

Introduction

Les défis de l'apprentissage en Allemagne

Mona Granato et Gilles Moreau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/7326>

DOI : [10.4000/formationemploi.7326](https://doi.org/10.4000/formationemploi.7326)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 26 juin 2019

Pagination : 7-28

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Mona Granato et Gilles Moreau, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 146 | Avril-Juin 2019, mis en ligne le 26 juin 2019, consulté le 06 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/7326> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7326>

© Tous droits réservés

Introduction

Les défis de l'apprentissage en Allemagne

DR. PHIL. MONA GRANATO

*Sociologue, chargée d'études à l'Institut Fédéral de la Formation Professionnelle (BIBB),
Bonn, Allemagne*

GILLES MOREAU

*Sociologue, GRESCO (Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines),
université de Poitiers, France*

En janvier 2016, la Une du quotidien *Le figaro.fr* titrait, sous la plume de Marie Rabreau : « Apprentissage : comment l'Allemagne met la France KO »¹. Huit mois plus tôt, en mai 2015, l'institut Montaigne, un *think tank* d'obédience libérale, publiait un rapport signé par Bernard Martinot, intitulé *L'apprentissage un vaccin contre le chômage des jeunes* et sous-titré *Plan d'action pour la France tiré de la réussite Allemande*². À la même époque, en septembre 2015, paraissait un rapport de la commission des Affaires sociales du Sénat sur *Le système d'apprentissage en Allemagne et en Autriche*³. Enfin, en novembre 2016, en pleine campagne pour les élections présidentielles en France, le journal *Le Monde*, prenant appui sur une proposition du candidat François Fillon de « *s'attaquer au chômage des jeunes par une généralisation de l'apprentissage dans l'enseignement professionnel* », présentait deux pages consacrées à la comparaison entre l'apprentissage en France et en Allemagne⁴.

On pourrait multiplier les exemples : le monde politique et médiatique français se saisit de façon récurrente de la comparaison entre les deux pays en matière de formation professionnelle, comme il le fait aussi, à moindre intensité certes, avec la Suisse⁵. La pente est toujours la même : 1 320 000 apprentis outre-Rhin quand la France peine à atteindre les 500 000 et un taux de chômage des jeunes de 15-24 ans trois fois plus faible en Allemagne qu'en France. D'une corrélation, on fait hâtivement une causalité : nos voisins savent faire et nous pas...

Est-ce si binaire ?

1. <http://www.lefigaro.fr/economie/le-scan-eco/dessous-chiffres/2016/01/08/29006-20160108ART-FIG00005-apprentissage-comment-l-allemande-met-la-france-ko.php> consulté le 25 février 2019.

2. https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf consulté le 25 février 2019.

3. <https://www.senat.fr/rap/r14-719/r14-719.html> consulté le 25 février 2019.

4. <http://lemonde-emploi.blog.lemonde.fr/2016/11/28/le-modele-allemand-de-lapprentissage-reponse-au-chomage-des-jeunes-dans-le-monde/> consulté le 25 février 2019.

5. Cf. *Formation Emploi*, n° 133, 2016.

C'est à cette question que ce numéro de *Formation Emploi* voudrait apporter des éléments de réponse en convoquant notamment des chercheurs de part et d'autre du Rhin, spécialistes de ces questions et dont les travaux sont peu connus en France. Pour ce faire, il convient en préalable de rappeler combien la question de la formation professionnelle, en Allemagne, est plus complexe que le laissent penser les propos souvent réducteurs du monde politique. En effet, l'apprentissage en Allemagne est le produit d'une configuration historique spécifique qu'on ne peut transposer d'un simple « coup de menton politique » (1). En conséquence, il convient de ne pas se hâter de comparer (2), d'autant que le système d'apprentissage allemand est, sous bien des aspects, un colosse aux pieds d'argile (3).

1 | Une configuration singulière

Dans un ouvrage désormais classique en matière de comparaison internationale et d'analyse sociétale, publié en 1992, Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre montrent la cohérence du rapport salarial propre à chaque pays, produit de l'histoire sociale et des configurations politiques et économiques qui distinguent chaque État. Ils formulent l'hypothèse d'une autonomie du fait salarial qui ne se soumet pas unilatéralement à la logique économique et à la mondialisation.

Dans le cas de l'Allemagne, ils soulignent l'articulation spécifique qui existe entre système scolaire, appareil productif et relations professionnelles. Nourri par cette perspective, Éric Verdier décrit quinze ans plus tard, en 2008, l'existence, en Europe, de « régimes d'éducation et de formation » différenciés en fonction des configurations d'acteurs, des organisations et des institutions. De façon idéal-typique, il en différencie cinq (académique, corporatiste, universaliste, concurrentiel et marchand-organisé) qui caractérisent – et auxquels sont historiquement attachés – les principaux pays européens. Dans cette perspective, l'Allemagne et la Suisse relèvent plutôt d'un régime corporatiste quand la France émerge encore volontiers au régime académique. Pour autant, l'auteur indique aussi que ces régimes sont rarement « purs » et que des agencements sociétaux et des « hybridations » peuvent, au gré des politiques publiques et des transformations historiques, s'observer.

Comprendre le système d'apprentissage allemand impose donc avant tout de le comprendre dans la configuration allemande.

Aujourd'hui, l'apprentissage représente toujours, en Allemagne, la voie principale de la formation professionnelle non-académique. Si l'apprentissage sous régime corporatif est ancien dans ce pays, comme dans beaucoup d'autres, dont la France, c'est en 1969 que s'opère une stabilisation du système d'apprentissage outre-Rhin. « *La loi sur la formation professionnelle codifie et unifie pour la première fois le droit de la formation en alternance en entreprise, lequel se trouvait auparavant inscrit dans des décrets singuliers et parmi différentes*

autres lois »⁶ (Raddatz, 2000, p. 197). Le rôle des acteurs impliqués est, à cette occasion, défini plus clairement, et celui des syndicats de salariés, renforcé. C'est donc sur une accentuation de réglementation et de régulation que s'est construit le système d'apprentissage allemand contemporain.

De ce point de vue, France et Allemagne ont en commun « *leur fort degré de normalisation au niveau national et l'implication structurelle des partenaires sociaux* », à l'inverse du Royaume-Uni, du Canada ou encore des Pays-Bas (Méhaut, 1997, p. 271). Mais, contrairement à la France, l'Allemagne délègue le pouvoir de décider de la partie pratique de la formation en alternance en entreprise à une gestion conjointe, *i.e* aux représentants des partenaires sociaux et des pouvoirs publics.

1.1 Une gestion concertée

La partie pratique de la formation « en alternance », dite « duale » ou « apprentissage », se déroule majoritairement en entreprise. Gérée en commun par les pouvoirs publics et les organisations professionnelles d'employeurs et de salariés, elle est ancrée au sein d'institutions et de processus corporatifs dits de « *gestion corporative* » (Busemeyer, 2009). L'État fédéral détient la responsabilité du cadre juridique, mais, dans le cadre de standards minima régis par les pouvoirs publics, il transfère aux représentants de la sphère économique la responsabilité de la gestion de la formation en entreprise et aux entreprises, celle de former les jeunes (principe de subsidiarité).

Les processus de concertation entre les acteurs (pouvoirs publics, partenaires sociaux) reposent sur le principe du consensus et nécessitent une étroite collaboration entre les acteurs impliqués pour définir les contenus des formations, ainsi que les grandes lignes de la politique de formation (Euler, 1998 ; Le Mouillour & Geiben, 2018 ; Lasserre, 2014). « *L'objectif de cette concertation est de chercher l'adhésion des partenaires sociaux, et tout particulièrement celle des représentants des salariés, à chaque niveau de décision, de façon à faire prévaloir sur le terrain la logique de la gestion concertée sur l'intervention réglementaire des pouvoirs publics* » (Lasserre, *op. cit.*, p. 20).

