

**Recherche comparative de l'application des systèmes
pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne**
*Comparative research on the application of Alternating Cycle
Education and dual teaching systems in Spain*

Albert Crosas Roura and Pere Puig Calvó

Volume 11, Number 1-2, 2022

Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087564ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087564ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Crosas Roura, A. & Puig Calvó, P. (2022). Recherche comparative de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne. *Phronesis*, 11(1-2), 162–180. <https://doi.org/10.7202/1087564ar>

Article abstract

This article presents the situation of Alternating Cycle Education in Spain with the proposal for the application of the dual system in formal vocational training. The objective of this research after analysing the different existing pedagogical practices and instruments, as well as the different training variables that are applied in both systems is to make a proposal for the adequacy of vocational training to decision-makers. The research will be done with a mixed approach ; surveys, focus group and case study to the actors of professional training centers, analysing the objectives : access to employment, educational success, and social inclusion.

Recherche comparative de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne

Albert CROSAS ROURA* et Pere PUIG CALVÓ**

*Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Faculté d'éducation, Vic, Espagne

** Universitat Internacional de Catalunya, Faculté d'éducation, Barcelona, Espagne

Mots-clés : *Système Alternance, Système Dual, Professionnalisation, Instruments pédagogiques et stratégies.*

Résumé : *Cet article aborde la situation de l'alternance en Espagne et la proposition d'appliquer le système dual dans la formation professionnelle. L'objectif de cette recherche après avoir analysé les différentes pratiques et instruments pédagogiques existants, ainsi que les différentes variables de formation qui sont appliquées dans les deux systèmes, est de faire une proposition d'adéquation de la formation professionnelle aux décideurs. La recherche sera faite avec une démarche mixte ; des enquêtes, des focus group et des études de cas auprès des acteurs des centres de formation professionnel, analysant les objectifs : accès à l'emploi, réussite scolaire et inclusion sociale.*

Comparative research on the application of Alternating Cycle Education and dual teaching systems in Spain

Keywords : *Alternation System, Dual System, Professionalization, Pedagogical Instruments and Strategies*

Abstract :

This article presents the situation of Alternating Cycle Education in Spain with the proposal for the application of the dual system in formal vocational training. The objective of this research after analysing the different existing pedagogical practices and instruments, as well as the different training variables that are applied in both systems is to make a proposal for the adequacy of vocational training to decision-makers. The research will be done with a mixed approach ; surveys, focus group and case study to the actors of professional training centers, analysing the objectives : access to employment, educational success, and social inclusion.

Introduction

La complexité des systèmes éducatifs est évidente, quel que soit le pays, et bien que les principaux acteurs dans ce domaine soient les professionnels du système – les enseignants –, ils sont rarement inclus dans le processus de décision politique (Martineau, 2008). Bien que l'alternance soit appliquée en Espagne depuis plusieurs décennies, elle a seulement été permise, tolérée, louée dans quelques cas, elle a aussi fait l'objet de quelques travaux et articles, de thèses de doctorat, mais elle n'a jamais été reconnue formellement par les autorités éducatives de la nation, puisque le système pédagogique de l'alternance n'a pas fait l'objet d'études scientifiques prioritaires comme en France (Clénet et Demol, 2004). Récemment, il a été officiellement décidé (Gobierno de España, 2021), sur proposition des instances européennes et en réponse à la situation sociale et économique, d'appliquer exclusivement le système dual, en tant que modèle unique. Le référentiel de formation est le même, quelle que soit la modalité d'alternance appliquée. Le manque d'études approfondies et, par conséquent, l'absence d'une évaluation précise du système existant de formation en alternance conduit à la proposition et à l'obligation d'appliquer une nouvelle formule, en ignorant les expériences et les résultats de la formation en alternance. Cette façon de procéder montre, entre autres problèmes, les difficultés qui existent pour reconnaître et appliquer une formule de travail dialogique (Flecha *et al.*, 2015) qui serait nécessaire pour prendre des décisions appropriées, en sortant des occurrences et en cherchant des preuves. En suivant les propositions de Maubant, nous affirmons que « les perspectives pour une proposition adéquate de professionnalisation, doivent prendre en compte le dialogue entre différents espaces-temps, différents savoirs et porteurs de ces savoirs » (Roger et Maubant, 2011), c'est-à-dire les enseignants.

L'article est structuré de la façon suivante : après le contexte, les questions de recherche et les objectifs, avec cadre théorique des systèmes d'alternance et dual, la méthodologie de travail avec les instruments de collecte d'information, le déroulement et les considérations éthiques, les résultats de la recherche avec la discussion, la conclusion et les perspectives.

Contexte et questions de recherche

En Espagne, la formation professionnelle se trouve actuellement dans un processus d'adaptation, par lequel le gouvernement, les entreprises et les syndicats, souhaitent créer des politiques qui permettent d'augmenter l'interaction entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation pour améliorer l'insertion sociale des jeunes grâce à l'emploi. Un grand effort est fait (Corbella, 2020 ; *Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial*, 2019 ; García-Montero, 2016), pour améliorer l'adaptation de la formation professionnelle aux réalités socioprofessionnelles sous de nombreux aspects, notamment en adoptant un modèle de compétences qui, suivant les orientations européennes, tente de reconstruire les contenus de formation en tenant compte des équivalences professionnelles dans le cadre de l'Union Européenne (CEDEFOP, 2013). En conséquence, on assiste à un développement des formations et des apprentissages en alternance ou en système dual. Il existe de nombreux travaux sur la question de l'alternance sous ses différentes formes (Malglave, 1993) et peu de présentations des deux systèmes (Puig-Calvo et González-García, 2018). Les rapports de l'OCDE¹ intitulés « Les examens sur l'enseignement et la formation professionnelle » (OCDE, 2010) expriment la reconnaissance mondiale du système dual en Allemagne et, dans les rapports suivants, mettent en évidence les valeurs et les défis présentés par l'alternance (OCDE, 2018). Ce type de rapports, ainsi que le contexte économique actuel, doivent inciter l'Espagne et d'autres pays à essayer de reproduire le système dual appliqué en Allemagne pour lutter contre le chômage, en particulier le chômage des jeunes, qui a dépassé 38 % des jeunes, (Observatorio de la Formación Profesional, 2021) et obtenir une amélioration de la situation économique nationale. Les politiques européennes de formation professionnelle et d'emploi des jeunes montrent l'importance du système éducatif utilisé. Les pays où l'employabilité est plus élevée utilisent des méthodologies dans lesquelles les relations et les interactions entre l'école et les entreprises sont des pratiques courantes et les résultats sont évidents (CEDEFOP, 2021 ; Soler-Guillén et Pascual, 2021).

¹ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

Mais, malgré les grands efforts qui ont été réalisés dans de nombreux pays pour reproduire le système dual, les résultats ne sont pas ceux qui étaient attendus (Euler, 2013). La réalité, c'est que coexistent concomitamment plusieurs mises en œuvre de l'alternance et/ou du système dual, avec une énorme diversité de formes et de résultats.

Question(s) de recherche

À notre connaissance, peu d'études traitent de la question, il n'existe aucune étude comparative qui montre les coïncidences, les différences et les spécificités des deux systèmes de formation professionnelle. Des présentations du système dual et de l'alternance éducative existent, mais aucune ne considère en profondeur l'applicabilité dans la localisation qui nous intéresse. Les résultats obtenus en Allemagne ou en d'autres pays ne peuvent pas être considérés comme transposables directement au contexte espagnol, la conjoncture, le contexte (culture, système social, économie, typologie de population...), sont différents de celui que l'on cherche à étudier. Il paraît donc nécessaire de faire ces études dans ce contexte spécifique.

Les questions que l'on se pose sont : Serait-il possible qu'une solution, qu'une alternative permette la cohabitation de deux systèmes ? Serait-il faisable d'appliquer les trois formes d'enseignements à la fois : alternance, dual et mixte ? L'objectif de la recherche est de pouvoir présenter l'alternative d'un système mixte alternance et dual, qui puisse faciliter l'accès à une formation appropriée aux acteurs du système : les personnes en formation les enseignants et les entreprises. Pour cela, nous allons étudier les aspects suivants : interaction éducative, financement, professionnalisation des enseignants, sélection et formation des étudiants, le facteur spatial, humain et temporel.

