ de 1995 et suivants	<p>Cadre de référence général pour tous les niveaux d'études (secondaire, collégial et universitaire).</p> <p>Les ordres d'enseignement collégial et universitaire peuvent adapter leurs programmes d'études en projets d'alternance, dans des parcours appelés formation en alternance, stages coopératifs ou apprentissage intégré au travail.</p> <p>2 formes d'ATE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'alternance de base qui est la voie de l'alternance traditionnelle. Elle comporte entre 20 % et 39 % de la durée de la formation en milieu de travail. - l'alternance accrue est la voie pérennisée des projets pilotes. Elle comporte 40 % ou plus de la durée du programme d'études en entreprise. <p>Les séquences d'alternance peuvent être continues ou discontinues</p>

Source : élaboré par les auteurs

¹⁰http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Cadre-ref-ATE-formation-professionnelle.pdf

Enfin, la comparaison des divers systèmes a permis l'identification des bonnes pratiques qui ont contribué au succès des expériences des pays passés en revue, en comparaison notamment aux formations généralistes. Les critères de comparaison retenus sont : les modes d'acquisitions, les taux d'inscription, les taux de diplomation, les taux d'insertion, le temps d'insertion (premier emploi) et le taux d'adéquation.

3.2 Exploration du contexte régional

Plusieurs rencontres ont été menées avec les acteurs socio-économiques de la région RSK avec comme principaux objectifs :

- a. Connaître la perception de ces acteurs sur le système actuel d'enseignement universitaire public et notamment celui des établissements à accès ouvert ;
- b. Explorer leur degré d'implication en cas de mise en place de formations par alternance dans les établissements universitaires ;
- c. Sonder les aspects sur lesquels ils seraient prêts à collaborer avec l'université pour réussir cette mise en place.

Sur le plan pratique, ces rencontres se sont tenues soit sous forme d'entretiens, de réunions de travail ou encore sous forme de focus group et de workshop avec les acteurs socio-économiques de la région RSK, dont présente le descriptif est repris dans le Tableau 3 ci-après :

Tableau 3 : Descriptif des principales rencontres tenues avec les partenaires du projet

Type de rencontre	Acteurs rencontrés	Objet de la rencontre	Durée de la rencontre
<i>Réunion</i>	Membres du Bureau de la CGEM-RSK	Présentation du projet Préparation du Focus Group	1h10mn
<i>Focus Group</i>	Chefs d'entreprise représentants divers secteurs d'activité	Objectifs précités (voir paragraphe supra)	Demi-journée
<i>Journée de réflexion</i>	Représentants du MESRI et de la CGEM-RSK	État des lieux et réforme pédagogique dans l'enseignement supérieur	Demi-journée
<i>Workshop</i>	Représentants de : CGEM-RSK ANAPEC-RSK CCIS-RSK Chambre de l'agriculture Chefs d'entreprise Chefs d'établissements universitaires	Croiser les points de vue sur les divers objectifs précités	Journée entière
<i>Réunion</i>	Directeur et Conseillers de l'ANAPEC	Validation du questionnaire et des modalités de sélection des enquêteurs	1H00
<i>Réunion</i>	Conseillers de l'ANAPEC	Formation des enquêteurs et lancement de l'enquête	1H30mn

Source : élaboré par les auteurs

Ces différentes rencontres étaient l'occasion de nourrir la réflexion autour des multiples questions issues des objectifs spécifiques du projet, notamment sur les points relatifs au degré d'engagement des partenaires socio-économiques et les aspects de partenariats possibles en cas de mise en place de formations par alternance dans les universités de la région.

4. Synthèse des principaux résultats

4.1 Les constats issus du Benchmark des expériences internationales

Les études explorées dans les divers contextes mettent en évidence des différences significatives entre les formations généralistes et celles en alternance, avec des implications importantes pour les établissements universitaires et les étudiants.