Ainsi, le référentiel ou règlement de formation de chaque métier est élaboré conjointement par des experts représentant les partenaires sociaux, les représentants des *Länder* et les spécialistes du BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung*, Institut fédéral pour la formation professionnelle), ces derniers étant d'ailleurs responsables de la modération entre les différents groupes d'experts. Le règlement de formation fixe entre autres les savoirs, « *savoir-faire, connaissances et capacités professionnelles* » minima, nécessaires pour exercer la profession (Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*, p. 69 ; Lasserre, *op. cit.*, p. 20).

6. Toutes les traductions des textes initialement publiés en allemand sont de Mona Granato.

Ainsi, contrairement à ce qu'une idée imprécise d'un État fédéral peut laisser penser, en Allemagne, ce dernier n'a pas abandonné toute prérogative en matière de formation en alternance. Tout au contraire, les pouvoirs publics jouent un « rôle de médiateur » (Lasserre, *op. cit.*, p. 20).

Les référentiels des diplômes ou certifications professionnelles, certes définis par des processus de concertation (consensuelle) entre les acteurs impliqués, sont nationaux et sanctionnés par un diplôme d'État : « *Les règlements de formation pour une profession sanctionnée par un diplôme d'État sont des règlements cadres ayant une validité dans toute l'Allemagne (...)* » (Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*, p. 65) ; de même, la fonction de tuteur, ou de formateur en entreprise est l'objet de réglementations définies (Tanguy, 2016, p. 110 ; Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*, p. 66).

La partie théorique de la formation « en alternance » est assumée par les *Länder* qui ont la responsabilité de former les apprentis, un à deux jours par semaine, en écoles professionnelles, établissements que l'on peut rapprocher des Centres de formation d'apprentis (CFA) en France. Après l'élaboration des contenus théoriques de chaque métier, une conférence des ministres de l'Éducation des seize *Länder* se met d'accord sur un contenu de formation générale et théorique, de douze heures minimum par semaine, que tout apprenti « *doit suivre dans des écoles professionnelles publiques, placées sous la tutelle des Länder* » (Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*, p. 67).

Le pouvoir, le financement, les décisions et les responsabilités de la gestion du système dual sont donc partagés entre les partenaires impliqués. Un symbole institutionnalisé de cette « responsabilité partagée » et de « la codécision » de la gestion corporative est le BIBB et son Comité principal. Les responsables de la gestion corporative se sont en effet dotés d'un puissant outil national d'analyses et d'expertises, le BIBB, qui se veut le garant du processus et son animateur.

Le Comité principal (*Hauptausschuss*) du BIBB, composé des partenaires responsables de la gestion du système dual, est un instrument important de décision et de consultation du gouvernement fédéral en matière de formation professionnelle (Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*, pp. 65 et 69). Ce cadre de la gestion corporative entre les partenaires impliqués, à la fois régulateur et souple, dépasse de loin la notion d'un régime « étatique » et contribue ainsi à une mobilisation spécifique des partenaires sociaux, là où en France, ils n'interviennent souvent qu'à titre consultatif (Maillard, 2012), dans les Commissions professionnelles consultatives (CPC) par exemple.

1.2 Des entreprises également fortement impliquées financièrement

Les entreprises allemandes ont, quant à elles, de bonnes raisons de s'engager dans la formation professionnelle : outre-Rhin, une partie significative des métiers n'est accessible que par l'apprentissage et celui-ci doit donc pouvoir leur fournir la main-d'œuvre de qualité dont elles ont besoin (Lasserre, *op. cit.*). Dès lors, la formation pratique des

apprentis est presque entièrement à la charge financière des entreprises, les *Länder* assurant la charge « scolaire » du temps de formation en école professionnelle et l'État fédéral prenant en charge d'autres frais comme, par exemple, le soutien aux apprentis défavorisés (Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*). Les dépenses dédiées à la formation en apprentissage par les pouvoirs publics (État fédéral et *Länder*) s'élèvent à environ 5,2 milliards en 2013 (Müller, 2015, p. 277) ; les coûts nets pour les entreprises, en 2013 toujours, sont estimés à environ 7,7 milliards en 2013 (Schönfeld & *al.*, 2016, p. 100).

1.3 Des syndicats de salariés présents dans toutes les instances

Les syndicats de salariés sont présents dans toutes les instances ou comités régionaux pour les décisions relatives à l'apprentissage et cette place n'est pas que formelle tant la loi de 1969 (révisée en 2005) leur a accordé un contre-pouvoir réel : bien que les entreprises formatrices aillent souvent « *au-delà des minima fixés par le règlement de formation* » (Lasserre, *op. cit.*, p. 20), « *les syndicats de salariés et les conseils d'établissement (Betriebsräte) interviennent dans le cadre de leur droit de codécision, mais utilisent aussi leurs pouvoirs d'influence pour exiger une formation professionnelle ambitieuse, jouant ainsi un rôle moteur et d'appui à la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle, en particulier au niveau des branches et des entreprises* » (Hilbert & Weber, 1997, p. 96). D'ailleurs, une partie des apprentis allemands sont syndiqués, chose exceptionnelle en France.

Ce partenariat entre entreprises et syndicats de salariés n'a néanmoins pas que des vertus : Martine Möbus & Éric Verdier (1997, p. 42) soulignent qu'en France, du fait du poids dominant du ministère de l'Éducation nationale, la révision régulière des référentiels des diplômes professionnels est beaucoup plus rapide qu'en Allemagne, où le primat du consensus suppose un accord de tous les acteurs impliqués (partenaires sociaux, pouvoirs publics).

De fait, entre 2005 et 2015, parmi les 327 métiers codifiés par le système dual, 155 règlements – soit à peine la moitié – ont été modifiés ; si la majorité concerne des mises à jour des règlements de métiers d'apprentissage, 24 nouveaux règlements ont été créés (Le Mouillour & Geiben, *op. cit.*, p. 69). Rien à voir, donc, avec la rapidité avec laquelle a été prise, en France, la décision de créer le baccalauréat professionnel en 1985 (Prost, 2002) ou sa transformation en un diplôme de trois ans en 2009 (Maillard, 2011). Malgré ces contraintes de la négociation, Lasserre (*op. cit.*) attribue néanmoins au système dual allemand une grande force innovatrice, étant donné que l'intérêt primordial des entreprises réside dans le fait de disposer d'une formation adaptée aux besoins de l'économie pour former leur capital humain.

Le système dual allemand résulte donc « *d'une configuration historique où les rapports entre État, organisations professionnelles patronales et salariées, se construisent dans la recherche d'un compromis en matière de formation professionnelle* » (Tanguy, *op. cit.*, p. 110), au point que certains chercheurs ont parlé à son propos « *d'un mode de gestion par fédérations* »

(Wegge & Weber, 1999, p. 146) qui, *in fine*, assure des fonctions de régulation, de financement, de mise en œuvre et de contrôle, sous la houlette d'un État apparemment absent, mais qui a un « rôle de médiateur » doté « d'un pouvoir d'arbitrage existant en droit » – de fait rarement utilisé – et de ressources importantes au cas où la machine s'enrayerait (Lasserre, *op. cit.*, p. 20).

21 Se hâter... de ne pas comparer hâtivement

Ce contexte particulier du consensus en Allemagne, qui irrigue par ailleurs bien d'autres pans du rapport salarial, invite à penser que comparaison n'est pas toujours raison. L'engagement des partenaires sociaux constitue une première grande différence entre les deux pays, mais sur bien d'autres points, les conceptions française et allemande de l'éducation et de la formation divergent et créent des « effets de structure » dans la comparaison.