Cadre théorique

Il est important de préciser les concepts des pédagogies étudiées, puisqu'ils sont interprétés différemment par des auteurs et dans les pays qui utilisent l'alternance ou le dual comme systèmes de formations.

Le système d'alternance

Les définitions de l'alternance sont aussi multiples et variées que leurs formes d'application, si bien que l'on peut parler d'alternances au pluriel. Dans ce cas, nous proposons une classification liée au degré d'intégration des situations d'apprentissage entre les espaces, les temps, les personnes et les actions.

- L'Alternance sans intégration entreprise-école. Les auteurs la qualifient d'alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979; Delvaux, 2000) ou de fausse alternance (Malglaive, 1993) et tout récemment d'alternance aléatoire (Meirieu, 2011). Dans ces cas-là, deux activités d'apprentissage sont organisées dans les espaces et les temps curriculaires : une d'étude dans le centre de formation et l'autre sur le poste de travail, sans relation entre elles. Dans la plupart des cas, les enseignants présupposent que les étudiants appliquent les théories apprises au centre de formation, sur les postes de travail en entreprises.
- L'alternance avec une certaine intégration entreprise-école. Dans la continuité des qualifications, elle est appelée alternance associative (Bourgeon, 1979), ou alternance complémentaire (Tilman et Delvaux, 2000) ou alternance approximative (Malglaive, 1975), lorsque les différents espaces et temps sont organisés avec des rythmes de fréquentes périodes en entreprise et à l'école, pendant tout le cycle de formation. Bien que les composantes de l'alternance soient présentes, elles restent incomplètes dans la plupart des cas, étant donné que les écoles et les enseignants continuent à considérer que l'entreprise ne fait que remplacer l'atelier ou le laboratoire, comme lieu d'application des savoirs théoriques ou méthodologiques.
- Alternance avec une forte intégration entreprise-école. Ce prototype idéal d'alternance est appelé alternance réelle (Malglaive, 1975), alternance copulative (Bourgeon, 1979), alternance articulée (Tilman et Delvaux, 2000), alternance intégrative (Chartier, 2004) et alternance interactive (Meirieu, 2011 ; Puig-Calvo, 2006). Ici, le milieu professionnel (les entreprises, les indépendants, les institutions...t le milieu éducatif (écoles, centres de formation) proposent conjointement des situations-problèmes, des projets de recherche-action et des richesses mutuelles (Clénet et Gérard,

1994), faisant de la collaboration entre le monde éducatif et le monde productif, le levier central de l'alternance intégrative et interactive.

La formule la plus complexe est l'alternance interactive (Maubant, 2009), intégrant et impliquant mutuellement tous les éléments et facteurs : personnes, programmes officiels, entreprises ; tenant compte des évolutions et des besoins, sociaux, productifs, économiques, écologiques, etc. Cela signifie donc un haut degré d'implication mutuelle et de responsabilité de la part de tous, pour éviter des interprétations qui pourraient se produire dans l'une ou l'autre des formes d'alternance. Cette forme d'alternance est appliquée en Espagne dans le réseau des écoles associées à l'UNEFA² et à la COCEDER³, et au niveau mondial dans les réseaux de 40 associations, dans une trentaine de pays, associés à l'AIMFR⁴. Il existe de multiples définitions possibles de l'alternance, mais nous en resterons à la suivante : une continuité de formation dans une discontinuité d'espaces, de temps, de personnes, de situations et de problématiques.

Le système pédagogique de l'alternance des CEFFA

Pour répondre aux besoins de formation, des méthodologies innovantes sont nécessaires (Kools et Soll, 2016) afin que l'identité culturelle des jeunes ne soit pas bloquée par la perspective de la mondialisation et qu'ils puissent se préparer adéquatement à la vie professionnelle. La formation en alternance représente l'une des réponses possibles à la nécessité de créer des liens stables et efficaces entre l'éducation et le monde du travail (OCDE, 1994). Dans le cas des Centres Éducatifs Familiaux de Formation en Alternance (CEFFA), ce lien est très clair en raison du système pédagogique utilisé : une alternance interactive entre le milieu socioprofessionnel et l'école (Puig-Calvó, 2006).

L'éducation à tous les niveaux est un élément fondamental pour fournir aux étudiants les outils nécessaires pour atteindre un équilibre entre les objectifs économiques, écologiques et sociologiques. Face aux changements dans la conception du travail et de l'entreprise, dans la conception socio-économique actuelle, l'éducation (qui doit placer l'être humain au centre du développement durable) doit contribuer à la construction de capacités polyvalentes et au renforcement de la promotion sociale. Les CEFFA s'inscrivent dans cette ligne de formation et de développement.

Grâce à la formation professionnelle et à l'action éducative intégrale développées dans les CEFFA, les associations de familles, les professionnels et les institutions qui les forment, s'engagent à développer et à promouvoir le milieu rural (Puig-Calvó, 2006). En outre, le système pédagogique appliqué dans les CEFFA et ses particularités permettent de faire évoluer certains aspects au sein du patrimoine culturel. Les finalités sont : le développement des personnes dans leur milieu (à partir d'une éducation et d'une formation intégrales) en vue de formuler et réaliser un projet de vie personnel fondé sur le professionnel et le développement territorial à travers la création d'un tissu social qualifié. Ce système pédagogique utilise les moyens de l'alternance interactive, avec ses propres outils pédagogiques : le guide d'études, la visite d'études, les intervenants extérieurs, la mise en commun et le tutorat personnel. Tout cet ensemble est géré par un groupe de personnes responsables qui se constituent en association, dans laquelle sont représentés les acteurs locaux : familles, entités, entreprises, ... Aucun de ces éléments cités n'est exclusif du mouvement éducatif et promotionnel que sont les CEFFA. L'alternance est appliquée, avec une interrelation plus ou moins grande entre les différents éléments qui la forment, depuis des siècles. Actuellement, cette pédagogie est utilisée à différents niveaux dans des centres publics et privés. L'incorporation d'associations et de coopératives dans la création d'écoles avec cette pédagogie, n'est pas récente non plus.

L'alternance en Espagne

Dans les CEFFA, tous les éléments et les acteurs se trouvent inter-relationnés et sont irremplaçables, ce qui leur permet de donner au système un sens et une identité propres.

² UNEFA: Unión de Escuelas Familiares Agrarias.

³ COCEDER: Confederación de Centros de Desarrollo Rural.

⁴ AIMFR : Association Internationale des Mouvements Familiaux pour la Formation Rurale.

La systématisation et l'approfondissement tant dans les concepts, que dans les éléments et les interrelations qui s'établissent entre eux, ont permis d'obtenir des avancées importantes dans l'application et le développement de la pédagogie de l'alternance des CEFFA (Puig-Calvo, 2006). Dans l'Espagne des années 1960, en pleine dictature politique, plus d'un quart de la population (26 %) était employée dans le secteur agricole, selon les enquêtes réalisées par l'INE (*Instituto Nacional de Estadística*, 1960). La faible employabilité était associée à un faible niveau économique, social et culturel des travailleurs. C'était un moment politique complexe dans lequel les associations n'étaient pas autorisées, à moins d'avoir des commissaires politiques au sein de la direction. Afin de pouvoir travailler de manière participative, on a utilisé des alternatives qui permettent une participation maximale de la base, comme les entreprises ou les sociétés. À la fin des années 1960, sur la base de propositions liées à la doctrine sociale de l'Église, des copies adaptées des MFR⁵ de France ont été promues en Espagne. La formule « voir, juger, agir » de formation-action, proposée par Joseph Cardijn, fût un des éléments clés de la transformation sociale dans l'Europe de l'après-guerre, par le biais de la JAC⁶ en milieu rural (Ichard, 2016). Cette garantie a permis d'implanter le système en alternance (il n'y avait pas beaucoup de difficultés au départ), étant donné que le système éducatif espagnol avait de nombreuses lacunes et admettait un large éventail de solutions.