S'agissant des modes d'apprentissage, les formations générales sont principalement centrées sur l'acquisition des savoirs visant à fournir aux étudiants une base solide de connaissances générales dans leur domaine d'étude. En revanche, les formations en alternance se distinguent par leur orientation vers le développement de compétences pratiques et professionnelles (Ashman et al., 2021; Geay, 2016; Wittorski, 2018). Ces formations offrent, ainsi, aux étudiants une opportunité d'immersion précoce en milieu professionnel leur garantissant une combinaison plus ou moins équilibrée de théorie et de pratique.

En conséquence, les formations en alternance se distinguent par de meilleurs taux d'adéquation entre les compétences acquises et les exigences du marché du travail. Les étudiants en alternance ont l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances et compétences dans un contexte réel, ce qui favorise leur adaptation rapide aux besoins et aux attentes des employeurs, comme l'ont souligné plusieurs études (Bosch, 2018; Hart, 2019; Sanojca & Tribby, 2022).

Ceci explique l'engouement de plus en plus grand des étudiants pour ce type de formation. En effet, les taux d'inscription dans ces filières connaissent une croissance continue dans les divers contextes étudiés. L'étude menée par Crespo (2013) au Canada a révélé que les inscriptions dans des programmes de baccalauréat de type « Liberal Arts » ont accusé une diminution significative alors que celles des programmes de type professionnel/vocationnel ont augmenté de façon notable sur la période considérée de 15 ans. Même constat du côté européen, selon le rapport du Cedefop (2021) portant sur les systèmes de formations professionnels, où les taux d'inscription sont en nette progression dans plusieurs pays. Cette tendance peut s'expliquer par la reconnaissance accrue, sur le marché du travail, de la valeur des compétences pratiques et de l'expérience professionnelle acquises par les lauréats de ce type de formations.

Dans ce sens, deux autres indicateurs pertinents sont fréquemment utilisés pour apprécier la contribution des formations par alternance à l'amélioration de l'insertion des jeunes diplômés à savoir : les taux d'insertion et le temps pour accéder au premier emploi. Plusieurs études ont conclu à des taux d'insertion plus élevés couplés à une réduction du temps d'insertion pour les lauréats issus de ces formations (Bosch, 2018; Cedefop, 2021; A. Rowe & Zegwaard, 2017).

Cependant, il convient de noter que les résultats des formations en alternance peuvent varier en fonction du contexte et de la filière d'étude. Les taux de diplomation et l'acquisition des compétences, par exemple, peuvent être influencés par des facteurs tels que la qualité de l'encadrement pédagogique, les opportunités de stage offertes par les entreprises partenaires, le degré d'engagement et de collaboration des professionnels ainsi que les conditions de déroulement des stages pendant la formation. De même, les taux d'insertion professionnelle peuvent varier en fonction de la conjoncture économique et des spécificités du marché du travail dans chaque secteur d'activité (Cedefop, 2019).

En somme, si ces constats fournissent des éléments probants pour soutenir l'importance de développer et de mettre en œuvre des formations en alternance dans les établissements

universitaires, leur mise en place n'est pas sans soulever un certain nombre de défis notamment dans le contexte choisi, à savoir les EAO.

4.2 Principales contraintes soulevées dans le contexte marocain

En premier lieu, les acteurs de la région RSK ont mis l'accent sur les principales insuffisances liées à la formation des lauréats universitaires et qui expliqueraient leur insertion difficile sur le marché de l'emploi. A ce titre, ils ont soulevé les lacunes suivantes :

- Une formation centrée sur les fondamentaux et les éléments théoriques. Par conséquent, les lauréats arrivent souvent sur le marché du travail sans aucune expérience, ni connaissance pratique du métier qu'ils sont censés exercer ;
- Un apprentissage axé sur la restitution acculant les étudiants à reproduire les mêmes schémas, ce qui limite leurs aptitudes métacognitives ;
- Des méthodes d'évaluation pas toujours explicitées et souvent inadéquates, qui pénalisent les apprenants ;
- Certains cursus sont totalement en déphasage avec l'évolution technologique et celle des métiers qui en découle ;
- Les soft skills sont quasi inexistantes chez les apprenants, notamment ceux des EAO ;
- Une absence de la culture entrepreneuriale chez les lauréats qui aspirent majoritairement à intégrer la fonction publique une fois diplômés.