2.1 Orientation précoce et sélectivité sociale

Une première divergence a trait à l'orientation scolaire. Si historiquement, après la maternelle, on distinguait en Allemagne trois types d'écoles, on peut aujourd'hui – à la suite des résultats des enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et de la régression démographique – voir se multiplier les systèmes d'éducation générale en Allemagne, variables selon les seize *Länder* responsables de l'enseignement scolaire. Ainsi, Tillmann (2019, p. 13) différencie quatre types de systèmes d'éducation générale avec deux, trois ou cinq types d'écoles. Mais comme en Suisse⁷, il existe en Allemagne des dispositifs obligatoires d'orientation scolaire précoces : « *le tri des élèves, [...] s'opère à la fin de l'école élémentaire, soit après 4 ou 6 ans d'enseignement général, selon les lands* » et génère une « forte sélectivité sociale » (Granato & Ulrich, 2017, p. 122). C'est donc vers dix (ou douze) ans que les jeunes allemands s'orientent ou plutôt sont orientés selon leurs performances scolaires. Théoriquement, ces dernières devraient être les seules à la base des décisions d'orientation et de recommandations de la part des professeurs, mais en réalité, le milieu social d'origine, l'origine ethnique et la socialisation familiale y jouent un rôle important. Certains élèves rejoignent un enseignement secondaire de base de cinq ans, la *Hauptschule*, qui historiquement était la voie principale d'accès à l'apprentissage. Les autres se retrouvent soit en *Realschule*, un enseignement secondaire intermédiaire d'une durée de six ans, soit au lycée, qui leur ouvrira, après huit ou neuf ans, *via* un baccalauréat, les voies de l'université et du monde académique, ou alors en *Gesamtschule*, école polyvalente qui peut proposer toutes ces filières (Tillmann, *op. cit.*, p. 13).

7. Cf. *Formation Emploi*, n° 133, 2016.

Ce schéma général n'a rien de commun avec celui de la France, où, depuis la fin des deux ordres d'enseignement (lycée général *versus* primaire supérieur) et donc la réforme Berthoin de 1959, l'option du report d'orientation a dominé avec, d'une part, la création du « *collège unique* » (Prost, 2004), puis, d'autre part, la politique dite des « 80 % au niveau du baccalauréat » (Beaud, 2002). Certes, les classes dérogatoires au collège et les spécialités du baccalauréat font qu'en France « le tri scolaire » s'opère petit à petit au fil des ans, mais cette politique a conduit à une élévation générale du niveau de formation sans commune mesure avec celle observée en Allemagne.

Alors qu'aujourd'hui, 80 % des jeunes français sont bacheliers et à ce titre, potentiels étudiants du supérieur, seuls 35 % des jeunes sortant de l'enseignement général, en Allemagne, sont dans ce cas (*Statistisches Bundesamt*, 2018). Pourtant, l'Allemagne est également concernée par l'allongement de la durée de scolarisation et de formation et l'accroissement du taux d'accès au baccalauréat et aux études universitaires, puisque l'orientation vers la *Hauptschule*, qui concernait 80 % des jeunes allemands dans les années 1950, n'en affecte plus aujourd'hui que 16 % (*Statistisches Bundesamt*, 2018). Ainsi, le nombre de jeunes allemands qui sont entrés en 2017 dans l'enseignement supérieur (440 000) est aujourd'hui (presque) aussi élevé que celui des nouveaux entrants en apprentissage (486 000) (Dionisius & Illiger, 2019, p. 97).

2.2 Une démographie à la baisse, y compris pour l'apprentissage

Pour comprendre la situation allemande, il convient aussi de prendre en compte son évolution démographique, en régression. Le nombre de jeunes sortant du système scolaire a diminué significativement en Allemagne, entre 2007 (865 000) et 2017 (831 000), ce qui joue également sur le nombre de jeunes s'orientant ou étant orientés vers l'apprentissage, variant de 867 000 en 2009 à 805 000 en 2018 (Matthes & *al.*, 2019, p. 2). Tous ces éléments font que le nombre des jeunes titulaires du certificat de *Hauptschule* à la recherche d'une place d'apprentissage a considérablement diminué entre 2009 et 2018 (moins 60 000). En même temps, le nombre des bacheliers intéressés par l'apprentissage a augmenté d'environ 47 000 pendant cette même période. Aujourd'hui, leur nombre (175 000) dépasse celui des jeunes titulaires du certificat de *Hauptschule* à la recherche d'une place d'apprentissage (150 000) (Granato, Milde & Ulrich, 2018). Néanmoins, en ajoutant les certifiés de *Realschule*, le potentiel de jeunes disposés à frapper aux portes de l'apprentissage reste important en Allemagne, même s'il est en recul.

Malgré ce contexte, le nombre d'apprentis, en Allemagne, demeure beaucoup plus élevé qu'en France où, à côté de l'apprentissage, existe le dispositif fort des lycées professionnels. En effet, si dans l'hexagone, 40 % des élèves qui entrent en sixième passeront par la voie professionnelle (Palheta, 2015), seule une minorité le fera par l'apprentissage,

puisque ce dernier n'accueille que 29 % des jeunes en formation professionnelle de niveau inférieur ou égal au baccalauréat⁸.

De plus, la spécificité du système français est d'avoir, dès 1987, développé l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, lequel contribue le plus aujourd'hui à l'accroissement des effectifs apprentis. Certes, outre-Rhin a également été instaurée une filière nommée « *duales Studium* » (formations supérieures en alternance), soit un apprentissage associé à des études universitaires (Lasserre, *op. cit.*, p. 32)⁹.

Cependant, si l'on compare les formations de niveau inférieur ou égal au baccalauréat, les 260 000 apprentis français pèsent peu au regard du million d'apprentis en Allemagne. Force est donc de constater que la France n'a pas construit historiquement d'engagements forts des entreprises et des politiques publiques en faveur de l'apprentissage, y compris depuis les réformes initiées dans les années 1980 pour le revaloriser (Moreau, 2003). L'option française du collège unique, de l'élévation des niveaux, et historiquement de « *la scolarisation des apprentissages* » (Brucy & Troger, 2000), rend difficile l'acceptation sociale de la vision allemande d'une orientation précoce et d'un malthusianisme en matière d'accès à l'enseignement supérieur.

2.3 Primauté du métier sur le diplôme et *vice versa*

D'autant qu'un second point fait divergence entre les deux pays : le diplôme. La France s'est historiquement constituée en « *Société des diplômés* » (Millet & Moreau, 2011), en les multipliant et surtout en les hiérarchisant, entretenant ainsi une vision unilinéaire des savoirs (Maillard, 2005, p. 28). L'enseignement professionnel français en est une bonne illustration tant y cohabite, au niveau inférieur et égal au baccalauréat, un inventaire à la Prévert : CAP, BEP, Bac pro, BP, BM¹⁰, Mention complémentaire, pour ne citer que les diplômes les plus communs, auxquels il conviendrait d'ajouter la myriade de baccalauréats technologiques. Ces diplômes s'embroient, se superposent, voire s'opposent : le BEP a longtemps été le concurrent du CAP, avant de devenir une propédeutique au Bac pro (Maillard, 2013) ; le CAP est une condition *sine qua non* d'accès au BP, lequel règlemente l'accès à certaines professions ; l'option BP interdit l'accès à l'enseignement supérieur quand le Bac pro l'autorise, voire y incite, etc. Bref, en France, « *le diplôme constitue un enjeu fort de l'institutionnalisation de la formation* » « *et des stratégies de scolarisation* » (Möbus & Verdier, *op. cit.*, pp. 268 et 266), quand l'Allemagne tend à y faire prévaloir la primauté du métier (*Beruf*) (Lasserre, *op. cit.*). En effet, Outre-Rhin, les apprentis ne préparent qu'un même diplôme, dont la durée d'apprentissage peut varier de deux ans à

8. 2017-2018. Sources : Depp, ministère de l'Éducation nationale.