Au milieu des années 1960, naissent les *Escuelas Familiares Agrarias* (Martinell, 1971) et les *Colegios Familiares Rurales* (Agulló-Díaz et Payá-Rico, 2018). On a commencé à y appliquer le système pédagogique de l'alternance, dans le but d'élever le niveau professionnel, culturel, humain et social du milieu rural et des ruraux (García-Marirrodriaga, 2002). Le système d'enseignement mis en œuvre fût pionnier et innovant, la formation visait à promouvoir le développement des étudiants dans leur environnement de travail qui, pour la grande majorité d'entre eux, était de nature agricole et familial. Par la suite, ces enseignements ont été étendus à d'autres spécialités de formation actives dans le large concept de ruralité (Bouron et Georges, 2019).

Le système dual

Les définitions du dual sont aussi diverses que les pays dans lesquels il est appliqué, on peut voir des différences entre le dual allemand, suisse, chilien par exemple (Alemán-Falcón, 2015 ; Oswald-Egg et Renold, 2014). La formation duale s'articule avec une relation entre pratiques de travail et formation en centre éducatif (Eichhorst *et al.*, 2012). De là découlent différentes formes d'application et d'organisation au sein de la formation professionnelle.

- **La formation duale avec apprentissage intégré** associe formation théorique et apprentissage par le biais de stages. Les deux aspects sont liés à la fois temporairement et en termes de sujets enseignés (Euler, 2013). Avec cette modalité, l'étudiant parvient à appliquer la théorie dans des cas réels qui favorisent sa motivation et son désir d'apprendre.
- **La formation duale avec pratique intégrée** permet aux étudiants d'effectuer des stages longs dans des entreprises qui travaillent dans l'un des domaines liés à la matière étudiée. Pour pouvoir accéder à cette modalité, l'étudiant doit obtenir un contrat légal (emploi, stage, volontariat) avec l'entreprise (Bank, 2014). Le stage est considéré comme une période d'enseignement, mais une relation efficace n'est pas développée entre le centre éducatif et l'entreprise.
- **La formation duale avec un métier intégré** associe des études académiques au développement d'un métier à temps partiel. Cette modalité peut être appelée apprentissage par le travail (Sancha-Gonzalo et Gutiérrez-Dewar, 2018) et est très bien acceptée au sein de la population active qui souhaite élargir, améliorer ou réorienter sa carrière professionnelle (Caballero et Lozan, 2021).
- **La formation duale accompagnant la pratique professionnelle** permet aux étudiants d'acquérir ou d'améliorer leurs compétences professionnelles par le biais d'apprentissages académiques la plupart du temps enseignés virtuellement (Wissenschaftsrat, 2013). À de nombreuses reprises, cette modalité facilite le recyclage des professionnels.

⁵ Maison Familiale Rurale.

⁶ Jeunesse Agricole Catholique.

Le système pédagogique dual dans les centres de formation professionnelle

L'origine du système dual remonte au Moyen Âge, lorsque les guildes allemandes ont entrepris d'améliorer la formation des apprentis (Lauterbach et Lanzendorf, 1997). En 1964, après l'avoir introduit et développé dans presque tous les secteurs d'activité, cette formation professionnelle initiale a officiellement été appelée « système dual ». Actuellement, le système est largement enraciné dans le tissu productif, notamment industriel. La plupart des entreprises sont de taille moyenne et grande, avec une main-d'œuvre aux qualifications professionnelles moyennes et élevées, et une large représentation syndicale. Il convient de souligner le rôle de l'État : il finance une partie importante de la formation, mais obtient en retour un niveau élevé d'emploi des jeunes et une préparation de main-d'œuvre qualifiée pour l'avenir des entreprises (Hanushek et al., 2011).

Depuis sa création, un système a été conçu dans lequel une application réelle est recherchée au sein des différents parcours professionnels et où certaines parties des programmes d'études sont laissées ouvertes en fonction des collaborations. Ceci permet une certaine flexibilité et expérimentation, mais crée, en même temps, une dispersion et une confusion parmi les enseignants et les centres de formation (Fernández-Bernat, 2014). Le stage en milieu professionnel s'articule à travers un partenariat établi entre les étudiants, les entreprises et le centre de formation. L'entreprise est responsable du contenu, de la méthodologie, des procédures et de l'évaluation de plus de la moitié du cursus de l'étudiant.

Ce sont les entreprises membres du système dual qui procèdent à la sélection des candidats, sur la base des postes vacants qu'elles ont et sur la base des candidatures étudiantes reçues. Avec ce système, les entreprises sont les seules compétentes pour accepter ou refuser les futurs apprentis. Ce qui conduit à ce que de nombreux étudiants soient exclus et ne puissent pas accéder à ce système de formation. Les processus de sélection ne sont pas clairs et sont basés sur les résultats scolaires antérieurs de l'étudiant/e (Lauterbach et Lanzendorf, 1997) : il ne lui est donc pas permis de montrer ses capacités ou ses compétences professionnelles. Le rôle important qu'a le monde du travail dans la formation, induit que le système éducatif est lié à l'évolution des offres d'emploi des entreprises de la région, de sorte que leur situation spatio-temporelle décide des perspectives du système dual. L'évolution rapide de la société du savoir et les changements accélérés qui se produisent dans les différents domaines du travail, exigent une formation qui permette aux personnes de continuer à apprendre (Marhuenda-Fluixá et al., 2017), c'est-à-dire une formation associée, interdisciplinaire, inclusive, entre matières techniques et matières générales.

Le système dual comme alternative officielle en Espagne

Afin de réduire le taux de chômage des jeunes et augmenter le pourcentage de personnes qui suivent un enseignement post-obligatoire à travers une formation motivante (ce qui évite l'abandon précoce en essayant de trouver des solutions à la crise économique), l'administration de l'éducation a initié en 2007 la proposition d'introduire de la FP dual. Cette proposition a été formalisée à la fin de l'année 2012 avec le Décret Royal 1529. À ses débuts, un large éventail de formations, allant de celles qui sont entièrement effectuées en entreprise, à celles qui font la plus grande part de la formation en centre scolaire complétée par de petits stages, est appelé dual. L'objectif du décret est de développer la réglementation du contrat de travail de formation et d'apprentissage avec lequel on veut favoriser, moyennant des primes à l'employeur, l'incorporation des jeunes au marché du travail et introduire indirectement la « formation dual » dans le système (del-Castillo-Rodríguez, 2013). Le fait de ne pas tenir compte des partenaires sociaux, qui ne sont pas cités dans la législation, a entraîné leur faible participation à l'implantation du système. Ces dernières années, cette situation s'est inversée et ils participent maintenant de façon plus active à la réglementation et à l'application dans les différentes régions (Requena-Amadas, 2017).

À la différence de l'Allemagne, qui dispose d'un tissu entrepreneurial de moyennes et grandes entreprises dans le secteur industriel, en Espagne, 99 % d'entre elles sont des petites et moyennes entreprises, dont 72,6 % se consacrent au secteur des services (*Ministerio de Industria, Comercio y turismo*, 2021), ce qui inclut une forte temporalité et demande de faibles qualifications professionnelles pour occuper les postes de travail. Cela a provoqué, dans certains secteurs du monde entrepreneurial, une culture de faible valorisation de la formation, laissant de côté les potentialités et les perspectives qu'elle peut apporter à moyen et à long terme au pouvoir productif.

La petite taille des entreprises est également un frein au développement de la formation duale, car elles ont une structure réduite et peu de moyens économiques et humaines. Les ressources humaines, outre leur faible importance, manquent souvent de qualifications pédagogiques et didactiques, ce qui entrave par la suite le développement de leurs tâches de formation au sein du système dual (Homs-Ferret, 2016).