En second lieu, la question des stages a suscité beaucoup d'intérêt chez les participants qui l'ont considérée comme la clé de réussite d'une formation. Majoritairement, ils admettent que les lauréats universitaires disposent d'une formation "théorique" satisfaisante mais que le volet pratique leur fait considérablement défaut. Les lacunes sont particulièrement frappantes chez les lauréats des EAO où la gestion des stages souffre des contraintes liées à la massification.

L'absence d'une structure dédiée à la prise en charge des étudiants en quête de stage au sein de plusieurs établissements laisse cette population livrée à elle-même. De ce fait, ils acceptent généralement toute opportunité même si elle s'avère complètement en déphasage avec leurs études. Ainsi, ils se retrouvent sollicités pour des tâches routinières (photocopies, classement, archivages, etc.) quand ils ne sont pas totalement ignorés.

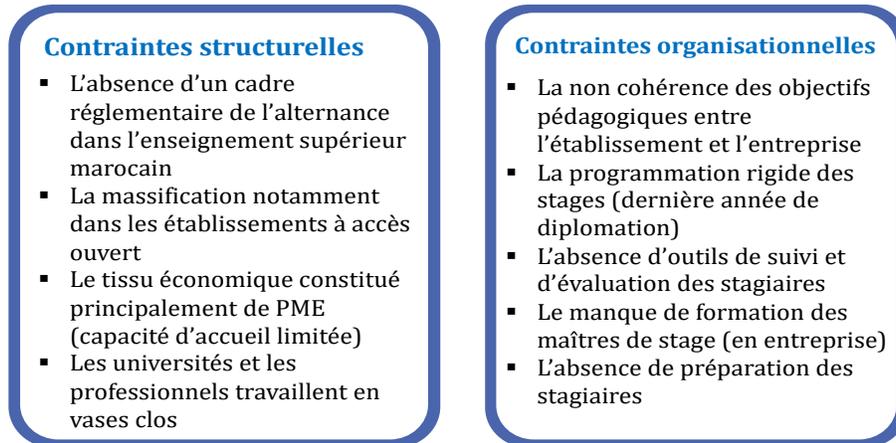
Cette situation est d'autant plus problématique que le cadre réglementaire régissant le stage, lorsqu'il existe, se limite à une simple convention qui n'engage ni l'établissement de formation, ni la structure d'accueil. Ce qui se traduit par le manque de communication et de coordination entre l'enseignant-encadrant et le maître de stage ; et par un faible engagement de la part du stagiaire qui n'a aucune visibilité sur les objectifs et les modalités pratiques du déroulement du stage.

Par ailleurs, la programmation des stages en fin de cursus pour la majeure partie des formations est doublement inadéquate. D'une part, les étudiants découvrent pour la première fois le monde professionnel ; et ce pour une courte période (pas plus de trois mois). Ce qui leur laisse peu de temps afin de s'imprégner du milieu et faire simultanément un rapport de stage en bonne et due forme. D'autre part, les demandes de stages se concentrent sur la même période de l'année (généralement le 3^{ème} trimestre) et limitent les possibilités pour les stagiaires face à une capacité d'accueil déjà restreinte. En effet, le tissu économique est majoritairement constitué de TPE et PE alors que les offres de stages sont formulées par les moyennes et grandes entreprises.

En somme, nous pouvons classer ces contraintes en deux grandes catégories comme l'illustre la

Figure 2 ci-après :

Figure 2 : Les contraintes structurelles et organisationnelles à l'implémentation des formations par alternance dans les EAO



Source : élaborée par les auteurs

5. Quelques bonnes pratiques applicables au contexte marocain

Le croisement des enseignements issus du benchmark des expériences internationales et des spécificités du contexte régional considéré du point de vue des acteurs impliqués, a permis de ressortir avec un certain nombre de bonnes pratiques qui peuvent orienter les parties prenantes engagées dans un processus d'implémentation de formations par alternance dans le contexte marocain et particulièrement dans les EAO.