9. En Allemagne, environ 100 000 jeunes suivent cette filière (« *duales Studium* »). Ce chiffre a doublé entre 2004 et 2016 (Hofmann, 2018, p. 196).

10. Respectivement : Certificat d'aptitude professionnelle, Brevet d'études professionnelles, Baccalauréat professionnel, Brevet professionnel et Brevet de maîtrise.

trois ans et demi selon les métiers (Granato & Kroll, *op. cit.*). L'accès à d'autres qualifications supplémentaires menant à un niveau de diplôme professionnel plus élevé, comme les titres de *Meister* ou de *Techniker* (contremaître, maître artisan, technicien) s'opère ultérieurement, après une expérience professionnelle plus ou moins longue, au titre d'une formation continue.

L'enjeu pour les jeunes n'est donc pas le même. En France, la position hiérarchique constituée en formation initiale dans l'échelle des diplômes contribuera fortement au destin social dans la sphère professionnelle (Bourdieu & Passeron, 1970). En Allemagne, en règle générale, c'est le cas pour les diplômés d'éducation générale, leur position hiérarchique contribuant à déterminer l'accès à une formation (duale ou universitaire), ainsi que le positionnement dans les études du 3^{ème} cycle (université ou haute école). Dans le système dual en revanche, la hiérarchie des apprentis est moins visible institutionnellement en raison du diplôme unique d'apprentissage, et dès lors essentiellement construite de façon endogène par celle des métiers et des branches. Ainsi, l'apprentissage dans certains secteurs de l'économie, comme par exemple dans les métiers de l'hôtellerie et de la restauration ou dans certains métiers de l'artisanat, y est moins valorisé par les jeunes (et leurs parents) (Granato, Milde & Ulrich, *op. cit.*). Du point de vue des diplômes, c'est la hiérarchie horizontale qui domine plus que la hiérarchie verticale.

Au final, on peut supposer que l'apprentissage conserve, en Allemagne, une forme d'autonomie vis-à-vis de la voie académique, que l'enseignement professionnel français a perdue dans les années 1960 (Brucy & Troger, *op. cit.*). Imbriqué plus étroitement qu'en Allemagne dans un système scolaire dans lequel il est pleinement intégré, l'apprentissage en entreprise est contraint, en France, d'y dérouler les diplômes et leur hiérarchie, loin de la conception allemande.

Néanmoins, la segmentation horizontale du système dual allemand entre les différents métiers (et branches) recoupe une segmentation verticale, relative à la rémunération d'apprentissage, aux salaires, aux conditions d'apprentissage et de travail, aux possibilités de carrière dans le métier, etc. Il existe en fait de multiples « lignes de segmentation » qui prennent souvent source dans les préalables scolaires, la durée de l'apprentissage, le genre, l'âge, l'origine régionale, sociale ou ethnique, etc., et, de ce point de vue, s'observent là bien des points communs avec la France.

2.4 Différences et inégalités dans les deux pays

En France, l'apprentissage n'est pas un bien public : si tous les jeunes peuvent y prétendre, tous n'y accèdent pas. Les mécanismes de sélection à l'entrée en apprentissage font que les filles et les jeunes d'origine immigrée en sont plus volontiers écartés (Moreau, 2015) et « renvoyés » vers la forme scolaire, et notamment les lycées professionnels.

En Allemagne, la proportion de filles est un peu plus élevée qu'en France (37 % en 2017, contre 30 %), mais le sex-ratio équilibré n'est pas au rendez-vous, au contraire (Dionisius,

Kroll & Ulrich, 2018). Les jeunes d'origine étrangère souffrent aussi, comme en France, de plus grandes difficultés à trouver un maître d'apprentissage (Granato & Ulrich, *op. cit.*). En outre, les difficultés s'amplifient lorsque le niveau scolaire initial est peu élevé. Les sortants de *Hauptschule* sont plus souvent qu'à leur tour laissés au bord de la route que les certifiés de *Realschule*. Ceux qui, parmi ces derniers, sont intéressés par l'apprentissage sont, en 2017, 69 % à l'intégrer avec succès quand les jeunes titulaires d'un certificat de *Hauptschule* ne sont que 63 %, score qui, et c'est là une évolution récente, est proche de celui des *bacheliers* (62 %) (Sponholz & Ulrich, 2019, p. 144).

Pour autant, cette « proximité » entre les sortants des *Hauptschule* et les *bacheliers* est en trompe-l'œil : ces derniers ont d'autres possibilités d'orientation (études universitaires) s'ils ne trouvent pas de place d'apprentissage, ce qui n'est pas le cas pour les premiers. Cette situation a conduit l'Allemagne, comme la Suisse d'ailleurs¹¹, à mettre en place des dispositifs de transition entre la fin de la scolarité et l'entrée en apprentissage. En 2016, 303 000 jeunes étaient accueillis, en Allemagne, dans ces dispositifs dits d'attente ; en 2018, leur nombre était de 270 000 (Dionisius & Illiger, *op. cit.*, p. 98). Dès lors, l'entrée en apprentissage est plus tardive : en moyenne, à 19,9 ans, contre 18,7 ans en France (Desessard & *al.*, 2015, p. 11). Le système d'apprentissage allemand, que certains admirent tant, est tout autant pourvoyeur d'inégalités que celui en vigueur en France.

3 | Un colosse aux pieds d'argile

De plus, le système de formation professionnelle allemand est pétri d'incertitudes et de défis auxquels se consacre plus spécialement ce numéro de *Formation Emploi*. Avant d'en dérouler le détail, il importe d'en synthétiser les principaux traits.

3.1 Comment assurer la main-d'œuvre qualifiée nécessaire aux entreprises ? Pourquoi certaines entreprises proposent-elles des places d'apprentissage ? Et pourquoi les formateurs forment-ils ?

En raison des évolutions démographiques en Allemagne – diminution du nombre des jeunes d'un côté et augmentation du nombre des actifs partant en retraite dans les années à venir de l'autre – et du fait de l'engouement croissant des jeunes (et de leurs familles) pour le baccalauréat et les études universitaires, les prévisions soulignent un manque de personnel qualifié, notamment dans des secteurs non académiques (Maier & *al.*, 2018). Se font jour ainsi de grandes tensions sur le marché de l'apprentissage allemand qui, comme en France, est caractérisé par des difficultés récurrentes où cohabitent un déficit

11. *Formation Emploi*, n° 133, 2016.

global de places – et corrélativement des jeunes sans contrat d'apprentissage – et, parallèlement, un nombre croissant d'entreprises proposant des places d'apprentissage sans les pourvoir (Lasserre, *op. cit.*, Granato, Milde & Ulrich, *op. cit.*). On recensait ainsi 17 000 places vacantes en 2009 et 37 000 en 2018 (Matthes & al., 2019). Le marché de places d'apprentissage outre-Rhin est donc caractérisé par un déséquilibre paradoxal : si dans l'ensemble du pays, le nombre de jeunes à la recherche d'un apprentissage est toujours plus élevé que le nombre de places d'apprentissage proposées par les entreprises (Matthes & al., *Ibid.*), s'observent en même temps, sur le plan des métiers, des secteurs d'activité, ainsi qu'au niveau régional, des déséquilibres importants entre l'offre et la demande de places d'apprentissage (Granato, Milde & Ulrich, *op. cit.*) : dans certaines régions (ou certains métiers), ce sont les entreprises qui cherchent et ne trouvent pas d'apprentis et en même temps, dans d'autres régions et pour d'autres métiers, ce sont les jeunes qui cherchent et ne trouvent pas d'entreprise. Ce désajustement rend la concurrence d'autant plus forte que certains métiers et/ou certaines entreprises sont hautement valorisés (Sponholz & Ulrich, *op. cit.* ; Granato & Ulrich, *op. cit.*).

