

*Volker Bank*

**Le ‘Système de Dualité’  
de la formation professionnelle**

***Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Papers and Proceedings in Vocationomics  
(Bulletins de la Vocationomie)  
Nr./ N°. 11 – Mai 2014***

*ISSN 2190-8478*



**TECHNISCHE UNIVERSITÄT  
CHEMNITZ**

***Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Technische Universität Chemnitz  
Chair of Vocationomics - Chaire de Vocationomie  
Université de Technologie  
09107 Chemnitz (Allemagne)***

*Volker Bank*

## **Le ‘Système de Dualité’ de la formation professionnelle**

Qu’est-ce que le ‘système de dualité’ de la formation professionnelle en Allemagne ? Généralement, on connaît le système de dualité en Allemagne, comme un modèle succès de de la formation professionnelle ou vocationnelle. Il est généralement connu que les jeunes apprentis suivent des cours à l’école tout comme ils poursuivent un apprentissage dans une entreprise. C’est pour ça que l’on nomme ce système de formation également ‘système de l’alternance’.

Sans aucun doute, ce ‘système’ constitue une approche assez particulière dans le monde de la formation professionnelle. Pourtant, il y a des débats vifs en Allemagne à propos de l’organisation de l’apprentissage : on discute les ‘lacunes’ de la coopération entre les écoles professionnelles et les entreprises, qui ont embauché des apprentis (par exemple *Pätzold 1990; Holz, Rauner & Walden 1998; Euler 2003*). Le Trésor public dépense d’immenses sommes dans l’investigation des ‘problèmes de l’harmonisation entre l’école professionnelle et l’entreprise’. Vu de l’extérieur, par contre, le système d’éducation professionnelle en Allemagne est favorablement perçu. Dans beaucoup de pays, on lui donne une grande estime et on tente de le copier. Cependant, les essais d’imitation ou d’adaptation du système de dualité ont presque tous échoué.

Apparemment, un regard plus soigneux est nécessaire pour révéler l’essence du système de dualité. A ce propos, il faut découvrir la signification de ‘système’ – un système est constitué par la pluralité de ses ‘éléments’ et par les relations qui les nouent (cf. *Hall & Fagen 1956*, p. 18 définissent un système comme étant « a set of objects together with relationships between the objects and between their attributes »). Le caractère systémique de l’apprentissage en dualité est fondé sur bien plus qu’une simple alternance entre l’école et l’entreprise. Il faut poser la question, de quelle façon se constituerait la ‘dualité’ au sein du système de l’apprentissage – et dans les discours intérieures en Allemagne et en poursuivant le but d’installer un système semblable dans un autre pays.

Pour répondre à cette question, il faudra d’abord faire une esquisse de la structure de la formation professionnelle et vocationnelle en Allemagne, qui ne se limite pas seulement au système de dualité. Ce système se trouve au sein de la formation professionnelle, ce qui ne veut pas autant dire qu’il en constituerait la totalité. Nul système ne peut être compris dans son essence si l’on ignore son histoire; il faudra donc ajouter quelques remarques historiques à l’esquisse structurelle. Dans un second chapitre, le discours allemand sur l’essence du système de dualité est brièvement présenté alors que le troisième chapitre contiendra une nouvelle tentative d’explication de l’essence du système.<sup>1</sup> Cette contribution se termine par la question à savoir s’il n’y aurait pas d’autres aspects ou institutions qui pourraient constituer des systèmes d’apprentissage plus progressifs. Pour cela on va commencer l’explication avec le cheminement historique, où, un mono-système (apprentissage dans l’entreprise) a été suivi par le système de dualité (école – entreprise), qui a connu des mutations depuis sa constitution.

---

<sup>1</sup> Ce chapitre en particulier reprend un nombre d’idées du rapport n°2 ‘Le système de dualité, expliqué aux enfants’ (malgré son titre foucauldien un texte écrit en allemand), par *Bank & Jongbloed 2007*.

## (1) La formation professionnelle en Allemagne et sa genèse

Il a été souligné que le système de dualité ne représente pas la totalité de la formation professionnelle en Allemagne. Il y a également des structures conçues pour rassembler les jeunes sans place d'apprentissage en entreprise : Ce sont les entreprises et non les écoles qui sont le facteur limitant sur le marché de l'apprentissage. Par exemple, mais sans vouloir être exhaustif, des écoles offrent de nouvelles options de qualification académique via plusieurs types de contenus professionnels et des écoles professionnelles à temps plein ont maintenant pignon sur rue.

Le système de la formation professionnelle en dualité, dans sa constitution fondamentale, est assez bien connu : il est généralement connu que ce système comprend l'enseignement scolaire dans les écoles professionnelles et l'instruction pratique dans les entreprises. Cette forme d'enseignement profite des avantages des deux loci didactiques impliqués,<sup>2</sup> c'est-à-dire l'entreprise et l'école. Cette approche d'apprentissage, appelée 'Duales System' (système de dualité), est la pierre angulaire de la formation professionnelle en Allemagne. Elle connaît des formes d'organisation comparables dans les autres pays et régions germanophones, c'est-à-dire en Autriche, en Suisse allemande et au Tyrol du Sud (Alto Adige). Tandis que la formation professionnelle ne jouit pas d'une grande réputation dans beaucoup d'autres pays, dans les régions germanophones, on garde une grande estime pour toute personne qui a terminé son apprentissage dans le système de dualité. Alors que la reconnaissance sociale est un indicateur plutôt subjectif ou 'mou', le taux de chômage des jeunes pourrait être pris comme indicateur quantitatif ou 'dur'. Ce taux se montre traditionnellement très modéré dans les pays avec un système de dualité.<sup>3</sup>

Pourtant, le système de dualité ne représente pas la totalité des structures enseignantes de la formation professionnelle en Allemagne. Malgré tous les efforts investis pour positionner les jeunes sur le marché du travail et malgré tout le respect qui est donné à ceux qui ont terminé leur formation, il reste trop de jeunes sans contrat de travail et sans contrat d'apprentissage après la fin de l'éducation générale. C'est à cette clientèle que s'adressent les écoles du 'Berufsvorbereitungsjahr' (BVJ, cours de préparation professionnelle) et les entreprises du 'Einstiegsqualifizierungsjahr' (EQJ, année de qualification professionnelle initiale). A savoir, il y a des réglementations différentes dans les états fédéraux (Länder). Le BVJ et l'EQJ, entre autres, sont résumés sous le sigle de 'BvB' ('berufsvorbereitende Maßnahmen'). Alors que l'EQJ se déroule dans des entreprises (avec une journée par semaine en école professionnelle), le BVJ connaît une journée de travail pratique par semaine ou des stages en bloc dans les entreprises. S'y ajoute le 'Berufsgrundbildungsjahr' (BGJ, cours de formation professionnelle de base). Comme l'indiquent les appellations ('-jahr'), toutes les mesures sont conçues pour une durée d'une année. Le contenu enseigné dans le cours de base (BGJ) est en lien avec une seule profession. Les cours préparatoires (BVJ) s'orientent vers un champ de professions connexes. Par exemple, le BVJ 'travail du bois' prépare entre autres à la menuiserie, à la charpenterie et à la construction des instruments de musique en bois. Les participants du cours de base (BGJ) peuvent continuer leur formation – du moins théoriquement – dans la seconde et troisième année du système de dualité, sans perte de temps.<sup>4</sup> Les participants des cours préparatoires (BVJ, EQJ), après avoir

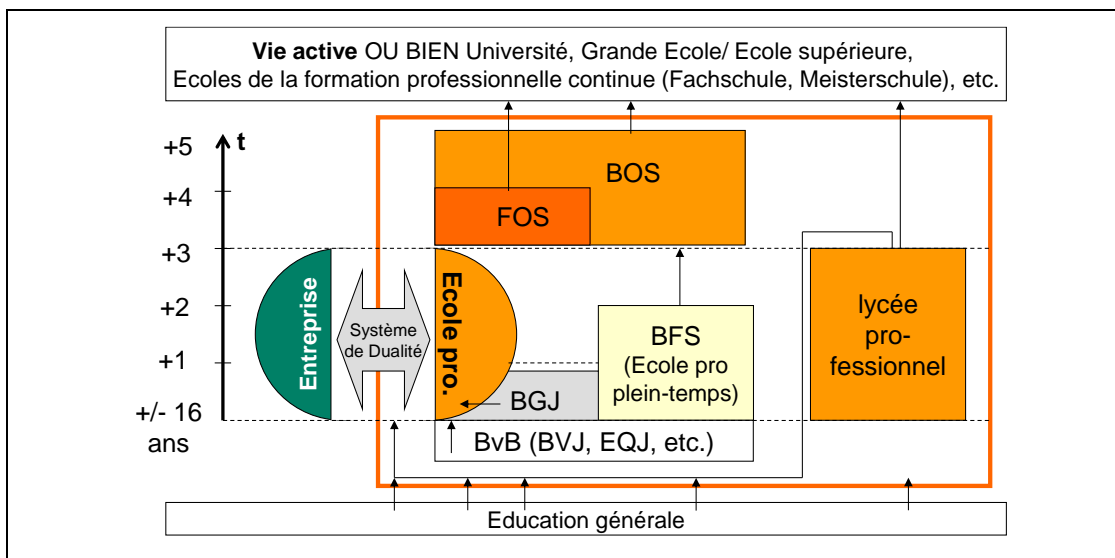
<sup>2</sup> Locus didactique/ loci didactiques (du lat. : « endroit/ endroits didactique(s) ») : Milieu d'apprentissage spécifique, qui vient de l'idée allemande du 'Lernort'. La littérature connaît un vaste nombre des loci didactiques différents, comme l'atelier, la salle de classe, le poste de travail, etc. Ici on ne suppose l'existence que de deux loci didactiques, c'est-à-dire le locus systématique (l'exemple par excellence étant l'école) et le locus systémique (le monde réel).

