

L'importance des cours interentreprises dans la formation des apprenti·e·s

Dans le domaine du commerce de détail en produits nutritifs et stimulants

David Jan

Mémoire de Master

Fribourg 2022

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2022.001>

© David Jan, 2022



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

L'importance des cours interentreprises dans la formation des apprenti·e·s

Dans le domaine du commerce de détail en produits nutritifs et stimulants

Mémoire de Master en Sciences de l'éducation

Direction : Prof. Jean-Louis Berger, Université de Fribourg

Jury : Prof. Isabelle Caprani, Haute école fédérale en formation professionnelle

Jury : Prof. Philippe Genoud, Université de Fribourg

David Jan

Oron (VD)

Travail de Master présenté à la Faculté des lettres et des sciences humaines

Université de Fribourg (CH)

Mars 2022

Résumé

Les apprenti·e·s du commerce de détail de la branche produits nutritifs et stimulants font un apprentissage sur trois lieux de formation : l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et les cours interentreprises. C'est ce troisième lieu qui est étudié, au moyen d'un questionnaire de 95 items auquel 280 apprenti·e·s romands ont participé. Cette recherche exploratoire s'intéresse à l'importance qu'ils ressentent pour les cours interentreprises dans leur formation. Plusieurs dimensions sont observées telles que la motivation, la conception de l'interaction entre les lieux de formation, l'avenir professionnel, la qualité, le sens et la valeur de ces cours. L'un des principaux résultats est la construction de trois sortes de motivation en utilisant la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008). La « motivation mixte » qui est un mélange d'intérêts pour le cours, la possibilité de transfert en entreprise et un désir de félicitations. La « motivation tournée vers l'avenir » pour des apprenti·e·s voyant dans le titre une étape vers la formation ou le métier désiré. La « motivation de proximité sociale » qui met en avant la recherche de contacts sociaux avec les pairs et une plus grande intention de continuer dans le commerce après l'obtention du titre que les autres motivations.

Mots-clés

Formation professionnelle initiale duale ; Cours interentreprises ; Théorie de l'autodétermination ; Conception de la formation ; Résiliation du contrat d'apprentissage.

Remerciements

Merci à ma femme pour son soutien et sa motivation inconditionnelle dans la rédaction de mon ouvrage. À mes parents pour leur grand travail de correction de mon écriture, leurs aides et ultime vérification des détails. À Christine et Jean-Pierre pour leurs idées.

Tous mes remerciements aussi aux apprenti·e·s ayant répondu à mon long questionnaire et ont ainsi permis que je puisse obtenir des données de travail.

Ne doivent pas non plus être oubliés mes enseignant·e·s de l'université pour leur travail et spécialement le professeur Berger pour m'avoir guidé lors de la réalisation de ce travail.

Table des matières

RÉSUMÉ	1
1 INTRODUCTION	1
2 CADRE ET CONTEXTE THÉORIQUES	5
2.1 FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DU COMMERCE DE DÉTAIL	5
2.2 TROIS LIEUX DE FORMATION	6
2.3 LES COURS INTERENTREPRISES	9
2.4 QUALITÉ DE LA FORMATION EN COURS INTERENTREPRISES	11
2.5 VALEUR DES COURS INTERENTREPRISES	12
2.6 MOTIVATION DURANT L'APPRENTISSAGE	13
2.7 CONCEPTION DE L'ARTICULATION ENTRE LES LIEUX DE FORMATION	16
3 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	21
3.1 QUALITÉ DE LA FORMATION EN COURS INTERENTREPRISES	21
3.2 VALEUR DES COURS INTERENTREPRISES	22
3.3 MOTIVATION DURANT L'APPRENTISSAGE	22
3.4 CONCEPTION DE LA FORMATION	24
4 MÉTHODOLOGIE	26
4.1 PARTICIPANTS	26
4.2 PROCÉDURE DE COLLECTE	26
4.3 INSTRUMENTS	27
4.4 QUESTIONNAIRE	28
4.4.1 <i>Qualité de la formation</i>	28
4.4.2 <i>Valeur et sens de la formation</i>	29
4.4.3 <i>Motivation personnelle durant l'apprentissage</i>	29
4.4.4 <i>Conception de la formation selon quatre modèles</i>	30
4.4.5 <i>Données sociodémographiques</i>	31
4.4.6 <i>Avenir professionnel</i>	31
4.5 NETTOYAGE DES DONNÉES	32
4.6 ÉCHANTILLON	33
4.6.1 <i>Présentation de l'échantillon selon le genre</i>	33
4.6.2 <i>Présentation de l'échantillon selon les âges</i>	34
4.6.3 <i>Présentation de l'échantillon selon les formations suivies avant l'apprentissage</i>	35
4.6.4 <i>Présentation de l'échantillon selon la filière et l'année de formation</i>	36
4.6.5 <i>Présentation de l'échantillon selon les entreprises formatrices</i>	37
4.6.6 <i>Présentation de l'échantillon selon le niveau de formation des parents</i>	38

5	CONSTRUCTION DES FACTEURS	39
5.1	QUALITÉ DE LA FORMATION EN COURS INTERENTREPRISES.....	39
5.1.1	<i>Facteur sens de la formation</i>	<i>41</i>
5.1.2	<i>Facteur charge de travail</i>	<i>41</i>
5.1.3	<i>Facteur pédagogues CI</i>	<i>42</i>
5.1.4	<i>Facteur dossier de formation</i>	<i>42</i>
5.2	FACTEUR VALEUR DES CI	43
5.3	MOTIVATION DURANT L'APPRENTISSAGE.....	43
5.3.1	<i>Facteur motivation mixte</i>	<i>47</i>
5.3.2	<i>Facteur motivation tournée vers l'avenir.....</i>	<i>47</i>
5.3.3	<i>Facteur motivation de proximité sociale</i>	<i>48</i>
5.4	CONCEPTION DE LA FORMATION.....	48
5.4.1	<i>Facteur conception scolaire.....</i>	<i>51</i>
5.4.2	<i>Facteur conception intégrée et circulaire</i>	<i>52</i>
5.5	AVENIR PROFESSIONNEL	52
5.5.1	<i>Facteur intention de résiliation.....</i>	<i>54</i>
5.5.2	<i>Facteur avenir professionnel après obtention du titre</i>	<i>54</i>
6	RÉSULTATS ET DISCUSSION	56
6.1	PROBLÈME DE LIENS ENTRE LES FACTEURS DE MOTIVATION ET LES CONCEPTIONS DE LA FORMATION.....	56
6.2	QUALITÉ DE LA FORMATION EN COURS INTERENTREPRISES.....	56
6.2.1	<i>La qualité des CI comme prédicteur d'une suite dans le domaine du commerce.....</i>	<i>57</i>
6.3	VALEUR DES COURS INTERENTREPRISES	58
6.3.1	<i>Les facteurs prédisant la valeur des cours interentreprises</i>	<i>58</i>
6.4	MOTIVATION DURANT L'APPRENTISSAGE.....	60
6.4.1	<i>Les liens entre des expériences scolaires antérieures et la motivation des apprenti·e·s.....</i>	<i>61</i>
6.4.2	<i>La motivation comme prédicteur de continuité dans le métier</i>	<i>62</i>
6.5	CONCEPTION DE LA FORMATION.....	64
6.5.1	<i>La qualité des CI comme prédicteur de la conception des interactions entre les lieux de formation.....</i>	<i>64</i>
6.5.2	<i>Principales raisons d'une conception de la formation en deux au lieu de quatre modèles</i>	<i>66</i>
7	LIMITES.....	69
7.1	DIFFICULTE DE GENERALISATION.....	69
7.2	CORRÉLATION DE LA MOTIVATION ET DES CONCEPTIONS DE LA FORMATION.....	70
7.3	REPRESENTATIVITE PARTIELLE DES APPRENTI·E·S	70

8	CONCLUSION	72
8.1	RÉTROSPECTIVE ET PERSPECTIVE SOUS LE PRISME DES CI.....	72
8.2	IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES.....	74
8.3	INTENTION DE RÉILIATION DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE	75
	LISTE DE RÉFÉRENCES	76
	ABRÉVIATIONS	84
	ANNEXE	85
	ANNEXE 1 – CODEBOOK : VARIABLES DE RÉPONSE DU « QUESTIONNAIRE SUR MA FORMATION EN ÉCOLE, ENTREPRISE ET COURS INTERENTREPRISES »	85
	DÉCLARATION SUR L'HONNEUR.....	90

Sommaire des figures

Figure 1 <i>Organigramme des formations selon le commerce de détail</i>	5
Figure 2 <i>Les types de motivation et de régulation (Deci & Ryan, 2008, p. 27)</i>	14
Figure 3 <i>Conception 1 : Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation</i>	18
Figure 4 <i>Conception 2 : Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation</i>	18
Figure 5 <i>Conception 3 : Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assurée par les cours interentreprises</i>	19
Figure 6 <i>Conception 4 : Vision intégrée et circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation</i>	20
Figure 7 <i>Genre de l'échantillon</i>	33
Figure 8 <i>Âge des participants</i>	34
Figure 9 <i>Formations suivies avant l'apprentissage</i>	35
Figure 10 <i>Répartition des participants selon la filière et l'année de formation</i>	36
Figure 11 <i>Répartition des apprenti·e·s selon les entreprises</i>	37
Figure 12 <i>Plus haut niveau d'étude atteint par les parents</i>	38
Figure 13 <i>Modèle d'analyse des rôles sans les dimensions nomothétique et idiographique (Getzels & Guba, 1957, p. 429)</i>	67
Figure 14 <i>Vue schématique de l'avant à l'après AFP/CFC</i>	72

Sommaire des tableaux

Tableau 1 Répartition du temps travail selon les lieux de formation.....	7
Tableau 2 Différences entre les lieux de formation	8
Tableau 3 Matrice de pattern de la solution factorielle pour la qualité de la formation en cours interentreprises	40
Tableau 4 Matrice de pattern de la solution factorielle pour la motivation durant l'apprentissage	46
Tableau 5 Matrice de pattern de la solution factorielle pour les conceptions de la formation	50
Tableau 6 Matrice de pattern de la solution factorielle de l'avenir professionnel	53
Tableau 7 Table de corrélation des facteurs.....	55
Tableau 8 Corrélation entre motivations et conceptions de la formation	56
Tableau 9 Régression linéaire de l'avenir professionnel selon la qualité des CI	57
Tableau 10 Régression linéaire de l'intention de résiliation du contrat d'apprentissage selon la qualité des CI	58
Tableau 11 Régression linéaire de la valeur des CI selon facteurs sociodémographiques et pédagogiques CI	60
Tableau 12 Régression linéaire de l'avenir professionnel après obtention du titre selon la motivation	63
Tableau 13 Régression linéaire de la conception intégrée et circulaire selon la qualité des CI.....	65

1 Introduction

Depuis un peu plus de vingt ans, je travaille dans le commerce de détail, mais pour être précis, il convient de préciser que mon domaine est celui des « assistant·e·s et gestionnaires du commerce de détail en produits nutritifs et stimulants ». Une dénomination bien longue et complexe pour présenter le personnel travaillant en tant que vendeur·euse de denrées alimentaires pour les humain·e·s ou, d'une manière encore plus prosaïque en tant que « caissier·ère au supermarché ».

J'ai pu travailler et expérimenter presque tous les postes, tant sur le front de vente, où j'ai débuté comme vendeur non qualifié avant de passer le CFC de gestionnaire du commerce de détail selon les modalités de l'article 32 pour arriver à adjoint de centre commercial, que dans le domaine administratif comme chef expert de la branche kiosque. Mais également dans le domaine de la formation, ayant travaillé en écoles professionnelles à Bulle et Fribourg, formant toujours à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) les nouveaux expert·e·s et fonctionnant finalement comme expert pour les examens pratiques. J'occupe actuellement le poste de responsable romand et pédagogue pour les cours interentreprises.

Ce travail est construit sur la base des réponses des apprenti·e·s à un questionnaire qui leur a été proposé durant les cours interentreprises. Pour mieux comprendre ma raison de cibler ce lieu de formation, plusieurs éléments de contexte doivent être présentés.

À l'école obligatoire, les élèves ont l'école comme seul lieu de formation. Lors de leur passage au statut d'apprenti·e leur formation se déroule sur trois lieux :

- **Entreprise formatrice** (entreprise) : engage et assure la formation pratique de l'apprenti·e sur une durée de deux ans pour une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) ou de trois ans pour un certificat fédéral de capacité (CFC) ;
- **École professionnelle** (école) : apporte aux apprenti·e·s regroupé·e·s selon leur profession les connaissances scolaires et de culture générale nécessaires dans le cadre du commerce de détail ;
- **Cours interentreprises** (CI) : regroupe les apprenti·e·s selon leur branche pour leur inculquer les connaissances spécifiques aux produits. Ils sont le complément indispensable à la formation à la pratique professionnelle et à la formation scolaire.

Les apprenti·e·s qui suivent le cursus CFC obtiendront le titre de gestionnaire du commerce de détail (GCD) alors que ceux qui font l'AFP obtiendront le titre d'assistant·e du commerce de détail (ACD).

Les trois lieux de formation sont différents les uns des autres à de multiples égards, ils sont géographiquement distincts, l'organisation du travail change et les types de contacts sociaux varient. De plus, le temps passé dans chacun de ces trois lieux varie énormément, les CI ne représenteront que 2% du temps total de formation.

60% des élèves suivent un apprentissage (OFS, 2021a), cependant cette voie n'est pas forcément suivie directement après l'école obligatoire. Le commerce de détail est le deuxième plus grand pourvoyeur de places de formation. Cependant cette voie souffre d'un problème d'image (Duemmler et al., 2018). C'est donc souvent un choix par défaut, d'élèves qui auraient voulu suivre une autre voie telle que les études au gymnase ou en école de commerce ou un apprentissage, mais dans un autre domaine ou se lancer dans un métier qui ne peut être entrepris qu'après l'obtention d'un CFC.

À l'origine de ma problématique se trouve une interrogation très naïve, ces quelques jours de CI qui ne sont ni à l'école, ni en entreprise ont-ils une utilité ? Le partenariat entre entreprise et école, en vigueur dès la fin du 19^e siècle, est né d'un besoin des entreprises d'avoir des apprenti·e·s comme main d'œuvre tout en leur fournissant un complément scolaire (Bonoli, 2017). Ce fonctionnement en dual est resté la règle jusqu'en 2002 lors de la réforme de la loi fédérale sur la formation professionnelle (2002) qui introduit les CI afin d'offrir un complément de formation scolaire et professionnelle. La principale raison de la mise en place de ces cours est d'apporter un complément de formation difficilement accessible financièrement aux micro et petites entreprises assumant la formation de 70% des apprenti·e·s (Müller & Schweri, 2012).

Cependant, comme le relèvent Lamamra et Besozzi (2019), la formation subit également les logiques entrepreneuriales, les CI comme l'école doivent être rentable, ceci afin de former des apprenti·e·s compétent·e·s qui pourront assurer la relève ou à minima permettre une employabilité rapide afin que le choix d'une entreprise de prendre des apprenti·e·s ne soit pas une perte financière. Dans le domaine du commerce de détail, 58% des apprenti·e·s changeront d'entreprise après l'obtention de leur titre (OFS, 2018, p. 44), que cette décision soit le fait de l'apprenti·e ou de l'entreprise, c'est cette dernière qui ne peut se permettre de former à perte. En moyenne, un apprenti GCD génère un bénéfice net d'un peu plus CHF 10'000.-, ce qui permet à l'entreprise d'amortir le coût de la formation durant l'apprentissage (Gehret & Schweri, 2019), mais ne permet pas de garder la personne formée en tant

qu'employé·e qualifié·e, car le salaire conseillé d'un·e apprenti·e varie de CHF 770.- en première année à CHF 1'480.- en troisième année selon les recommandations du canton de Fribourg pour un·e gestionnaire du commerce de détail (SFP, 2021) alors que celui d'un·e employé·e qualifié·e tourne autour de CHF 4'200.-¹.

Cependant, cet équilibre est fragile, car l'apprenti·e est employé·e par l'entreprise et le temps consacré à l'école et aux CI fait partie de son temps de travail. Ainsi une journée de CI n'est pas directement productive, de plus les coûts des CI sont facturés à l'entreprise² (LFPr, 2002, art. 23).

Une fois ces considérations pécuniaires établies, il faut également observer la manière dont les lieux de formations vont s'adapter aux besoins du marché. L'entreprise peut, dans la limite de la légalité, adapter ses méthodes de travail, de gestion du personnel et sa gamme de produits sans limites. Ainsi en 2004, au moment de la mise en place des nouvelles ordonnances pour ACD et GCD et bien que la première caisse automatique fasse son entrée en Europe (Maillet, 2014), cet appareil était loin des préoccupations de la réforme. Actuellement, ces caisses sont la norme chez Coop et Migros, les deux plus grands fournisseurs de places d'apprentissage et leurs manipulations font partie des formations internes de ces entreprises. Du côté de l'école, ces appareils ne trouvant pas d'écho dans les matières enseignées, il n'y a pas d'attente de formation de la part des entreprises. Dans le cas des CI, la connaissance de ces caisses automatiques correspond aux savoir-faire complémentaires que la future activité professionnelle exige (LFPr, 2002; SEFRI, 2021a), par exemple : de quelle manière les consignes en cas de vol doivent-elles s'appliquer avec ces machines qui ne sont pas directement gérées par les employé·e·s du magasin ? Ces connaissances pourraient être incluses dans le programme des CI, en ajoutant un questionnement réflexif et critique (Gremion, 2019) sur les implications de ces machines dans les relations entre client·e·s et employé·e·s au sein de l'entreprise.

Le plan de formation, qui sert de base à la réalisation des cours, n'étant révisé qu'à la suite d'une demande de modification, tous les cinq ans, de l'ordonnance auquel il est rattaché, mais cela peut parfois prendre bien plus de temps. Ainsi le plan de formation actuel des ACD et GCD, date de 2004 et sera remplacé par « Vente 2022+ », actuellement mis en place pour les

¹ Selon recommandations d'embauche 2022 de Velede, document interne pour les membres

² Le circuit financier réel est plus complexe et pour la majorité des entreprises des cantons Romands les CI sont payés partiellement ou entièrement par exemple, la Fondation instituée en vue de promouvoir la formation professionnelle dans le canton de Fribourg, ainsi que par des aides cantonales.

apprenti·e·s qui débiteront en aout 2022. De plus, les apprenti·e·s ayant débuté en 2021, feront toute leur formation de deux à trois ans selon l'ancien système, soit quelque vingt ans sans changement.