Le ministère de l'Éducation n'a créé aucun organisme pour gérer et évaluer cette modalité de formation. En conséquence, il existe des lacunes importantes dans la mise à jour et dans l'adaptation des programmes d'études à l'évolution des différentes professions. De même, la coordination régionale est une question en suspens, qui entraîne un manque de coordination et une absence de planification intégrée. (Pin et *al.*, 2015). La rareté des financements publics, fait que la proposition duale n'est pas attrayante pour une grande partie des petites et moyennes entreprises (Jansen et Troncoso-Ponce, 2018). Cette situation s'aggrave en période de récession économique et de réduction de l'emploi. Selon les données du ministère de l'Éducation, le pourcentage d'étudiants suivant une formation professionnelle en mode dual est minoritaire et n'atteint pas 2 % du total. La base de la compétitivité productive d'un pays et l'évolution du tissu entrepreneurial doivent reposer sur l'éducation. Pour cette raison, il est d'une importance vitale de promouvoir la transmission des connaissances et la coresponsabilité du tissu entrepreneurial (Valiente et *al.*, 2015).

Méthodologie

L'objectif de cette recherche est de faire une comparaison de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne pour faire une proposition hybride alternance/dual. Étant donné la complexité des acteurs, la méthode de recherche nous conduit à une approche mixte. Donc si l'approche qualitative met l'accent sur l'expérience subjective des individus, l'approche quantitative met l'accent sur la mesure de cette expérience. Si certains auteurs préconisent l'incompatibilité des approches (Castro et *al.*, 2000), d'autres auteurs cependant défendent la richesse et la complémentarité de la méthode mixte pour donner des résultats utiles et instructifs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). On pense que l'emploi d'une méthode mixte s'avère nécessaire et donc l'alliance des deux procédés peut donner une réponse plus adéquate à la complexité du sujet. Les méthodes mixtes en recherche révèlent à la fois une méthodologie au sens philosophique, mais aussi des méthodes en tant qu'outils de recherche. « L'emploi d'une méthodologie mixte de recherche en éducation devrait être considéré positivement par la communauté scientifique comme quelque chose de légitime et d'évolutif sur le plan méthodologique et épistémologique » (Pinard et *al.*, 2004). L'approche mixte, doit nous permettre, à partir des résultats, de présenter des alternatives qui contribuent à une prise de décision basée sur des faits, des évidences et non sur des opinions, et obtenir ainsi une plus grande connaissance du fait étudié.

Instruments de collecte d'information

En ce qui concerne les personnes, nous avons opté pour une méthode collaborative (Bourassa et Boudjaoui, 2012) avec les acteurs du système éducatif des faits étudiés. Ainsi, trois échantillons de sujets participants à cette formation sont utilisés, spécifiquement des enseignants, des étudiants et des tuteurs responsables d'entreprise⁷. Quant aux espaces, ils sont étudiés dans les deux domaines de développement de la formation : les entreprises⁸ et les établissements d'enseignement. Enfin, en ce qui concerne la vision temporelle, une analyse de la situation actuelle est effectuée afin de pouvoir voir dans une étude continue sur cinq ans, les évolutions et les différences significatives.

Nous avons obtenu des informations auprès des trois acteurs principaux : les étudiants, les enseignants des centres de formation et les maîtres de stage. Le type d'échantillonnage utilisé était non probabiliste, car la sélection de l'échantillon était faite en fonction de sa disponibilité des personnes. Les critères de sélection pour ce qui concerne les étudiants ont été ceux de la dernière année de formation des différentes spécialités.

⁷ Nous utilisons tuteurs et maîtres de stage de façon indistincte.

⁸ Tous les lieux de stage sont des petites et moyennes entreprises.

Cela est due à leur connaissance du système de formation et au fait qu'ils ont étudié pendant une longue période avec cette méthodologie, ce qui signifie qu'ils ont pu disposer d'une base empirique leur permettant de commenter leurs expériences. En ce qui concerne le corps enseignant, nous avons utilisé un échantillonnage intentionnel, car il a été déterminé par la sélection des enseignants experts dans le système alternance ou dual qui disposaient d'informations suffisantes selon les critères des chercheurs (Llorente, 2008). Ce critère intentionnel a été également appliqué aux tuteurs dans les entreprises, en choisissant ceux qui ont l'expérience et une attitude collaborative quant à la formation des futurs professionnels du secteur. Les enseignants et les tuteurs d'entreprise sélectionnés nous ont fourni les informations nécessaires sur le sujet recherché et en outre, une fois obtenus les résultats des questionnaires réalisés par les étudiants, ils ont facilité les possibles interprétations en renforçant ou contrastant les informations reçues.

L'étude s'est développée sur quatre centres de formation qui appliquent le système dual et le système en alternance. La recherche a été initiée dans le but de montrer de manière scientifique les moyens utilisés et les résultats de l'application des deux systèmes. Malgré les nombreuses années de fonctionnement du système d'alternance en Espagne et les quelques décennies d'application, le démarrage du système dual de manière officiel ne fait aucune mention du système précédent.

Initialement nous avons utilisé des enquêtes, élaborées à partir d'un questionnaire, comme outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée et logique, incluant 25 questions desquelles 20% sont spécifiques pour les trois sous-ensembles homogènes de l'univers de l'enquête. Dirigée à une population de 120, sujets nous avons appliqué une méthode probabiliste. Préalablement aussi nous avons fait un échantillonnage stratifié, sur 6 personnes, avec une marge d'erreur maximale du 5% (Larry, 2009) et aussi une validation externe quantitative par un groupe d'experts, et présenté sous forme électronique. La méthode que nous avons appliquée pour vérifier la fiabilité de la recherche est le coefficient oméga de McDonald. Par conséquent, l'appréciation de fidélité et les résultats d'estimation sont fiables et les conditions d'utilisation sont plus souples que l'*alpha* de Cronbach (Béland et al., 2017).

Les résultats nous apportent des informations sur les aspects suivants : l'organisation du cours ; l'interaction entre l'entreprise et l'école ; l'accompagnement-tutorat dans les deux formules ; les contenus du cours ajustés au programme et aux besoins de formation ; la combinaison adéquate entre théorie et pratique ; la flexibilité du système ; le financement ; les instruments didactiques... Pour cela, nous leur avons demandé de se prononcer sur quatre aspects en relation avec les modalités de formation reçues. Pour analyser et interpréter les données de manière plus approfondie, nous allons donner suite à cette première phase avec une deuxième sous la forme d'entretiens (*Focus group*) parce que nous avons besoin d'approfondir « l'explication supplémentaire de la raison pour laquelle certains modèles de réponses, que l'on peut amplement trouver dans les questionnaires, nécessitent la collecte et le traitement de nouveaux types de données (entretiens, observations sur le terrain) » (Flick, 2004).

Des *focus group*, comme méthode d'entretien collectif de recherche ont été utilisés pour faire émerger des opinions qui pourront nous donner des avis concordants et/ou discordants. Nous avons prévu l'interrogatoire simultané d'un groupe de douze personnes proportionnellement représentées prenant en compte les participants et les centres. Pour une validation scientifique, il est nécessaire de disposer des informations adéquates : « la valeur d'une étude dépend du fait que cette information reflète le plus sûrement possible l'événement étudié en lui donnant une base réelle pour obtenir un produit de recherche de qualité » (Corral, 2009).

Si nécessaire, nous allons réaliser une troisième phase avec l'étude des cas (Barlatier, 2018) ; ce sera la dernière étape de cette étude qui peut nous amener à choisir des personnes significatives qui pourront nous apporter ainsi une analyse détaillée et en profondeur sur un certain nombre de sujets. Cette méthodologie de recherche est souvent utilisée en sciences sociales, pour étudier des données complexes en situations concrètes et pour déployer et compléter les connaissances sur des faits déjà investigués.