5.1 Dépasser les contraintes structurelles

Sans conteste, les expériences réussies en matière d'alternance sont toutes basées sur la mise en place d'un ensemble de conditions favorables qui balisent le terrain à l'implémentation de ces formations.

A ce sujet, l'existence d'un cadre réglementaire de référence constitue la pierre angulaire de tout système de formation, encore plus au Maroc où la réglementation spécifique pour les formations par alternance à l'université n'a pas encore vu le jour. Il importe donc, d'accélérer le processus de mise en place d'un tel cadre afin de clarifier les responsabilités des acteurs impliqués (établissements universitaires, entreprises et alternants), d'asseoir les modalités d'apprentissage et d'établir des procédures claires pour l'organisation des stages. Une telle réglementation favoriserait la reconnaissance officielle des formations par alternance, renforçant ainsi leur attractivité pour les étudiants et les employeurs.

De surcroît, les avis sont unanimes quant à la nécessité de mobiliser les ressources nécessaires pour améliorer les taux d'encadrement à l'université, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, surtout dans les EAO où la massification tire ces indicateurs vers le bas. Cela implique d'augmenter le nombre d'enseignants et de tuteurs disponibles pour accompagner les étudiants en formation par alternance, mais aussi de renforcer leur expertise dans les domaines

spécifiques de chaque programme. L'investissement dans les infrastructures et les équipements nécessaires pour offrir des environnements d'apprentissage modernes et adaptés aux besoins des formations par alternance constitue également un préalable à la réussite de telles formations.

Ces mesures resteront insuffisantes en l'absence d'un dispositif qui encourage les entreprises à s'engager dans cette voie au côté des établissements universitaires dans le cadre d'un partenariat gagnant-gagnant. En effet, dans les pays où les expériences ont le plus réussi, un système d'incitations fiscales, d'aides ou de subventions a été pensé pour amener les entreprises à accueillir un nombre plus important de stagiaires et en assurer le suivi en étroite collaboration avec les universités. Ces dispositifs doivent prendre en compte les spécificités de l'écosystème pour en assurer l'efficacité, et donc être conçu en concertation avec les acteurs concernés.

Sur un autre registre, l'amélioration de la lisibilité des diplômes constitue également un aspect essentiel pour la promotion des formations par alternance, en ce sens qu'elle permettra aux employeurs de mieux saisir les compétences acquises par les diplômés et facilitera leur processus de recrutement. Par conséquent, le montage de filières en alternance doit s'appuyer sur des référentiels suffisamment détaillés et explicites des compétences clés que les étudiants doivent acquérir tout au long de leur cursus universitaire.

Certes, dépasser les contraintes structurelles constitue la condition sine qua none pour créer un environnement propice à la réussite de l'implémentation des formations par alternance ; mais elle reste insuffisante en l'absence d'une approche collaborative et intégrative qui engage toutes les parties prenantes.

5.2 Adopter une approche holistique pour la mise en place des formations par alternance

Penser l'alternance selon la logique intégrative nécessite la remise en question de la culture de l'institution universitaire (Pentecouteau, 2012). « *Plus qu'une simple juxtaposition des deux milieux, la formation en alternance.....repose sur une approche intégrative qui valorise l'exploitation et le réinvestissement successifs de tous les apprentissages dans les deux milieux de formation* » (Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, 2022, p. 8).

Cette intégration nécessite un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre les établissements de formation et l'entreprise. L'alternance doit être réfléchie et conçue comme un projet pédagogique global basé sur un partenariat effectif et paritaire entre l'université et l'entreprise, tout en plaçant l'alternant au centre des préoccupations (Ferns et al., 2021; Kay et al., 2019; Rook, 2017; UNIVERSITIES AUSTRALIA, 2019).