Ainsi pour revenir à ma problématique, les CI ont pour rôle d'offrir un apport en plus de l'école ou de l'entreprise, mais sont limités dans leur adaptabilité par les contraintes des plans de formation et coutent aux entreprises le temps des journées de cours, nonobstant qu'ils ne représentent que 2% du temps total de formation. En partant du point de vue des apprenti·e·s, je vais les questionner sur le sentiment qu'ils ont de la valeur et de la qualité des CI ainsi que la motivation ressentie, tant pour ce que ces cours peuvent leur apporter le jour même, que dans les jours suivants, voire dans leur futur professionnel.

Pour cette recherche, les apprenti·e·s répondront durant une journée de CI, à l'aide de leur smartphone, par le biais d'un questionnaire quantitatif rempli sur « Google Forms ».

2 Cadre et contexte théoriques

Pour le 60% des élèves issu de l'école obligatoire qui choisissent un apprentissage (OFS, 2021a), celui-ci dure entre trois et quatre ans pour un CFC et deux ans pour une AFP.

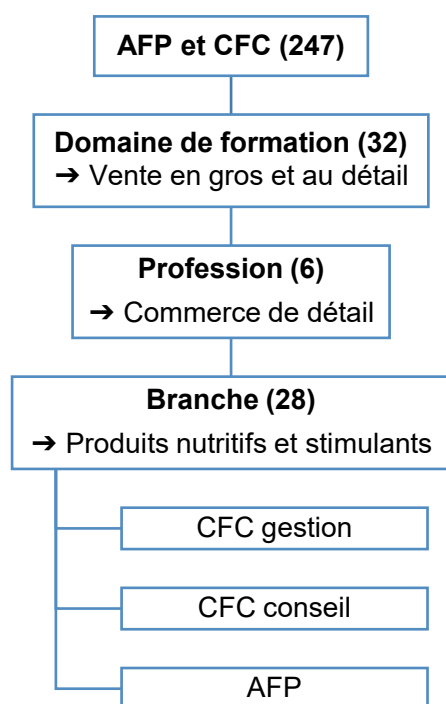
2.1 Formation professionnelle initiale du commerce de détail

En 2020, 212'346 personnes ont un contrat d'apprentissage en cours, le CFC représente la plus grande part (93%) alors que l'AFP représente 7% (OFS, 2021b). Ce nombre ne tient pas compte des contrats de stage pratique, des formations de transition ou autres procédures de qualification au sens des articles 31 et 32 de l'ordonnance sur la formation professionnelle (OFS, 2021b; OFPr, 2003) réalisés non pas par l'apprentissage, mais validés par le passage d'examens suite à la pratique du métier durant une période de cinq ans ou par la validation d'acquis d'expérience.

La figure 1 permet de mieux comprendre les ramifications entre tous les termes. Dans le rectangle se trouvent, en gras, la définition du groupe et, entre parenthèses, le nombre de variantes existantes. La ligne suivante, débutant par une flèche, indique la variante choisie parmi celles disponibles dans la parenthèse (OFS, 2021b).

Figure 1

Organigramme des formations selon le commerce de détail



En comptabilisant toutes les professions et options possibles par AFP et CFC en vigueur, nous arrivons à un total de 247 apprentissages différents (SEFRI, 2021b). Le domaine de formation de la « vente en gros et au détail » forme 23'008 personnes (OFS, 2021b) est le deuxième plus grand domaine de formation après « commerce et administration ». Le domaine de la « vente en gros et au détail » forme les apprenti·e·s pour selon les six professions du commerce de détail. La profession du commerce de détail est constituée de 28 branches de formation et d'examens (BDS-FCS, 2017b). La branche des « produits nutritifs et stimulants » avec 5'471 apprenti·e·s CFC et AFP confondus (OFS, 2021b) est la plus importante. Le CFC peut être obtenu dans deux options distinctes : gestion des marchandises ou conseil à la clientèle, qui ne seront pas prise en compte dans ce travail. L'AFP n'a pas d'option.

2.2 Trois lieux de formation

La réforme de la loi fédérale sur la formation professionnelle (2002) et la révision des formations initiales du commerce de détail de 2004 ont marqué le début des cours interentreprises (CI). Les CI sont, proportionnellement, le lieu qui occupera les apprenti·e·s le moins de temps comme on peut le voir dans le tableau 1. Pour simplifier la comparaison, le temps de travail a été calculé sur la durée totale de l'apprentissage selon une année de 47 semaines à cinq jours de travail et 45 heures hebdomadaires (Loi fédérale complétant le Code civil suisse, 2021, art. 329a; Loi fédérale sur le travail dans l'industrie, l'artisanat et le commerce, 2021, art. 9). En parenthèses sont inscrites les informations issues des ordonnances de formation (Ordonnance du SEFRI (ACD), 2004; Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004).

L'entreprise est, par l'organisation même de l'apprentissage, le lieu central. Le contrat d'apprentissage est signé entre l'entreprise, le canton et l'apprenti·e³, puis l'école professionnelle sera attribuée selon le lieu de domicile. Le temps de travail de l'apprenti·e est fixé par l'entreprise et les jours de cours sont déduits de son temps de travail. Les vacances, dont le nombre varie selon les conditions de l'entreprise, seront à placer durant les périodes de vacances scolaires. Les vacances scolaires étant plus longues, les autres jours de « vacances scolaires » seront consacrés à travailler en entreprise à 100% du nombre d'heures hebdomadaires fixé. Les CI sont planifiés selon des périodes fixes qui ne tiennent pas compte des vacances cantonales.

³ S'il est mineur·e la·le représentant·e légal signera également

Tableau 1*Répartition du temps travail selon les lieux de formation*

	AFP (2 ans)		CFC (3 ans)	
Entreprise formatrice	376 jours (4 jours par semaine)	84%	494 jours (3.5 jours par semaine)	77%
École professionnelle	60 jours (720 périodes)	14%	130 jours (1'560 périodes)	21%
Cours interentreprises	8 jours (8 jours)	2%	10 jours (10 jours)	2%
Total	444 jours	100%	634 jours	100%

Les CI ne représentent que 2% de la durée de l'apprentissage, cependant ceux-ci sont au centre de la formation servant de connecteur entre l'école et l'entreprise. L'école privilégiant des savoirs conceptuels et l'entreprise des savoirs procéduraux (Greeno et al., 1993), les CI offrent un lieu d'expérimentation détaché des contraintes de rentabilité et autorisant des erreurs dans un cadre protégé (Sappa & Aprea, 2018), les situations problématiques sont simulées ainsi les erreurs ne portent à conséquence ni à l'image de l'entreprise ni à son chiffre d'affaires.

Bien que représentant une infime part de la formation, les CI sont les cours qui préparent spécifiquement les apprenti·e·s à leur examen pratique dont la note est proportionnellement la plus importante (BDS-FCS, 2017a). Cette évaluation représente 50% d'une note à coefficient triple pour la partie pratique, de plus cette partie qui ne contient qu'une autre note à coefficient simple est éliminatoire si la moyenne est insuffisante.

Mon travail de bachelor portait déjà sur la thématique de la formation des apprenti·e·s du commerce de détail, j'ai alors constaté que beaucoup d'études s'intéressent à ce qui se passe avant l'entrée en apprentissage, durant la formation ou quelques années après l'obtention, ou non, du titre (Duemmler et al., 2018; Kammermann et al., 2009; Schweri & Fuhrer, 2010; Stern et al., 2010). Mais la manière dont l'apprenti·e vit ses trois lieux de formations qu'il fréquente est comme une boîte noire, peu étudiée (Gurtner et al., 2018). D'autre part, certaines études très récentes, comme celle réalisée par la HEFP (Berger et al., 2022) dont je réutiliserai certains items s'intéressent aux lieux de formation, mais sans y inclure les CI.

Hormis le temps de formation, d'autres différences apparaissent lorsque l'on compare les trois lieux. Les voici présentées du point de vue de la Romandie :

Tableau 2

Différences entre les lieux de formation

	Entreprise	École	CI
Nombre de lieux	283 ⁴	11 ⁵	2
Nom du pédagogue	Maître·sse d'apprentissage	Enseignant·e	Formateur·rice
Organisation du temps	Heure (60 min.)	Période (45 min.)	Module (9:00-17:00)
Planification de présence / vacances	Toute l'année	Toute l'année / vacances scolaire	Fenêtre de cours : fév.-avr. ; sep.-nov. ; sep.-oct.
Responsable	Responsable formation	Enseignant·e	Formateur·rice issu du front de vente
Collègues	De l'entreprise	Du domaine de formation (vente en gros et au détail)	De la branche (Produits nutritifs et stimulants)
Autres personnes	Client·e·s	-	-
Évaluation	Évaluation semestrielle	Tests sur papier et autres au choix de l'enseignant	Tests sur tablette des compétences professionnelles, évaluation des compétences méthodologiques, sociales et personnelles

Ces multiples différences doivent être prises en compte par l'apprenti·e : saon pédagogue officiera en école souvent sans connaissance de son terrain de travail, la journée est découpée en tranches de 45 minutes. Durant la durée d'un module en CI, elle est découpée au libre

⁴ Selon les places d'apprentissage disponible le 09.01.2022 depuis le site « www.orientation.ch » en tant que gestionnaire du commerce de détail.

⁵ Selon recherche sur les sites officiels des cantons de GE, VD, NE, BE, JU et FR et VS.

choix du pédagogue. Le travail est réalisé devant des clients en entreprise, alors qu'il l'est devant d'autres apprenti·e·s en école ou en CI.

Pour faciliter la lecture de ce travail, les intervenant·e·s en formation seront toujours nommés « pédagogues ».

2.3 Les cours interentreprises

Les premiers CI des apprenti·e·s en produits nutritifs et stimulants ont eu lieu en 2007, suite à la réforme des ordonnances du Secrétariat d'Etat à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI) sur la formation professionnelle (Ordonnance du SEFRI (ACD), 2004; Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004).

Chaque module (journée de cours), dure de 9:00 à 17:00 heures avec une heure et demie de réalisation, puis de dégustation en commun d'un repas de midi, en lien avec le thème traité du module. Les classes sont planifiées avec 22 personnes, mais l'effectif réel varie entre 14 et 18 personnes. Il peut arriver, parfois que le pédagogue anime une classe de 22 personnes et d'autres qu'il se retrouve devant un groupe de 10 personnes.

Les cours travaillent un mélange de compétences telles que :

Conseil à la clientèle

Des dialogues de vente sont étudiés de manière théorique et selon les produits des 28 branches du commerce de vente au détail, à l'école ou mis en pratique lors des interactions avec la clientèle en entreprise. Durant les CI, il est possible de réaliser ces dialogues en fonction des produits spécifiques à la branche (dans mes cours : les denrées alimentaires) des personnes en formation, avec l'opportunité de recommencer plusieurs fois, de corriger et d'améliorer la prestation.

Connaissance des produits

Travail sur les informations nutritionnelles, les allergies ou les intolérances alimentaires. Mais également sur des conseils d'utilisation des produits ou les ventes complémentaires pour leur utilisation.

Gestion de la marchandise

Ce sont plus des informations sur la gestion des stocks et la manière de gérer les actions qui sont proposées par les entreprises afin de maximiser les profits de l'entreprise et la satisfaction des clients.

Ce mélange de thématiques, principalement axées sur le contact client et la gestion du magasin, implique que les pédagogues qui donnent ces cours sont issu-e-s du front de vente et suivent par la suite une formation pédagogique à la HEFP (HEFP, 2017).

Les apprenti-e-s dont la langue de formation est le français suivent les CI dans deux lieux, Berne pour les apprenti-e-s de l'arc jurassien, géographiquement trop éloigné-e-s pour se déplacer au centre de formation principal de Renens proche de Lausanne. Comme leur nom permet de le deviner, ces cours mélangent les entreprises, mais également les cantons et niveaux de formation. Chacun de ces points à son importance, la mixité des entreprises permet de découvrir que les termes professionnels, les organisations magasins et les relations professionnelles ou avec les clients changent d'une entreprise à l'autre.

Le mélange des cantons, en plus des accents régionaux, fait que la planification ne suit que celle des congés nationaux, convoquant en même temps des apprenti-e-s avant, pendant ou après les périodes de vacances scolaires cantonales. De plus, le mélange des niveaux de formation implique que les huit premiers modules, communs aux AFP et CFC, demandent le même niveau de compétences sans prendre en compte la formation choisie, alors que le plan de formation est différent en école et lors des examens finaux (Ordonnance du SEFRI (ACD), 2004; Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004).

Chaque cours donne droit à trois notes par apprenti-e selon ses compétences professionnelles, méthodologiques et sociales (Ordonnance du SEFRI (ACD), 2004; Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004). Tant les compétences évaluées que la pondération des notes sont identiques pour les deux formations.

Compétences professionnelles

Ces compétences concernent les connaissances spécifiques (Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004, art. 4) de la branche et sont évaluées, le matin, par des tests sur tablette. Toutes les questions sont à choix multiples, aucun texte ne doit être rédigé. La correction est automatisée, la note et le corrigé sont ainsi obtenus dès la fin du test. Chaque test est disponible en trois versions élaborées au niveau national dans les trois principales langues officielles et

identiques pour tous les pédagogues, le choix de l'une ou l'autre version est déterminé par le jour de la semaine, lundi pour le test A, mardi pour le test C, et ainsi de suite. Cette note compte pour 70% de la moyenne des CI (BDS-FCS, 2013).

Compétences méthodologiques

Ces compétences concernent (Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004, art. 5) :

- les techniques de travail et la résolution de problèmes ;
- la pensée systémique ;
- les méthodes de conseil et de vente ;
- la technique de présentation.

Cette note qui compte pour 15% dans la moyenne des CI (BDS-FCS, 2013) est fixée par le pédagogue selon ses observations, par rapport aux points ci-dessus, durant la journée de cours, la note est individuelle.

Compétences sociales et personnelles

Ces compétences concernent (Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004, art. 6) :

- les aptitudes à la communication ;
- les capacités de gérer des conflits ;
- l'esprit d'équipe ;
- la civilité.

Cette note compte également pour 15% dans la moyenne des CI (BDS-FCS, 2013) et sera fixée par le pédagogue de la même manière que la note de compétence méthodologique.

2.4 Qualité de la formation en cours interentreprises

Bien que la durée des CI soit très courte, 2% du temps total de formation, quel est le ressenti des apprenti·e·s quant à la qualité de ces cours ? L'évaluation sera faite de leur point de vue, selon leur perception des cours et non pour évaluer la conformité entre le plan de formation et le cours donné (Behrens, 2007). Les questions sont reprises de « La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse » (Berger et al., 2020) et adaptées afin de correspondre aux spécificités des CI, tant dans les termes employés afin de s'adapter aux spécificités de nos cours que de la reformulation des questions pour parler des trois lieux de formations au lieu des deux mentionnés dans la version originale.

Comme présenté dans la description des trois lieux de formation, l'entreprise est le centre de la formation, on trouve également cette prépondérance de l'entreprise dans « La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse » (Berger et al., 2020) qui a travaillé sur l'école et l'entreprise. Berger et al (2020) montrent que la formation est de qualité du moment qu'elle répond aux exigences des besoins professionnels. Ce qui est étudié à l'école est valorisé du moment que c'est directement utilisable et transférable dans la pratique.

Cette séparation entre école et entreprise est également liée au côté abstrait de l'école qui forme les apprenti·e·s au niveau du domaine de formation « vente en gros et au détail » (figure 1) tandis que l'entreprise forme de manière directement applicable sur le front de vente (Sauli et al., 2021).

L'intention dans cette évaluation de qualité est de mesurer la conformité des cours (Plante & Bouchard, 2005) selon ce qui est attendu des CI en complément à la pratique en entreprise et à l'enseignement en école.

2.5 Valeur des cours interentreprises

Traitée séparément de la qualité, la valeur questionne les apprenti·e·s sur ce qu'ils retirent de ces modules de cours. Les items permettent d'établir si des liens avec des intérêts professionnels sont mis en place (Cosnefroy, 2016). Ces liens portent sur l'école, l'entreprise et l'apprentissage du métier.

Tout comme l'école, les CI apportent des normes sur le métier afin de permettre aux apprenti·e·s d'avoir en main les bons arguments pour répondre aux demandes de leurs client·e·s sur le lieu de travail (Sauli et al., 2021), mais se situent au niveau de la branche « commerce de détail » (figure 1). Ainsi, tout en étant une formation scolaire qui simule le travail en magasin (il n'y aura pas de vraie caisse enregistreuse ou de vrais clients, par exemple) les CI sont plus proches des activités de l'entreprise que l'école située au niveau du « domaine de formation » (figure 1).

Afin de bien présenter mon objectif de l'analyse de la valeur des CI, je commencerai par définir ce qui n'est pas recherché.

Premièrement, bien qu'il y ait de la part des apprenti·e·s une impression d'une formation distincte entre école et entreprise (Berger et al., 2020; Sauli et al., 2021), le questionnaire sur la valeur ne cherche pas à définir si les CI sont, de l'avis des apprenti·e·s, plus proches des cours de l'école ou de la formation en entreprise.

Deuxièmement, la valeur n'est pas non plus l'attrait ressenti par les apprenti·e·s pour ces cours, qui est à nouveau dichotomique entre le travail en entreprise, considéré comme attrayant et suscitant des intentions d'apprentissage plus élevés, et le travail à l'école, ressenti comme plus utile pour la carrière professionnelle et donc source d'anxiété quant à sa réussite (Gurtner et al., 2002).

La valeur des CI est questionnée selon une optique de transfert de la matière apprise pour leur apprentissage. Est-ce que les apprenti·e·s comprennent ce qui est attendu d'eux durant ces cours puis peuvent-ils réutiliser ces connaissances dans leur entreprise, école ou d'une manière plus générale dans leur métier en tant qu'employé·e qualifié·e.

Selon le concept de valeur perçue de Eccles et Wigfield (2002, dans Neuville, 2006) l'engagement des apprenti·e·s à réaliser une tâche d'apprentissage repose sur la valeur accordée à cette tâche ainsi que la probabilité qu'ils ressentent de la réussir.

C'est spécifiquement selon la valeur accordée que je vais analyser la valeur des CI. Toujours selon Eccles et Wigfield (2002, dans Neuville, 2006), la valeur accordée est construite selon quatre dimensions qui se présentent et s'illustrent de la manière suivante :

- **Intérêt intrinsèque** : Ce que les CI proposent intéresse les apprenti·e·s, ils travaillent ou goutent des produits qui leur donnent du plaisir.
- **Utilité** : Les CI sont utiles pour le travail en entreprise, afin de conseiller au mieux les client·e·s, ou ils peuvent servir pour les cours de l'école professionnelle.
- **Importance** : Les CI sont importants pour la réussite l'examen pratique et de l'apprentissage.
- **Coût de la tâche** : Ce sont les points négatifs de la tâche, tel que l'énergie qu'il faut consacrer pour venir aux cours ou la durée de ceux-ci.

La valeur est questionnée avec un objectif de réutilisation concrète et correspondant aux besoins de rentabilité actuellement recherchée (Lamamra & Besozzi, 2019), mais sans procéder à une comparaison avec les apprentissages réalisés en entreprise ou en école.