Figure 1 : Schéma du développement des différents instruments de collecte d'information

Source : Élaboration personnelle des auteurs

Une triangulation entre les données obtenues sera effectuée afin de valider les résultats obtenus dans l'étude sous différents angles. Les avantages offerts par la triangulation des données en tant que stratégie de recherche en éducation nous ont incité à utiliser cette procédure afin de garantir la validité et la crédibilité des résultats obtenus. Nous considérons la triangulation comme « Technique de confrontation et outil de comparaison de différents types d'analyse de données (triangulation analytique) qui, avec un même objectif, peut contribuer à valider une étude d'enquête et renforcer les conclusions qui en découlent » (Rodríguez et al., 2006). La triangulation peut présenter différentes formes et possibilités lors de son application : triangulation de données, triangulation de chercheurs, triangulation théorique, triangulation méthodologique... (Aguilar et Barroso, 2015). Dans le cas présent, nous avons établi comme forme de recherche la triangulation de données dans trois domaines : les personnes, les espaces et les temps. Donc entre les projections et buts nous signalons l'obligation de disposer d'une information et d'une documentation validées qui permettent une réflexion approfondie, et montrent les besoins d'une adaptation adéquate du système de formation professionnel à la réalité sociale, culturelle, entrepreneuriale, économique et surtout éducative du pays.

Déroulement

Nous sommes dans la première phase de la recherche. La construction des enquêtes après avoir suivi toutes les conditions scientifiques, fut appliquée et sur la base de résultats nous avons commencé l'analyse et la présentation des premiers résultats. Étant donné la complexité du sujet et les objectifs prétendus, on a prévu une deuxième étape avec le focus group, pour une correcte interprétation des données collectées avec l'enquête. À partir de l'application de la méthodologie quantitative et qualitative, et en triangulant les informations, nous pouvons obtenir trois groupes de résultats (Kelle et Erzberger, 2004) qui nous indiqueront la ligne de continuité de l'étude : premièrement, qu'il existe une coïncidence entre les résultats quantitatifs et qualitatifs qui se confirment mutuellement ; deuxièmement que les résultats indiquent des aspects différents du problème et nous conduisent à une position plus large et plus globale ; troisièmement, qu'il y a une troisième position avec des résultats contradictoires et divergents, cet aspect nous conduirait à repenser la recherche de fond. Nous prévoyons de réaliser les *focus group* en mars 2022. Nous verrons aussi après l'analyse des résultats et la comparaison avec les résultats des enquêtes s'il est nécessaire d'ajouter ou non les études de cas pour présenter une étude plus approfondie.

Considérations éthiques

Comme la recherche qualitative est une pratique scientifique où les « sujets » sont autres choses que des « objets » (Habermas, 2003), la question de l'éthique en recherche qualitative se pose à tous les moments du processus de recherche et ne concerne donc pas uniquement le rapport aux « sujets » qui ont une place prioritaire, mais concerne aussi les attitudes des chercheurs quant à l'usage des savoirs produits et les finalités de cette production (Martineau, 2007). Notre attitude pendant la recherche est toujours respectueuse avec les personnes et les institutions, avec un consentement libre et informé sur les objectifs ; un respect de la dignité des sujets et aussi un respect de la vie privée et de la confidentialité. L'anonymat est complètement sauvegardé pour tous les moyens de recherche : les enquêtes, le *focus group* et l'étude de cas. De même, pour toute publication concernant la recherche, le consentement sera formellement sollicité.

Résultats

L'objectif est de faire des propositions à différents niveaux (entreprises, syndicats, autorités éducatives) en vue de permettre le développement d'une formation professionnelle inclusive qui permette des adéquations fondées sur des arguments scientifiques ; la professionnalisation des enseignants, donc la qualité du système éducatif, qui doit répondre aux besoins des personnes, des institutions et des entreprises ; une flexibilisation adéquate dans l'application des systèmes dual et alternance dans le pays, ce qui pourrait contribuer à l'amélioration de la réalité actuelle.

Population de l'étude

La taille de la population est de 120 enquêtes envoyées à 70 étudiants de la totalité des classes choisies parmi les quatre écoles participantes de l'étude, à 20 enseignants et à 30 maîtres de stage. Sur ces 3 groupes qui composent l'échantillon, 113 participants ont répondu : 67 élèves, 18 enseignants et 28 maîtres de stage. Le nombre de non-répondants, d'exclus et de questionnaires non exploitables est de quatorze. Finalement la taille de l'échantillon effectif est de 108, c'est à dire 90 % des enquêtes.

Résultats selon les objectifs

Voici une représentation graphique dans laquelle nous montrons les résultats de cette première étape de l'enquête. Six des aspects qui méritent d'être commentés sont présentés et fournissent des informations significatives. Ensuite, les résultats de chacun des sujets sont discutés et complétés par des expressions significatives exprimées par les participants.

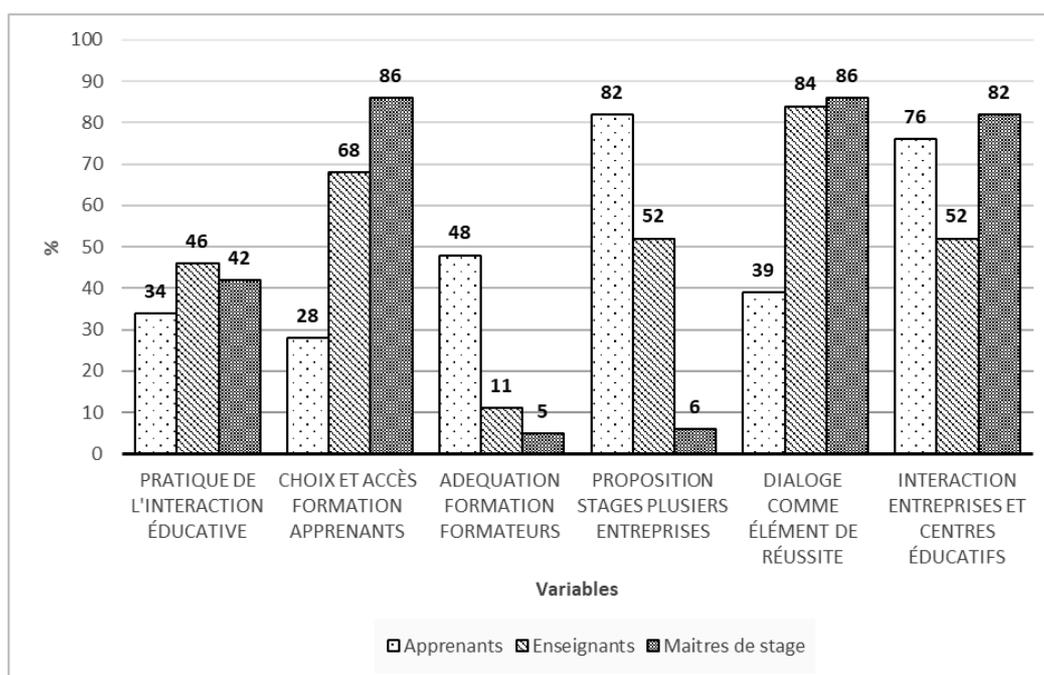


Figure 2 : Représentation des résultats. Source : Élaboration personnelle

- **Sur l'interaction éducative**

Par interaction éducative, nous comprenons l'alliance et la transversalité des activités de formations théoriques et pratiques, dans le centre de formation et dans l'entreprise. Dans ce cas les perceptions sont vraiment différentes dans l'échantillon utilisé pour notre recherche. Les apprenants manifestent très peu de relations entre théorie et pratique, les enseignants et les maîtres de stage signalent une insuffisante relation entre les deux aspects. Ces résultats nous montrent suivant Freire qu'il existe un décalage entre ce que l'on dit : le discours, et ce que l'on fait : la pratique dans le monde de la formation professionnelle (Freire, 1986).

Dans le plan de formation, la synergie entre la théorie (travaillée dans le centre éducatif) et la pratique (développée dans l'entreprise) pourront avoir différents degrés de relation selon le système pédagogique soit dual soit alternance. Dans le système d'alternance la relation entre les parties augmente au fur et à mesure des tentatives de communication et de rapprochement entre les différents acteurs qui composent le système (González-García, 2020).