<sup>3</sup> Cet effet se reproduit encore plus fortement que jamais après la crise financière mondiale. Le taux de chômage des jeunes (la population active de moins de 25 ans) de l'an 2011 est estimé à environ 8 % pour l'Allemagne. Dans les autres pays où l'on retrouve un système de dualité semblable, le taux de chômage des jeunes est également modéré. Par contre, les chiffres correspondants pour la France et la moyenne en Europe sont autour des 20 %, le taux de l'Espagne montant jusqu'à 45 % (voir eurostat 2011).

<sup>4</sup> Cette idée a plutôt une valeur théorique. Presque la totalité des ressortissants du BVJ commencent comme faux-débuts dans un apprentissage, donc, en première année de l'apprentissage.

précisé leurs intérêts professionnels, peuvent entamer un apprentissage non raccourci. Souvent, ils ont utilisé cette année pour obtenir le certificat d'éducation générale de base (Hauptschulabschluss) en supplément de leurs nouvelles aptitudes professionnelles. À cause de son caractère provisoire, les écoles BVJ et BGJ appartiennent à l'ainsi-dit 'système de transition'.<sup>5</sup>

**Fig. 1 : La structure de la formation professionnelle en Allemagne**



**Légende**

*Ecole pro. : école professionnelle (à temps partiel) ; BFS : école professionnelle à plein-temps, BGJ : Cours de formation professionnelle de base ; BvB : Sigle généralisé des mesures pour les jeunes en chômage ou sans diplôme scolaire ; BVJ : cours de préparation professionnelle, EQJ : année de qualification professionnelle initiale. FOS/BOS : école spécialisée/ professionnelle supérieure.*

Source : en partie tiré de Jongebloed 2011, actualisée.

Il y a également des professions qui sont enseignées exclusivement aux écoles professionnelles, avec des stages brefs dans la vie pratique. Des exemples typiques sont les professions d'assistants de commerce et, de façon proéminente, les assistants de laboratoire (MTA : Medizinisch-technische Assistentin/ assistante au laboratoire médical, PTA : Pharmazeutisch-technischer Assistent/ assistant au laboratoire pharmaceutique, Biologisch-technische Assistentin/ assistante de laboratoire en biologie, etc.). Normalement, les formations professionnelles scolaires devraient permettre aux jeunes l'accès direct à un emploi régulier dans une entreprise. Pourtant, très souvent le finissant se voit contraint à une continuation de sa formation dans le système de dualité, la formation scolaire étant la base des compétences élémentaires qui manquaient auparavant. Le cas le plus courant est celui du 'Wirtschaftsassistent' (assistant au commerce et à l'administration) qui entre l'apprentissage comme commis dans un commerce, dans une banque, etc.

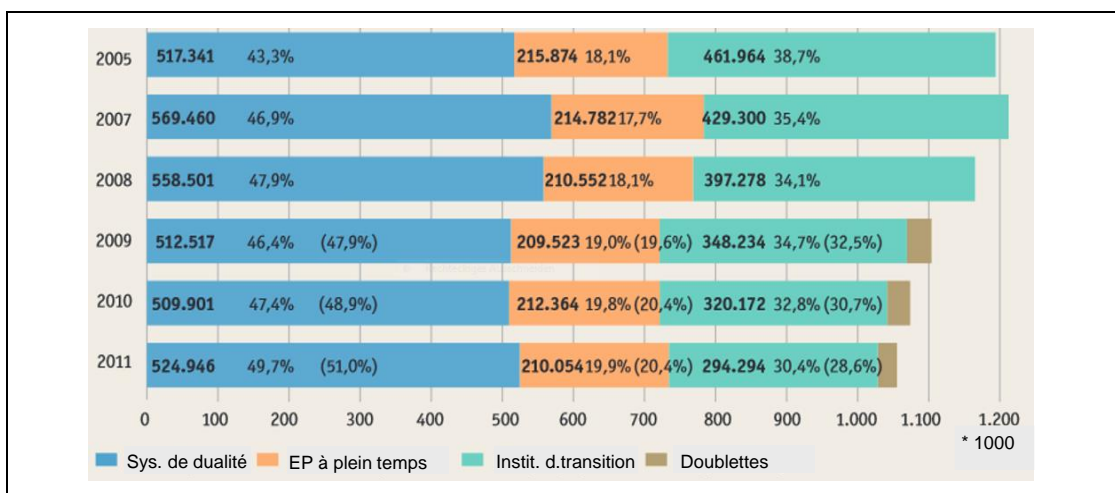
Finalement, les écoles professionnelles peuvent être considérées comme des véritables centres d'enseignement professionnel, puisqu'ils ouvrent également les portes de l'éducation tertiaire via ses écoles secondaires supérieures 'Fachoberschule' (FOS : école spécialisée) et 'Berufsoberschule' (BOS : école professionnelle supérieure). Les FOS/ BOS mènent à l'admissibilité aux études tertiaires

<sup>5</sup> Un système est défini comme un nombre d'éléments et de leurs relations (voir Hall & Fagen, en haut). Comme les différentes mesures de soutien ou de scolarisation des jeunes sans travail ne sont ni liées l'une à l'autre, ni effectivement nouées au système de dualité, il n'est pas assez précis de parler d'un 'système' de transition. Il est préférable de parler des 'institutions de transition'.

(c'est-à-dire à l'université, université d'application, université de coopération) à partir d'une profession. Ils sont complétées par le 'Berufsgymnasium' (le lycée professionnel), qui mène au baccalauréat. L'admission au lycée professionnel ne requiert pas l'acquisition d'un certificat professionnel préalable. L'enseignement se constitue d'un cours intensif (Leistungskurs) avec référence professionnelle (comme la gestion, la santé ou la technique) d'un côté, et des cours standard (Grundkurs) en éducation générale de l'autre côté.

Les FOS et les BOS s'adressent principalement aux jeunes qui disposent d'un brevet de formation professionnelle du système de dualité. Les deux institutions forment dans quelques états fédéraux une école unique de deux cycles. Le certificat du premier cycle, le FOS, donne accès à la 'Fachhochschule', qui se dissimule depuis quelques années également sous les noms de 'Hochschule' (école grande ou supérieure, à ne pas confondre avec la 'Grande école' dans le système d'éducation français) ou bien de 'Université des sciences appliquées'. Le certificat de l'école BOS, qui demande une année scolaire supplémentaire, donne accès seulement aux facultés en lien avec le certificat obtenu (par exemple : les élèves d'une école FOS/ BOS filière commerce ont accès aux études en économie et en administration mais n'ont pas le droit de commencer des études dans les facultés de Lettres ou de Sciences). En revanche, le certificat du lycée professionnel autorise à l'inscription dans toutes les filières aux universités. Les lycées professionnels sont ouverts généralement à tous ceux qui ont terminé avec succès l'école du premier cycle de l'enseignement secondaire et mais désirent un curriculum plus concret et plus proche à la vie active que celui offert dans les lycées généraux. Il arrive que des personnes autour de la trentaine, après une première phase dans leur vie active, s'y retrouvent, côtoyant des jeunes.

**Fig. 2 : Inscriptions annuelles à la formation professionnelle en Allemagne**



Source :  
Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, p. 102 (sauf lycée professionnel, FOS/ BOS).