2.6 Motivation durant l'apprentissage

La motivation est questionnée durant les CI avec l'objectif de comprendre de quelle manière elle se répartit selon le continuum de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008). Les CI sont des cours obligatoires de la formation et demandent un grand investissement des apprenti·e·s (déplacement, organisation scolaire ou personnelle), mais offrent la possibilité de questionner

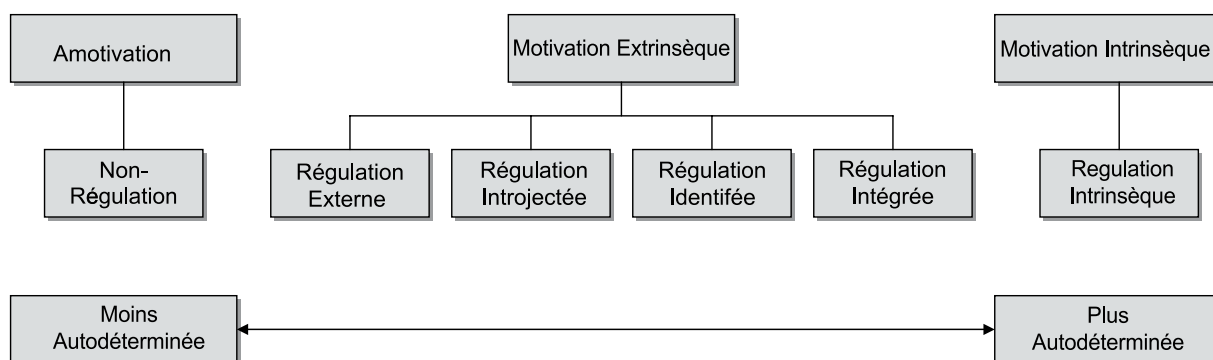
leur identité professionnelle (Caprani et al., 2019) sur le sens qu'ils trouvent à leur travail par des échanges de pratiques avec des apprenti·e·s du même domaine venant d'autres entreprises et cantons ainsi qu'un·e pédagogue issu de leur domaine également.

Ces identités professionnelles seront étudiées selon le besoin d'affiliation (Gagné & Deci, 2005). Les apprenti·e·s sont quotidiennement en contact avec la clientèle et auront souvent à justifier les décisions de leur entreprise.

La théorie de l'autodétermination (TAD) est construite selon un continuum allant de l'amotivation (une absence de motivation), la motivation extrinsèque (la source de la motivation est externe à l'apprenti·e) pour arriver à la motivation intrinsèque (la motivation vient de la tâche en elle-même) (Deci & Ryan, 2008; Gagné & Deci, 2005). La motivation, telle que ressentie par l'apprenti·e, est décomposée en six formes de régulation, comme le montre la figure 2. La régulation est la manière dont la motivation pour la tâche à réaliser est inhibée ou renforcée.

Figure 2

Les types de motivation et de régulation (Deci & Ryan, 2008, p. 27)



La motivation extrinsèque est décomposée en quatre types de régulation (Deci & Ryan, 2008) :

- **Externe** : obligation de faire la tâche, en attente d'une récompense pour persévérer ;
- **Introjectée** : pression ou honte si la tâche n'est pas faite (de la part de l'entreprise ou de la famille) ;
- **Identifiée** : trouve du sens à ce que la réalisation de la tâche permet d'obtenir dans un second temps. Par la réalisation de cette première tâche, on peut entamer les tâches vers le véritable objectif ;
- **Intégrée** : correspond aux valeurs de l'apprenti, la tâche fait sens par elle-même.

L'amotivation est l'absence de régulation, la tâche est réalisée sans comprendre la raison ni ce qu'elle peut apporter (Deci & Ryan, 2008), aucun des items du questionnaire ne mesurait cette régulation, la raison de ne pas prendre en compte cet aspect de la motivation est le risque de confusion dans les réponses entre une absence de motivation pour le contenu des CI et une absence de motivation à devoir venir aux CI. La planification de la journée de cours est très chargée : elle dure de 9 à 17 heures, incluant la préparation du repas de midi, couplée à une durée de trajet dépassant fréquemment 90 minutes pour un aller simple.

En plus de l'aspect obligatoire des CI, la note de ce cours aura une incidence sur la réussite des apprenti·e·s uniquement lors du calcul de validation en fin d'apprentissage. Ceci diffère de la note d'école qui, en dessous de la moyenne, fait redoubler l'apprenti·e, avec le risque que son contrat ne soit pas prolongé⁶ par l'entreprise. En prenant ces points en compte, la régulation identifiée sera analysée selon la théorie de la fixation des objectifs (Gagné & Deci, 2005), soit ce que ces cours peuvent apporter selon des objectifs de haute valeur pour l'avenir professionnel des apprenti·e·s tels qu'une formation ultérieure plutôt qu'une récompense très proche telle que des félicitations de l'entreprise à la suite d'un cours.

La régulation intrinsèque est le plus haut niveau de motivation, les apprenti·e·s font les tâches, car elles leur donnent du plaisir sans qu'une motivation de source externe de type récompense ne soit nécessaire, elle serait même contreproductive : « les récompenses tangibles ont tendance à diminuer la motivation intrinsèque, de telle sorte que les deux types de motivation ne sont pas cumulatifs » (Deci & Ryan, 2008, p. 25).

La motivation intrinsèque peut être développée en renforçant la valeur de la tâche ou le sentiment d'efficacité personnelle (Cosnefroy, 2010) à la réalisation de la tâche. La valeur de la tâche peut être renforcée par le sens qui lui est donné : « Les CI me motivent pour obtenir mon CFC, j'éprouve un sentiment d'efficacité personnel en appliquant et utilisant des compétences développées lors des CI pour aider les clients en magasin ».

Les types de régulation de la motivation peuvent également être un indicateur de continuité dans le domaine du commerce de détail. Selon le continuum de l'autodétermination, le côté « moins » indiquerait une obligation de faire ce travail et une faible motivation à persévérer. Du côté « plus » l'apprenti·e a du plaisir à faire ce travail et aurait donc une plus grande probabilité de continuer dans le même domaine. Vers le centre, au niveau de la régulation

⁶ Le contrat d'apprentissage est signé pour la durée de la formation, en cas de redoublement l'entreprise n'a pas l'obligation de prolonger le contrat initial

identifiée, la dynamique est différente, l'apprenti·e fait cet apprentissage pour atteindre un autre objectif. Si l'objectif est de passer dans un métier demandant au préalable un CFC, tel que policier·ère, iel changera de domaine. Dans ce cas, la motivation est pour obtenir un titre afin de débiter la formation véritablement désirée.

Une autre sorte de motivation par régulation identifiée est de ne plus avoir à étudier, l'apprenti·e ne désire pas particulièrement quitter ou rester dans le domaine, mais fait la formation car sans un titre officiel, iel ne peut être engagé·e par une entreprise. Iel doit suivre une formation pour pouvoir quitter le monde de la formation.

2.7 Conception de l'articulation entre les lieux de formation

Comme on peut le voir dans les tableaux 1 et 2, les cours dans les trois lieux de formation sont structurés et suivis de manières différentes. Je cherche à comprendre de quelle manière les apprenti·e·s perçoivent les interactions entre leurs différents lieux de formation ainsi que les savoirs qu'ils peuvent apprendre dans un lieu pour les appliquer dans un autre.

Le plan de formation du commerce de détail (BDS-FCS, 2011) décrit les tâches à accomplir par chacun des lieux de formation, les objectifs évaluateurs sont construits sur feuilles distinctes, permettant à chacun de réaliser les objectifs de formation indépendamment. Les échanges entre les différents lieux et intervenants se limitent au registre marchand de l'échange d'informations (Gurtner et al., 2018) sur les problèmes qui, par leur ampleur, dépassent ceux d'un lieu de formation ou sont hors du champ d'intervention de ce lieu. Par exemple, l'administration des CI ne prend contact avec les entreprises que pour leur adresser facture ou lettre de convocation. En cas de renvoi de l'apprenti·e durant un cours, l'entreprise est également informée, car la personne sort du cadre du cours et doit retourner à sa place de travail.

Les apprenti·e·s viennent principalement d'écoles, avec ou sans formation préalable, et ne connaissant que la relation de type maître·sse - écolier·ère. En débutant un apprentissage, ce sont trois différents lieux de formation qui seront fréquentés : entreprise, école et CI. Les apprenti·e·s conservent certaines de leurs pratiques envers les pédagogues, issues de leur passé d'écolier·ère·s (Postic, 1979), sans se rendre compte que les lieux, pédagogues, personnes et savoirs sont différents. Il en sera de même pour la manière de se comporter dans l'un ou l'autre de ces lieux (Gurtner et al., 2018). Le monde de l'apprentissage, tel qu'il est vécu par l'apprenti·e, n'est pas seulement construit par ellui et n'est pas totalement imposé

non plus, il découle d'une relation interne entre ellui et les lieux de formation. Cette relation va se construire au fil du temps, mélangeant l'imposé au construit (Marton & Booth, 1997).

L'école cible des savoirs conceptuels dont elle valide la maîtrise des acquis par la réalisation de tests au d'examens. En entreprise, ce sont des savoirs procéduraux qui sont favorisés, souvent moins explicités. Ces savoirs sont confirmés par la mise en pratique en situation (Gurtner et al., 2018). Finalement, les CI fournissent « les compléments à la formation, à la pratique professionnelle et à la formation scolaire » (LFPr, 2002, op. 16). Les tâches représenteront ce qui est fait en entreprise avec les mêmes termes ou produits, mais dans une salle de cours qui permet d'essayer de procéder par essai - erreur sans risque, ce qui n'est pas possible avec un client. Les CI tiennent le rôle de simulateur du travail en magasin.

Sappa et Aprea (2018) ont construit quatre conceptions des interactions que peuvent vivre les apprenti·e·s dans ces trois lieux de formation. Chaque lieu a ses propres règles, objectifs et contextes, ceux-ci variant selon l'institution, le travail du pédagogue et le rôle qui est attendu de lui. Cette dynamique et le ressenti qu'en ont les apprenti·e·s seront analysés grâce au modèle de Getzels et Guba (1957).

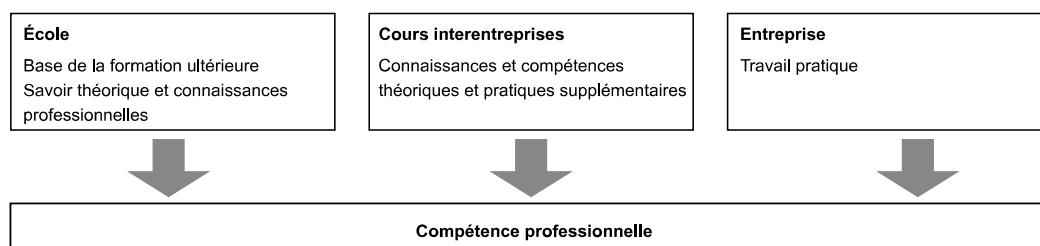
Les quatre différentes conceptions de l'interaction entre les trois lieux de formation sont les suivantes :

1. Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation ;
2. Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation ;
3. Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assurée par les cours interentreprises ;
4. Vision intégrée et circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation.

Selon la figure 3 qui montre la conception 1, les trois lieux de formation travaillent indépendamment pour amener les apprenti·e·s aux compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier. Les trois sites ont des normes et objectifs distincts, ils apportent chacun une partie de savoir qui se cumule chez les apprenti·e·s (Sappa & Aprea, 2018).

Figure 3

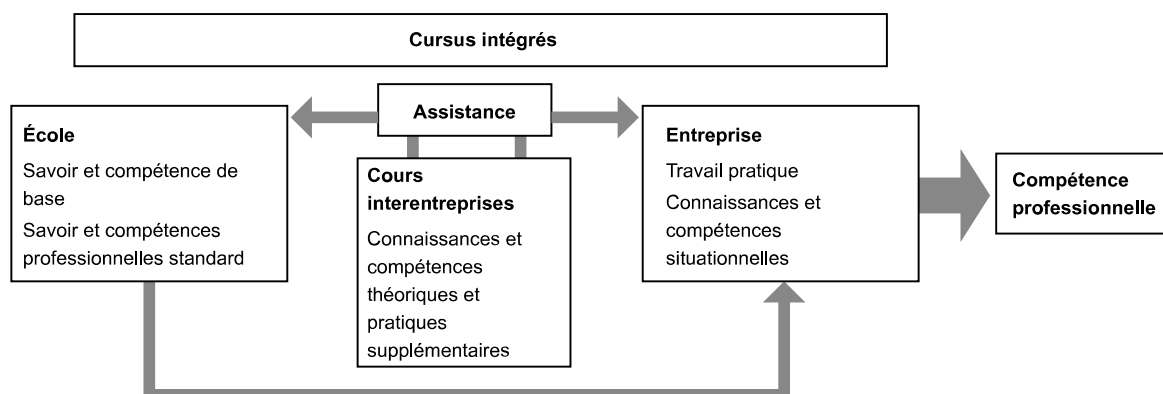
Conception 1 : Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation



Selon la figure 4 qui montre la conception 2, l'école fournit les connaissances théoriques qui sont mises en pratique dans l'entreprise. Le programme de formation est le lien qui permet un avancement à un rythme identique entre l'école et l'entreprise. Le rôle des CI est d'assister l'école et l'entreprise dans la réalisation de leurs objectifs spécifiques afin d'atteindre les compétences professionnelles désirées (Sappa & Aprea, 2018).

Figure 4

Conception 2 : Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation

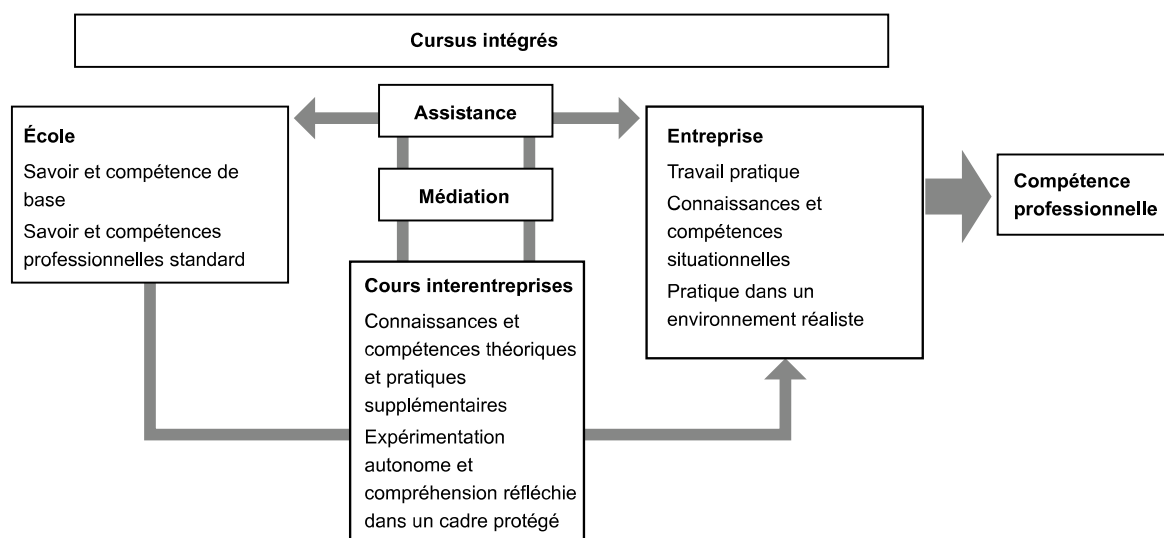


Un important changement entre les conceptions que je viens de présenter et les deux suivantes est l'ajout de composantes expérientielles et participatives (Sappa & Aprea, 2018), les CI permettront une expérimentation autonome dans un milieu protégé qui resservira lors de la mise en pratique en entreprise pour développer des pratiques dans un environnement réaliste. Ce que j'évoquais en décrivant les CI comme « simulateur du travail en magasin ».

Selon la figure 5 qui montre la conception 3, les CI prennent un rôle de médiateur entre l'école et l'entreprise. Durant les CI, il est possible de mettre en pratique ce qui a été appris en théorie à l'école. Les cours se donnent dans un environnement proche de la pratique en entreprise, mais sans les contraintes de performances de celle-ci. Il est ainsi possible de prendre le temps de comprendre et de faire des erreurs pour mieux apprendre dans le cadre protégé des CI (Sappa & Aprea, 2018). Le dossier de formation, par exemple, est un outil transversal aux trois lieux de formation servant à la fois de guide et de ressource tout au long de l'apprentissage.

Figure 5

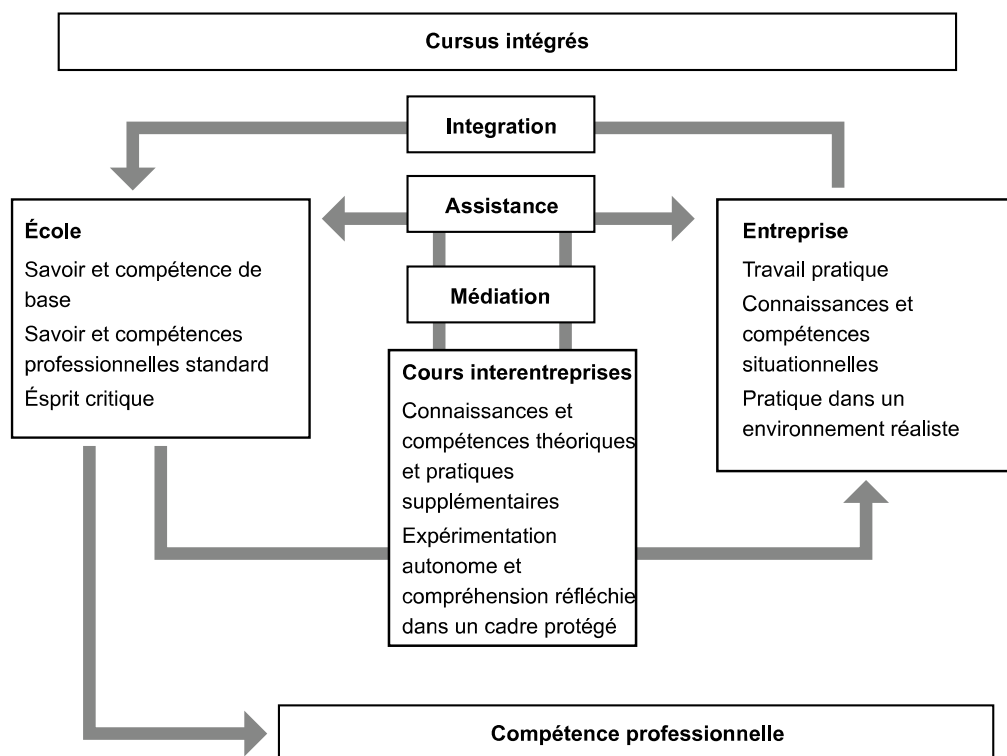
Conception 3 : Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assurée par les cours interentreprises



Et dans la quatrième conception de la formation, de la figure 6, la construction des compétences professionnelles résulte d'un travail circulaire entre les trois lieux de formation. L'école devient plus qu'un fournisseur de connaissances théoriques, elle devient le lieu d'une réflexion critique et d'analyse des expériences professionnelles. (Sappa & Aprea, 2018).