Un étudiant déclare : « J'ai parfois pensé que je m'étais trompé de stage en entreprise ou que le cycle choisi n'était pas le bon ». Cette appréciation est répétée plusieurs fois de la même manière. Le manque de coordination entre l'entreprise et le centre de formation se manifeste également chez les tuteurs d'entreprise. Ils signalent le manque d'information sur le sujet traité dans le centre éducatif et par conséquent une faible interaction pédagogique et une coordination inexistante. Les enseignants déclarent suivre exclusivement les activités indiquées dans la convention de stage. Concernant l'évolution des stages des étudiants, voici l'expression d'un tuteur de stage en entreprise : « au départ il y a une bonne prédisposition pour l'alternant à apprendre une variété de tâches, mais la demande productive fait disparaître ces attentes avec le temps et l'étudiant va finir par faire une tâche productive de routine ». Un élément pertinent est la diversité limitée des tâches à effectuer au sein de certaines entreprises.

- **Sélection des étudiants et formation holistique**

Le processus de sélection de l'étudiant par les entreprises est un instrument complexe et d'un grand impact. Selon le rapport de l'UNESCO (2020), l'éducation inclusive de qualité doit être pour tous et toutes sans exceptions. Affirmation qui génère le besoin d'une évaluation de la transparence et la définition de ses critères des entreprises. Les résultats recueillis montrent qu'il existe une perception différente de l'égalité au sein du processus de sélection, selon que le répondant est la personne qui fait la sélection ou celle qui doit réussir le test d'entrée. D'autres étudiants déclarent ne pas avoir été sélectionnés par le type d'entreprise dans laquelle ils souhaitaient effectuer leurs stages, devant accepter d'autres options non souhaitées pendant tout le cycle de formation. La plupart des tuteurs d'entreprise déclarent que les processus de sélection ne présentent pas de caractéristiques discriminatoires, alors qu'au contraire, les étudiants ne partagent pas cette opinion. Dans le cas des enseignants, un grand pourcentage ne montre pas que le système soit discriminatoire.

Dans la formation professionnelle, les étudiants suivent une série d'apprentissages exclusivement techniques afin de pouvoir développer leur profession. La formation au niveau personnel, sur les valeurs et les émotions, peut être travaillée avec différentes formes et intensités, car elle n'est pas mentionnée dans les programmes officiels. L'introduction de ce champ de formation de manière différenciée dans les plans d'études pourrait stimuler la formation intégrale des étudiants.

Pour souligner l'importance de cet aspect, nous avons constaté que les deux tiers du total des répondants n'avaient pas auparavant envisagé ce domaine de formation, et lors de la réalisation de l'enquête, ils l'ont mis à jour et ont considéré son importance, pour cette raison ils ont répondu selon leurs sensations et souvenirs qu'ils avaient à ce moment précis. Dans l'échantillon, on observe que tant au sein du groupe d'enseignants que de tuteurs d'entreprise, la phrase « nous voulons de bons professionnels, mais surtout, des personnes ayant des valeurs et des attitudes à se dépasser elles-mêmes » est répétée.

- **Formation et professionnalisation du personnel enseignant**

Enseigner en formation professionnelle exige des connaissances techniques, pédagogiques et didactiques. La faible formation initiale que reçoivent les enseignants, avant de commencer leur activité dans les systèmes peut limiter le développement de compétences, lesquelles déterminent de manière décisive la qualité de la formation.

Comme le recommande la législation, et cela se reflète dans l'échantillon, tous les enseignants interrogés ont reçu une formation préalable, mais une grande majorité indique que le niveau de profondeur et de connaissances reçues a été bien en deçà de leurs besoins. L'aspect professionnalisation est déficient : dans les commentaires ouverts peu ont déclaré qu'ils continuaient à suivre une formation continue. Les tuteurs d'entreprise déclarent de manière identique : certains affirment n'avoir reçu aucune formation et la majorité déclare qu'elle est insuffisante.

Ces carences sont constatées par les étudiants et extériorisées par rapport à l'accompagnement et au tutorat au cours du processus d'apprentissage. Parmi les enseignants, il a été exprimé que : « la formation reçue est principalement de nature administrative et, en ce qui concerne l'accompagnement et les tutorats, elle est quasi inexistante et traitée de manière très superficielle ».

Les plans de formation pour la professionnalisation du personnel enseignant sont un élément inexistant dans la plupart des centres éducatifs, dont le développement pourrait être fait par la combinaison de formations en format théorique ou pratique, comme le ministère de l'Éducation les promeut (*Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 2021).

- **Le facteur spatial, humain et temporel**

L'évolution dans le temps et le degré de définition des différents éléments qui forment les systèmes, permettront de les valider. Grâce à la recherche, il sera possible d'obtenir des preuves solidement fondées sur deux situations en ce qui concerne les espaces et les temps : dans le système dual, il s'agit normalement d'un seul lieu de stage, une seule entreprise où l'étudiant effectuera toute la formation, tandis que dans le système en alternance, les espaces et les temps seront variés.

Au sein du groupe d'étudiants interrogés, un pourcentage élevé aurait souhaité changer d'entreprise. En revanche, les employeurs ne sont pas favorables à l'alternance des étudiants entre les entreprises, surtout si l'apprenti fait preuve de bonnes aptitudes et compétences. Dans le groupe des enseignants, au sujet du passage des élèves dans plus d'une entreprise, il y a des avis contradictoires. Certains y sont favorables, ils le justifient par la possibilité d'acquérir un plus grand nombre d'expériences et de connaissances ; d'autres affirment qu'un nombre élevé d'heures de stages dans la même entreprise est nécessaire pour pouvoir connaître suffisamment le métier.

Tous les acteurs de la formation valorisent positivement le dialogue et les relations humaines entre eux. Les systèmes de réseau qui sont construits contribuent à la formation et au développement personnels et institutionnels.

Le développement des systèmes dans des centres aux caractéristiques similaires permet de définir y élargir les réseaux de relations. La collaboration formative, à travers de la communication, favorise l'évolution et l'amélioration continue des parties prenantes.

De la part des employeurs⁹ et des tuteurs de stage, il est souligné un manque d'interaction entre la réalité des entreprises et les centres éducatifs dans plusieurs aspects. On peut signaler des aspects comme parfois le décalage ou l'inadéquation dans l'espace et le temps de ce qui est enseigné aux centres et les moments productifs des entreprises.

La plupart des apprentis interrogés manifestent ce manque de coordination et disent qu'une des causes principales est la concentration de la période de stage en fin de cycle de formation et le manque d'interaction, de rencontre, de relation, entre l'activité dans l'entreprise et ce qui est enseigné à l'école à la même période.

Sur cet aspect les apprenants coïncident avec plus de la moitié des enseignants responsables des centres de formation professionnelle. De même, tous soulignent la disparité entre les aptitudes et attitudes professionnelles et les appréciations scolaires, ainsi que la nécessité d'une perspective temporelle pour pouvoir réellement valoriser le système dual, et enfin la pertinence de la flexibilité et des opportunités qu'offre l'alternance.

Ils signalent également le manque de flexibilité et l'excès de bureaucratie que présente le système actuel. La grande majorité, pratiquement tous, déclarent que le système d'organisation, de gestion et d'évaluation des stages est insuffisant et peu dynamique.

⁹ Chef ou propriétaire d'entreprise

Les étudiants et les tuteurs en entreprise ont déclaré que : « Pour les enseignants, la documentation, l'inscription et l'évaluation semblent plus importantes que l'apprentissage des élèves ». Les enseignants se plaignent également de la lourdeur de la gestion du système et admettent qu'ils se concentrent sur les tâches administratives obligatoires, car ce sont des exigences formelles du système.

- **Financement du système**

La capacité d'association de l'État et du tissu entrepreneurial est reflétée dans le plan de financement des systèmes (Euler, 2013). La gestion correcte et le financement des systèmes par les entités publiques entraînent un niveau élevé de bureaucratisation, tant pour l'entreprise que pour le centre éducatif, ce qui a un impact négatif sur les systèmes.