Quant à la quantité des inscriptions aux filières différentes de la formation professionnelle, le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle du système de dualité se situe bien supérieur à 500 000 inscriptions (lesquelles s'effectuent d'ailleurs auprès des chambres de commerce et d'industrie, de métiers et de l'artisanat, d'agriculture, etc.). Avec les problèmes économiques du début de la première décennie du siècle, la tendance est à la diminution. Ce nombre va se stabiliser pendant les années à venir : L'excès de l'offre de jeunes sur le marché de l'apprentissage va diminuer plus vite que l'offre de postes d'apprentissage en raison du développement démographique. Pourtant, les entreprises ont de la difficulté à embaucher un nombre suffisant d'apprentis avec des qualifications adéquates pour couvrir leurs besoins en effectif. Pour estimer l'importance du système de dualité comme voie de formation, il faut savoir qu'avec la réforme Bologne, la portion des jeunes admissibles aux études du



secteur tertiaire qui se sont inscrits dans une formation professionnelle du système de dualité a augmenté.<sup>6</sup>

Néanmoins, les approches de transition différentes garderont leur place dans les années à venir, car beaucoup de jeunes – voire trop de jeunes ! – quittent l'école avec des compétences en lecture lacunaires.<sup>7</sup> Par conséquent, ils ne vont pas trouver un emploi en apprentissage malgré l'offre du travail décroissant vis-à-vis d'une demande du côté des entreprises stable sur le marché d'apprentissage. À l'heure actuelle, les jeunes dans les institutions de transition représentent environ un tiers de la totalité des inscriptions annuelles aux différentes filières de la formation professionnelle, tendance décroissante (voir la fig. 2). La formation professionnelle à plein temps en école remporte avec une importance croissante un cinquième des inscriptions pendant la première décennie du 21<sup>ème</sup> siècle.

Pour obtenir un portrait d'ensemble de la distribution des personnes qui quittent la formation générale du secteur secondaire, il faut souligner que s'ajoutent à ces chiffres les inscriptions aux écoles professionnelles de qualification générale (les lycées professionnels, les FOS et les BOS) et les inscriptions aux institutions d'éducation tertiaire.

Malgré l'importance croissante des écoles professionnelles à plein temps, malgré tous les problèmes qui résultent des échecs de la formation générale, malgré même les régulations sur échelle européenne, qui s'est soumise à la conception des NVQ (National Vocational Qualifications) en Grande-Bretagne des années 90, la formation en dualité en Allemagne, présumée 'morte' de façon récurrente depuis la fin de la Guerre, reste et restera au centre de la formation des jeunes après la fin de la scolarisation générale obligatoire. Bien qu'un bon nombre d'états aient tenté une adaptation du système de dualité – dernièrement, la Chine a tenté quelques approches (Zhao 2011, p. 45-47) – on n'a pas pu introduire le concept de façon à ce que toutes les parties prenantes soient satisfaites. En général, des problèmes sont survenus à cause de l'impatience de la part des entreprises, qui voulaient des jeunes productifs après seulement quelques semaines (et non après trois années). S'y est ajouté une résistance à rémunérer les jeunes, même au tarif 'apprenti'. Du côté de l'État, on a souvent hésité à financer les écoles avec les finances publiques, sans contributions de la part des entreprises.

Donc, évidemment son histoire est une des raisons pour lesquelles le concept d'apprentissage dans des structures de dualité forme un véritable 'système'. Tout système a son parcours historique qui l'a mené à son état présent. On ne changera pas ce système sans respect pour son histoire, sinon on risque de le détruire. Qu'on ne le reproduise non plus sans avoir créé un environnement systémique semblable. Quelle est l'histoire du système de dualité dans les pays germanophones ?

L'histoire de l'apprentissage commence au Moyen Âge. Les corporations des arts et métiers avaient introduit un règlement ferme. Les apprentis vivaient en famille avec leur patron, ils partageaient autant la vie quotidienne que le travail. Après l'acquittement commençait le voyage des compagnons dans tout le pays. Finalement, la maîtrise était obtenue et, avec elle, le droit de gérer une entreprise artisanale au sein de son association. Cette description est réduite, bien entendu, mais en principe cette tradition (apprentissage, voyage, maîtrise) était répandue dans toute l'Europe, du moins en Europe occidentale. Souvent les échanges des expériences ont dépassé les frontières, et c'est ainsi que nous avons – même aujourd'hui – des pratiques plus ou moins semblables dans l'artisanat des pays de l'Europe occidentale, arrivées jusque là avec les migrants (voir Reininghaus 1999), mais surtout

---

<sup>6</sup> Généralement, le taux d'étudiants parmi les admissibles au secteur de l'éducation tertiaire est passé de presque 90% dans les années 80 à moins de 75% en 2006 ; cela est en faveur du système de dualité (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, p. 294). On attend une nouvelle recrudescence de ce taux avec l'implémentation du processus de Bologne.

<sup>7</sup> Confrontés à des textes standards, ces jeunes ont des résultats semblables à ceux des analphabètes fonctionnels. Les études PISA donnent raison de craindre que, dans une cohorte donnée, cela pourrait aller jusqu'à environ 10 % (ceux qui, sur une échelle de 5 niveaux, n'ont pas atteint le niveau I), sinon près du tiers (< niveau II ; voir PISA 2000, p. 9, fig. 1).

avec les itinérants (voir Elkar 1999). En fait, en France les Compagnons du Devoir assurent le bon déroulement de l'apprentissage, du voyage et de la maîtrise, qui, à présent, requiert un examen formel pour pouvoir être accordée:

« Aujourd'hui, l'apprentissage est la voie royale qui mène à tous les diplômes professionnels, du CAP aux titres d'ingénieur... L'apprenti est considéré comme un salarié sous contrat, avec les avantages qui en découlent: une reconnaissance sociale (un salaire !) et les devoirs de tous les travailleurs (ponctualité, présence, production, tenue vestimentaire adaptée, respect). L'apprenti est en alternance dans une entreprise et dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA). » (Les Compagnons du Devoir [non daté/ 2011]).

Actuellement, les Compagnons reconnaissent 25 métiers. En comparaison, l'état allemand reconnaît environ 350 professions, non seulement dans l'artisanat mais aussi dans les domaines des professions industrielles, médicales, sociales et autres (BIBB 2010). De même, il y a des professions commerciales et administratives, des professions dans le secteur de la médecine et celui de la nutrition. Cette division se produisit au 19<sup>e</sup> siècle, au cours de la révolution industrielle et de la dérèglementation de la production, qui, jusque alors, était réglementée par les associations. Après une courte période de libéralisation totale, on s'aperçut très rapidement que cela menait à de graves problèmes de qualité. Pour pallier à la situation, on a restitué un règlement léger concernant la question de l'apprentissage. Les chambres sont chargées par l'État de la supervision de la partie de l'apprentissage en entreprise ('zuständige Stellen' [littéralement 'institutions chargés'] selon la loi de la formation professionnelle, §§ 74 f., 79, 84, 84a, 87, 89, 91, 93 BBiG).

Pendant l'industrialisation de l'Allemagne, surtout pendant le temps du Second Empire (après 1871), les écoles de formation générale continue ('Fortbildungsschulen'), qui étaient, au départ, des écoles du dimanche, se transformaient successivement en écoles professionnelles. Le financement et la gestion des écoles du dimanche étaient assurés par les communes. Tandis qu'à l'époque de la transformation en école professionnelle, le soutien des écoles était dû non seulement aux communes, mais également aux différents états allemands et – comme aujourd'hui en France – aux associations. Depuis, l'enseignement aux écoles de formation continue et – plus tard – aux écoles de formation professionnelle se déroule séparément de l'entraînement à un poste de travail en entreprise. Les écoles professionnelles, souvent contestées, ont trouvé un grand support grâce au travail de Georg Kerschensteiner (\*1854-1932), qui était alors Stadtschulrat (inspecteur de l'enseignement) de la ville de Munich. C'était lui qui avait souligné l'importance de l'enseignement scolaire à temps partiel en vue de l'engagement civil des jeunes. Suite à ce compromis historique entre l'intérêt public et les intérêts des entreprises, on a distribué les tâches et les coûts entre la main publique et les entreprises.

## (2) Le discours du système de dualité

En général, les nombreux textes d'introduction dans l'organisation du système de formation professionnelle discutent les différents loci didactiques qui sont impliqués (*Schmiel* 1976, p. 137 ff.; *Schmiel & Sommer* 1992, p. 114 ff.; *Schelten* 1994, p. 51 ff.; *Arnold & Krämer-Stürzl* 1996, p. 76 ff.; *Huisinga & Lisop* 1999, p. 32 ff.; *Sloane, Twardy & Buschfeld* 1998, p. 222 ff.; *Rebmann, Tenfelde & Uhe* 1998, p. 131 ff.; *Arnold & Gonon* 2006, p. 102 f.). À l'exception du cas des professions enseignées dans les écoles à plein temps, les loci didactiques opposés, celui de l'école et celui de l'entreprise, constituent la dualité du système de formation professionnelle. Cette conception fut établie par les experts du Conseil allemand de l'Éducation (*Deutscher Bildungsrat* 1974a, p. 69 ff.; 1974 b). Elle constituait désormais le fondement théorique de l'enseignement professionnel. Auparavant, cette approche de formation était pratiquée sans que l'on se rende compte de la valeur théorique des différences entre ses loci didactiques. Après tout, au départ, cela n'était rien de plus qu'un compromis historique qui s'était établi pendant la fin du Second Empire et le début de la République de Weimar.