Figure 6

Conception 4 : Vision intégrée et circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation



L'objectif est de tester empiriquement si les apprenti·e·s différencient ces différentes conceptions de la formation selon de mini situations concrètes de leur quotidien.

3 Questions de recherche et hypothèses

En reprenant ma problématique qui pose la question suivante « quelle est l'importance des CI dans la formation des apprenti·e·s alors qu'ils ne représentent que 2% du temps de formation » et selon les informations obtenues grâce au questionnaire, j'ai formulé mes questions de recherche. Lorsque le texte fait référence à un item issu du questionnaire, son code est ajouté entre parenthèses, par exemple : (val3). Tous les items utilisés se trouvent dans le codebook à l'annexe 1.

3.1 Qualité de la formation en cours interentreprises

(Q1) Comment les facteurs de la qualité des CI prédisent une continuité dans le domaine du commerce de détail ?

Selon les données sur la qualité des CI, je voudrais tester s'il est possible de prédire la continuité ou la sortie du domaine du commerce de détail. Selon la première hypothèse, les apprenti·e·s qui voient du sens dans les CI ou s'engagent dans leur formation vont continuer dans le domaine du commerce de détail. La charge de travail, traitée dans l'hypothèse suivante, n'est pas prise en compte comme facteur favorisant une suite de carrière dans le même domaine. Toutes les activités proposées lors des CI sont perçues comme pénibles, tant les tests, reflet des connaissances nécessaires pour conseiller les clients, que les compétences méthodologiques ou sociales et personnelles, écho de la manière de travailler, de s'entraider ou de s'organiser dans le domaine du commerce de détail alimentaire, sont la construction d'un habitus professionnel (Quijoux, 2019). Par conséquent ne pas adhérer à ces pratiques risque donc de rendre la suite de la carrière professionnelle dans le domaine difficile.

Les pédagogues peuvent être une source de motivation à persévérer dans le domaine du commerce au sens large en optant pour le domaine de la formation en tant que formateur en entreprise ou en visant l'obtention du brevet fédéral de spécialiste du commerce détail, titre possédé par la majorité des pédagogues des CI, dans le but de devenir pédagogue aux CI ou en école.

(H1) Les apprenti·e·s qui trouvent du sens dans les CI ou s'engagent dans leur formation vont continuer dans le domaine du commerce de détail.

(H2) Les apprenti·e·s qui ressentent dans les CI une trop grande charge de travail ont une intention de résilier le contrat d'apprentissage plus forte.

3.2 Valeur des cours interentreprises

(Q2) Quels facteurs prédisent la valeur que les apprenti·e·s donnent aux CI ?

En partant du postulat que la qualité de la formation est dépendant de ce que l'apprenti·e peut directement mettre en pratique dans son entreprise (Berger et al., 2020), la valeur des CI sera évaluée en fonction de la possibilité de mettre en commun les connaissances, compétences et attitudes acquises durant ces cours. Cette mise en commun des apports des différents contextes incombant aux apprenti·e·s (Gurtner et al., 2012).

Les items questionnent la possibilité de cette mise en pratique selon l'utilisabilité des connaissances acquises lors des CI à l'école (val2), en entreprise (val1), mais également de manière plus générale dans l'exercice de leur métier (val3). Je voudrais déterminer ce qui prédit la valeur des CI.

(H3) *La valeur que les apprenti·e·s attribuent aux CI est fonction des pédagogues des CI.*

3.3 Motivation durant l'apprentissage

La majorité des apprenti·e·s ne débiteront pas cet apprentissage à la sortie de l'école obligatoire, mais une à deux années plus tard. Entre-temps, iels auront suivi une préformation permettant de combler des lacunes scolaires ou débuté une autre formation mais sans la mener à terme.

(Q3) Quelles liens les expériences scolaires antérieures des apprenti·e·s ont sur la motivation ?

(H4) *Les apprenti·e·s qui avaient débuté une préformation avant cet apprentissage ont une motivation intrinsèque plus élevée que ceux n'en n'ayant pas suivi.*

Dans une préformation, de type Semestre de motivation (SeMo), on prépare les apprenti·e·s à trouver une place d'apprentissage qui leur convient en les aidant à trouver des stages et en palliant aux manques dans la formation scolaire, cette période permet de combler les lacunes pour débiter un apprentissage en accord avec leurs compétences et leurs goûts. Ce métier serait donc murement réfléchi, d'où l'hypothèse d'une motivation intrinsèque élevée pour un métier testé et choisi à la suite de stages.

(H5) *Les apprenti·e·s qui avaient débuté une autre formation avant cet apprentissage ont une motivation extrinsèque par régulation identifiée plus élevée que ceux n'en n'ayant pas suivi.*

L'autre forme de formation suivie avant cet apprentissage est le gymnase, une école de culture générale ou de commerce. Bien qu'étant également du degré secondaire II, ces formations sont hiérarchiquement toujours placées plus haut que l'apprentissage par une mise en place de type : école obligatoire (école primaire, secondaire 1); degré secondaire II – professionnel ; degré secondaire II – général ; etc. Le passage du type de formation du degré secondaire II « général » au type « professionnel » peut donc être interprété comme une rétrogradation vers un apprentissage. Selon cette réflexion, j'ai posé l'hypothèse que les apprenti·e·s issus de cette situation peuvent développer une motivation à reprendre une formation supérieure et donc présenter une motivation de type extrinsèque par régulation identifiée pour reprendre, après l'obtention du CFC, une formation supérieure.

En faisant une préformation, les apprenti·e·s ont été dirigés vers cet apprentissage à la suite de tests, entretiens ou stage. Cette voie professionnelle devrait avoir été acceptée comme la plus adaptée à leurs compétences tant sociales que scolaires. Il serait donc cohérent que ce travail leur apporte du plaisir par son adéquation à leurs compétences. Inversement, si une autre formation avait été entreprise et n'a pas pu être achevée, elle peut avoir été vécue comme un échec et l'apprentissage devient un moyen pour reprendre la voie désirée par un chemin détourné. La motivation serait donc plus de type extrinsèque par régulation identifiée (Deci & Ryan, 2008).

(Q4) Comment la motivation prédit une suite professionnelle dans le domaine du commerce de détail ?

L'apprentissage dans le commerce de détail est une voie peu valorisée par la société (Caprani et al., 2019), les débuts sont également difficiles jusqu'à ce que les apprenti·e·s s'habituent aux conditions de travail (Caprani et al., 2019; Duemmler et al., 2018), l'un des exemples les plus marquants est la quasi-disparition du samedi de congé qui était la norme pour les ex-élèves. Ces points peuvent expliquer le taux de résiliation de contrat d'apprentissage de 23%, en première année, supérieur de deux points au taux moyen (OFS, 2021c).

La passation du questionnaire se déroulant un an et demi ou deux ans et demi après leurs débuts, ils ont eu le temps de comprendre ce nouveau contexte et de construire leur identité

professionnelle, permettant ainsi aux apprenti·e·s de prendre clairement position entre continuer dans ce domaine ou changer complètement de voie.

(H6) *Les apprenti·e·s qui prévoient rester dans le domaine du commerce de détail ont une haute motivation intrinsèque.*

L'hypothèse est que les apprenti·e·s qui prévoient de rester dans le domaine ont une authentique motivation pour ce travail, se sont habitués aux contraintes du métier tout en découvrant les possibilités que celui-ci peut offrir. Tel que le développement de compétences personnelles pour le contact avec le client qui permet en retour de valoriser l'apprenti·e en tant que professionnel (Caprani et al., 2019). Mais aussi les possibilités d'exercer des responsabilités comme la mise en place de dégustations pour faire découvrir de nouveaux produits ou la gestion des commandes, promotions et actions d'un rayon du magasin.

3.4 Conception de la formation

Avant de débiter les CI, les apprenti·e·s ne connaissent que deux de leurs lieux de formation, en réalisant ce questionnaire lors de leur deuxième ou troisième année, iels auront eu le temps d'expérimenter les trois.

(Q5) De quelle manière la qualité des CI prédit la conception de l'interaction entre les trois lieux de formation ?

Les CI ont un rôle complémentaire durant l'apprentissage (SEFRI, 2021a) entre l'école et l'entreprise. Cette cinquième question de recherche cherche à déterminer si la perception de la qualité des CI permet de définir la conception de l'interaction entre les lieux de formation des apprenti·e·s.

Cependant les interactions entre les lieux sont plutôt limitées à des échanges d'informations lors de problèmes avec les apprenti·e·s (Gurtner et al., 2018) et non à une construction synchronisée ou à des échanges fréquents entre les trois lieux de formation. L'hypothèse pose donc qu'une vision intégrée et circulaire de l'apprentissage (Sappa & Aprea, 2018) repose principalement sur la capacité des apprenti·e·s à prendre en main leur formation et à articuler par elleux-mêmes les savoirs entre ces lieux.

(H7) *Une vision intégrée et circulaire de l'apprentissage est liée à une prise en charge de sa formation par l'apprenti·e.*

La conception intégrée et circulaire de l'apprentissage (Sappa & Aprea, 2018) met en interaction tous les lieux de formation afin de permettre aux apprenti·e·s de construire leurs compétences professionnelles, telles que demandées par les ordonnances du commerce de détail (Ordonnance du SEFRI (ACD), 2004; Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004). La prise en charge par l'apprenti·e de sa formation est analysée selon l'idée que c'est ellui qui effectuera le travail de construction d'interactions entre les différents lieux de formation.

4 Méthodologie

4.1 Participants

Pour ce travail, tou·te·s les apprenti·e·s ACD et GCD de la branche produits nutritifs et stimulants de deuxième et troisième année ont pu participer au sondage. La population est de 554 personnes dont 333 en deuxième année et 221 en troisième année d'apprentissage. Ces informations sont fournies par une application web, nommée BDEFA2, mise à disposition par le Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). Cette application contient les contrats d'apprentissage de tous·tes les apprenti·e·s dont l'apprentissage est en cours, c'est la base de données officielle qui sert aux entreprises, aux CI et aux chef·fe·s expert·e·s pour l'inscription des notes. C'est également cette application qui contient les adresses permettant de réaliser les convocations pour les CI.

Les apprenti·e·s de troisième année et les ACD sont en fin de formation et passeront leurs examens six mois plus tard. Pour les GCD de deuxième année, iels leur restent encore un an et demi et sont donc à la moitié de leur apprentissage.

De la population, j'ai obtenu un total de 303 réponses au questionnaire et finalement après un nettoyage des données, mon échantillon est de 280 participants.

4.2 Procédure de collecte

Les apprenti·e·s auront le choix, durant la journée de cours, entre répondre au questionnaire dont la durée est évaluée à vingt minutes où réaliser un travail sur un thème en lien avec l'alimentation de durée équivalente.

Les principales raisons faisant que mon échantillon passe de 554 à 303 participants sont les suivantes :

a. Les résiliations de contrats non annoncées

Dans la vente en gros et au détail, le taux de résiliation du contrat d'apprentissage (RCA) est de 23%, légèrement supérieur au taux moyen de 21% (OFS, 2021c). Dans le cas d'une information de RCA reportée trop tardivement dans la BDEFA, les apprenti·e·s sont convoqués aux cours alors qu'en réalité ces personnes ne sont déjà plus dans cette formation. Selon mon expérience empirique, ce sont environ une à deux personnes par classe (de vingt

participant·e·s) qui sont notées dans la liste de convocation, mais qui ne viendront jamais en cours.

b. Période de passation du questionnaire

Les CI de deuxièmes et troisièmes années sont donnés à trois périodes : cours de base (août à novembre), classe de rattrapage (début janvier) et classe de dernière chance (fin janvier). Afin de respecter la période de passation du questionnaire prévue entre septembre et novembre, seuls les participant·e·s aux cours de base ont pu participer. Environ 80 apprenti·e·s absent·e·s au cours de cette période, n'ont ainsi pas été sollicités.

Les quatre modules de CI de première année n'ont pas été pris en compte pour deux raisons. Premièrement, ils ont lieu entre février et mai, ce qui les placent hors de la période de passation du questionnaire prévue. Deuxièmement, le programme des deux derniers modules est très chargé et la passation du questionnaire durant le premier ou deuxième module n'aurait pas été intéressante, les apprenti·e·s viennent d'arriver à ces cours et ne peuvent donc pas encore évaluer l'intérêt que les CI peuvent représenter pour elleux dans leur formation ou leur travail en entreprise.

c. Manque de temps lors de la passation du questionnaire

Le temps nécessaire pour compléter le questionnaire a été évalué à vingt minutes, cependant toutes les questions doivent être traitées pour qu'il puisse être envoyé, ce qui évite des réponses incomplètes. Selon le temps à disposition du pédagogue ou la vitesse de réponse des apprenti·e·s, quelques personnes ou classes entières n'ont pas pu répondre.

4.3 Instruments

Deux instruments ont été utilisés, un questionnaire online, à réaliser sur smartphone, comportant 95 items ou un travail alternatif sur papier.

Les pédagogues ont pu faire passer le questionnaire durant la journée de cours à la place d'un exercice non indispensable à la réalisation de la formation. La durée prévue est de vingt minutes. Les apprenti·e·s sont informé·e·s qu'ils peuvent remplir le questionnaire ou réaliser le travail alternatif.

Si les apprenti·e·s choisissent le questionnaire, une feuille de connexion est distribuée par table de deux apprenti·e·s et une diapositive PowerPoint est projetée. Les deux documents sont similaires et contiennent un code QR ainsi qu'un lien HTML permettant d'ouvrir la page

de questionnaire. Celle-ci donne des informations sur le déroulement, la durée du questionnaire est de vingt minutes, il est obligatoire de répondre à tous les items. Afin que les apprenti·e·s ne prennent pas ce questionnaire pour un test, il est précisé qu'il vise à comprendre ce qu'ils pensent personnellement et qu'il n'y a pas de « bonnes » ou « mauvaises » réponses, iels peuvent se fier à leur premier jugement.

Les réponses sont anonymes et en fin de questionnaire, iels trouvent mon adresse e-mail de l'université ainsi qu'un formulaire pour ajouter les remarques ou demandes de leur choix.

4.4 Questionnaire

Le questionnaire comporte 95 items dont le codebook se trouve à l'annexe 1. Les réponses sont reportées dans l'application « Google Forms ». Le questionnaire est découpé en six parties :

- a) Qualité de la formation – échelle de Likert – 23 items
- b) Valeur de la formation – échelle de Likert – 11 items
- c) Motivation personnelle durant l'apprentissage – échelle de Likert – 23 items
- d) Conception de la formation selon quatre modèles – échelle de Likert – 20 items
- e) Données sociodémographiques – liste à choix multiples – 10 items
- f) Avenir professionnel – échelle de Likert – 8 items

Hormis la partie sur les données sociodémographiques, les réponses sont mesurées sur une échelle de Likert à six degrés sur laquelle les personnes indiquent leur degré d'accord. Le degré 1 signifiant « Ne corresponds pas du tout à ma situation » et 6 « Corresponds entièrement à ma situation ». Cette explication est donnée en début de questionnaire, puis, afin de limiter la quantité d'informations visibles sur le smartphone, seuls les six chiffres sont inscrits en dessous de la question. Cette mise en page des questions a été choisie afin de s'adapter à l'écran d'un smartphone.

Pour la partie des données sociodémographiques, les réponses se font par des listes déroulantes à choix, la seule réponse manuscrite est l'année de naissance.

4.4.1 Qualité de la formation

Les items sont partiellement repris de « Quels liens entre les aspects de la qualité et l'engagement et la satisfaction des apprenti·e·s ? Items qualité – version étude 3 » de Berger et al. (2022). Cette étude questionne les apprenti·e·s en école professionnelle et entreprise

formatrice. Mon travail questionne le troisième lieu de formation, les CI, avec de minimales modifications pour s'adapter aux termes utilisés dans ce lieu, ainsi « enseignant » devient « formateur » ou « école » devient « cours interentreprises ».

Afin de mieux cerner le ressenti des apprenti·e·s quant à la qualité de la formation, des questions ont été construites pour correspondre au contexte des CI, avec des ajouts sur les notes de compétences méthodologiques, sociales et personnelles mises par le pédagogue en fin de journée selon le travail réalisé en cours.

4.4.2 Valeur et sens de la formation

Cette partie questionne les apprenti·e·s sur la valeur donnée aux CI, mais également sur le sens donné à leurs trois lieux de formation que sont l'entreprise, l'école et les CI.

J'ai repris un des résultats du projet de recherche « De l'importance de la qualité de la formation telle que perçue par les apprenti·e·s » (Sauli et al., 2018) qui affirme que « L'aspect central est la "perméabilité" entre les deux principaux lieux de formation, l'un et l'autre s'influençant de manière réciproque ». Ces travaux portent sur l'école et l'entreprise, par l'ajout des CI, je cherche à obtenir une vision plus complète du sens que donnent les apprenti·e·s à leur formation au travers de questions portant sur leurs trois lieux de formation ainsi que la valeur qu'ils donnent aux CI, bien que ceux-ci ne représentent que dix jours de cours sur les trois ans de formations en CFC (Ordonnance du SEFRI (GCD), 2004).

Selon le concept de valeur perçue de Eccles et Wigfield (2002, dans Neuville, 2006) les items portent sur la possibilité des apprenti·e·s de faire usage de ce qu'ils apprennent durant les CI dans leurs deux autres lieux de formation, mais également pour leur métier en général.

Les items sur le « sens de la formation » seront en revanche recentrés sur les CI en demandant si ce qui est fait durant les cours est compris et fait sens pour l'apprenti·e.

4.4.3 Motivation personnelle durant l'apprentissage

Les items servent à mesurer la motivation des apprenti·e·s pour leur formation selon la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 2008).

La motivation intrinsèque sera liée au plaisir procuré par les cours ou à l'ambiance de classe. La motivation extrinsèque sera évaluée selon le type de régulation dont usent les apprenti·e·s mais également par la régulation que procure la·le pédagogue qui anime la journée. La motivation par régulation externe est mesurée par la récompense que représente l'obtention du CFC telle que de ne plus avoir à étudier ou d'assurer un bon salaire pour l'avenir, ainsi que

les félicitations obtenues par l'entreprise formatrice. La motivation extrinsèque par régulation identifiée ou intégrée selon ce que la formation permet d'obtenir par la suite. Le CFC devient une étape pour ce que l'apprenti·e désire réaliser comme formation ou exercer comme métier. Cette régulation identifiée ou intégrée est également questionnée selon le transfert possible des connaissances obtenues durant les CI pour conseiller les client·e·s lors de leur retour en entreprise. L'amotivation n'est pas évaluée (Deci & Ryan, 2008).