Le développement des stages en entreprise avec le système dual génère des surcoûts comme l'affirme la majorité du groupe d'entrepreneurs qui accueillent les étudiants dans cette modalité. « Le paiement des salaires et de la sécurité sociale limite le nombre de personnes que nous pouvons accueillir dans l'entreprise. Cet apport économique passe aussi par un retour productif ». Pour cette raison, ils exigent que l'administration leur fournisse une aide qui rend cette modalité plus attrayante. Les employeurs qui accueillent des étudiants dans le système d'alternance révèlent que : « s'ils estiment que c'est mérité, ils apportent une contribution économique à l'étudiant, à aucun moment ils ne sont obligés de leur donner un salaire fixe ou de payer une assurance, puisque c'est à charge du centre éducatif ».

Les enseignants précisent que « le développement d'un système comme l'alternance ou le dual nécessite à la fois des ressources personnelles et matérielles. Actuellement, ceux-ci ne sont pas fournis par l'administration publique ». Comme ils l'affirment : « le manque de ressources est préjudiciable à la qualité, et dans certains cas, l'affectation a un grand impact sur le processus de formation ». La carence est aggravée par la bureaucratisation du système dans de nombreux domaines qui le composent (système d'aide, registres, évaluations, ...).

Discussion

Il est clair qu'il y a un manque d'études qui puissent apporter des éléments permettant une réflexion approfondie et un débat qui conduise à un processus décisionnel adéquat. Les premières recherches réalisées nous montrent certaines similitudes jointes à des différences qui manifestent des divergences entre les deux systèmes. Les formations reçues dans les deux scénarii, avec leurs logiques distinctes et les interactions qu'ils développent, sont des éléments qui interviennent dans la formation et le développement professionnel de tous les acteurs de la formation professionnelle.

La formation holistique des personnes en formation, dont chacun exprime l'importance, est comprise et appliquée de manières très distinctes. Par conséquent, les activités et les instruments pédagogiques utilisés doivent être étudiés et comparés, car ils donnent lieu à des dynamiques qui construisent l'identité professionnelle de tous les acteurs de la formation. L'accompagnement de l'étudiant est un élément clé et, selon la manière dont il est réalisé, il peut conduire à des blocages ou éveiller des aptitudes et des initiatives entrepreneuriales (González-García, 2020).

Nous ne pouvons pas ignorer l'existence de difficultés dans cette recherche, la courte période dans la mise en œuvre du système dual ainsi que le manque d'études d'impact sur l'alternance nous présentent des variables qui se joignent au manque de définition claire de certains concepts de l'étude. La professionnalisation systématisée apparaît également comme une nécessité. La possibilité d'une existence concomitante des deux systèmes, avec des critères scientifiques, sociologiques, politiques et financiers adéquats, qui bénéficient de la souplesse nécessaire à l'innovation et à l'adaptation, est une proposition qui semble possible. Cette recherche sera utile à la prise de décisions.

Un autre élément clé à étudier est l'impact que l'alternance des contextes (Tejada, 2012) peut avoir pour l'acquisition de connaissances chez les apprentis et/ou les professionnels, étant donné que la position d'une entreprise formatrice ou de plusieurs entreprises formatrices est différente dans les deux systèmes.

Les principaux résultats obtenus à partir de cette recherche nous montrent la nécessité d'une étude comparative à cet égard. Dans cette première étape de la recherche, les enquêtes nous montrent une disparité des réponses entre les trois types de populations participantes. Des aspects tels que l'interaction pédagogique entre les lieux d'apprentissage empirique et théorique, présentent des difficultés d'analyse du fait de la vision différente qu'en ont les acteurs, ce qui n'invalide pas le travail réalisé, mais nécessite plutôt une continuité de l'étude qui sera menée de manière appropriée avec des groupes de discussion et des études de cas ; avec ces éléments, les résultats peuvent être approfondis.

Concernant l'importance de la formation des enseignants, que ce soit dans les entreprises ou dans les centres académiques, l'élément à souligner serait l'écart entre ce qui est reçu et ce qui est nécessaire. On pourrait penser que la formation reçue est insuffisante, apportant surtout des éléments théoriques administratifs, mais comme on ne peut apprécier à ce stade de l'étude la professionnalisation des enseignants et des tuteurs de pratique, il est donc important d'assurer un suivi sur cette question.

Si d'un point de vue organisationnel du système de formation professionnelle il semble que le droit d'accès à la spécialité demandée soit garanti, un facteur important se pose également entre l'option souhaitée et la possibilité de trouver des entreprises disponibles pour répondre aux exigences. Autre élément d'importance : les évolutions décroissantes entre ce qui était prévu et ce qui a été fait au niveau des apprentissages pratiques.

Conformément à l'objectif de l'article, il est valablement vérifié que le transfert d'un système éducatif d'un pays à un autre ne signifie pas obtenir les mêmes résultats (Rego-Agraso et *al.*, 2015). Par conséquent, le besoin de modèles hybrides adaptés à différentes réalités est spécifié.

Parmi les limites que nous soulignons certaines seraient liées à la population étudiée, qui pourrait être étendue à d'autres régions et d'autres centres du pays avec une ouverture à l'étude comparative avec d'autres nations qui appliquent le système hybride (alternance et dual) conjointement. Dans la situation actuelle et avec la prospective déjà présentée, on entrevoit la cohérence de cette étude, qui ouvre des portes selon l'hypothèse de départ à la nécessité d'une approche en profondeur de l'application des dispositifs de formation professionnelle en alternance et en alternance de façon concomitante et/ou hybride. L'importance des compétences transversales et l'importance d'une plus grande collaboration triangulée entre les acteurs et les auteurs de la formation, nous permettent de recommander la continuité et l'approfondissement prévus dans cette étude.

Comme pistes pour des prochaines recherches, il est à signaler les modes de participation pour une transformation adéquate des programmes, contenus et formes, qui permettent d'atteindre les résultats que l'on entend obtenir ; non seulement d'un point de vue productiviste, à court terme, mais avec un esprit critique et une vision à long terme ; non seulement le quoi, mais le pourquoi et le pour qui de l'apprentissage.

Conclusion

Comme premières conclusions de cette phase de l'étude, nous pouvons confirmer certaines des hypothèses initiales, quant à l'importance de la flexibilité et à l'interaction entre les deux systèmes, en soulignant les aspects suivants :

Importance de la diversité de tâches dans l'apprentissage. Les résultats mettent en évidence l'importance que l'apprenti ait la possibilité de se former dans différentes entreprises du secteur, que sa sélection soit appropriée, que les stages n'impliquent pas un surcoût important pour l'entreprise et que la communication entre les différents acteurs soit régulière et efficace. Cette interaction nécessaire doit exister entre formation pratique et formation théorique, pour permettre aux étudiants qui ont une logique d'apprentissage inductif, d'avancer dans la compréhension et l'appréhension des fondements théoriques de leurs pratiques réelles.

Un autre élément clé est la nécessaire formation initiale et continue des responsables de la formation, que ce soit dans les entreprises ou dans les écoles. « Le développement même de l'éducation permanente amène les chercheurs et les formateurs à préciser la place que peut prendre l'expérience » (Courtois et Pineau, 1991).

Leur participation active à l'élaboration des programmes de formation, avec la mise à disposition des structures et des fonds économiques nécessaires, facilitera le développement réussi du processus d'enseignement en alternance/dual.

Troisième élément à souligner, la nécessaire flexibilité qu'exige un projet de cette ampleur. Malgré un objectif commun, les visions sont disparates et parfois contradictoires. Une formule doit être atteinte de manière consensuelle dans laquelle personne ne se sente exclu. La nécessaire vision globale de l'entreprise, évitant l'hypermécialisation en formation professionnelle, peut être source d'emplois créatifs et autonomes.

Bibliographie

Aguilar S., Barroso, J (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-78.

La Agulló-Díaz, M Dd., et Payá-Rico, A. (2018). Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: La escuela ag rícola comarcal valenciana «la Serrania». *Historia y memoria de la Educación*, 299-334.

Alemán-Falcón, J A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Bank, V (2014). Le 'Système de Dualité' de la formation professionnelle. Chemnitz: Université de Technologie, Chemnitz.

Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. M. Chevalier, *Les méthodes de recherche du DBA*, (p 126-139). EMS Editions.

Béland, S., Cusineau, D., Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education/Revue de sciences de l'éducation*, 52(3), 791-804.

Bourassa, B., Boudjaoui, M. (2012). Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites. Presses de l'Université Laval.

Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. Mésonnance.

Bouzon, J.-B., Georges, P.-M. (2019). Les territoires ruraux en France. Une géographie des ruralités contemporaines. Ellipses Marketing.

Caballero, M. Á., Lozano, P. (2021). El impulso de la FP Dual desde las organizaciones empresariales. Fundación Bertelsmann.

Castro, R., et al. (2000). *Integration of qualitative and quantitative methods in social research on health: some unsolved problems. Fifth International Conference on Social Science and Methodology*. ISA Research Committee Logic and Methodologic.

CEDEFOP. (2021). *La primera escala de la UE para la FP*. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

CEDEFOP. (2013). *Los marcos de cualificaciones en Europa : forjando vínculos adecuados*. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

Chartier, D. (2004). À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. L'Harmattan.

Clénet, J., Demol, J. (2004). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. Dans J. Clénet et J. Demol (Ed.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, (p. 83-108). Presse de l'Université du Québec.

Clénet, J., Gérard, C. (1994). Partenariat et Alternance en Éducation: des pratiques à construire. L'Harmattan.

Corbella, M. (2020). La inserción laboral: el 'ascensor social' de los jóvenes. *Hacer familia*, 20. Récupéré sur *Hacer familia*: <https://www.hacerfamilia.com/jovenes/insercion-laboral-ascensor-social-jovenes-formacion-empleo-20161221131647.html>.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 229-247.

Courtois, B., Pineau, G. (1991). La formation expérientielle des adultes. La Documentation Française.

Del-Castillo-Rodríguez, M. (2013). Primera visión sobre la formación dual en España. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 13-18.

Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial. (2019). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals*. Gabinet Tècnic.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., Zimmermann, K. F. (2012). *A roadmap to vocational education and training systems around the world*. IZA.

Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania: ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Bertelsmann.

Fernández-Bernat, J. A. (2014). La formación profesional dual: Algunas reflexiones sobre su regulación y puesta en práctica. *XXXII Jornadas Universitarias Andaluzas de Derecho del Trabajo y Relaciones Laborales*, 259-273.

Flecha, R., et al. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. INCLUDED Consortium Springer.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1986). Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador. *1ª Asamblea Mundial de Educación de Adultos*. CEAAL.

García-Marirrodriaga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural : contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Politécnica de Madrid.

García-Montero, R. (2016). Inserción sociolaboral en tiempos de crisis. *Revista de educación social*, 28-38.

Gobierno de España. (2021). Ley orgánica de ordenación e integración de la formación profesional. Gobierno de España.

González-García, J. (2020). *La tutoría pesonal en el sistema de formación por alternancia*. Universitat de Vic.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestion de la verdad*. Paidós.

Hanu shek, E. A., Woessmann, L., Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle*. National Bureau of Economic Research.

Homs-Ferret, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual. *Revista Internacional de Organizaciones*, 7-20.

Ichard, J.-L. (2016). *La Formation: un facteur clé du développement rural*. UIC Barcelona. Barcelona : tesis doctor l inédita UIC.

Instituto Nacional de Estadística. (1960). Anuarios Estadísticos. Récupéré sur <https://www.ine.es/inebaseweb/treeNavigation.do?tn=174023ettns=173324#173324>

Jansen, M., Troncoso-Ponce, D. (2018). *El impacto de los contratos para la formación y el aprendizaje en la inserción laboral de los jóvenes*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Éditions du CRP.

Kelle, U., Erzberger, C. (2004). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. Dans E. V. Uwe Flick, *A Companion to Qualitative Research*, (p. 172-177). Sage.

Kools, M., Soll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OCDE Education Working Papers.

Lauterbach, U., Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de la Formación Profesional en Alemania funcionamiento y situación actual. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51-68.

Llorente, M. (2008). Blended Learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de cas. Sevilla: (tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla.

Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.

Malglaive, G. (1993). Alternance et Competences. *Les cahiers pédagogiques*, 26-29.

Marhuenda Fluixá, F., et al. (2017). Con d de dual: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educar*, 285-307.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. Consulté mai 2021, sur http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf: www.recherche-qualitative.qc.ca

Martineau, S. (2008). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Formation et profession*, 1(15), 40-43.

Martinell, F. (1971). *Las Escuelas Familiares Agrarias*. Raycar.

Maubant, P. (2009). La alternancia en formación. Otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza. *Pensamiento educativo*, 119-137.

Meirieu, P. (2011). Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie. Petit dictionnaire de pédagogie. Consulté en mars 2021, sur : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021, Abril 11). *Formación del Profesorado de Formación Profesional*. Récupéré sur <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/fse/actuaciones/formacion-profesorado.html>

Ministerio de Industria, Comercio y turismo. (2021). *Estadísticas y publicaciones sobre PYME*. Gobierno de España.

Murray, R., Larry, J. (2009). *Estadística*. Mc Graw-Hill.

Observatorio de la Formación Profesional. (2021, Abril 11). *Centros Educativos FP Dual*. Récupéré sur <https://www.observatoriofp.com/datos-interactivos/centros-de-fp-dual-educativa>

Observatorio de la Formación Profesional. (2021). *El desempleo y la precariedad laboral juvenil son notablemente menores en los jóvenes con fp que en aquellos menos cualificados*. Madrid : Observatorio de la Formación Profesional.

OCDE . (1994). Les formations en alternance : quel avenir ? OCDE.

OCDE. (2001). Formation et emploi. Relever le défi de la réussite. OCDE.

OCDE. (2018). L'apprentissage et l'alternance en sept questions. Leçons des expériences internationales. OCDE.

OCDE. (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Oswald-Egg, M. E., Renold, U. (2014). *El sistema de formación profesional suizo : ¿Qué puede aprender España de Suiza*. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad: Servicio de Publicaciones.

Pin, J. R., Molins-Roig, M., Susaeta-Erburu, L., et Apascaritei, P. (2015). *La formación profesional dual como reto nacional: Una perspectiva desde la empresa*. IESE.

Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.

Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia : de sarrollo de las personas y de su medio*. Barcelona: UIC tesis doctoral inédita. Archivo digital UIC.

Puig-Calvó, P., et González-García, J. (2018). *La formación por alternancia-dual. Interacciones empresa y centro de formación: acompañamiento y experiencia*. Dans 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. Barcelona.

Rego-Agraso, L., Barreira-Cerqueiras, E. M., Rial-Sánchez, A. F. (2015). Formación profesional Dual: comparativa entre el sistema Alemán y el incipiente modelo Español. *Revista Española de Educación Comparada*, 149-166.

Requena-Amadas, E. (2017). Quatre anys de formació professional dual a Espanya i Catalunya. Anàlisi conceptual i d'assoliment d'objectius. *Revista Internacional de Organitzacions*, 99-127.

Rodríguez, C., Pozo, T., Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.

Roger, L., Maubant, P. (2011). Les pratiques éducatives des enseignants: en tre savoirs d'enseignement, et savoir d'expérience et savoirs professionnels. Dans P. Maubant (Dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants*, (p. 213-248). Presses de l'Université du Québec.

Sancha-Gonzalo, I., et Gutiérrez-Dewar, S. (2018). *La formación profesional en España 2018*. Fundación Est atal para la Formación en el Empleo.

Soler-Guillén, Á., et Pascual, F. (2021). *Resultados de la política de formación profesional en España y Alemania*. Valencia : Universidad de Valencia.

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XXI*, 17-40.

Tilman, F., et Delvaux, E. (2000). Manuel de la formation en alternance. Chronique Sociales.

UNESCO. (2020). *Informe GEM 2020 - Inclusión y educación*. UNESCO.

Valiente, Ò., et al. (2015). *Un model de formació professional dual per a Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma*. Fundació Jaume Bofill.

Wissenschaftsrat. (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Wissenschaftsrat.