Cette coopération constitue le socle de toute formation en alternance puisque la pratique sur le terrain est au cœur de tout dispositif professionnalisant. De l'avis de tous les acteurs réunis lors des différentes rencontres, il est nécessaire que les universités fassent preuve d'une plus grande ouverture vers le monde professionnel et que celui-ci montre plus d'engagement et de disponibilité à l'égard des sollicitations émanant des universités. Idéalement, les deux entités doivent se concerter conjointement aux différentes étapes de la mise en place de la formation :

1. **En amont de l'implémentation** : en interpellant les professionnels lors de la définition des objectifs, du cadre contractuel, des curricula et des référentiels de la formation, etc. Cette étape est cruciale car elle est de nature à assurer, d'une part la cohérence d'ensemble du dispositif de formation et d'éviter à l'apprenant d'être constamment confronté aux

contradictions entre le contenu des cours et les mises en situation pratiques ; et d'autre part à gagner l'adhésion plus forte des professionnels dans la suite du processus de formation ;

2. **Pendant la formation** : privilégier une étroite collaboration entre les deux entités en évitant de scinder la formation en deux temps successifs : formation à l'établissement, puis en milieu professionnel. Il faut se détacher de ce schéma d'apprentissage traditionnel vers plus de mobilité (des va-et-vient plus fréquents) entre les deux espaces. Ce qui aura pour conséquence d'améliorer trois aspects dont souffrent actuellement les formations :
 - Renforcer la communication entre les deux entités à travers des outils comme les fiches de suivi, le journal de l'apprenant, les portfolios d'activités, etc. ;
 - Consolider la coordination entre les tuteurs universitaires et les superviseurs en définissant ensemble les modalités et les rythmes d'accompagnement et de supervision : fréquence des réunions de coordination, co-animation de sessions de formation, visites des tuteurs sur les lieux des stages, etc. ;
 - Impliquer davantage les professionnels dans la définition des systèmes de suivi et d'évaluation des acquis des alternants. Cette fonction est habituellement centralisée au niveau de l'établissement de formation.

3. **A l'issue la formation** : c'est bien le parent pauvre de la majorité des dispositifs de formation universitaire au Maroc. Normalement, il faut assurer une évaluation des effets de la formation quant aux objectifs qui lui ont été assignés : les compétences ciblées ont-elles été acquises ? Quels pourcentages d'acquisition ? Comment l'alternant a-t-il vécu son expérience ? Quels retours de la part des tuteurs et des superviseurs ? Quel impact sur l'insertion et l'employabilité des lauréats ? etc. Cette étape est très importante eu égard aux informations susceptibles d'éclairer les initiateurs des projets de formations par alternance sur les enjeux, les écueils et les contraintes dont il faut tenir compte. C'est aussi l'occasion de renforcer le sentiment d'appartenance de l'apprenant même après son départ de l'université et son implication future dans des processus similaires comme « professionnel accompli ».

Ce renforcement du partenariat université-entreprise au Maroc repose, d'abord sur l'engagement du ministère de tutelle en faveur de l'accélération du processus de mise en place des réglementations et des référentiels des formations par alternance. Ensuite, les pouvoirs publics doivent adopter des mesures incitatives qui encourageront les entreprises à accueillir les stagiaires. Enfin, il faut une volonté réelle tant du monde académique que professionnel afin de travailler ensemble dans le cadre d'une collaboration privilégiant la complémentarité entre l'expérience et les compétences acquises en entreprise d'une part, et les savoirs et les connaissances assurés par les établissements d'enseignement supérieur, d'autre part.

Conclusion

La mise en place de la formation par alternance sous sa forme intégrative présente de nombreux avantages, mais elle nécessite également des conditions préalables au niveau institutionnel, organisationnel et pédagogique. Ces conditions peuvent être contraignantes, en particulier dans les établissements à accès ouvert où les problèmes de massification compliquent davantage la situation.

Au niveau institutionnel, l'adoption de l'alternance implique une refonte des descriptifs des filières et la création d'un cadre adapté et flexible pour différents contextes. Cela nécessite une

mobilisation importante en termes de ressources humaines et matérielles, ainsi qu'un fort engagement de toutes les parties prenantes.

Sur le plan organisationnel, les établissements de formation et les professionnels doivent collaborer étroitement pour définir les objectifs et les conditions d'apprentissage des alternants. Il ne suffit pas de signer des conventions de partenariat, mais il est essentiel de préparer de manière concertée à la fois les programmes de formation et les outils de suivi et d'évaluation.