4.4.4 Conception de la formation selon quatre modèles

Sappa et Aprea (2018) ont construit quatre modèles d'interaction entre les trois lieux de formation. Ces conceptions de la formation sont :

1. Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation ;
2. Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation ;
3. Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assurée par les cours interentreprises ;
4. Vision intégrée et circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation.

J'ai construit cinq items décrivant une courte situation mettant en avant les caractéristiques de l'une des conceptions. Par exemple : « L'école est un lieu d'échanges et de débats sur les décalages que je peux ressentir entre les exigences de l'école et de l'entreprise » pour représenter le quatrième type de conception, l'esprit critique développé à l'école, servant à montrer le travail réflexif fait sur leurs bonnes et mauvaises expériences en entreprise afin de développer leurs propres compétences.

Par ces réponses, je cherche à savoir si les apprenti·e·s parviennent à distinguer les différentes conceptions de leur formation ou si seulement une ou deux conceptions sont perçues.

Une difficulté de cette partie vient des multiples décentrement et des changements de perspectives qu'il faut effectuer d'un item à l'autre. Il faudra, évaluer de manière bilatérale les apports d'un lieu pour l'autre :

- Ce que j'apprends en entreprise est utilisable à l'école professionnelle
- Les cours de l'école professionnelle me semblent proches de la pratique en entreprise

D'autres items questionnent les trois lieux dans leurs interactions :

- Je trouve que les trois lieux de formation m'enseignent souvent la même chose
- Les connaissances et compétences développées dans les trois lieux de formations sont indépendantes les unes des autres

Il faut bien prendre le temps de contextualiser la situation avant de répondre.

4.4.5 Données sociodémographiques

Une partie des items est inspirée et reprise de Wenger et al. (2021) tel que le sexe, année de naissance, le canton où s'effectue l'école professionnelle ainsi que le choix de formation entre ACD et GCD. Les questions sur la famille portaient sur le niveau de formation des deux parents ainsi que de la présence d'un autre membre de la famille faisant le même métier qu'eux.

Il a ensuite été complété par des items spécifiques au cadre des apprenti·e·s débutant cet apprentissage : « Avant de débiter cet apprentissage, avez-vous fait une préformation ? » ce qui est le cas de 55% des apprenti·e·s en AFP (Hrizi et al., 2014) ou « avez-vous suivi ou débuté une autre formation telle que gymnase, école de culture générale ou de commerce ? ».

Les possibilités de réponses pour l'entreprise de formation ont été ajustées au public en ne proposant pas un choix selon le nombre d'employé·e·s travaillant dans l'entreprise (moins de 10, de 10 à 49, etc.), mais en proposant directement les douze principales entreprises formatrices du commerce de détail en produits nutritifs et stimulants.

L'information sur l'année de formation n'a pas fait l'objet d'un item spécifique, elle a été déduite selon la date de la réponse, les modules de troisième et deuxième année n'étant pas donnés en même temps.

4.4.6 Avenir professionnel

Les items sur l'avenir professionnel sont répartis en deux groupes, l'intention de résiliation du contrat d'apprentissage et l'évolution professionnelle envisagée (Berger et al., 2022).

L'intention d'une RCA est décomposé en plusieurs scénarios, est-ce que la personne veut changer d'entreprise formatrice (par exemple : passer de Coop à Migros), changer de métier (par exemple : passer de gestionnaire du commerce de détail à horticulteur) ou quitter pour débiter une autre formation en école.

L'évolution professionnelle est définie selon des possibilités d'évolution dans le domaine du commerce après l'obtention du titre : travailler en tant qu'employé·e qualifié·e, devenir cadre

ou continuer une formation supérieure. Une autre possibilité d'évolution est la passerelle de l'AFP au CFC, qui permet après l'obtention de l'attestation (avec langue étrangère) d'assistant·e du commerce de détail d'entamer la formation initiale de gestionnaire du commerce de détail CFC directement à partir de la 2^{ème} année d'apprentissage (BDS-FCS, 2016).

Selon l'analyse longitudinale dans le domaine de la formation « Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail » (OFS, 2018) 42 mois après l'obtention des titres AFP ou CFC. Les détenteur·rice·s d'une AFP (n=1'800) dans le domaine « Commerce et administration » sont 25% à avoir obtenu un CFC et 6% en formation pour un CFC ou un autre titre. Ils sont 55% en emploi mais sans formation certifiante en plus, il faut cependant prendre en compte que les formations internes à l'entreprise ne sont pas comptabilisées. Finalement, une part de 13% sont ni en emploi, ni en formation.

Pour les détenteur·rice·s d'un CFC (n= 16'913), 26% ont obtenus un titre supérieur tel qu'une maturité professionnelle ou un titre du tertiaire et 11% sont en transition vers l'un de ces titres. Pour les 57% en emploi mais sans formation certifiante en plus, la remarque sur les formations internes à l'entreprise, très fréquentes dans le commerce de détail, reste valable. Et il reste 6% qui ne sont ni en emploi, ni en formation 42 mois après l'obtention de leur CFC.

Une autre possibilité est de finaliser l'apprentissage puis de changer de domaine.

4.5 Nettoyage des données

Mes choix de mise en forme dans « Google Forms » rendent obligatoire de répondre à tous les items pour valider et envoyer le questionnaire ; les 303 questionnaires reçus sont donc complets à 100%.

Le questionnaire contient des items inversés afin de faciliter la lecture et d'éviter les questions négatives, comme : « Les enseignants des cours interentreprises ne tiennent pas compte de mon expérience en entreprise durant les cours » devient « Les enseignants des cours interentreprises tiennent compte de mon expérience en entreprise durant les cours » (Leclercq, 1986). Les questions ont été mélangées afin d'éviter un effet d'ordre, puis un double filtrage servant à identifier des réponses trop similaires a été appliqué pour les items avec une échelle de Likert.

Lors du premier filtrage, j'ai analysé individuellement les parties dont les réponses sont à 100% identiques (a, b, c, d ou f). Dans le deuxième filtrage, l'analyse a été faite en combinant toutes les parties (a, b, c, d et f) et dont les réponses sont à 75% identiques.

Un choix identique à 100% dans l'intégralité d'une partie a été considéré comme non réaliste. Ce peut être un manque ou une perte d'intérêt à participer, cette méthode a permis de faire ressortir treize participant·e·s. Le deuxième filtrage identifiant les réponses avec une similitude égale ou supérieure à 75% pour plus de 80 items est considéré comme montrant un manque de fiabilité et sera également exclu, il en ressort quinze participant·e·s. En combinant les deux systèmes, 23 participant·e·s sont exclus des analyses et réduisent l'échantillon à 280 participant·e·s (ce nombre de 23 s'explique par cinq participant·e·s qui apparaissaient dans les deux méthodes de filtrage).

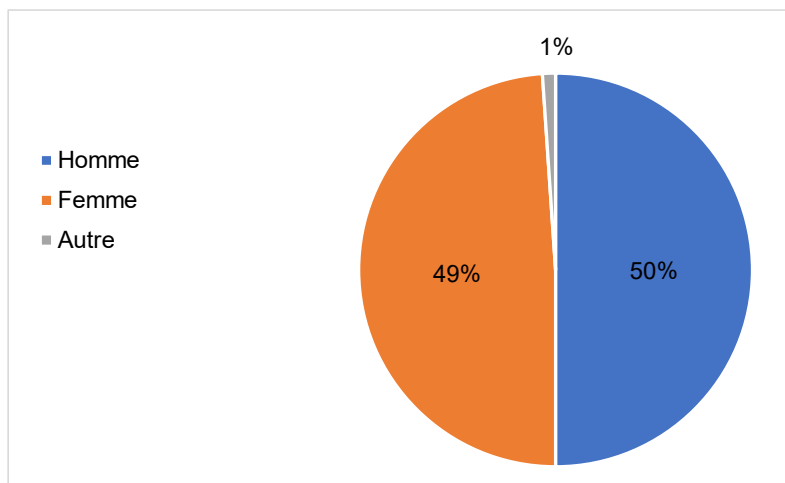
Il faut relever que le filtrage n'est effectué que sur la répétition d'une réponse identique, tel que toujours choisir « 4 », cependant une participation aléatoire et l'absence de questions de contrôle ne permettent pas un deuxième contrôle de la qualité des réponses utilisées.

4.6 Échantillon

4.6.1 Présentation de l'échantillon selon le genre

Comme le montre la figure 7, mon échantillon est constitué de 280 participant·e·s, répartis entre femmes (49%), hommes (50%) et 1% selon un genre non binaire ou ayant choisi de ne pas répondre.

Figure 7
Genre de l'échantillon

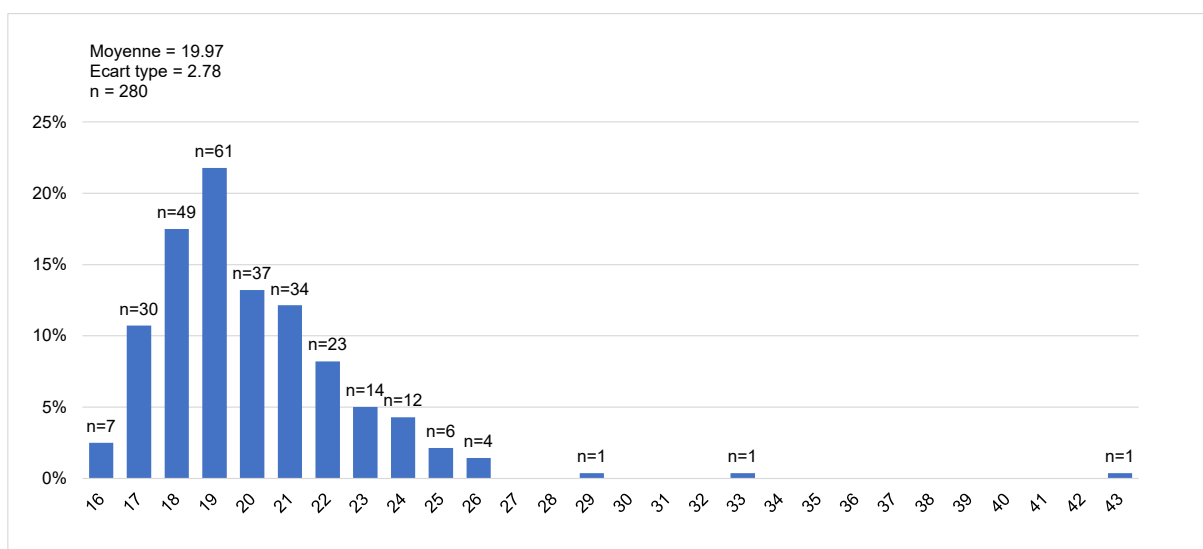


4.6.2 Présentation de l'échantillon selon les âges

Les participant·e·s de l'échantillon, selon la figure 8, ont majoritairement 19 ans ($n=61$) et la moyenne d'âge est de 20.0 ans avec un écart type de 2.78. Ceci donne un apprentissage débuté entre 17 et 18 ans alors que la majorité des élèves terminent la scolarité obligatoire à 16 ans (OFS, 2019). Cette période d'une à deux années a pu être consacrée à d'autres activités telles qu'un début dans une autre formation ou une préformation servant à trouver l'apprentissage actuel, cette période est présentée un peu plus loin à la figure 9.

Trois participant·e·s, âgés de 29, 33 et 43 ans, se détachent du groupe principal âgé de 16 à 26 ans, iels font probablement leur apprentissage selon l'article 32 et sont donc plus âgé·e·s, car devant justifier d'une expérience professionnelle dans le domaine d'au moins cinq ans (OFPr, 2003) avant de pouvoir se présenter aux examens.

Figure 8
Âge des participants



4.6.3 Présentation de l'échantillon selon les formations suivies avant l'apprentissage

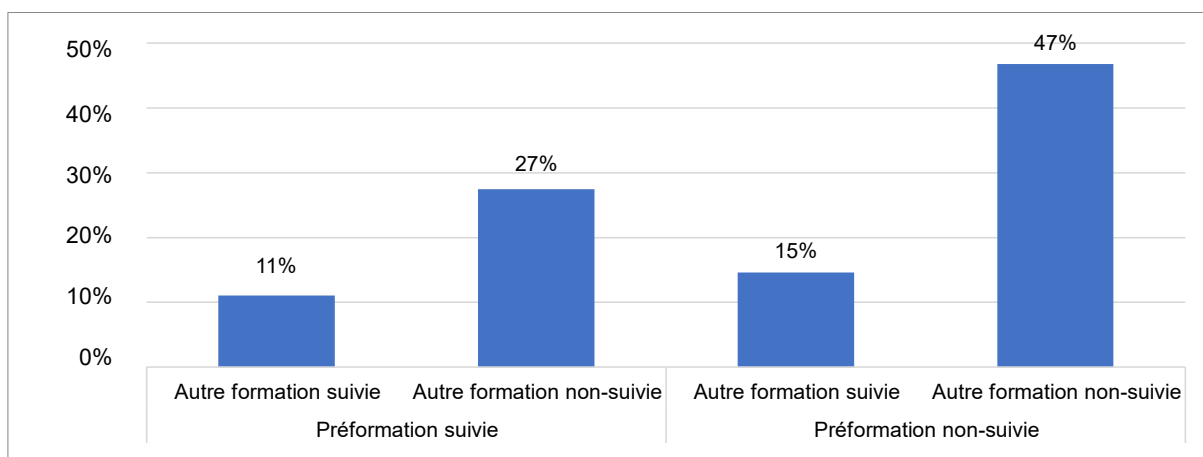
Commue vu à la figure 8, la majorité des apprenti·e·s n'ont pas débuté leur apprentissage directement à la sortie de l'école obligatoire, mais une à deux années plus tard. La figure 9 présente de quelle manière ce temps a été employé. Un item du questionnaire permettait d'indiquer si l'on a suivi une « préformation », passerelle entre l'école et le monde du travail et donc passerelle à cet apprentissage.

La mise en place de ces préformations varie d'un canton à l'autre, dans le canton de Fribourg, ce sera par exemple le SeMo, d'une durée de six mois et pouvant être prolongé jusqu'à douze mois au maximum (Etat de Fribourg, 2021). Un autre item interrogeait sur « autre formation » débutée avant l'apprentissage, telle que gymnase, école de commerce ou de culture générale.

On voit que 11% d'apprenti·e·s ont fait à la fois la préformation et une autre formation avant de débiter cet apprentissage et au total, 53% des apprenti·e·s ont pris un chemin détourné avant de faire cet apprentissage. Pour les 47% restant, il n'est pas possible de certifier qu'ils ont directement débuté l'apprentissage, car aucun item ne questionnait sur le suivi d'un autre apprentissage, voyage d'étude ou autre possibilité.

Figure 9

Formations suivies avant l'apprentissage



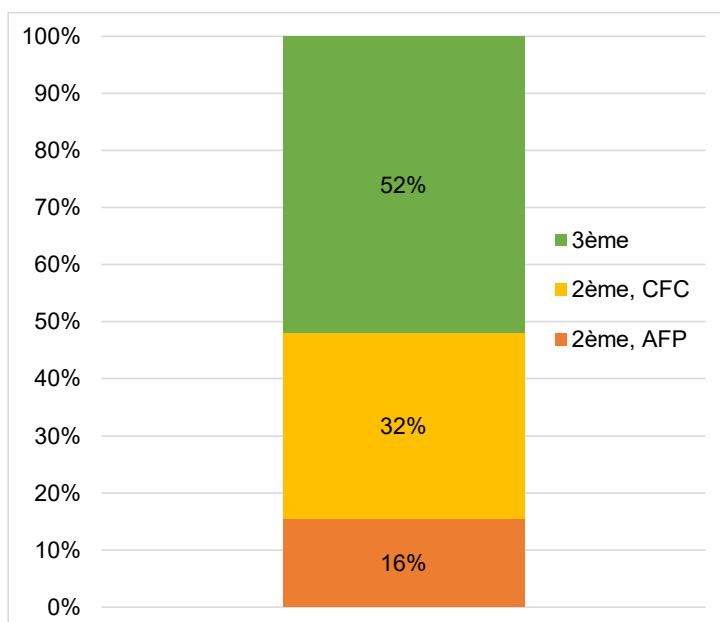
4.6.4 Présentation de l'échantillon selon la filière et l'année de formation

Les apprenti·e·s (n = 277) sont réparti·e·s à part presque égale entre la deuxième (48%) et la troisième (52%) année de formation, comme le montre la figure 10. Dans la population, de 554 individus pour rappel, cette répartition est de 60% en deuxième et 40% en troisième année.

Trois apprenti·e·s n'ont pas été pris en compte dans les statistiques de la figure 10, leur choix « AFP » à la question de leur cycle de formation n'étant pas compatible avec un cours de troisième année. Ceci peut être une erreur de leur part ou une erreur d'enclassement causé par des lenteurs administratives : l'apprenti·e a changé de contrat passant d'une formation CFC à AFP, mais ayant déjà reçu sa convocation, fera un cours qui ne lui est pas destiné.

Figure 10

Répartition des participants selon la filière et l'année de formation



Ainsi on constate que la participation selon les années de formation est de 40% chez les apprenti·e·s de deuxième année (133 sur 333) et de 65% de participation chez les apprenti·e·s des troisièmes années (144 sur 221).

Cette participation, proportionnellement plus faible, des apprenti·e·s de deuxième année peut être expliquée par deux causes.

Premièrement, le temps consacré au questionnaire dans le programme du jour est identique pour les classes de deuxième et de troisième année. Dans les classes de deuxième année,

les apprenti·e·s en AFP et en CFC suivent ensemble les mêmes cours CI. Il aurait été pertinent de laisser plus de temps pour que cette population puisse avoir le temps de répondre à toutes les questions, car un questionnaire non complet ne pouvait pas être comptabilisé.