Le concept de 'locus didactique' ne reste pas longtemps limité au cadre des deux institutions 'école' et 'entreprise'. Cette expansion, accompagnée par une pluralisation des loci didactiques, fut renforcée

par le Deutsche Bildungsrat et par nombre de publications dans le domaine de la formation professionnelle (voir aussi les sources du paragraphe précédent). Suite à de vives critiques à l'égard du concept de locus didactique (voir p.ex. surtout *Beck* 1984), *Martin Schmiel* proposa la conception du 'domaine didactique' pour remplacer l'idée du 'locus didactique', qu'il qualifia de trop peu différenciée (1976, p. 138 f.) : À l'école, par exemple, il n'y a pas seulement les salles de classe, mais aussi les laboratoires de science, de langues, etc. Selon *Schmiel*, ces sub-loci didactiques font partie d'un domaine didactique (ici l'école). Bien que cette conception ait sa légitimité au point de vue institutionnel ou organisationnel, la présente contribution se basera uniquement sur le concept de locus didactique, tel que décrit auparavant, afin d'éviter une confusion linguistique.

Par après, *Greinert* (1995) a repris le discours des loci didactiques, tout en respectant la critique de *Beck*. Prenant cette critique comme point de départ, il a développé sa propre description en utilisant des critères de la politique de l'ordre (c'est-à-dire la politique de l'ordre économique ; p. 7 ff.). Selon cette conception des loci didactiques, il y a de différentes formes d'organisation de la formation professionnelle : l'approche privée (qu'il appelle également le 'modèle libéral du marché') et l'approche publique (ou le 'modèle bureaucratique de l'école' ; p. 10, p. 12). La dualité du système de formation vocationnelle se trouverait, selon *Greinert*, dans le fait que ce système serait un système ni purement bureaucratique ni purement libéral. Il le décrit plutôt comme un modèle dans lequel l'État arrangeait 'les conditions générales plus ou moins détaillées pour les entreprises privées ou d'autres institutions d'apprentissage privées dans le domaine de la formation professionnelle' („für private Betriebe bzw. sonstige private Ausbildungsträger mehr oder weniger umfangreiche Rahmenbedingungen in der beruflichen Bildung“, p. 14).

Les deux concepts, le locus didactique comme cadre institutionnel (ou bien topographique comme le suggère *Schmiel*), le concept d'ordre politique comme cadre institutionnel et politique, manquent leur objectif d'explication théorique du système de dualité, quoique la quasi-totalité des chercheurs en vocationomie<sup>8</sup> s'y réfèrent. Ils s'y réfèrent en particulier pour expliquer les avantages ou les désavantages du système de dualité. L'objectif est manqué, car la particularité du système de dualité se trouve exclusivement dans sa construction didactique spécifique. Contrairement aux aspects institutionnel, topographique et organisationnel, seule la structure juridique, par le hasard de l'histoire, est à l'image de la double structure didactique. Puisque la structure juridique est plus facile à comprendre que la structure didactique, elle sera présentée en premier.

### (3) Les parallèles des dualités juridique et didactique

La formation professionnelle en Allemagne se déroule dans deux institutions très différentes – les entreprises et les écoles professionnelles – deux institutions qui sont en plus marquées par différents systèmes de contrôle et de réglage. Cette observation d'absence de coordination est utilisée comme argument principal par les critiques du système de dualité pour mettre la validité du système en cause.

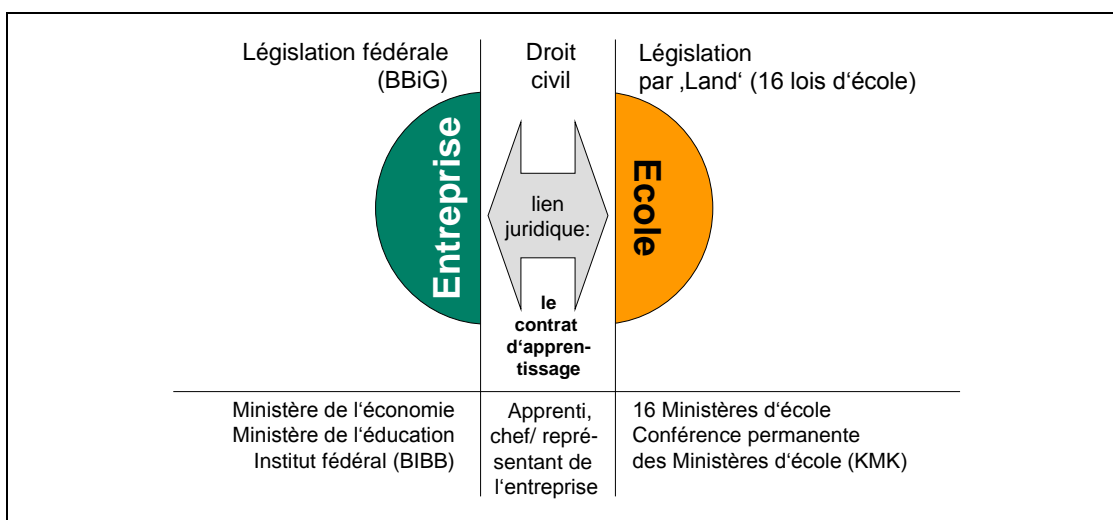
La partie de la formation qui se déroule dans les entreprises – généralement jusqu'à quatre jours par semaine – est réglementée par une loi fédérale, la loi sur la Formation professionnelle, qui a force dans chacun des seize états fédéraux (*Berufsbildungsgesetz*, *BBiG*). Selon l'importance des règlements à trouver, c'est le ministère de l'Économie qui est l'institution responsable. L'entente avec le ministère de l'Éducation est néanmoins impérative. Le *Bundesinstitut für Berufsbildung* (*BIBB*), l'institut de la formation professionnelle, fut instauré en 1969 avec la publication du *BBiG*. Il est mandaté de faire de la recherche en matière de formation professionnelle et de conseiller les deux ministères.

---

<sup>8</sup> La vocationomie étant la science des relations entre l'économie, les professions, et l'éducation; en Allemagne discipline bien établie, connue sous le nom de ‚Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ (voir *Bank* 2009).



**Fig. 3 : Dualité juridique de la formation professionnelle en dualité en Allemagne**



Source : Bank & Jongbloed 2007, p. 2.

Par contre, la partie de la formation qui se déroule dans l'école professionnelle connaît un règlement décentralisé selon les 16 lois sur l'enseignement des 16 états fédéraux (Bundesländer), la souveraineté culturelle étant accordé par la Loi fondamentale<sup>9</sup> aux états fédéraux. Conséquemment, 16 ministères de l'Éducation (Kultusministerien) ont la même compétence, chacun pour sa propre juridiction. Une autre norme de la Loi fondamentale, la liberté de circulation (Art. 11 GG), exige, que les différences entre les règlements, surtout en ce qui concerne le curriculum, soient minimales. C'est dans cette optique que les ministères de l'Éducation et le ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche ont fondé la Kultusministerkonferenz (KMK), conférence permanente des ministres des Affaires Culturelles (de l'Éducation, etc.).

Les contrats d'apprentissage relient entre elles les exigences de la loi sur la Formation professionnelle (BBiG) et des 16 ministères de l'Éducation. Ces contrats sont uniquement du droit civil (et donc privé), quoiqu'il soit obligatoire de le déposer auprès l'institution en charge de la formation ('zuständige Stelle'), c'est-à-dire les chambres. Il est conclu entre le futur apprenti et l'entreprise, par son représentant. Occasionnellement, on trouve l'opinion, que la jonction pertinente serait la législation fédérale, notamment la BBiG, la loi sur la Formation professionnelle (comme, par exemple suggèrent *Döring & Stahl* 1998, p. 22). Opposé à cette opinion, la présente argumentation, qui est fondée sur l'idée des deux loci didactiques différents, montre que la jonction juridique se retrouve sur une échelle beaucoup plus concrète, c'est-à-dire sur l'échelle du contrat entre l'entreprise qui embauche l'apprenti et l'apprenti en personne. Sur la base des 16 lois d'École, l'apprenti obtient automatiquement, avec le dépôt du contrat auprès des chambres, le droit d'assistance aux cours à l'école professionnelle, et, s'il est mineur, l'obligation d'y assister.