Sur le plan pédagogique, l'université doit repenser ses pratiques afin de réussir l'alternance sans tomber dans l'excès de pratique au détriment de la réflexion et de l'analyse. L'enjeu réside dans le maintien d'un équilibre entre la théorie et la pratique, tout en adaptant l'offre de formation aux besoins du marché.

En somme, le choix de l'alternance à l'université implique des défis à relever, mais offre également de nombreuses opportunités. Il nécessite une collaboration étroite entre les acteurs et une réflexion pédagogique novatrice pour assurer la réussite de cette forme d'apprentissage.

Références bibliographiques

- ACEN. (2022). *Australian Collaborative Education Network Member Summary Report* (p. 51). Social research Centre. https://drive.google.com/file/u/1/d/1b9muVwVoNDkMZXOFKNANx6SRm8WmB_3t/view?usp=embed_facebook
- ARES. (2020). *Alternance dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Vade-mecum*. (Comité de pilotage de l'enseignement supérieur en alternance et Direction des affaires académiques de l'ARES).
- Ashman, K., Rochford, F., & Slade, B. (2021). Work-Integrated Learning: The new professional apprenticeship? . . *Work*, 18(1).
- Borges, C., Lenzen, B., & Loizon, D. (2021). *Entre l'université et l'école : La temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique*. Presses de l'Université Laval. <https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-03219288>
- Bosch, G. (2018). *La formation en alternance : Clé de voûte du made in Germany ?* (N° 143; Notes du CERFA, p. 38).
- Bournel-Bosson, M., & Henry, M. (2016). L'alternance mise en œuvre par les enseignants universitaires : Le paradoxe de la coupure et du lien dans les licences professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 117-128.
- Briant, S., Crowther, P., Clifton, J., & Osborne Burton, L. (2023). Work-integrated learning (WIL) as a part of quality education in architecture: The profession's perspective. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*. <https://doi.org/10.1108/ARCH-01-2023-0001>
- Cedefop. (2019). *Les compétences recherchées par les employeurs* (p. 6) [Note d'information].
- Cedefop (Éd.). (2019). *Spotlight on VET (2018 compilation)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/540310>
- Cedefop. (2021). *Spotlight on VET, 2020 compilation : Vocational education and training systems in Europe* (p. 80). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/667443>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, & Malo, A. (2018). Introduction. Quels repères pour mieux s'orienter dans les textes sur l'alternance ? In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & Malo A. (Éds.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Crespo, M. (2013). *L'université se professionnalise-t-elle au Canada ?* (Les cahiers de la série scientifique N° 2013s-30; p. 30). CIRANO. <https://cirano.qc.ca/files/publications/2013s-30.pdf>
- Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. (2022). *L'alternance travail-études en formation professionnelle Une approche éducative* (p. 74) [CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA FORMATION EN ALTERNANCE]. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/enseignement-superieur/ATE/Cadre-ref-ATE-formation-professionnelle.pdf>
- Doolan, M., Piggott, B., Chapman, S., & Rycroft, P. (2019). The Benefits and Challenges of Embedding Work Integrated Learning : A Case Study in a University Education Degree Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 91-108.