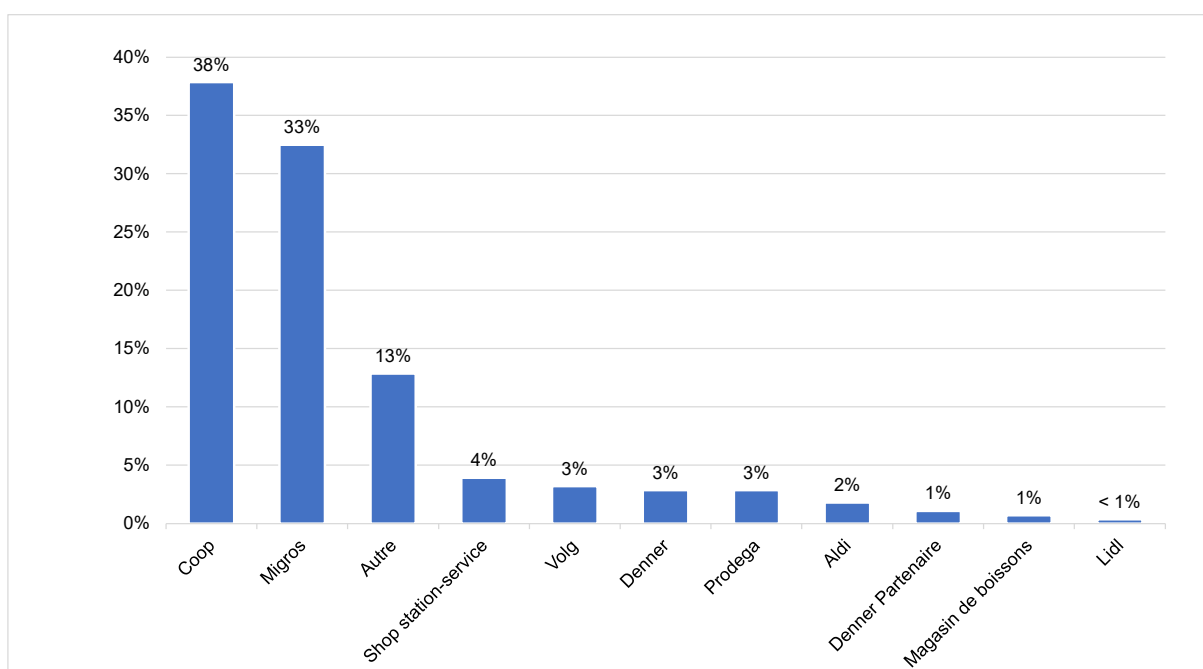
Deuxièmement, le programme du module choisi pour la passation chez les apprenti·e·s de deuxième année est plus chargé, ce qui a incité les pédagogues à réduire le temps consacré au questionnaire pour privilégier le cours.

4.6.5 Présentation de l'échantillon selon les entreprises formatrices

La répartition selon l'entreprise de formation, visible à la figure 11, montre que les deux géants oranges emploient 71% des apprenti·e·s. On trouve ensuite 17% d'apprenti·e·s répartis entre 8 entreprises et 13% qui travaillent dans des entreprises non disponibles dans la liste de choix proposée dans le questionnaire tel que fromageries, commerces indépendants ou spécialisés.

Figure 11

Répartition des apprenti·e·s selon les entreprises



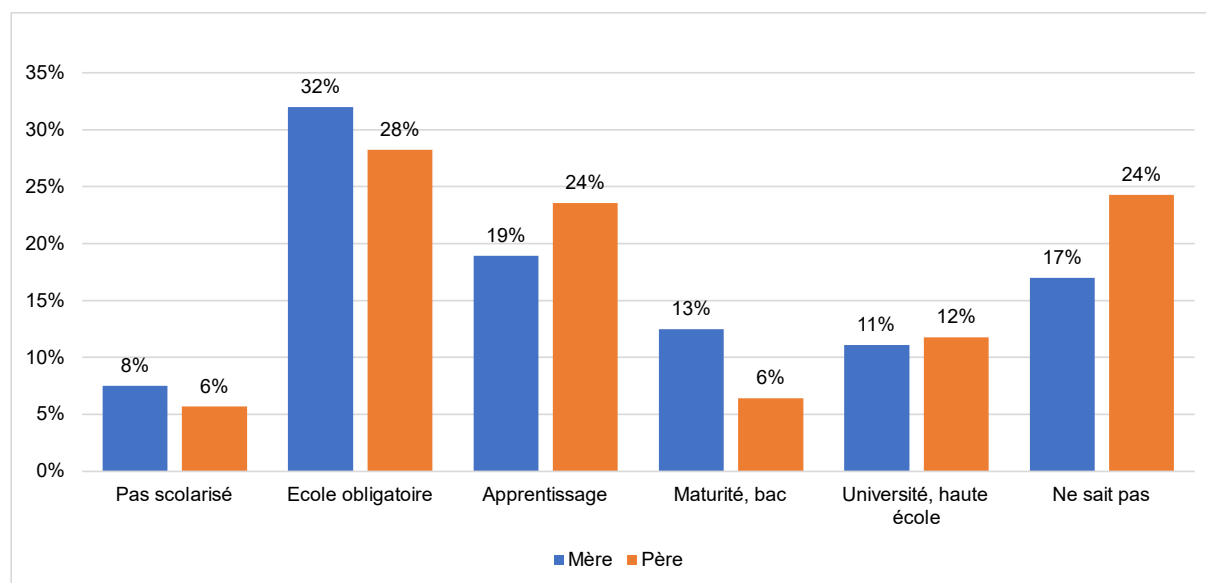
4.6.6 Présentation de l'échantillon selon le niveau de formation des parents

Le niveau de formation atteint par les parents, visible à la figure 12, montre que la majorité d'entre eux n'ont pas terminé une formation du degré secondaire II, ce taux est de 40% pour la mère et de 34% pour le père (total cumulé des données entre pas scolarisé et école obligatoire). À titre de comparaison, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2006) dans ses lignes directrices pour 2015, puis la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2019) dans ses priorités politiques d'ici 2023 agit pour que 95% des jeunes de moins de 25 ans obtiennent un titre du secondaire II, soit seulement 5% de cette population restant au niveau non scolarisé ou école obligatoire.

Un autre point intéressant est la part de non-connaissance du niveau d'étude des parents (17% pour la mère et 24% pour le père), ceci peut provenir d'une véritable méconnaissance de la formation parentale, mais également d'une difficulté à définir la correspondance entre un titre obtenu à l'étranger et les choix limités du questionnaire.

Figure 12

Plus haut niveau d'étude atteint par les parents



5 Construction des facteurs

Les réponses aux items sur la qualité des CI, la motivation durant l'apprentissage et la conception de la formation ont été traitées par une analyse factorielle exploratoire.

L'analyse des résultats est effectuée avec la méthode d'extraction de factorisation en axes principaux et selon la rotation Oblimin avec normalisation Kaiser. En tenant compte de la population de 280 participant·e·s, seules les valeurs supérieures à .3 sont prises en compte (Berger, 2021).

5.1 Qualité de la formation en cours interentreprises

L'analyse factorielle a été réalisée selon les items de la partie A de « la qualité de la formation ». Les intitulés complets des items se trouvent à l'annexe 1, les abréviations des groupes sont les suivants :

- **ltp** 1-5 Liens théorie-pratique
- **dos** 1-5 Dossier de formation
- **cdt** 1-7 Charge de travail aux cours interentreprises
- **for** 1-6 Formateurs aux cours interentreprises

L'extraction a été réalisée en quatre facteurs avec un KMO .86, les facteurs extraits sont nommés : le « sens de la formation » et « dossier de formation » qui montrent de manière différente, l'appropriation par l'apprenti·e de sa formation. Le facteur « charge de travail » est plus liée à la pénibilité pour suivre et réussir durant les CI et enfin le facteur « pédagogues CI » met en avant le lien qui se construit entre l'apprenti·e et saon pédagogue.

Les apprenti·e·s ont répondu aux items sur une échelle de Likert allant de 1 à 6 puis le score de chaque facteur a été calculé en utilisant la moyenne des items concernés.

Tableau 3*Matrice de pattern de la solution factorielle pour la qualité de la formation en cours interentreprises*

Item	Sens de la formation	Charge de travail	Pédagogues CI	Dossier de formation
Ce que j'apprends aux cours interentreprises correspond à ce que j'apprends au travail (ltp1)	.68			
Les tâches qu'on me donne au travail correspondent aux connaissances enseignées aux cours interentreprises (ltp2)	.75			
Je réalise mieux mon travail grâce aux modules des cours interentreprises (ltp3)	.43			
Au travail, je peux mettre en pratique ce que j'apprends aux cours interentreprises (ltp4)	.81			
Je peux facilement faire des liens entre ce que j'apprends aux cours interentreprises et ma pratique professionnelle (ltp5)	.65			
Le dossier de formation (classeur d'objectifs) me permet de faire le lien entre l'école, le travail et les cours interentreprises (dos1)				-.50
Le dossier de formation me sert à savoir ce que je dois apprendre tout au long de mon apprentissage (dos2)				-.84
Je peux souvent discuter avec mon formateur en entreprise de mon dossier de formation (dos3)	.41			
L'utilisation du dossier de formation est recommandée par mes enseignants en école et mes formateurs en entreprise et cours interentreprises (dos4)	.35			
Le dossier de formation est une ressource dans mon apprentissage (dos5)				-.76
Le programme des cours interentreprises est trop chargé et exigeant (cdt1)		.62		
Les petits tests (sur les devoirs de préparation) sont trop chargés et exigeants (cdt3)		.61		
Les grands tests (module 4 ou 8) sont trop chargés et exigeants (cdt4)		.69		
Les notes de compétence méthodologiques (note CM) sont une source de stress (cdt5)		.65		
Les notes de compétence sociales (note CS) sont une source de stress (cdt6)		.66		
Les journées de cours sont trop longues et chargées (cdt7)		.67		
Les formateurs me montrent qu'ils aiment enseigner (for1)			.82	
Les formateurs sont passionnés par les thèmes qu'ils enseignent (for2)			.61	
Les formateurs transmettent leur intérêt pour les sujets (for3)			.75	
Les formateurs expliquent clairement ce qu'ils attendent de moi (for5)			.57	
Les formateurs s'intéressent à chaque apprenti (for6)	.31		.45	

5.1.1 Facteur sens de la formation

Ce facteur présente le degré auquel les apprenti·e·s perçoivent un lien entre la pratique en entreprise et la théorie de l'école professionnelle combiné aux mises en situation durant les CI. Le dossier de formation est utilisé comme un outil transversal entre les trois lieux de formation. Tous les items de ce thème corrèlent fortement ensemble. La moyenne est de 4.34 avec un écart type de .88. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1.29 et 6.

L'item « Les formateurs s'intéressent à chaque apprenti (for6) » n'a pas été pris en compte dans le facteur sens de la formation, car il n'est saturé qu'à .31 par rapport au facteur pédagogues CI, présenté un peu plus loin, qui est saturé à .45.

Les deux items en lien avec le dossier de formation (dos3 et 4) ont été inclus dans le nouveau facteur, car ils expliquent de quelle manière le dossier de formation devient un outil servant à renforcer le lien entre la théorie et la pratique. Ceci est visible dans l'intitulé de l'item : « L'utilisation du dossier de formation est recommandée par mes enseignants en école et mes formateurs en entreprise et cours interentreprises (dos3) ». Le dossier de formation est un outil commun aux pédagogues des trois lieux de formation.

Retirer ces deux items serait également dommageable, car ils ne sont pas suffisamment saturés par le facteur « dossier de formation » et ne seraient donc pas utilisés dans l'analyse des données.

De plus, retirer l'item dos3, n'augmenterait le coefficient alpha de Cronbach que de .02, alors qu'il est déjà haut à .81 en le conservant. Pour l'item dos4, le retirer ferait même baisser le coefficient alpha de Cronbach.

5.1.2 Facteur charge de travail

La charge de travail aux CI décrit la perception de l'ampleur de la charge de travail induite par les CI. Chaque module faisant l'objet d'un test le matin, ainsi que de deux notes mises par la·le pédagogue durant la journée évaluant les compétences méthodologiques, sociales et personnelles. De plus les journées sont toujours d'une amplitude allant de 9:00 à 17:00, sans compter la durée de trajet pour y arriver, celle-ci peut aller jusqu'à 2.5 heures supplémentaires par jour de cours CI selon le lieu d'habitation.

Les items de la charge de travail sont fortement saturés à l'exception de « Je n'ai pas assez de temps pour faire tout ce qui m'est demandé durant les journées de cours interentreprises (cdt2) » Ceci est également visible dans l'analyse de la cohérence interne avec une augmentation du coefficient alpha de Cronbach de .79 à .81 en cas de retrait ainsi qu'une

corrélation modérée à .29 avec le score total. La moyenne est de 3.59 avec un écart type de 1.16. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1 et 6.

Selon l'intitulé de l'item « Je n'ai pas assez de temps pour faire tout ce qui m'est demandé durant les journées de cours interentreprises (cdt2) » qui est peu saturé par le facteur « charge de travail » aurait pu être attribué au mélange entre ACD et GCD de la population étudiée. Les aptitudes d'un·e apprenti·e ACD sont essentiellement pratiques (SEFRI, 2014) et les CI ne faisant pas de différences entre les deux formations en 1^{ère} et 2^{ème} année d'apprentissage, il pourrait être difficile pour elleux de suivre le cours. Cependant, en scindant les données entre ACD et GCD, le résultat est similaire. Le retrait de l'item augmente dans les deux cas le coefficient alpha de Cronbach et la corrélation de cet item est même négative (-.02) pour les ACD. Le facteur est donc calculée sans cet item.

5.1.3 Facteur pédagogues CI

Ce facteur décrit selon le ressenti des apprenti·e·s les capacités des pédagogues à écouter leurs propositions, expliquer clairement ce qui est attendu durant le cours, l'enthousiasme qu'ils montrent pour la matière enseignée. La moyenne est de 5.03 avec un écart type de .78. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1.6 et 6.

Il est construit en utilisant les items du groupe « formateurs aux cours interentreprises » à l'exception de « Les formateurs écoutent mes idées ou propositions (for4) ». Cet item n'est pas suffisamment saturé par le facteur.

5.1.4 Facteur dossier de formation

Ce facteur est centré sur le dossier de formation, qui apparaissait également dans le facteur « liens théorie-pratique ». La différence provient du sens de l'utilisation du dossier. Dans le facteur précédent, le dossier est sollicité par l'école ou l'entreprise pour favoriser l'apprentissage.

Dans ce facteur, il ressort une grande part d'autonomie et de prise en main de sa formation par l'apprenti·e. Ici, les pédagogues ne suivent plus l'avancement du dossier, mais l'apprenti·e l'utilise afin de connaître les apprentissages à réaliser tout au long de la formation ou pour faire le lien entre entreprise, école et CI. On peut voir cette prise en main de sa propre formation par des termes similaires dans les trois items :

- dos1 : Le dossier de formation me permet de [...] ;
- dos2 : Le dossier de formation me sert à [...] ;
- dos5 : Le dossier de formation est une ressource dans [...].

Ce facteur est calculée avec trois items, le coefficient alpha de Cronbach est également bon à .79. La moyenne est de 4.74 avec un écart type de 1.05. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1.67 et 6.

5.2 Facteur valeur des CI

Le facteur de la valeur des CI est réalisé selon les items de valeur des cours interentreprises de la partie « A - valeur de la formation ». La moyenne est de 4.73 avec un écart type de .92. L'amplitude des réponses de ce nouveau facteur varie entre 1.25 et 6.

L'item « Mes réussites lors des cours interentreprises sont valorisées, par mon entreprise formatrice ou ma famille (val5) » n'a pas été retenu, car, durant la passation du questionnaire, j'ai compris que l'item était mal construit. Bien qu'une seule chose soit demandée : est-ce que les réussites des CI sont valorisées, il y a deux sources différentes : entreprise et famille. Les apprenti·e·s me l'ont fait remarquer en me disant « je ne sais pas quoi répondre, mon entreprise s'en fiche, mais mes parents sont fiers... » ou l'inverse. Bien que la question demande « l'entreprise ou la famille », il y eu pour eux une difficulté à fournir une réponse si les feedbacks reçus étaient contradictoires.

Le retrait de l'item a permis une amélioration du coefficient alpha de Cronbach de .73 à .76.

L'item aurait dû être dédoublé pour questionner les félicitations de la famille puis de l'entreprise séparément, évitant ainsi une double question perturbante quant à la réponse à donner.

5.3 Motivation durant l'apprentissage

L'analyse factorielle a été réalisée selon les items de la partie C de « votre motivation durant votre apprentissage ». Les intitulés complets des items se trouvent à l'annexe 1, les abréviations des groupes théorique sont les suivants :

- **mee** 1-4 Motivation extrinsèque par régulation externe (récompense)
- **mei** 1-5 Motivation extrinsèque par régulation identifiée/intégrée
- **mi** 1-9 Motivation intrinsèque

L'extraction a été réalisée en quatre facteurs avec un KMO .83

Plusieurs items sont faiblement saturés avec un coefficient inférieur à .3. Trois de ces items sont conditionnés à l'obtention du titre AFP/CFC et aux bénéfices qui en résultent :

- ... avoir un bon salaire plus tard (mee1)
- ... plus besoin d'étudier (mee2)
- ... obtenir une place à responsabilité dans mon entreprise (mei4)

Cela reste donc hypothétique et basé sur un futur que l'apprenti·e ne peut pas encore connaître. Dans la pratique, il y a deux cas de figures principaux, premièrement les entreprises qui ne proposent qu'en toute fin d'apprentissage une place chez eux et deuxièmement les entreprises qui, dès le départ, informent leurs apprenti·e·s qu'ils ne pourront rester que le temps de leur apprentissage. Il devient donc très difficile de prévoir les retombées que pourra avoir le titre d'AFP ou CFC dans un avenir encore incertain lors de la passation du questionnaire.

Un quatrième item « J'apprécie que les tests se fassent sur tablettes (mi6) » est probablement trop ouvert à l'interprétation pour obtenir une réponse significative. Ces tests étant construits uniquement selon des questions à choix multiples, il est difficile de transmettre que : « J'apprécie que les tests se fassent sur tablettes, car... »

- j'obtiens ma note immédiatement ;
- il est possible de répondre sans connaître la réponse (choix au hasard) ;
- je ne dois rien écrire ;
- sur tablette c'est plus facile (information non prouvée, mais souvent invoquée) ;
- c'est plus motivant que sur papier.

Plusieurs raisons très différentes peuvent donc mélanger les réponses obtenues.

Ces quelques raisons expliquent probablement l'absence d'une saturation supérieure à .3 pour ces items.

Deux autres items n'ont pas été retenus étant donné leur faible saturation, mais également compte tenu de la difficulté à définir la raison de l'accord de l'item, les questions sont : « J'apprécie obtenir des notes sur mes compétences méthodologiques (mi7) » et « J'apprécie obtenir des notes sur mes compétences sociales et personnelles (mi8) ». Un haut niveau d'accord peut provenir de deux logiques très différentes, selon l'objectif original de la question, l'apprenti·e apprécie obtenir des notes sur sa manière de travailler (mi7) ou de se comporter avec ses pédagogues et collègues (mi8), ce qui était l'idée originale de la question. Mais une autre raison d'un fort accord est que l'apprenti·e apprécie recevoir une bonne note sans qu'elle

soit liée à un test sommatif. Je parle de bonne note, car un résultat inférieur à 4.5 est rare et des notes de 5.5 à 6 sont bien plus fréquentes que lors des tests réalisés sur tablettes.