La coordination entre les différentes formes d'apprentissage reste la tâche de l'apprenti. Afin que cette tâche soit praticable, une coordination par des plans différents se réalise à l'échelle plus élevée (c'est-à-dire le niveau fédéral). Du côté du processus d'apprentissage en entreprise, les instruments de coordination se trouvent dans le 'Ausbildungsordnung', ce qui constitue le régime formel de l'apprentissage. Il comprend des spécifications concernant la durée de l'apprentissage, le nom de la profession avec une esquisse des tâches de la profession (Berufsbezeichnung et Berufsbild). S'y ajoutent un plan cadre d'instruction ('Ausbildungsrahmenplan') et la définition du contenu des examens et de

<sup>9</sup> La Loi fondamentale (Grundgesetz, abb. : GG) est le corpus juridique qui se trouve provisoirement à la place de la constitution depuis la Seconde Guerre mondiale et, définitivement depuis la réunification.

leur niveau de difficulté (Prüfungsanforderungen). L'ensemble du règlement (selon §5 BBiG; § 26 HWO : Handwerksordnung : statut des arts et métiers) fait partie de la législation fédérale. Le règlement du côté de l'entreprise trouve sa forme concrète dans le plan d'instruction en entreprise (Ausbildungsplan), qui est spécifique à chaque apprenti, mais qui doit répondre aux limites définies par le plan cadre d'instruction (Ausbildungsrahmenplan), qui est spécifique à chaque profession. Il doit être déposé auprès de l'institution chargée (chambre) pour raison de contrôle.

Du côté de l'enseignement scolaire, le règlement comprend les curricula nationaux qui définissent un certain cadre sur le niveau fédéral (Rahmenlehrpläne). Au niveau des états fédéraux, le cadre donné peut et devrait être spécifié par les plans d'enseignement (Lehrpläne) ou curricula. Depuis quelques années les curricula nationaux ne sont plus modifiés régulièrement, à cause des moyens financiers limités. Finalement, à l'échelle de l'école, se trouvent les plans de distribution des contenus, qui situent le déroulement de l'apprentissage dans le temps.

L'ensemble des règlements rencontrés tant du côté de l'entreprise que du côté de l'école montre que l'hypothèse de l'inexistence de la coordination entre les tâches scolaires et celles de l'entreprise n'est que mal fondée, voire entièrement fautive. La théorie de la gestion parle traditionnellement d'une coordination par planification (Kosiol 1962). En fait, on commence avec la définition du régime formel de l'apprentissage (Ausbildungsordnung). En fonction de ce dernier, donc sur une base plutôt abstraite ou idéalisée de la vie pratique, le plan cadre d'enseignement sera construit, et, avec celui-ci, les 16 plans d'enseignement (curricula). À ce niveau d'agrégation ou d'abstraction, les plans sont bien moins spécifiques que ce qu'exigerait le fonctionnement d'une école particulière ou celui d'une entreprise particulière. Une politique républicaine et démocratique ne pourrait pas encourager une telle orientation en faveur d'un intérêt privé (comme celui d'une entreprise spécifique) ; et on a toujours respecté cette exigence de généralité matérielle (c'est-à-dire des contenus). En dehors des objectifs matériels de l'enseignement (les connaissances concrètes et le savoir-faire productif), la mobilité de l'apprenti au-delà des limites d'une entreprise ou bien d'une région donnée a toujours été une préoccupation centrale de toute éducation publique. Par exemple, certaines régions de l'Allemagne ont plusieurs entreprises spécialisées dans la production des meubles de cuisine. L'exigence est telle que les apprentis menuisiers apprennent à construire tant des meubles de cuisine que d'autres meubles. Le changement de poste de travail ainsi que la mobilité à l'intérieur du pays ou même au niveau européen doivent impérativement demeurer possibles une fois la formation complétée.

Une coordination standardisée de l'apprentissage demeure, malgré les politiques et les règlements, difficilement réalisable et ce, pour des raisons bien simples. Par, exemple, une classe peut contenir jusqu'à trente-deux élèves-apprentis<sup>10</sup>, auxquels peuvent correspondre de une jusqu'à trente-deux entreprises. Laquelle, parmi elles, serait l'entreprise dominante, l'entreprise selon laquelle l'école orienterait son organisation ? Et, même s'il n'y avait qu'une seule entreprise correspondante<sup>11</sup>, est-ce que ça changerait quelque chose ? Car, en réalité, en entreprise, les 32 apprentis ne seront qu'exceptionnellement chargés de tâches productives identiques en même temps. Sans aucun doute, ils ne le seront pas pendant toute la durée de l'apprentissage.

Et si l'on changeait l'ordre des priorités, de sorte que les professeurs de l'école professionnelle battent la mesure ? À part du fait qu'une telle revendication provoquerait un véritable scandale politique, les entreprises ni ne voudraient ni ne pourraient la mettre en pratique. Leur fonction principale est la production et leur propre reproduction est du second plan.

---

<sup>10</sup> C'est le chiffre actuel dans la plupart des Länder, au-delà duquel une classe sera divisée en deux.

<sup>11</sup> Par exemple, dans certaines villes, l'effectif des caisses d'épargne et le nombre d'apprentis qui s'y trouvent excèdent même la capacité d'une classe. Autre exemple : dans une ville comme Wolfsburg, il peut y avoir un vaste employeur (dans cet exemple c'est VW). Les apprentis de Volkswagen remplissent plusieurs classes scolaires et ce, dans un nombre de professions variées.

Si l'on doit constater que, au point de vue juridique, la coordination de la pluralité des agents sociaux impliqués ne peut pas être assurée par une seule loi ou par un règlement général, quel qu'il soit, il existe tout de même une coordination à ce niveau. Cette coordination juridique est l'une des deux caractéristiques qui font que l'apprentissage se déroule dans *un système* de dualité et non dans *deux structures* parallèles. Comme souligné auparavant, son importance n'est que de second rang. C'est le droit civil qui relie les parties prenantes l'une à l'autre, car le droit civil donne le cadre juridique pour chaque contrat d'apprentissage qui est conclu entre les patrons ou bien les représentants de l'entreprise individuelle et l'apprenti. Alors que les lois, les plans et les règlements des institutions et des différents paliers gouvernementaux impliqués donnent un cadre dans lequel la formation devrait se dérouler, le contrat d'apprentissage demeure le véritable élément qui fait la liaison, au point de vue juridique, entre l'entreprise et l'école professionnelle.

Plus que la perspective juridique, l'introduction d'une nouvelle perspective didactique va aider à comprendre le système de dualité comme un tout. Cette nouvelle perspective didactique serait celle d'une didactique qui est fondée sur la théorie psychologique de l'apprentissage et sur l'épistémologie. La question essentielle est : où se trouve le lien constitutif du système de dualité ? Alors que la constitution juridique du système de dualité tient en premier lieu dans le singulier contrat d'apprentissage, c'est, dans cette nouvelle perspective, la relation entre les deux loci didactiques qui constituerait l'unité du système. On voit vite que la seule jonction entre les loci didactiques, c'est l'apprenti, ou plus précisément son cerveau. Après tout, il n'y a aucun autre élément qui appartienne aux deux parties du système de dualité en même temps : sans l'apprenti, il n'y aurait pas de système de dualité mais deux systèmes (ou bien simplement deux institutions) de formation professionnelle séparés.

Le locus didactique *systématique* enseignera aux jeunes un savoir structuré et d'une façon systématique, qui est orientée vers les contenus de la profession correspondante. Dans le système de dualité, c'est l'école professionnelle qui forme le locus didactique fondamentalement consacré à la théorie et qui ouvre la voie vers un apprentissage systématique et structuré (voir aussi Jongebloed 1998, 2004). Si c'est l'école professionnelle qui est le locus didactique de l'apprentissage systématique, dans le système de dualité, c'est l'entreprise qui est le locus de la pratique, le locus qui donne la possibilité d'apprendre la profession dans sa totalité, d'une façon *systémique*. Ce locus didactique a la tâche d'initier les apprentis au monde du travail et de les intégrer dans les processus quotidiens tout en les aidant à comprendre les responsabilités qui découlent de la pratique de leur profession (avec toutes les conséquences positives comme négatives qui viendront avec). Cela veut dire que – tout en leur accordant la responsabilité non juridique, mais effective – ils s'apercevront des conséquences réelles de leurs actions en ce qui concerne les ressources de l'entreprise, les relations sociales et l'intégrité corporelle ainsi que la santé de leurs collègues.

C'est par là que seront reliés les deux loci didactiques: Un processus d'apprentissage complet exige l'incitation par une certaine résistance dans ce processus (selon Roth 1961, p. 7ff.). Cette résistance peut être générée précisément dans le processus d'apprentissage qui s'est déroulé dans l'autre locus. Cela veut dire : la résistance psychologique à l'apprentissage systématique se trouvera au travail quotidien (ou, en général, à la vie quotidienne). La résistance psychologique à l'apprentissage systémique se trouvera, par contre, à l'école (cf. Jongebloed 1998, p. 281). Autrement dit: les deux processus d'apprentissage séparés – celui systématique et celui systémique – seront renoués didactiquement par un certain 'transfert d'apprentissage'. 'Transfert d'apprentissage' veut dire, qu'un processus d'apprentissage (qui se passe avant) va porter une influence spécifique sur un processus d'apprentissage (qui se passe plus tard). Préférentiellement cette influence devrait être positive.