D'où une question essentielle pour l'avenir : comment les entreprises formatrices pourront-elles convaincre des jeunes d'accepter un métier qui, du point de vue des jeunes et de leurs familles, n'est pas attractif ? Un défi rendu complexe en raison du recul du nombre de jeunes titulaires d'un certificat de *Hauptschule* et de l'augmentation du nombre de bacheliers intéressés d'abord par les métiers en apprentissage les plus valorisés (commerce, industrie) ; ces métiers assignant objectivement, par la concurrence qu'ils créent, les secteurs économiques dits « difficiles » (restauration, par exemple) ou moins valorisés (certains métiers dans l'artisanat, par exemple) aux jeunes moins dotés scolairement et socialement (Granato, Milde & Ulrich, *op. cit.*).

Pourtant, l'engagement des entreprises allemandes, même s'il est en recul, semble sans commune mesure avec celui des entreprises françaises : 20 % d'entre elles accueillent des jeunes en apprentissage, quand cette proportion est estimée à 3,5 % en France.

Néanmoins, il existe un risque réel de voir des entreprises formatrices allemandes se détourner de l'apprentissage, notamment lorsqu'elles ne trouvent pas, à moyen terme, d'apprentis ; plus généralement, cela pose la question des motifs qui conduisent des entreprises à s'engager dans l'apprentissage. Régulièrement, sont mises en avant deux « motivations » rendant compte de l'engagement des entreprises : des « motivations d'investissement » ; des « motivations de production » où les apprentis sont considérés comme du personnel productif plutôt que comme des personnes à former.

Mais cette distinction basique peine à rendre compte de la complexité croissante des décisions des entreprises en matière d'apprentissage. La contribution de **Harald Pfeifer, Gudrun Schönfeld & Felix Wenzelmann**, dans ce numéro de *Formation Emploi*, aborde cette question : au-delà des arguments économiques, quels sont les moteurs de l'engagement des entreprises ? Prenant en compte les coûts nets d'un apprentissage pour l'entreprise, l'article, intitulé « *Former des apprentis en entreprise : un enjeu de responsabilité*

sociale ? », met en évidence, à partir d'une enquête auprès d'entreprises formatrices, des finalités non économiques chez une partie d'entre elles : ces entreprises participent à la formation en alternance, bien qu'elles n'envisagent pas d'embaucher ensuite ces jeunes apprentis diplômés. En même temps, elles ne souhaitent pas former des jeunes pour bénéficier d'une main-d'œuvre peu coûteuse. Quel sens donner alors à leur engagement ? Selon l'enquête, dans ces entreprises, la responsabilité sociale et la culture de l'entreprise en matière de formation des jeunes ont un poids relativement fort sur la décision de participer à l'apprentissage. Il existe donc, en Allemagne, un (petit) groupe d'entreprises prêtes à former des jeunes pour des raisons sociales, qui ne se préoccupent pas des coûts nets de l'apprentissage pour l'entreprise et ne souhaitent pas embaucher le jeune une fois diplômé. Ces entreprises mettent *in fine* du personnel qualifié à disposition du marché du travail, contribuant ainsi aux besoins des (autres) entreprises en main-d'œuvre qualifiée.

En Allemagne, l'accès à l'apprentissage ne garantit pas mieux qu'en France sa réussite : le taux de rupture de contrat y est de 25,7 % en 2017, avec des pics à 34 % dans l'artisanat, et de 40 % à 50 % dans les métiers de la restauration (Uhly, 2019, p. 164). Des chiffres similaires à ceux observés en France (DARES, 2016) et qui sont, comme dans l'hexagone, d'autant plus élevés que le niveau de formation initiale des jeunes est faible – 38 % pour les sortants de *Hauptschule* (Uhly, *op. cit.*, p. 162) – et qu'ils se retrouvent dans des métiers par apprentissage où les conditions de formation sont plus difficiles.

Dès lors, la question du renouvellement de la main-d'œuvre qualifiée nécessaire aux entreprises allemandes se pose également sous un autre angle : comment être sûr que les apprentis mènent leur apprentissage à terme et comment répondre aux jeunes qui exigent d'être bien formés ? Ou autrement dit, comment trouver un compromis durable pendant l'apprentissage entre les intérêts de l'entreprise et ceux des apprentis ?

En Allemagne, en règle générale, les apprentis sont très sensibles à la qualité de leur formation en entreprise, au bon environnement d'apprentissage et à l'engagement à leurs côtés des formateurs et formatrices (Beicht & Krewerth, 2011). La reconnaissance de leurs bonnes performances, la possibilité d'expérimenter grâce à des tâches intéressantes (non monotones ou répétitives) sont également des facteurs importants pour eux. Ils « *veulent être intégrés* » non seulement dans le processus de travail, mais également dans la « *communauté de l'entreprise* » (Granato, 2013, p. 88). Ils souhaitent, par les tâches qu'ils effectuent en entreprise, être pris au sérieux. Ainsi, une très grande majorité d'apprentis interrogés en deuxième année de formation – plus que 80 % – estiment qu'il est important que l'apprentissage leur fournisse les savoirs et savoir-faire du métier, qu'ils réussissent l'examen final, et qu'ils soient bien préparés à l'exercice de leur métier (Granato, *op. cit.*). L'importance accordée au « *métier* » reflète le fait que pour un apprenti, il s'agit d'en acquérir les savoirs et savoir-faire et, en même temps, de faire l'expérience du « *goût* » du métier, afin de pouvoir s'identifier au métier appris (Lempert, 1974 ; Moreau, 2003). Une grande majorité des apprentis jugent également important d'apprendre, à travers l'apprentissage, à se débrouiller dans la vie. Ces résultats témoignent de l'importance

que les jeunes accordent, dans leur formation, à la fois à la socialisation au métier et à la socialisation en tant que jeune (Granato, *op. cit.*).

Ainsi, les apprentis de deuxième année semblent fortement motivés par leur avenir professionnel et par leur développement personnel. Les analyses effectuées révèlent cependant une grande divergence entre les revendications des apprentis et leur expérience pendant l'apprentissage (Beicht & Krewerth, *op. cit.*). La satisfaction est loin d'être au rendez-vous : les plus grands écarts entre l'idéal et la réalité se concentrent dans les trois dimensions jugées les plus importantes par les jeunes : savoir-faire du métier, avenir professionnel, ainsi que développement personnel (Granato, *op. cit.*, p. 87).

La grande majorité des apprentis espèrent donc que leurs formateurs auront suffisamment de temps pour leur permettre de réaliser toutes ces tâches lors de l'apprentissage en entreprise. Les formateurs en entreprise occupent ainsi une place centrale dans la logique de l'apprentissage. De plus en plus, ils se retrouvent pris en étau entre les contraintes exercées par le marché sur les entreprises et donc l'impératif de production, et leur devoir de formation. Pourquoi alors être ou devenir formateur en entreprise ? Quelles sont leurs motivations ? Comment procèdent-ils ?

L'article d'**Anke Bahl**, intitulé « *Lella formateur.rice : une position fragile – études de cas de grandes et moyennes entreprises en Allemagne* », examine, au-delà des exigences formelles auxquelles les formateurs par apprentissage en Allemagne doivent répondre, les motivations qui les conduisent à s'engager dans cette fonction. L'enquête montre, au sein de l'entreprise, une dynamique sociale complexe, entre la direction, les formateurs et les apprentis. Mais la transmission des savoir-faire et la socialisation au métier relèvent *in fine* plus d'une interaction sociale dominée par un échange entre « experts » et « novices » que d'une relation pédagogique. Si on rapproche, comme l'article le fait, l'étude sur les formateurs par apprentissage, en Allemagne, à des études menées en entreprise, en France, (Maurines, 1997), des similitudes intéressantes s'observent en termes de formation sur le lieu de travail.