Les trois facteurs extraits sont la « motivation mixte » qui mélange plusieurs aspects des CI, de l'entreprise ou des contacts avec les clients. La « motivation tournée vers l'avenir » qui fait que l'obtention de l'attestation ou du certificat de capacité n'est qu'une étape pour le véritable projet de l'apprenti·e et la « motivation de proximité sociale » qui met en avant les rencontres avec d'autres apprenti·e·s.

Tableau 4*Matrice de pattern de la solution factorielle pour la motivation durant l'apprentissage*

Item	Motivation mixte	Motivation tournée vers l'avenir	Motivation de proximité sociale
Les cours interentreprises me motivent pour obtenir mon CFC (mee3)	.57		
Les cours interentreprises me motivent pour obtenir des félicitations de mon entreprise formatrice (mee4)	.44		
J'ai besoin de ce titre pour le type de travail que je veux faire plus tard (par exemple : policier) (mei1)		.79	
J'ai besoin de ce titre pour le type de formation que je veux faire plus tard (par exemple : brevet ou maturité) (mei2)		.60	
Je suis motivé à aller travailler aux cours interentreprises pour mieux conseiller les clients en entreprise (mei5)	.77		
Ces cours m'intéressent (mi1)	.81		
J'apprécie l'ambiance de classe (mi2)			.56
J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres entreprises du domaine alimentaire (mi3)			.85
J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres cantons (mi4)			.87
J'améliore mes connaissances sur les denrées alimentaires (mi5)	.60		
J'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin (mi9)	.62		

5.3.1 Facteur motivation mixte

Ce facteur extrait est nommé « motivation mixte », car cela correspond à de la motivation autonome (Deci & Ryan, 2008) par régulation intégrée et intrinsèque. Le travail qui doit être effectué correspond aux valeurs des apprenti·e·s, en réalisant des tâches proches du travail fait en entreprise iels y trouvent, en plus, un véritable plaisir.

La moyenne est de 4.82 avec un écart type de .89. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1.5 et 6.

Le mélange de motivations est très hétérogène, on trouve la motivation intrinsèque dans un item comme « ces cours m'intéressent (mi1) » ou « j'améliore mes connaissances sur les denrées alimentaires (mi5) » qui montrent un intérêt pour les CI eux-mêmes. D'autres items montrent un intérêt dans le réinvestissement possible des savoirs de ces cours lors du retour en entreprise par un accord à des affirmations comme « je suis motivé à aller travailler aux cours interentreprises pour mieux conseiller les clients en entreprise (mei5) » ainsi que « j'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin ». Ce qui est fait en CI a du sens et peut être utilisé dans le travail quotidien.

Des items correspondent également à de la régulation identifiée par exemple « les CI motivent pour obtenir le CFC ainsi que des félicitations de mon entreprise formatrice (mee4) ».

L'analyse de la cohérence interne des items pour cette facteur montre un coefficient alpha de Cronbach élevé de .82 et le retrait d'un item ne ferait que baisser ce résultat.

5.3.2 Facteur motivation tournée vers l'avenir

Ce facteur est nommé « motivation tournée vers l'avenir » fonctionne selon la régulation identifiée de la TAD (Deci & Ryan, 2008). Il utilise deux items, significativement corrélée ($r = .47$; $p < 1\%$), spécifiquement orientés selon ce que le titre va permettre d'obtenir par la suite. Ainsi les deux items sont « J'ai besoin de ce titre pour le type de métier (mei1) ou formation (mei2) que je veux faire plus tard ».

La moyenne est de 4.37 avec un écart type de 1.58. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1 et 6.

Les apprenti·e·s voient dans l'apprentissage une étape pour atteindre leur véritable but tel qu'entrer dans la Police, réaliser la maturité professionnelle ou le Brevet fédéral de Spécialiste du commerce de détail. Ces titres ou professions ne pouvant être entrepris avant d'avoir préalablement obtenu un CFC.

5.3.3 Facteur motivation de proximité sociale

Ce facteur, nommé motivation de proximité sociale, a été construit selon trois items, dont le coefficient alpha de Cronbach est de .83. La moyenne est de 4.04 avec un écart type de 1.21. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1 et 6.

Ce nouveau facteur montre une motivation intrinsèque avec un accent très marqué sur le besoin de proximité sociale et une recherche d'interactions avec les pairs (Baumeister & Leary, 1995). Ceci se retrouve dans la théorie des besoins fondamentaux (Sarrazin et al., 2011) issue de la TAD (Deci & Ryan, 2008) qui met en avant trois besoins psychologiques fondamentaux l'autonomie, la compétence et la proximité sociale.

Les trois items mettent spécifiquement en avant le besoin de proximité sociale, les apprenti·e·s apprécient l'ambiance de classe (mi2), rencontrer des collègues d'autres cantons (mi4) ou d'autres entreprises du domaine alimentaire (mi3). Cette combinaison n'est effectivement possible que lors des CI. En école tous·tes viennent du même canton et d'entreprises d'autres domaines. En entreprise, iels sont toujours dans le même canton et naturellement jamais dans une autre entreprise⁷ que celle qui les emploie.

5.4 Conception de la formation

Théoriquement la conception de la formation est construite selon quatre modèles par Sappa et Aprea (2018) :

1. Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation – items cfa1-5 ;
2. Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation – items cfb1-5 ;
3. Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assurée par les cours interentreprises – items cfc1-5 ;
4. Vision intégrée et circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation – items cfd1-5.

⁷ Il existe cependant des exceptions d'apprenti·e·s devant effectuer une partie de leur formation dans une autre entreprise pour combler un manque de l'assortiment de l'entreprise formatrice, mais ces périodes sont plus des stages pour compléter un manque de connaissances marchandise qu'un échange dans les pratiques de travail.

En construisant cinq items par modèle, l'objectif était de questionner les apprenti·e·s pour faire apparaître les conceptions du modèle par une analyse factorielle. Malheureusement, seuls deux modèles ont pu émerger des réponses fournies.

Les deux nouveaux facteurs sont « conception scolaire » qui mélange des attributs des conceptions 1 à 3 et « conception intégrée et circulaire », car elle correspond au quatrième modèle. L'extraction a été réalisée en deux facteurs avec un KMO .92.

Après analyse des items, deux ont été retirés. Le premier, car la question n'a pas été bien comprise durant la passation du questionnaire et la réponse ne correspond pas à ce que je désirais mesurer. L'item était, par rapport aux autres, sensiblement plus complexe à comprendre ou moins bien construit, son intitulé est : « L'école est un lieu d'échanges et de débats sur les décalages que je peux ressentir entre les exigences de l'école et de l'entreprise (cfd2) ». Durant la passation, les apprenti·e·s répondaient selon les échanges qu'ils faisaient avec leurs pairs sur les difficultés rencontrées, alors que l'objectif de la question était de savoir si durant les cours de l'école, les pédagogues travaillent à faire naître un esprit critique sur les pratiques de travail des apprenti·e·s en entreprise afin de faire des échanges en classe.

Pour le deuxième item, c'est dû à une erreur de construction, l'intitulé est : « Ce que j'apprends en entreprise est utilisable aux cours interentreprises (cfd5) », selon les conceptions de la formation (Sappa & Aprea, 2018), cet item peut effectivement correspondre au quatrième type, mais également aux deuxième et troisième. Il devient donc inadapté pour catégoriser uniquement le quatrième modèle.

Tableau 5*Matrice de pattern de la solution factorielle pour les conceptions de la formation*

Item	Conception scolaire	Conception intégrée et circulaire
Les apprentissages entre les trois lieux sont séparés : école professionnelle = théorie, entreprise formatrice = pratique et cours interentreprises = apport théorique et pratique supplémentaire (cfa3)	.57	
Les enseignants des cours interentreprises tiennent compte de mon expérience en entreprise durant les cours (item inversé) (cfa4)	.58	
Si je réussis bien dans un lieu de formation (par exemple en entreprise) cela m'aide dans les autres lieux de formation (par exemple en école professionnelle) (item inversé) (cfa5)	.54	
Les cours interentreprises servent à soutenir ce que je dois apprendre en école professionnelle ou entreprise formatrice (cfb1)	.49	
J'apprends la théorie à l'école professionnelle puis la mets en pratique dans mon entreprise formatrice (cfb2)	.52	
Le programme de l'école professionnelle et des cours interentreprises accompagne ce que je fais en entreprise (cfb3)	.62	
Je peux parler de mon travail avec les profs de cours interentreprises, car ils comprennent mon travail quotidien (cfb4)	.63	
En entreprise, je peux mettre en pratique ce que j'ai appris durant les cours interentreprises (cfb5)	.85	
Les cours interentreprises sont un lieu d'entraînement de mon travail en entreprise, je peux essayer ou commettre des erreurs avec moins de conséquences (cfc1)	.63	
Avec les cours interentreprises, je comprends comment la théorie de l'école professionnelle peut être mise en pratique en entreprise de formation (cfc2)	.54	
Les cours interentreprises me donnent le temps de comprendre et d'échanger sur mes pratiques de travail en entreprise (cfc3)	.70	
Je peux parler avec les formateurs des cours interentreprises des difficultés que je rencontre en école professionnelle ou en entreprise formatrice (cfc4)	.44	
Ce que j'apprends aux cours interentreprises est utilisable dans mon entreprise (cfc5)	.83	
Les cours de l'école professionnelle me semblent proches de la pratique en entreprise (cfd1)		.61
Durant les cours de l'école professionnelle, on parle souvent de ce que l'on fait en entreprise et ce qui est mis en pratique (cfd3)		.75
Ce que j'apprends en entreprise est utilisable à l'école professionnelle (cfd4)		.70

5.4.1 Facteur conception scolaire

Cette conception regroupe des items de toutes les conceptions. C'est une vision ordonnée de la formation qui attribue à chaque lieu de formation un objectif dédié, comme l'indique l'item (cfa3) :

- Entreprise formatrice → pratique
- Ecole professionnelle → théorie
- Cours interentreprises → apport théorique et pratique supplémentaire

Bien que les trois lieux de formation soient perçus comme séparés, les savoirs d'un lieu sont utilisable dans un autre. Par exemple, les CI sont perçus comme servant à soutenir ce qui doit être appris en école ou en entreprise (cfb1) et ce qui est appris à l'école est mis en pratique dans l'entreprise (cfb2). Il y a cependant trois points à relever dans cette mobilisation de savoirs d'un lieu pour l'autre.

Premièrement, ce transfert des savoirs fonctionne depuis l'école ou les CI vers l'entreprise (cfb1, cfb2 et cfb3), mais le contraire n'est pas confirmé car les items qui vont dans ce sens (cfd4 et cfd5) ne sont pas saturés par le facteur de la conception scolaire. Cette perception des savoirs qui vont de l'école ou des CI vers l'entreprise est renforcée par la saturation de l'item (cfa4) qui indique que les pédagogues des CI ne tiennent pas compte de l'expérience en entreprise des apprenti·e·s durant leurs cours.

Deuxièmement, même si les savoirs d'un lieu sont utilisables dans un autre, cela n'aide pas à réussir dans cet autre lieu (cfa5). Ainsi les apprenti·e·s perçoivent une séparation des tâches selon les trois lieux de formation et une mobilisation possible des savoirs d'un lieu dans un autre, mais sans que ceci se traduise par une facilitation à la réussite de l'apprentissage.

Troisièmement, seul les CI sont perçus comme un lieu d'échange avec les pédagogues pour parler des pratiques de travail en entreprise (cfc3) ou des difficultés rencontrées en école et en entreprise (cfb4).

Ce facteur conception scolaire, bien que mettant en avant une séparation des tâches selon le lieu de formation, montre plusieurs exemples de transferts des savoirs d'un lieu vers un autre. Cependant ces transferts se font entre école et CI ou en direction de l'entreprise. Inversement, depuis l'entreprise vers l'école ou les CI ce sont des questions ou des réflexions qui émergent et non une mobilisation de compétences acquises.

Le coefficient alpha de Cronbach est de .91 et le retrait d'un item ne sera pas bénéfique. La moyenne est de 4.6 avec un écart type de .83. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1.38 et 6.

5.4.2 Facteur conception intégrée et circulaire

Cette conception se distingue par le développement de l'esprit critique, développé en école, pour avoir un regard sur les pratiques professionnelles. L'école n'est plus seulement un apport théorique et l'entreprise un lieu de production, mais un processus d'apprentissage circulaire (Sappa et al., 2016) qui inclut également les CI pour permettre un apprentissage transversal de compétences.

Par ces items, on voit cette conception intégrée et circulaire par l'école qui dépasse son cadre théorique pour se rapprocher de la pratique en entreprise (cfd1) et permet des échanges lors des cours sur ce qui est fait en entreprise (cfd3). De plus, ce qui est appris en entreprise est utilisable à l'école (cfd4). Cependant, par la mauvaise construction de l'item sur les CI, ils ne sont pas inclus dans cette conception de l'école.

Construite avec trois items, le coefficient alpha de Cronbach est de .76, la corrélation des items est forte avec un minimum de .55. La moyenne est de 4.17 avec un écart type de 1.15. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1 et 6.

5.5 Avenir professionnel

Les items servant à l'analyse de l'avenir professionnel ont permis d'extraire deux facteurs, celui de l'intention de résiliation du contrat d'apprentissage, nommé « intention de résiliation » ainsi que celui « avenir professionnel après obtention du titre », l'indice KMO obtenu est de .69.

L'item « Je pense finir mon apprentissage et complètement changer de domaine (goOut) » est inclus dans le facteur « avenir professionnel après obtention du titre », car il est saturé.

Tableau 6*Matrice de pattern de la solution factorielle de l'avenir professionnel*

Item	Avenir professionnel après obtention du titre	Intention de résiliation
Je pense à arrêter cet apprentissage pour changer de métier (stMet)		.71
Je pense à rompre mon contrat d'apprentissage pour changer d'entreprise (stEnt)		.77
Je pense à changer de filière de formation sans terminer mon apprentissage (changer pour aller au gymnase, à l'école de culture générale, etc.) (stEco)		.67
Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans l'alimentaire (goBas)	.58	
Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans un autre domaine de vente (goCom)	.46	
Je pense finir mon apprentissage et évoluer sur le front de vente (responsable rayon, gérant, responsable d'apprentis) (goGrad)	.88	
Je pense finir mon apprentissage et évoluer dans le même domaine (travailler dans la formation, étudier le marketing) (goUni)	.54	
Je pense finir mon apprentissage et complètement changer de domaine (item inversé) (goOut)	.45	

5.5.1 Facteur intention de résiliation

Ce facteur qui se base sur trois items a un coefficient alpha de Cronbach de .76 et aucun item n'est à retirer. La moyenne est de 1.87 avec un écart type de 1.18. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1 et 6.

Il faut noter que ce facteur porte sur l'intention de la résiliation du contrat d'apprentissage (RCA) et non sur une RCA effective. Il est donc possible que l'apprenti·e pense fortement à résilier son contrat sans toutefois passer à l'acte.

Intention de résiliation du contrat d'apprentissage

Les intentions d'une RCA sont multiples, ce pourrait être un changement de filière de formation, en quittant l'apprentissage pour passer à une formation en école telle que gymnase, école de commerce ou de culture générale. Les deux autres choix proposaient de changer de métier ou d'entreprise de formation. Le changement d'entreprise de formation permet de continuer l'école professionnelle et les CI de manière transparente du moment que l'apprenti·e peut signer un contrat avec la nouvelle entreprise, c'est le cas d'une personne passant de Coop à Migros par exemple. Les cours en école, les CI et le métier sont identiques seul l'enseigne change.

5.5.2 Facteur avenir professionnel après obtention du titre

Ce facteur regroupe les items qui ciblent une évolution dans le commerce après l'obtention du titre. Ceci regroupe tant les choix d'évaluation par une nouvelle formation, le choix d'une place à responsabilité que le travail en tant qu'employé·e qualifié·e dans le commerce.

Le coefficient alpha de Cronbach est de .72 et le retrait d'un item ne pourrait pas l'augmenter. La moyenne est de 3.36 avec un écart type de 1.28. L'amplitude des réponses du facteur varie entre 1 et 6.

Bien que les items proposent des plans de carrière bien différents : employé·e qualifié·e, gérant·e ou formation tertiaire, les items sont mis ensemble, car tous reflètent un choix de rester dans le domaine du commerce. L'item « Je pense finir mon apprentissage et complètement changer de domaine (goOut) » est également inclus dans ce facteur après inversion.

Tableau 7*Table de corrélation des facteurs*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Sens de la formation	1											
2 Charge de travail	-.07	1										
3 Pédagogues CI	.54**	-.18**	1									
4 Dossier de formation	.57**	-.05	.52**	1								
5 Valeur des CI	.67**	-.23**	.61**	.58**	1							
6 Motivation mixte	.66**	-.23**	.53**	.54**	.78**	1						
7 Motivation tournée vers l'avenir	.02	.06	.13*	.08	.13*	.13*	1					
8 Motivation de proximité sociale	.20**	.08	.16**	.17**	.25**	.29**	.64**	1				
9 Conception scolaire	.68**	-.25**	.63**	.53**	.80**	.80**	.15*	.31**	1			
10 Conception intégrée et circulaire	.37**	-.04	.35**	.35**	.50**	.39**	.13*	.23**	.54**	1		
11 Intention de résiliation	-.28**	.18**	-.23**	-.27**	-.22**	-.28**	.04	-.06	-.23**	-.06	1	
12 Avenir professionnel après obtention du titre	.17**	.07	.01	.15*	.13*	.25**	-.04	.27**	.17**	.11	-.19**	1
Moyenne	4.34	3.59	5.03	4.74	4.73	4.82	4.37	4.04	4.60	4.17	1.87	3.36
Ecart-type	.88	1.16	.78	1.05	.92	.89	1.58	1.21	.83	1.15	1.18	1.28

n = 280

** La corrélation est significative au niveau 0.01

* La corrélation est significative au niveau 0.05

6 Résultats et discussion

6.1 Problème de liens entre les facteurs de motivation et les conceptions de la formation

Le test statistique qui m'intéressait le plus de réaliser était de déterminer le poids de la motivation en lien avec la conception des quatre modèles de formation, cependant les items n'ont pas été assez bien compris ou expliqués lors de la passation du questionnaire. Ce qui donne comme résultat un grand amalgame entre la motivation mixte, elle-même déjà une combinaison de motivation par régulation intégrée et intrinsèque avec la conception scolaire de la formation qui est également une combinaison de trois des quatre modèles.