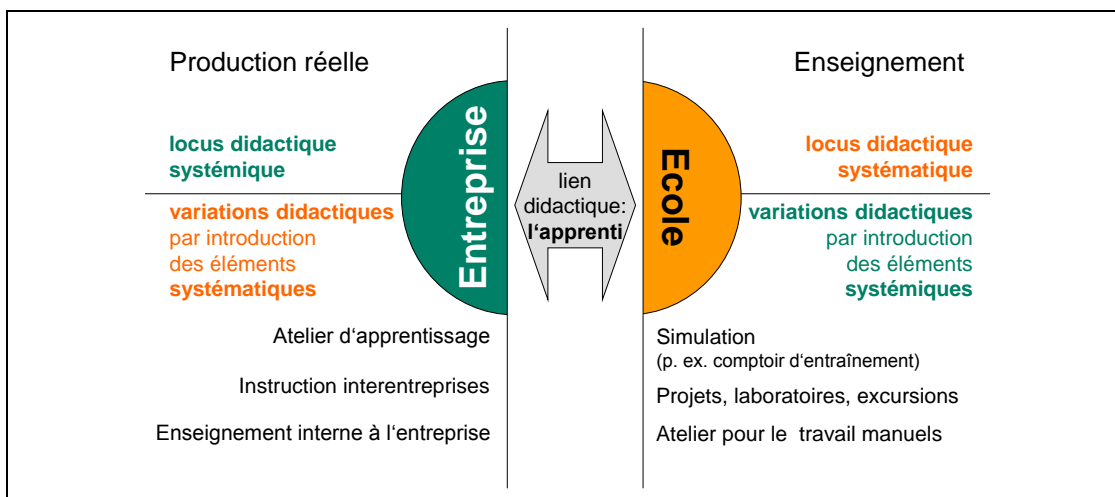
Apprendre quelque chose d'une façon systématique ne portera pas directement à l'action. Mais, plus tard, cela peut contribuer à un processus d'apprentissage de façon systémique qui est nécessaire pour pouvoir agir d'une manière efficace. Par contre, le pouvoir-faire (*sic*), la capacité pure d'imitation et de répétition de certaines actions ne garantira pas l'acquis du savoir-faire. Il ne va pas de soi que l'on

comprende ce qui se passe véritablement sous l'action, le 'pourquoi', le fonctionnement, etc. Par conséquent, il sera difficile de s'adapter à des nouvelles conditions d'action sans soutien d'un tiers. Néanmoins, pouvoir exercer quelque tâche d'une façon expérimentée peut faciliter à parcourir un processus scolaire, un processus d'apprentissage systématique. Cet effet se produit, par exemple, en fournissant d'un cadre de référence des sujets autrement purement théoriques ou abstraits.

Cependant, force est d'admettre que la réalité ne correspond pas toujours à l'idéal théorique. Même s'il est bien visible que les contenus appris dans l'entreprise et ceux appris à l'école se joignent dans le cerveau de l'apprenti – et nulle part ailleurs<sup>12</sup> : on a néanmoins essayé encore et toujours de trouver un moyen de pouvoir installer une jonction, soit par des mesures institutionnelles de coordination soit par des mesures informelles de coopération soit par des variantes didactiques qui assouplissent l'approche systémique de la production réelle en entreprise et de l'enseignement systématique en école.

C'est ainsi que se produisent plusieurs variantes didactiques qui assouplissent l'idéal des deux formes didactiques, systémique et systématique. Du côté systémique, il y a les ateliers d'apprentissage, les mesures d'instruction interentreprises et l'enseignement interne (voir Fig. 4).

**Fig. 4 : Dualité didactique de la formation professionnelle en dualité**



Source : cf. Bank & Jongbloed 2007, p. 4.

Un bon nombre d'entreprises estiment trop élevé le risque économique de l'insertion directe des apprentis dans la production. Pour cette raison, beaucoup parmi elles – en particulier dans les professions manuelles – ont ouvert des ateliers d'apprentissage dans lesquels les apprentis sont introduits aux techniques et au savoir élémentaires. Les PME, trop petites pour avoir leurs propres ateliers d'apprentissage, ont souvent implémenté des coins d'apprentissage en atelier, à part de la production quotidienne. Ils y feront également des exercices jusqu'à la perfection, sans regard pour le temps utilisé et sans que l'on ne se concerne pour la productivité. Il doit être souligné que le développement de la capacité à la productivité ainsi que la prise en charge de responsabilités n'auront pas lieu dans ces coins ou ateliers d'apprentissage. Quant aux professions commerçantes, certaines entreprises de la Hanse avaient installé des comptoirs d'exercices (Übungskontor) déjà au Moyen Âge. Cette idée se reproduit encore aujourd'hui dans quelques entreprises dans le domaine de commerce.

Un rôle semblable au coin d'apprentissage et à l'atelier d'apprentissage est pris, en dehors des entreprises, par les ÜBS ('Überbetriebliche Bildungsstätten' : centres d'instruction interentreprises). Les

<sup>12</sup> Cela reflète bien la conception du constructivisme radical, voir Maturana & Varela 1984, von Glasersfeld 1995, von Foerster 1997 : selon eux, on ne peut apprendre qu'en reconstruisant une image du monde dans sa propre tête.

ÜBS ont été introduits pour remplir les tâches d'instruction que les entreprises, très souvent les PME, ne pouvaient plus assurer à cause d'une spécialisation trop poussée (voir *Kath* 1995, à propos des ÜBS, et *Autsch* 1999, p. 341 ff., pour un bref historique). Le Suisse *Rolf Dubs* veut souligner l'importance des ÜBS en parlant d'un système de triadité (« Triales System » ; 1993, p. 86 f.), constitué par l'alternance de l'éducation dans l'entreprise et à l'école, en y ajoutant du moins une période d'entraînement dans un centre d'instruction interentreprise.<sup>13</sup> Après la réunification, malgré la systémique assouplie des centres d'instruction interentreprises (ÜBS), particulièrement dans les nouveaux états membres dans l'est de l'Allemagne, ces centres ont en plus pris le rôle de l'entreprise dans le système de dualité (pour raison d'un manque de places d'apprentissage dans les entreprises). Juridiquement, ces centres font partie de l'apprentissage pratique en entreprise (du moins en Allemagne).

Un bon nombre d'entreprises, en particulier les grandes banques privées et les groupes d'entreprises du secteur industriel, offrent à leurs apprentis un enseignement interne, à l'entreprise. Il est difficile de décrire les différences par rapport à l'enseignement à l'école professionnelle, sinon peut-être l'architecture plus élégante des salles de classe. La redondance du locus didactique systématique ne semble pas efficace et très souvent ne l'est pas. Pourtant, il peut être raisonnable d'enseigner le savoir spécifique à l'entreprise ou au groupe, par exemple les formulaires ou les produits et leurs qualités particulières, parce que la fonction d'une école publique ne peut jamais être soumise aux intérêts d'une entreprise spécifique.

Du côté systématique, il y a les simulations (comptoirs d'entraînement), les projets, les laboratoires, les excursions, ainsi que les ateliers pour le travail manuel qui assouplissent le caractère systématique des écoles professionnelles (voir *Fig. 4*).

On connaît, dans les écoles, deux formes de simulation. La première n'est qu'un médium didactique qui aide à faire comprendre des processus (comme une explication ou un vidéo du déroulement d'une opération donnée ne le pourrait pas démontrer). La seconde se déroule dans un mode plus théâtral : on joue à être une banque, un magasin, un bureau ... ou bien à être investisseur à la bourse. Concernant les comptoirs d'exercices, plus souvent que les entreprises, ce sont les écoles qui copient cette idée sous le sigle de 'comptoir d'entraînement' (Lernbüro), mais avec très peu de variation : en principe, il s'agit d'une représentation différente de l'environnement (fournisseurs, clientèle) de 'l'entreprise exercice' vs. 'l'entreprise entraînement'.<sup>14</sup> Un autre exemple est la simulation boursière, dans laquelle gagnent toujours les plus hardis et non ceux qui agissent rationnellement, selon la théorie porte-folio, comme on le ferait dans la vie réelle avec de l'argent réel. Le caractère systématique de l'enseignement de l'école est altéré en vue d'introduire des méthodes d'enseignement qui comprennent des projets (du moins ils changent le type de systématique), des travaux en laboratoire et, en particulier, des excursions. Finalement, les ateliers pour le travail manuel sont difficiles à distinguer des ateliers d'apprentissage dans les entreprises ou bien de ceux dans les centres d'instruction interentreprises (ÜBS).