3.2 L'attractivité du système dual : comment intéresser, attirer et réussir à intégrer les jeunes de façon durable à/dans un apprentissage qui les intéresse ?

Intéresser un jeune à l'apprentissage, c'est surtout lui proposer une formation de qualité et qualifiante. Cela nécessite, entre autres, des contenus intéressants, une rémunération adéquate, une transmission des savoir-faire appropriée aux jeunes, et finalement, des perspectives de carrière, une fois le diplôme obtenu.

Si en Allemagne on utilisait, dans les années 1990, les concepts de « qualification » (« *Qualifikation* »), de « qualifications clefs » (« *Schlüsselqualifikationen* ») ou encore de « qualifications transversales » (« *überfachliche Qualifikationen* », pour décrire les

savoir-faire nécessaires à un métier, on a assisté depuis à l'émergence de la notion de « compétence ».

En Allemagne, il existait jusqu'alors un accord tacite chez les responsables du système dual, estimant que la transmission des savoir-faire « fonctionnait » en règle générale plutôt bien au sein de l'apprentissage en entreprise. Cependant, la qualité de la formation délivrée en entreprise, les débats acharnés sur les « compétences » acquises en école générale suite aux résultats de la première enquête PISA, vécus à l'époque comme un choc en Allemagne, ont généré des controverses intenses sur l'apprentissage.

Désormais, il ne suffit plus de savoir que la transmission des savoir-faire par apprentissage fonctionne, il est nécessaire de prouver que ça fonctionne et d'expliquer pourquoi ça fonctionne. Dès lors, les responsables du système dual ont été confrontés à une pression croissante en matière de justification et de légitimation.

Ainsi, comme en France, on peut observer « *l'irruption de la compétence dans le vocabulaire de la formation et du travail* », perçue comme un « *glissement de doctrine* » (Monchatre, 2010, p. 3). Le concept de « compétence » serait désormais approprié pour décrire ce qu'un jeune est censé savoir ou savoir-faire en apprentissage, à l'instar de la façon dont il « fonctionne » dans l'enseignement général. D'où des divergences, en Allemagne, à propos de la compétence : les uns pensent que les savoir-faire du métier ressemblent plutôt à une « unité », les autres évoquent des « compétences singulières » ou « compétences partielles », que l'on pourrait distinguer, analyser, mesurer et évaluer. Discerner, diviser, analyser et mesurer les « compétences » d'un métier ou encore des 327 métiers en apprentissage existant en Allemagne représente un défi non résolu, même si des recherches sont en cours, notamment sur les « compétences sociales ».

L'article d'**Agnes Dietzen & Tanja Tschöpe**, intitulé « *Les compétences sociales dans la formation en apprentissage, en Allemagne : l'enseignement professionnel fondé sur les compétences* », aborde cette question afin de mieux définir les compétences sociales dans la pratique de l'apprentissage en entreprise, estimant qu'elles constituent une composante essentielle de la plupart des métiers. L'article, qui se centre sur le métier d'assistant médical, prend en compte les exigences propres à ce métier et ses situations sociales types pour identifier, analyser et ensuite valider un modèle des compétences sociales nécessaires pour l'exercer. Pour ce faire, il présente les résultats d'une enquête sur la modélisation et l'évaluation des compétences sociales, en s'interrogeant sur leur « transversalité ». Il conclut que les compétences sociales nécessaires à un métier se distinguent fortement selon le métier, les normes sociales en vigueur différant sensiblement selon les champs professionnels et le métier.

Cependant, l'attractivité du système d'apprentissage ne repose pas uniquement sur les acquis au cours de l'apprentissage, mais également sur les possibilités d'insertion dans le monde du travail et les opportunités de carrière, une fois diplômé. Un aspect souvent présenté comme le point fort d'une formation par apprentissage, comparé à une forma-

tion professionnelle initiale purement scolaire, est la transition plus facile vers le marché du travail.

Ainsi, un diplôme d'apprentissage offre apparemment aux jeunes une embauche plus aisée et une familiarisation plus rapide au poste de travail, et, aux entreprises, des frais d'embauche réduits. Si à la fin de l'apprentissage, il est fréquent que l'entreprise formatrice embauche l'apprenti sur un poste d'ouvrier ou d'agent qualifié, il existe des différences importantes de « rendement » entre les métiers en apprentissage. En effet, à l'issue de leur formation, certains apprentis connaissent des séquences incertaines ou précaires (embauche sur un poste non qualifié, à temps partiel, à durée déterminée, ou chômage) (Dorau, 2019). D'autres choisissent de poursuivre leur parcours éducatif, soit vers un baccalauréat, soit vers des études supérieures ; certains enfin s'orientent vers une autre formation professionnelle (dans un autre métier).

En fait, l'image et l'attractivité du système dual se construisent tout autant à la fin de l'apprentissage et au cours de la vie professionnelle – par la possibilité d'offrir des carrières professionnelles solides, voire ascendantes tout au long de la vie – qu'à l'entrée en apprentissage. Qu'en est-il de ce « rendement » lorsque l'on compare la situation de part et d'autre du Rhin ?

La contribution de **Clément Brébion**, « *L'apprentissage, un meilleur rendement professionnel en France qu'en Allemagne* », vise à répondre à cette question en comparant les effets d'un diplôme en apprentissage sur l'accès au marché du travail, en France et en Allemagne. Des analyses basées sur des enquêtes réalisées dans les deux pays indiquent que l'apprentissage offre, à la sortie de l'enseignement secondaire, un avantage sur le marché du travail, plus élevé en France qu'en Allemagne, relativement aux études sous statut scolaire. En fin de contrat, les taux d'embauche dans les entreprises formatrices sont plus élevés en Allemagne, mais pour les jeunes non retenus, trouver un emploi sur le marché externe s'avère plus aisé en France qu'en Allemagne. Chaque dispositif a donc ses limites.

Le système dual allemand est aussi connu et apprécié car il est corrélé à un taux de chômage des jeunes relativement faible, comparé à d'autres pays européens (Ulbrich & Grollmann, 2019) ; toutefois, sa limite réside dans le fait de ne pas former toute la jeunesse allemande, loin s'en faut. Autant l'insertion des jeunes sortant de l'université et des diplômés de l'apprentissage (du secondaire) se passe plutôt bien en Allemagne, autant persiste une proportion considérable de jeunes qui ne réussissent pas à acquérir un diplôme : ainsi, environ un jeune sur sept, soit 14 % des jeunes adultes âgés de 20 à 34 ans, ne possède aucun diplôme (ni professionnel, ni universitaire). Ce taux est à peu près stable depuis plusieurs années et concerne, en 2017, environ 1 530 000 jeunes adultes de 25 à 34 ans et 600 000 jeunes de 20 à 24 ans. Y sont surreprésentés les jeunes adultes provenant de *Hauptschule* (32 %), ainsi que les jeunes issus de l'immigration (Herter-Eschweiler & Neuber-Pohl, 2019).

Ces jeunes adultes non diplômés représentent le talon d'Achille du système éducatif allemand, et un défi majeur, car leur risque est élevé non seulement de ne pas pouvoir s'insérer de façon durable sur le marché du travail sur un emploi qualifié, mais également de ne pas pouvoir s'intégrer pleinement dans la société. Ce fort taux de non-diplômés est d'autant plus remarquable que les besoins en main-d'œuvre qualifiée de l'économie allemande sont élevés et qu'il y a urgence face au défi démographique que l'Allemagne doit relever.