- <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n6.6>
- European Training Foundation. (2018). *Work-based learning : A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2816/018079>
- Ferns, S. J., Rowe, A. D., & Zegwaard, K. E. (2021). *Advances in Research, Theory and Practice in Work-Integrated Learning : Enhancing Employability for a Sustainable Future* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003021049>
- Geay, A. (2016). L'alternance comme processus de professionnalisation : Implications didactiques. In R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 75-87). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1516>
- Glaymann, D. (2015). Quelles relations entre stages et professionnalisation des formations universitaires ? In G. Boudesseul, B. Cart, T. Couppié, J.-F. Giret, P. Lemistre, P. Werquin, & M.-H. Toutin (Éds.), *Alternance et professionnalisation : Des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?* (p. 335-344).
- Hahn, C. (2008). L'alternance dans les cursus de formation en management en Allemagne et aux États-Unis. In H. C., A.-B. F., & G. A. Vignon C (Éds.), *Former les managers : Quand l'alternance s'invite dans le débat* (p. 132). Vuibert.
- Hart, S. A. (2019). La formation en alternance et les stages au Québec. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 9(3), 1-7.
- HCP. (2023). *La situation du marché du travail en 2022* (p. 11) [Note d'information]. [https://www.hcp.ma/La-situation-du-marche-du-travail-en-2022_a3661.html#:~:text=Le%20taux%20de%20ch%C3%B4mage%20est,femmes%20\(17%2C2%25\)](https://www.hcp.ma/La-situation-du-marche-du-travail-en-2022_a3661.html#:~:text=Le%20taux%20de%20ch%C3%B4mage%20est,femmes%20(17%2C2%25)).
- INE-CSEFRS. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc : Efficacité, efficacité et défis du système universitaire à accès ouvert*. INE. <https://www.csefrs.ma/publications/lenseignement-superieur-au-maroc/?lang=fr>
- INE-CSEFRS. (2019a). *Cadre de performance de suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030 : Niveau national 2015-2018*.
- INE-CSEFRS. (2019b). *Réforme de l'enseignement supérieur : Perspectives stratégiques* (N° 5/2019). <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/07/enseignement-supe%CC%81rieur-fr.pdf>
- INE-CSEFRS. (2021). *L'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur* (ENQUÊTE NATIONALE 2018, p. 38) [Résumé]. INE.
- Kay, J., Ferns, S., Russell, L., & Smith, J. (2019). *The emerging future : Innovative models of work-integrated learning*.
- Maubant, P. (2022). *Chapitre 7. L'alternance dans l'enseignement post-secondaire : Esquisse d'une professionnalisation en acte de la formation*. Champ social. <http://www.cairn.info/portrait-de-la-professionnalisation-en-contextes--9791034607204-page-137.html>
- Mazalon, E. (2011). Conclusion : L'alternance en enseignement supérieur sollicitée pour des finalités de professionnalisation. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, 6, Article 6.

- Mazalon, E., Gagnon, C., & Roy, S. (2011). LE DEVELOPPEMENT DE L'ALTERNANCE EN FORMATION PROFESSIONNELLE DANS UN CONTEXTE QUEBECOIS. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, 6, 71-82.
- Merle, V., & Théry, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, 190, 9-29.
- Pasche Gossin, F. (2010). Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants : Réflexions à propos d'un « entretien en dyade ». *Éducation & Francophonie*, XXXVIII(2), 6-20.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, RIPES*, 28(1), 1-12.
- Rook, L. (2017). Challenges implementing work-integrated learning in human resource management university courses. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(3), 1999-212.
- Rowe, A. D., Ferns, S. J., & Zegwaard, K. E. (2021). The future of work-integrated learning : Vision and insights. In *Advances in Research, Theory and Practice in Work-Integrated Learning* (p. 251-268). Routledge.
- Rowe, A., & Zegwaard, K. (2017). Developing graduate employability skills and attributes : Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18, 87-99.
- Sanojca, E., & Triby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 202. <https://doi.org/10.7202/1087566ar>
- Tremblay, É., Groleau, A., & Doray, P. (2014). *La professionnalisation des formations universitaires au Québec : Analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais* (p. 49). ORMES. <https://cirst.openum.ca/files/sites/83/2016/11/Professionnalisation-ORMES-1.pdf>
- Uher, C. (2012). Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence. *Le Semestriel de l'Actualité des services aux entreprises*, 6.
- UNIVERSITIES AUSTRALIA. (2019). *WORK INTEGRATED LEARNING IN UNIVERSITIES: FINAL REPORT* (p. 36). <https://www.universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2022/03/WIL-in-universities-final-report-April-2019.pdf>
- WEF. (2023). *Future of Jobs Report 2023* (p. 296) [INSIGHT REPORT]. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf
- Wittorski, R. (2018). Vers une formation professionnelle supérieure. In T. P. D. Adé (Éd.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation* (p. 135-151). PURH. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01967321>