En poursuivant cette voie d'argumentation, on pourrait parler – comme *Dubs* – d'un système de triadité, ou bien – depuis l'introduction des comptoirs d'entraînement dans les écoles – d'un système quadruple. Cette augmentation de la pluralité des parties du système d'apprentissage pourrait facilement être portée à la douzaine. Apparemment, cela refermerait la voie d'explication du système de dualité que l'on vient d'ouvrir ici.

---

<sup>13</sup> Il faut faire attention au fait qu'il n'y a pas seulement les centres d'instruction interentreprise (ÜBS) mais aussi des centres d'apprentissage hors entreprise. Ces derniers essaient de substituer l'instruction pratique dans les entreprises (au sens de *BMBW* 1993, p. 6). Cette mise en place se produit dans la plupart des cas à l'Est, dans les nouveaux Länder, après la réunification de l'Allemagne.

<sup>14</sup> Dans le premier cas, l'environnement est représenté par d'autres entreprises exercices, dans l'autre cas, la représentation de l'extérieur est la tâche du professeur.



#### (4) Des conséquences pratiques, en bref

Pour conclure l'argumentation, une esquisse des conséquences pratiques (ou politiques) pour l'organisation et la didactique du système de dualité est de mise.

On vient de constater que la structure systématique propre aux écoles est progressivement assouplie par des approches didactiques systémiques. Les écoles modifient leur concept didactique, passant de la systématique au systémique. En revanche, l'apprentissage systémique et compréhensif peut être altéré par des parcours de formation plus systématiques. Toutes les approches didactiques ont certainement leur justification et leurs mérites. Mais est-il raisonnable de suivre cette voie – peu importe la justification – en ce qui concerne la formation professionnelle ? Il semblait raisonnable de prendre ses précautions afin que l'on ne finisse pas dans deux loci institutionnels qui ne présentent plus de diversité didactique. D'ailleurs, la pluralité des approches didactiques ne mène pas forcément à un système de multiples parties ou avec plusieurs aspects : La structure du système de la formation professionnelle ne se définira pas par le nombre d'endroits physiques ou topologiques ou le nombre de ses institutions ou de ses formes juridiques. De même, la question de l'ordre politique et de ses conséquences pour le financement est marginale (bien entendu, l'argent jouera son rôle ... mais au niveau de l'institution et non de la didactique). L'acte d'enseigner et d'apprendre, de même les principes qui les sous-tendent, n'en seront pas pour autant altérés.

Du point de vue didactique, le système de dualité peut donc être affaibli mais ne peut pas être détruit. Il n'est altéré ni par l'introduction des parcours de formation systématiques dans les entreprises ni par l'instruction plus ou moins systémique à l'école professionnelle. La dualité persistera tant que les loci didactiques garderont leurs spécificités fondamentales, le locus systémique en instruisant de façon intégrante et réaliste, le locus systématique en enseignant de façon méthodique et réduite.

Après tout, même un système d'éducation professionnelle composé d'une multitude d'approches didactiques restera donc un système de dualité didactique – si ces approches comprennent les caractéristiques essentielles des deux *loci* didactiques. Cette identité sera conservée malgré toute forme d'institution et en dépit de la politique de l'ordre, quelle qu'elle soit. L'important c'est le contenu commun, répandu sur les deux loci didactiques, l'un holistique et continu, l'autre réduit à une représentation, et ainsi analytique et discret. Ce contenu doit être délivré par les enseignants des deux loci didactiques dans un cadre temporel qui respecte la capacité mnémonique de l'apprenti.<sup>15</sup>

Si l'on retrouve cette situation didactique dans la formation professionnelle, cette dernière peut être qualifiée comme étant un système de dualité. Dans les autres cas, il y a une pluralité des mono-systèmes – si l'on peut toujours les nommer 'système'. En pratique, on retrouvera une pluralité des mono-systèmes, comme par exemple dans les systèmes de formation professionnelle en alternance, faute d'intérêt pour l'établissement d'un contenu commun et persistant. La pluralité des arrangements d'enseignement ou d'instruction ainsi que le contenu sont encadrés par une profession (entendu comme un système social) qui donne le cheminement didactique.

Les environnements d'apprentissage, systémiques comme on les trouve dans les entreprises, systématiques comme on les arrange dans les écoles, garderont leurs avantages didactiques à eux. Ne reprochons pas aux écoles professionnelles de s'éloigner de la réalité : après tout, les écoles furent instaurées pour des raisons de réduction didactique, l'expérience dans la réalité étant trop dangereuse ou bien trop inefficace. Ne reprochons pas aux entreprises leur intérêt pédagogique apparemment déficitaire et leur orientation vers la rentabilité dans la production : c'est leur tâche. Les institutions ont des raisons légitimes de tenir à leurs fonctions didactiques. Aucune institution et aucun locus

---

<sup>15</sup> Le 'cadre temporel' doit être introduit exclusivement à cause des limitations de la mémoire. Si un apprenti, faute d'une bonne mémoire, oublie vite les faits ou bien son savoir-faire, il glisserait dans deux structures moniales en alternance au lieu de demeurer dans le système de dualité. Si un autre apprenti, plus doué, suivait le même curriculum, le cadre effectif pourrait aller jusqu'à plusieurs années sinon décennies de décalage.

didactique mérite une prédominance sur l'autre, d'autant plus que les meilleurs résultats seront obtenus par leur combinaison, combinaison dont le point de jonction est l'apprenti.

Dans cette perspective, l'assouplissement des loci didactiques, comme la simulation pseudo-réaliste à l'école ou l'enseignement à l'entreprise – devraient être moins efficaces, car chaque locus didactique affaiblirait de cette façon ses qualités propres. L'école restera l'institution avec la plus grande efficacité de la réduction didactique et de l'enseignement, l'entreprise demeurera l'institution la plus proche de la réalité, puisque la réalité s'y déroule.

Malgré toutes les mesures entreprises pour pallier aux manques de chacun des loci didactiques et malgré tout ce que l'on peut en dire, l'assurance de la coordination de ces contenus est la tâche inaliénable de l'apprenti. Il est bien possible d'y encourager les apprenants par des moyens didactiques (voir *Bank* 2003). Néanmoins, toute instruction et tout enseignement ne peut qu'améliorer ou faciliter les conditions de l'apprentissage. On ne peut, en fin de compte, *faire* apprendre. De même, on ne peut pas *construire* ou *organiser* un système de dualité, mais on peut le rendre plus vraisemblable par un soutien adéquat des apprentis. Au contraire, un trop grand attachement aux deux loci didactiques – le locus systémique et le locus systématique – risque de détruire le potentiel didactique énorme du système de dualité (voir *Jongbloed* 2004).

\* \* \* \* \*

## Bibliographie

- Arnold, R. & Gonon, P. : Einführung in die Berufspädagogik (Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 6). Opladen etc. 2006.
- Arnold, R. & Krämer-Stürzl, A. : Berufs- und Arbeitspädagogik: Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen. Berlin 1996.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung : Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld 2012, in: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) [09. mai 2014].
- Autsch, B. : Überbetriebliche Bildungsstätten unter dem Blickwinkel ihrer lernortkooperativen Situation, in: Pätzold, G. & Walden, G. (éd.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225, par Bundesinstitut für Berufsbildung). Bielefeld 1999, p. 341-374.
- Bank, V. : Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen, dans: Büchler, K.: Klusmeyer, J. & Kipp, M. (éd.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik; bwp@ 9, 2009, No. 16; <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/> [26. oct. 2012].
- Bank, V. : Learning in dual structures. Contributions of vocational education practice to the development of a new learning theory, dans: Manning, S., Griffiths, T. & Deitmer, L. (éd.): VETNET ECER 2003 proceedings: Current research in European vocational education and human resource development. Berlin 2003; [http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects\\_networks/paperBase/BanVo01a.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/paperBase/BanVo01a.pdf) [26. juin 2012].
- Bank, V. & Jongbloed, H.-C. : ‚Le système de dualité, expliqué aux enfants‘ (Das Duale System, verständlich erklärt) (Nr. 2 - Dezember 2007). Chemnitz 2007; <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5526/data/vocationomica002.pdf> [09. mai 2014].
- Beck, K. : Zur Kritik des Lernortkonzeptes. Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee, in: Georg, W. (éd.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld 1984, p. 274-262.
- BMBW Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (éd.) : Überbetriebliche Berufsbildungsstätten: Entwicklung, Aufgaben, Perspektiven (Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, Nr. 35). Bonn 1993.
- Deutscher Bildungsrat : Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974a.
- Deutscher Bildungsrat : Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte in der beruflichen Bildung (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 38). Stuttgart 1974b.
- Döring, O. & Stahl, T. : Innovation durch Lernortkooperation: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung am Beispiel Bayern (Wirtschaft und Weiterbildung, Band 13). Bielefeld 1998.
- Dubs, R. : Gedanken zur schweizerischen Berufsbildung, in: Berufsbildung im Umbruch. Die ersten schweizerischen Berufsbildungstage (Beiträge zur Berufsbildung Nr. 4, herausgegeben vom Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit). Bern 1993, p. 71-89.
- Elkar, R. S. : Lernen durch Wandern? Einige kritische Anmerkungen zum Thema ‚Wissenstransfer durch Migration‘, dans : Schulz, K. (éd., en coopération avec E. Müller-Luckner) : Handwerk in Europa. Vom Spätmittelalter bis zur Frühen Neuzeit (Schriften des Historischen Kollegs: Kolloquien 41). München 1999, p. 213-232.
- Euler, D. (éd.) : Handbuch der Lernortkooperation (tome 1: Theoretische Fundierung; tome 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld 2003.
- Eurostat : Harmonisierte Arbeitslosenquote nach Alter 15-24 Jahre, saisonbereinigt, dans: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=0> [28. juin 2011].
- Foerster, H. v. : Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke (éd. par Siegfried J. Schmidt). 4<sup>e</sup> éd. Frankfurt a.M. 1997.
- Glaserfeld, E. v. : Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning. London 1995.
- Greinert, W.-D. : Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion. 2<sup>e</sup> éd. Stuttgart 1995.
- Hall, A.D. & Fagen, R.E. : Definition of System, in: General Systems. Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory, 1 (1956), p. 18-28.
- Holz, H.; Rauner, F. & Walden, G. (éd.) : Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 226, éd. par Bundesinstitut für Berufsbildung). Bielefeld 1998.