Le système éducatif (et en partie les entreprises, responsables de l'offre de places d'apprentissage, de l'embauche et de la qualification des jeunes en tant qu'apprentis) n'a jusqu'à présent pas réussi à trouver des solutions pour intégrer ces jeunes adultes en formation professionnelle et leur permettre d'obtenir un diplôme – soit par apprentissage, soit par le biais des études universitaires. Autrement dit, ce groupe cible n'est pas pris suffisamment en compte par les pouvoirs publics responsables de la politique d'éducation en Allemagne ; il souffre d'un manque de moyens financiers. Des dispositifs visant à former par apprentissage, des jeunes adultes jusqu'à 35 ans, existent depuis une vingtaine d'années et ont été évalués de façon prometteuse au sein de projets pilotes ; cependant, il semble qu'une véritable volonté politique de les financer et de les mettre en œuvre, à destination d'un grand nombre de jeunes sans diplôme professionnel, fasse défaut.

3.3 L'impact de la gestion corporative du système dual : comment garantir une formation « moderne » et la perméabilité du système éducatif en Allemagne ?

Le système dual allemand est-il prêt pour l'avenir ? Sa structure et son « tissu », ainsi que ses institutions, sont-ils capables de répondre aux défis économiques, démographiques et autres – dont quelques-uns viennent d'être évoqués ? Ou risque-t-il, étant donné sa construction « complexe » et « lourde », à l'image d'un « colosse aux pieds d'argile », de périr ? La question mérite d'être posée, tant le système dual allemand est à la fois souple et rigide et tant sa « modernisation » représente, aujourd'hui, un impératif.

On l'a vu, l'apprentissage en Allemagne a connu, ces dernières années, un grand nombre de changements. Certains d'entre eux contribuent à la diversification ou à la différenciation du système dual. Ainsi, alors que les places d'apprentissage étaient jadis en grande partie destinées aux jeunes quittant l'école avec un certificat de *Hauptschule*, depuis longtemps sont venus s'ajouter des métiers par apprentissage hautement qualifiants, d'abord dans le secteur de l'industrie et ensuite dans celui de l'informatique, secteurs qui recrutent ailleurs, soit parmi les sortants possédant un certificat de *Realschule*, soit parmi les bacheliers.

Ainsi, si l'apprentissage a pu investir progressivement ces secteurs économiques « nouveaux », il l'a fait en se transformant. C'est donc un défi permanent pour les responsables de la gestion corporative du système dual, notamment pour les partenaires sociaux des

différents métiers et branches, de scruter le monde du travail et le monde économique afin d'anticiper les transformations techniques, ainsi que les innovations dans l'organisation du travail.

Si le système dual a réussi à intégrer progressivement des domaines économiques novateurs, il s'est également élargi en mettant en place des parcours d'apprentissage « courts », de deux ans (au lieu de 3 à 3,5 en règle générale). Dans les années 1990, à l'initiative des pouvoirs publics craignant de ne pas pouvoir proposer suffisamment de places d'apprentissage aux jeunes défavorisés, de nouveaux contrats d'apprentissage de deux ans ont été mis en place dans des métiers par apprentissage nouvellement créés à cette époque (Granato & Kroll, 2013). Ce processus d'élargissement « vers le bas » a *de facto* contribué à augmenter les différences au sein de l'apprentissage et a renforcé son hétérogénéité et sa segmentation.

Depuis la fin des années 1990, les responsables des associations professionnelles d'employeurs subissent une pression croissante due au manque accru et évident de places d'apprentissage. Elles réagissent en mettant en place différentes stratégies, en reconnaissant formellement l'attente qui existe, dans la société allemande, d'« une place de formation en alternance pour tous les jeunes ». De même, elles élaborent des stratégies afin de repousser et détourner cette pression en modifiant certaines normes et règles de la gestion corporative du système dual en leur faveur, et en contestant les dispositions de la jeunesse à leur égard (« *jeunesse non intéressée par l'apprentissage ou non capable* ») (Granato & Ulrich, 2013).

Ce faisant, les institutions et les processus de gestion corporative du système dual se sont appauvris et affaiblis. En effet, le *principe de consensus*, ainsi que le *principe de subsidiarité* ont été remis en cause. Ainsi, les autorités fédérales ont accepté, entre 2005 et 2014, l'exclusion des syndicats du « Pacte sur la formation », un pacte de représentation et de décision concernant l'apprentissage (Granato & Ulrich, *op. cit.* ; Granato & Kroll, *op. cit.*). Au final, les associations professionnelles des employeurs ont réussi à empêcher toute réforme de l'accès à l'apprentissage et ainsi à sauvegarder l'accès par le marché, *i.e.* la liberté des entreprises de proposer (ou non) des places d'apprentissage et de recruter des jeunes sans contraintes, procédure que les pouvoirs publics ont tenté de réformer à plusieurs reprises (Busemeyer, *op. cit.* ; Granato & Ulrich, *op. cit.*).

Pour autant, malgré l'affaiblissement et la vulnérabilité de sa gestion coopérative, le système dual n'est pas resté figé, notamment face aux exigences du système éducatif et du système économique. Il a, on l'a déjà évoqué, connu un élargissement vers « le bas », et connaît également une ouverture vers « le haut » qui s'inscrit dans les grandes lignes de la politique éducative allemande. En effet, parallèlement à la restructuration des études universitaires et des grandes écoles en Allemagne (notamment par l'introduction du « bachelor » et du « master »), des filières de formations supérieures en alternance par voie d'apprentissage (« *duales Studium* ») se sont développées. Elles qualifient, en règle générale, à la fois par la voie de l'apprentissage en entreprise et par celle des études univer-

sitaires, afin de pouvoir répondre aux besoins croissants des entreprises en main-d'œuvre très qualifiée. En Allemagne, cette « transposition » de l'apprentissage vers le supérieur, déjà à l'œuvre en France, représente une transformation importante qui interroge son avenir : on sait qu'en France, l'essor de l'apprentissage dans le supérieur s'opère au détriment des niveaux secondaires (Moreau, 2008). Ce mouvement témoigne, en tout cas, d'une perméabilité accrue entre système dual et champ académique en Allemagne. Ainsi, l'accès à l'université est désormais ouvert aux jeunes diplômés de l'apprentissage, même non titulaires du baccalauréat, après l'acquisition d'une certaine expérience professionnelle, au nom de l'équivalence entre le système universitaire et le système dual.

Mais comment les universités perçoivent et reçoivent-elles ces (jeunes) diplômés de l'apprentissage (avec ou sans baccalauréat) ? Et de quelle manière ces étudiants diplômés de l'apprentissage – souvent adultes – réussissent-ils à s'intégrer aux études universitaires et à l'organisation de l'université ?

L'article de **Nadine Bernhard**, « *Répondre aux besoins des diplômés de l'enseignement professionnel allemand : vers une perméabilité institutionnelle ?* », examine l'articulation entre les structures existantes et les besoins hétérogènes du nombre croissant d'étudiants de l'enseignement supérieur diplômés de l'apprentissage. Mobilisant une analyse institutionnelle différenciée, l'article étudie l'évolution des structures d'appui mises en place et montre comment elles peuvent contribuer à la réussite, dans l'enseignement supérieur, des étudiants diplômés de l'apprentissage. Il indique aussi toutefois que des « hiérarchies » existantes tendent à se reproduire, entre les étudiants dits « traditionnels » et les étudiants diplômés de l'apprentissage et que les frontières ne s'effacent pas du jour au lendemain.

Les défis, métamorphoses, dysfonctionnements et incertitudes du système professionnel dual allemand sont peu connus de ses voisins, où il conserve une *aura* indiscutée, notamment en France. Cette dernière ne se contente d'ailleurs pas d'en faire un modèle : elle cherche aussi à en bénéficier.

C'est l'objet de l'article de **Sophie Iffrig**, qui clôt ce dossier de *Formation Emploi*, sous le titre « *L'apprentissage transfrontalier France/Allemagne, à l'aune de l'action publique locale alsacienne* ». L'auteure interroge un dispositif développé par les politiques publiques et qui vise à former des apprentis français dans des entreprises allemandes situées à la frontière, dans l'Est de la France. Inscrit à la fois dans les politiques européennes de circulation de la main-d'œuvre, mais aussi dans celles de valorisation de l'apprentissage en France, ce dispositif prend appui sur un double constat : celui de la présence des apprentis sans entreprise, de ce côté-ci de la frontière, et des entreprises sans apprentis, de l'autre. S'il reste quantitativement peu fréquent, l'apprentissage transfrontalier se révèle un très bon analyseur des politiques régionales, à travers la construction d'un problème public local, mais aussi des différences de conception de la formation professionnelle entre les deux pays et des difficultés que rencontrent les apprentis transfrontaliers, tant au niveau de l'entretien d'embauche, du calendrier de recrutement, de la fixation des salaires, ou encore des difficultés de compréhension, par les entreprises allemandes, du système français des

diplômes. Bref, abaisser les frontières ne suffit pas à faire entrer le « modèle allemand » en France.

Ce dernier article, comme d'ailleurs l'ensemble de ce numéro, le rappelle : près de trente ans après la parution de l'ouvrage de Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre (1992), le rapport salarial et l'histoire sociale propres à chaque État pèsent encore sur la définition sociale de la formation professionnelle, en France comme en Allemagne.

■ Bibliographie

- Beaud S. (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brucy G., Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 131, pp. 9-21.
- Busemeyer M. (2009), *Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*, Frankfurt/ New York: Campus.
- DARES (2016), *Résultats*, n° 44, pp. 1-8.
- Desessard J., Durain J., Forissier M., Gatel F., Jeansannetas E., Mouillier P. (2015), *Le système d'apprentissage en Allemagne et en Autriche*, Rapport d'information n° 719, Sénat.
- Dionisius R., Illiger A. (2019), *Das (Aus)Bildungsgeschehen im Überblick*, in Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, Leverkusen: Barbara Budrich, pp. 90-105.
- Dionisius R., Kroll S., Ulrich J. G. (2018), « Wo bleiben die jungen Frauen? Ursachen für ihre sinkende Beteiligung an der dualen Berufsausbildung », in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, n° 6, pp. 46-50.
- Dorau R., Herter-Eschweiler R. (2019), « Einstieg in den Arbeitsmarkt nach erfolgreichem Abschluss. Wie gelingt die Integration ins Berufsleben? » in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, n° 2, pp. 4-5.
- Euler D. (1998), *Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien*, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn.
- Granato M. (2013), « La formation en alternance en Allemagne : former l'Homme ou le Jeune ? Le Citoyen ou le Travailleur ? » in *Questions d'Orientation*, n° 4, pp. 83-89.
- Granato M., Kroll S. (2013), « Alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes ? », in *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation*

- et les Savoirs : « Les « Petits » Diplômes Professionnels en France et en Europe », n° 4. pp. 109-131.
- Granato M., Milde B., Ulrich, J. G. (2018), *Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt - eine vertiefende Analyse für Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung.
- Granato M., Ulrich J. G. (2017), « L'alternance, une voie de réussite pour tous ? L'impact de l'origine ethnique en Allemagne », *Formation Emploi*, n° 139, pp. 119-139.
- Granato M., Ulrich J. G. (2013), „Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche“, *Revue Suisse de Sociologie*, Vol. 39 Issue 2, pp. 315-340.
- Herter-Eschweiler R., Neuber-Pohl C. (2019), *Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung*, in Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, Leverkusen: Barbara Budrich, pp. 310-317.
- Hilbert J., Weber H. (1997), « La régulation de la formation professionnelle en Allemagne : une relation tripartite entre l'État, les corps intermédiaires et les entreprises » in Möbus M. & Verdier É. (eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, pp. 93-103.
- Hofmann S. (2018), *Duale Studiengänge* in Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, Leverkusen: Barbara Budrich, pp. 196-202.
- Beicht U., Krewerth A. (2011), « Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden », in Krekel E. M., Lex T. (eds.), « *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* », Bielefeld: Bertelsmann, pp. 221-241.
- Lasserre R. (2014), « La formation professionnelle en Allemagne. Dynamiques socioéconomiques et capacités d'adaptation d'un système », *Note du Cerfa*, n° 112.
- Lempert W. (1974) *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Le Mouillour I., Geiben M. (2018), « L'engagement des entreprises dans le dispositif de formation professionnelle en Allemagne », in *Revue Internationale d'Éducation*, n° 71, pp. 65-72.
- Maillard F. (2005), « La contribution des diplômes professionnels à la hausse du niveau national d'éducation et de formation », *CPC info*, n° 41, pp. 25-31.
- Maillard F. (2011), « La fin du BEP ? », in Millet M. & Moreau G. (eds), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, pp. 131-145.
- Maillard F. (2012) (Dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Maillard F. (2013), « La disgrâce d'un diplôme professionnel français : le brevet d'études professionnelles », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, H-S n° 4, pp. 71-90.
- Maier T., Zika G., Kalinowski M., Mönnig A., Wolter M., Marc I., Schneemann (2018), *Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit. Ergebnisse der fünften Welle der BIBB-LAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2035*, BIBB Report 7/2018, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Matthes S., Ulrich J.G., Flemming S., Granath, R-O., Milde B. (2019), *Deutlich mehr betriebliche Ausbildungsplatzangebote, jedoch erneut mehr unbesetzte Plätze. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2018*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J. (1992), *Politiques de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Maurines B. (1997), « Anthropologie de l'échange social, Apprentissages professionnels et dynamiques des relations au travail », *Formation Emploi*, n° 60, pp. 3-16. »
- Méhaut P. (1997), « Le diplôme, une norme multivalente ? » in Möbus M. & Verdier E. (eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, pp. 263-276.
- Millet M., Moreau G. (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- Müller N. (2015), *Ausgaben der öffentlichen Hand für die berufliche Ausbildung*, in *Bundesinstitut für Berufsbildung* (ed.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, Bielefeld: Bertelsmann, pp. 275-278.
- Möbus M., Verdier E. (1997) (Dir.), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan.
- Monchatre S. (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Interrogations* n°10, « La compétence », pp. 20-40..
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101, pp. 119-133.
- Moreau G. (2015), « L'apprentissage, un bien public ? », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 2/44, pp. 147-169.
- Palheta U. (2015), *La domination scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », in Moreau G. (ed.), *Les patrons, l'état et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 95-111.

- Prost A. (2004) [1981], *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, Paris, Perrin.
- Raddatz R. (2000), „*Berufsbildung im 20. Jahrhundert. Eine Zeittafel*“, Bielefeld: Bertelsmann.
- Schönfeld G., Jansen A., Wenzelmann F., Pfeifer H. (2016), *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe*, Berichte zur Beruflichen Bildung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Sponholz D., Ulrich J.G. (2019), „Passungsprobleme beim Zugang in die duale Berufsausbildung“, in Lindmeier C., Fasching H., Lindmeier B., Sponholz D., *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*, (Sonderpädagogische Förderung heute), n° 2 pp. 133-151.
- Statistisches Bundesamt (2018), *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018*, Wiesbaden.
- Tanguy L. (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*, Paris, La Dispute.
- Tillmann K.-J. (2019), „Die Sekundarstufe I, Wandel der Schulstrukturen und Schaffung differenzierter Lernmilieus“ in *Pädagogik*, 3/19, pp. 10-14.
- Uhly A. (2019), *Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen*, in Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, Leverkusen: Barbara Budrich, pp. 150-166.
- Ulbrich V., Grollmann P. (2019), *Entwicklung der Berufsbildung in ausgewählten Ländern mit dualer Berufsausbildung*, in Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*, Leverkusen: Barbara Budrich, pp. 488-490.
- Verdier E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie & Sociétés*, Vol. 40, n° 1.
- Wegge M., Weber H. (1999), „Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation“ in Harney K., Tenroth H.E. (eds.), *Beruf und Berufsbildung*. Weinheim: Belt, pp. 137-156.