- Husinga, R. & Lisop, I.* : Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München 1999.
- Jongbloed, H.-C.* : »Komplementarität« als Prinzip beruflicher Bildung – oder: Warum der »Lernfeldansatz« weder dem Grunde nach funktionieren noch seine eigenen Ziele erreichen kann. Manuskript, Kiel 2004.
- Jongbloed, H.-C.* : Der Mensch als Zweck der Bildung. Übergänge zwischen allgemeinbildender und beruflicher Schule. Bestandsaufnahme sowie Probleme und Chancen, dans: profil 6/ 2011, p. 1-15.
- Jongbloed, H.-C.* : Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur, dans: *Jongbloed, H.-C. (éd.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip.* Kiel 1998, p. 259-286.
- Kath, F.* : Überbetriebliche Bildungsstätten, in: *Cramer, G.; Schmidt, H. & Wittwer, W. (éd.): Ausbilder-Handbuch, 6. Ergänzungslieferung,* Köln 1995.
- Kosiol, E.* : Organisation der Unternehmung. Wiesbaden 1962.
- Les Compagnons du Devoir* : L'apprentissage : Qu'est-ce que c'est ? ; <http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=31>, (non daté) [Juin 2011].
- Maturana, H. R. & Varela, F.J.* : El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago, Chile 1984.
- Pätzold, G. (éd.)* : Lernortkooperation: Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung (Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 12). Heidelberg 1990.
- Rebmann, K.; Tenfelde, W. & Uhe, E.* : Berufs- und Wirtschaftspädagogik: eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden 1998.
- Reininghaus, W.* : Migrationen von Handwerkern. Anmerkungen zur Notwendigkeit von Theorien, Konzepten und Modellen, dans: *Schulz, K. (éd., en coopération avec E. Müller-Luckner)* : Handwerk in Europa. Vom Spätmittelalter bis zur Frühen Neuzeit (Schriften des Historischen Kollegs: Kolloquien 41). München 1999, p. 195-212.
- Roth, H.* : Lernpsychologie und Unterrichtserfolg – eine Einführung, dans : Blätter für Lehrerfortbildung 13 (1961) 1, p. 1-12.
- Schelten, A.* : Einführung in die Berufspädagogik. 2<sup>e</sup> éd. Stuttgart 1994.
- Schmiel, M. & Sommer, K.-H.* : Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2<sup>e</sup> éd., München 1992.
- Schmiel, M.* : Berufspädagogik – Teil I Grundlagen (Wirtschafts- und berufspädagogische Abhandlungen, Band 5). Trier 1976.
- Sloane, P. F. E.; Twardy, M. & Buschfeld, D.* : Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn u.a. 1998.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M.* : PISA 2000 Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, Berlin 2002 dans : [http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pd](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pd) [26. juin 2011].
- Zhao, Z.* : School-enterprise Cooperation in China's Vocational Education and Training, in: *Zhao, Z., Rauner, F. & Hauschildt, U. (éd.)* : Assuring the Acquisition of Expertise. Apprenticeship in the Modern Economy. Beijing 2011, p. 43-52.

## Sources juridiques et administratives

- [BBiG] Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (BGBl. I p. 1112), zuletzt geändert durch Artikel 40 des Gesetzes vom 24. Dezember 2003 (BGBl. I p. 2954).
- [BIBB] Bundesinstitut für Berufsbildung: Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Stand 01.08.2010. Bonn, <http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php> [28. juin 2011].
- [GG] Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 (BGBl. I p. 1), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21.07.2010 (BGBl. I p. 944) m.W.v. 27. 07. 2010.

### Autres bulletins

#### *„Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Papers and Proceedings in Vocationomics“:*

- [010] **Bank, V. (Hg.):** Beruf und Erziehung. Abstractband zur Chemnitzer Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (Nr. 10 – November 2013). <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/12940/vocationomica010.pdf>
- [009] **Bank, V. & Lehmann, A.:** Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland (Nr. 9 – Oktober 2013). <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/12641/vocationomica009.pdf>
- [008] **Bank, V.:** Jiaoyu yu xiaoyi. Yi jingjixue wei jichu de jiaoyu lilun guandian (Nr. 8 – November 2012). Chemnitz 2012. <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/9899/vocationomica008.pdf>
- [007] **Bank, V. & Schaal, S.F.:** Zum Einsatz von Likert-Skalen im betrieblichen Bildungscontrolling. Vorüberlegungen zur theoretischen Aussagekraft und praktischen Umsetzbarkeit (Nr. 7 – September 2009). Chemnitz 2010. <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/6088/vocationomica007.pdf>
- [006] **Bank, V. & Thieme, K.:** Ansätze des Weiterbildungscontrollings in der unternehmerischen Praxis. Ergebnisse einer Pilotstudie im Freistaat Sachsen (Nr. 6 – September 2010). Chemnitz 2010. <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/6070/vocationomica006.pdf>
- [005] **Bank, V. & Damm, A.:** Mastery Learning im Klassenunterricht: Problemformulierung für eine Untersuchung mit Hilfe der Automatentheorie (Nr. 5 – Oktober 2009). Chemnitz 2009. <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5891/data/Vocationomica005.pdf>
- [004] **Bank, V.:** Innovation und Wandel in diskret strukturierten Systemen: Ein Sickermodell (Nr. 4 – September 2009). Chemnitz 2009. <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5885/data/Vocationomica004.pdf>
- [003] **Bank, V.:** Dynamik und die Problematik der Führung. Präliminarien zur Konzeption dynamischer Modelle für didaktische und ökonomische Führungsprobleme (Nr. 3 – August 2009). Chemnitz 2009 <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5882/data/Vocationomica003.pdf>
- [002] **Bank, V. & Jongebloed, H.-C.:** Le ‘Système de Dualité’, expliqué aux enfants (Das Duale System, verständlich erklärt) (Nr. 2 – Dezember 2007). Chemnitz 2007 <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5526/data/vocationomica002.pdf>
- [001] **Bank, V.:** On Money, Selfishness, and their Contributions to Bildung (Nr. 1 – Oktober 2006). Chemnitz 2006 <http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5326/data/Vocationomica001.pdf>

#### **Impressum:**

Reihe ‚Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Papers and Proceedings in Vocationomics‘ / Herausgeber: Prof. Dr. Volker Bank

Erscheinungsweise: mehrmals jährlich in elektronischer Form (PDF-Datei)

ISSN 2190-8478

Postadresse: Professur Für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Reichenhainer Str. 41, 09 126 Chemnitz

E-Mail: [bwpp@phil.tu-chemnitz.de](mailto:bwpp@phil.tu-chemnitz.de)

Telefon: +49 (0) 371.531 - 36 563

Telefax: +49 (0) 371.531 - 800 176

#### **Autor dieser Ausgabe:**

Prof. Dr. Volker Bank, Universitätsprofessor an der Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der TU Chemnitz;

Adresse wie oben (Homepage: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/bwp/bank/>)

#### **Hinweis zum Copyright:**

Die in der Reihe ‚Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Papers and Proceedings in Vocationomics‘ veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, sind vorbehalten. Kein Teil darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form - durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren - reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendete Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Weitergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsendedung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gemäß § 54(2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, D-80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.