Tableau 8

Corrélation entre motivations et conceptions de la formation

	Conception scolaire	Conception intégrée et circulaire
Motivation mixte	.80**	.39**
Motivation tournée vers l'avenir	.15*	.13*
Motivation de proximité sociale	.31**	.23**

n = 280

** La corrélation est significative au niveau 0.01

* La corrélation est significative au niveau 0.05

Ainsi, le résultat entre motivation mixte et conception scolaire donne une corrélation positive très forte : $r = .80$; $p < 1\%$. La multicollinéarité étant très forte, l'interprétation des résultats risquerait de s'avérer erronée.

6.2 Qualité de la formation en cours interentreprises

Le plan de formation des CI (au niveau de la branche selon la figure 1) est plus spécifique au métier que celui de l'école (au niveau du domaine de formation selon la figure 1). Les connaissances fournies par les CI sont ainsi plus proches des pratiques quotidiennes et sont directement applicables en entreprise, ce qui est moins le cas des contenus proposés à l'école (Berger et al., 2020), améliorant ainsi le ressenti de la qualité par les apprenti·e·s.

6.2.1 La qualité des CI comme prédicteur d'une suite dans le domaine du commerce

La première question de recherche « Comment les facteurs de la qualité des CI prédisent une continuité dans le domaine du commerce ? » porte sur l'association entre le ressenti de la qualité des CI définis selon quatre facteurs et une possible continuité dans le domaine du commerce de détail à la suite de l'obtention du titre AFP ou CFC.

(H1) *Les apprenti·e·s qui trouvent du sens dans les CI ou s'engagent dans leur formation vont continuer dans le domaine du commerce de détail.*

Selon les résultats de l'analyse de régression figurant dans le tableau 9, l'hypothèse est confirmée. La qualité de la formation explique 4% de la variance d'une suite dans le domaine du commerce de détail ($F_{(4,275)} = 3.75$; $p < 5\%$), le test de Durbin-Watson ne montre pas de problème avec une valeur de 1.96.

Tableau 9

Régression linéaire de l'avenir professionnel selon la qualité des CI

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	2.44	[1.25 3.62]		4.05	0.00
Sens de la formation	0.26	[0.04, 0.47]	0.18	2.34	0.02
Charge de travail	0.07	[-0.06, 0.20]	0.06	0.99	0.32
Pédagogues CI	-0.23	[-0.47, 0.01]	-0.14	-1.88	0.06
Dossier de formation	0.15	[-0.03, 0.33]	0.13	1.68	0.09

Le cas de figure faisant que la qualité des CI incite les apprenti·e·s à rester dans le domaine du commerce de détail est celui du facteur « sens de la formation ». Les apprenti·e·s qui prennent en main leur formation en utilisant leur dossier de formation pour connecter les trois lieux de formation entre eux, ce dossier devient une boussole sur le chemin de l'obtention de leur AFP ou CFC. Iels construisant elleux-même des liens entre théorie et pratique ($\beta = .18$).

Les trois autres facteurs de la qualité des CI ne sont pas significatifs pour expliquer une continuité dans le domaine du commerce de détail.

De plus, il faut prendre en compte que le lien sur le terrain entre la qualité des CI et une continuité dans le domaine du commerce de détail est assez faible, car une fois le titre obtenu, les apprenti·e·s n'auront plus de cours à suivre. C'est donc plus le rapport qu'iels entretiennent

envers leur entreprise qui sera important, car les futur·e·s employé·e·s pourront y travailler à temps plein, n'étant plus soumis aux parties école et CI.

(H2) *Les apprenti·e·s qui ressentent dans les CI une trop grande charge de travail ont une intention de résilier le contrat d'apprentissage plus forte.*

Selon les résultats de l'analyse de régression figurant dans le tableau 10, l'hypothèse est confirmée et la qualité de la formation explique 11% de la variance des intentions de RCA ($F_{(4,275)} = 9.59$; $p < 1\%$), le test de Durbin-Watson ne montre pas de problème avec une valeur de 1.73. Les pédagogues CI ont un lien non significatif, alors que les deux facteurs de prises en main de la formation par l'apprenti·e qui sont « sens de la formation » et « dossier de formation » ont un effet négatif et significatif ($p < 5\%$), ces deux facteurs vont donc limiter les intentions de RCA. Le facteur « charge de travail » est positivement significative ($p < 1\%$) et corrélait donc avec l'intention de l'apprenti·e de réaliser une RCA.

Tableau 10

Régression linéaire de l'intention de résiliation du contrat d'apprentissage selon la qualité des CI

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	3.29	[2.24 4.34]		6.16	0.00
Sens de la formation	-0.22	[-0.41, -0.03]	-0.16	-2.24	0.03
Charge de travail	0.16	[0.04, 0.27]	0.16	2.69	0.01
Pédagogues CI	-0.04	[-0.25, 0.17]	-0.03	-0.37	0.71
Dossier de formation	-0.18	[-0.34, -0.02]	-0.16	-2.17	0.03

6.3 Valeur des cours interentreprises

La deuxième question de recherche investigate les facteurs de la qualité ressentie des CI, l'hypothèse porte sur les pédagogues CI, mais les variables sociodémographiques sont également mobilisées afin de découvrir si une autre raison aurait un lien plus fort.

6.3.1 Les facteurs prédisant la valeur des cours interentreprises

Pour répondre à la deuxième question de recherche « Quels facteurs prédisent la valeur que les apprenti·e·s donnent aux CI ? ». J'ai cherché à découvrir ce qui explique significativement

la valeur attribués aux CI par les apprenti·e·s, en cumulant les items sociodémographiques au facteur pédagogues CI.

Les items sociodémographiques utilisés pour répondre à cette question étaient tant ceux indépendants des apprenti·e·s que ceux liés à leur choix de parcours. Les items indépendants sont le genre, l'année de formation lors de la passation du questionnaire, la présence d'un membre de la famille dans le même domaine professionnel ou le canton de l'école imposé en fonction du lieu de résidence. Les items dépendants des apprenti·e·s sont les formations qu'ils ont entrepris avant cet apprentissage tel qu'un préapprentissage, le SeMo ou toute autre formation scolaire interrompue, le type de titre CFC ou AFP et enfin l'entreprise de leur choix.

Afin de répondre à mon hypothèse sur les facteurs prédisant la valeur des cours interentreprises.

(H3) La valeur que les apprenti·e·s attribuent aux CI est fonction des pédagogues des CI.

Je vais utiliser une régression pour expliquer la valeur que les apprenti·e·s donnent aux CI. La prédiction est significative ($F_{(9,270)} = 19.14$; $p < 1\%$) et explique 37% de la variance dans cette valeur, le test de Durbin-Watson ne montre pas de problème avec une valeur de 2.05.

Selon les résultats de l'analyse figurant dans le tableau 11, l'entreprise et les pédagogues CI sont significatifs. L'entreprise a un coefficient négatif ($\beta = -.13$) et intervient de manière significative ($p < 5\%$) donc les apprenti·e·s qui donnent une haute valeur aux CI ont une faible tendance à ne pas lier celle-ci à leur entreprise formatrice. Le facteur pédagogues CI intervient de manière significative ($p < 1\%$) et explique le plus le score de la valeur des CI ($\beta = .61$), l'hypothèse est donc confirmée.

Les autres facteurs sont loin du seuil de significativité de 5%.

Tableau 11

Régression linéaire de la valeur des CI selon facteurs sociodémographiques et pédagogiques CI

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	1.22	[0.2 2.24]		2.36	0.02
Genre	0.04	[-0.12, 0.21]	0.02	0.51	0.61
Formation (AFP/CFC)	0.06	[-0.2, 0.33]	0.03	0.47	0.64
Cycle (2è/3è)	-0.04	[-0.23, 0.15]	-0.02	-0.44	0.66
Préformation	-0.01	[-0.19, 0.18]	0.00	-0.07	0.94
Autre formation	0.06	[-0.15, 0.26]	0.03	0.54	0.59
Canton de l'école	0.02	[-0.03, 0.06]	0.04	0.73	0.46
Famille dans le métier	-0.07	[-0.25, 0.1]	-0.04	-0.82	0.41
Entreprise	-0.03	[-0.05, -0.01]	-0.13	-2.70	0.01
Pédagogues CI	0.72	[0.61, 0.83]	0.61	12.63	0.00

Les pédagogues des CI ont donc, malgré le peu de jours cours en regard du temps de formation, une corrélation positive avec la valeur que les apprenti·e·s attribuent aux cours de ce lieu de formation. Pour rappel la valeur était questionnée selon un objectif de réinvestissement dans les autres lieux de formation (école et entreprise), mais en plus dans le métier en lui-même. Les CI répondent ainsi à cet objectif de faire le lien entre théorie et pratique (Sappa et al., 2016; SEFRI, 2021a).

6.4 Motivation durant l'apprentissage

Deux questions de recherches ont été construites pour analyser le lien entre les formations précédant l'apprentissage et la motivation, puis de quelle manière cette motivation aura un lien sur le choix du futur professionnel.

La troisième question de recherche analyse de quelle manière avoir suivi une préformation, une autre formation ou les deux avant de débiter l'apprentissage a exercé serait lié à la motivation des apprenti·e·s. Puis la quatrième question de recherche s'intéresse à ce qu'il se passera après l'obtention du titre AFP ou CFC, de quelle manière la motivation construite au cours de l'apprentissage permet de prédire une continuité dans le domaine.

6.4.1 Les liens entre des expériences scolaires antérieures et la motivation des apprenti·e·s

Les deux hypothèses de la question de recherche « Quelles liens les expériences scolaires antérieures des apprenti·e·s ont sur la motivation » cherchent à définir l'impact des formations que les apprenti·e·s ont effectuées avant de débiter cet apprentissage. Ces deux types de formations, semestre de motivation ou école moyenne supérieure, ont mené à un résultat identique, une place dans le commerce de détail, cependant en caricaturant un peu, la « préformation » a permis d'arriver jusqu'à la place d'apprentissage, tandis que « l'autre formation » est une rétrogradation vers cette même place d'apprentissage.

Comme le montre la figure 9 les parcours des apprenti·e·s sont variés, 11% ayant suivi une autre formation en plus d'une préformation, les hypothèses ont donc été testées avec des analyses de variance à plusieurs facteurs afin d'également inclure les interactions entre les facteurs.

Suite à une préformation, de type SeMo qui prépare et accompagne les apprenti·e·s pour obtenir cette place d'apprentissage, le choix devrait être éclairé. On peut alors supposer une motivation intrinsèque élevée.

(H4) Les apprenti·e·s qui avaient débuté une préformation avant cet apprentissage ont une motivation intrinsèque plus élevée que ceux n'en n'ayant pas suivi.

En réalisant une régression entre l'item de la préformation et les facteurs de motivation intrinsèque qui sont la motivation mixte ($F_{(1,276)} = 1.13$; *ns*) et la motivation de proximité sociale ($F_{(1,276)} = 0.00$; *ns*), j'obtiens les deux fois un résultat non significatif. L'hypothèse est donc rejetée.

Selon la deuxième forme de formation suivie avant cet apprentissage, telle que le gymnase, une école de culture générale ou de commerce, j'ai supposé que les apprenti·e·s visent à revenir à une formation de plus haut niveau.

(H5) *Les apprenti·e·s qui avaient débuté une autre formation avant cet apprentissage ont une motivation extrinsèque par régulation identifiée plus élevée que ceux n'en n'ayant pas suivi.*

En réalisant une régression entre l'item deuxième forme de formation et le facteur motivation tournée vers l'avenir, le résultat est non significatif ($F_{(1,276)} = .24$; *ns*). L'hypothèse est donc rejetée.

Les deux hypothèses qui postulaient un lien entre les expériences scolaires antérieures et la motivation se sont révélées non significatives. Comme aucun item ne questionnait sur le ressenti de ces formations, seul des suppositions peuvent être faites sur une absence de lien.

Il serait intéressant de tester l'amotivation (Gagné & Deci, 2005), afin de valider si mon postulat pour l'hypothèse d'une motivation élevée par un apprentissage correspondant aux attentes de l'apprenti·e suite à sa préformation ou souffrant de sa mauvaise image (Duemmler et al., 2018) reste un choix de dernière chance. Ce cas de figure rendrait l'apparition d'une motivation intrinsèque significative difficile et pourrait même expliquer l'invalidation de l'hypothèse quatre.

En continuant sur cette piste d'un apprentissage souffrant d'une mauvaise image (Duemmler et al., 2018), les apprenti·e·s ayant précédemment suivi une formation d'un niveau plus élevé arrivent dans un apprentissage de dernière chance. Ce faisant, iels risquent au fil des années de formation de perdre espoir dans la possibilité de revenir au niveau dans lequel iels avaient précédemment débuté.

6.4.2 La motivation comme prédicteur de continuité dans le métier

Cette quatrième question de recherche « Comment la motivation prédit une suite professionnelle dans le domaine du commerce de détail » porte sur la possibilité de prédire une continuité de l'apprenti·e, grâce à la motivation, dans le domaine du commerce.

Cette question se situe temporellement à l'opposé de la précédente qui analysait la manière dont la formation antérieure aurait pu construire la motivation des apprenti·e·s. Dans cette nouvelle question, l'analyse part du présent pour tester de quelle manière la motivation peut prédire une continuité dans le même domaine professionnel.

(H6) *Les apprenti·e·s qui prévoient rester dans le domaine du commerce de détail ont une haute motivation intrinsèque.*

Cette hypothèse est confirmée ($F_{(3,276)} = 19.09$; $p < 1\%$) et explique à 16% de la variance dans l'intention de rester dans le domaine du commerce, le test de Durbin-Watson ne montre pas de problème avec une valeur de 1.86.

En regardant les coefficients Beta de la régression linéaire du tableau 12, on voit que la motivation de proximité sociale, qui représente spécifiquement la motivation par régulation intrinsèque couplé à l'importance des liens sociaux, a une contribution positive ($\beta = .43$) dans l'explication de l'avenir professionnel après obtention du titre, ce qui va dans le sens de l'hypothèse. Ensuite, la motivation mixte avec son poids plus faible dans la prédiction ($\beta = .17$), va aussi dans le sens de l'hypothèse bien que cette motivation soit un mélange entre de la motivation par régulation intrinsèque et de la motivation intégrée.

Finalement, la motivation tournée vers l'avenir explique, avec un coefficient négatif ($\beta = -.33$) va également dans le sens de valider l'hypothèse en montrant que les apprenti·e·s qui ont une motivation extrinsèque introjectée n'envisagent que peu de rester dans le même champs professionnel et ont moins tendance à chercher une formation externe telle qu'entreprendre la maturité ou travailler en tant que policier·ère.

Les trois tests sont significatifs ($p < 1\%$).

Tableau 12

Régression linéaire de l'avenir professionnel après obtention du titre selon la motivation

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	1.52	[0.7 2.33]		3.66	0.00
Motivation mixte	0.25	[0.09, 0.41]	0.17	3.01	0.00
Motivation tournée vers l'avenir	-0.27	[-0.38, -0.16]	-0.33	-4.70	0.00
Motivation de proximité sociale	0.45	[0.3, 0.61]	0.43	5.83	0.00

Selon ces deux questions de recherche, il a donc été possible de valider que les expériences antérieures ne permettent pas de prévoir le type de motivation développée par les apprenti·e·s, mais montrent que la motivation développée durant l'apprentissage permet de d'expliquer 16% de la probabilité de poursuivre dans le même domaine.

Ces observations permettent d'arriver au constat que les expériences de formations antérieures n'ont pas conditionné la motivation des apprenti·e·s pour leur entrée dans cet

apprentissage. Ainsi, chacun·e a pu développer sa propre motivation durant son apprentissage.

6.5 Conception de la formation

Par l'analyse factorielle, ce ne sont pas quatre, mais deux conceptions de la formation (Sappa & Aprea, 2018) qui ont été extraites des réponses. Le premier modèle, le facteur de la conception scolaire, est un mélange des trois premiers modèles construits par Sappa et Aprea et représente un modèle de formation mettant en avant une séparation des tâches selon le lieu de formation et un transfert de savoirs en direction de l'entreprise.

Le deuxième modèle correspond à la quatrième conception selon une vision intégrée et circulaire de l'apprentissage entre les divers sites de formation, le facteur est simplement nommé conception intégrée et circulaire.

6.5.1 La qualité des CI comme prédicteur de la conception des interactions entre les lieux de formation

Avant de choisir la qualité comme prédicteur de la conception des interactions entre les lieux de formation, une régression linéaire avait été réalisée avec les données sociodémographiques tels que le genre, un membre de la famille dans le même domaine, les formations antérieures (préformation ou autre formation), le canton de l'école, l'entreprise ou le type de formation choisie et le cycle actuel. Aucune de ces données ne permit un résultat significatif, tant pour la conception scolaire de la formation ($F_{(8,271)} = 1.68$; *ns*) que pour la conception intégrée et circulaire ($F_{(8,271)} = .97$; *ns*).

Les causes sociodémographiques ne permettent donc pas d'expliquer la conception individuelle de la formation, d'où le choix de tester selon la qualité que les apprenti·e·s perçoivent durant les cours CI. Par leur position de complément à l'école et l'entreprise (SEFRI, 2021a), les CI sont le lieu où tester si une intégration existe réellement entre ces trois lieux de formation. Cependant, l'articulation des savoirs entre les trois lieux de formation est bien souvent le travail de l'apprenti·e (Gurtner et al., 2018).

(H7) *Une vision intégrée et circulaire de l'apprentissage est liée à une prise en charge par l'apprenti·e de sa formation.*

Cette prise en charge par l'apprenti·e est issue des facteurs de la qualité telles que sens de la formation ou dossier de formation. Par une régression linéaire, les résultats permettent de

valider l'hypothèse ($F_{(4,275)} = 15.30$; $p < 1\%$), le test de Durbin-Watson ne montre pas de problème avec une valeur de 1.91.

La qualité des CI explique 17% de la variance dans la conception intégrée et circulaire de la formation. Comme posé dans l'hypothèse, ce sont principalement les facteurs définissant une prise en mains de la formation par l'apprenti·e qui expliquent cette conception de la formation.

Selon les résultats de l'analyse de régression figurant dans le tableau 13, se trouve en premier le sens de la formation ($\beta = .20$) puis les pédagogues CI ($\beta = .17$) et enfin le dossier de formation ($\beta = .15$). La charge de travail n'intervient pas de manière significative dans l'explication.

Tableau 13

Régression linéaire de la conception intégrée et circulaire selon la qualité des CI

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	1.02	[0.03 2.02]		2.03	0.04
Sens de la formation	0.26	[0.08, 0.44]	0.20	2.79	0.01
Charge de travail	0.01	[-0.1, 0.12]	0.01	0.15	0.88
Pédagogues CI	0.24	[0.04, 0.45]	0.17	2.40	0.02
Dossier de formation	0.16	[0.01, 0.31]	0.15	2.13	0.03

Les facteurs, sens de la formation et dossier de formation étaient attendus dans l'explication de cette conception de la formation, ce qui n'était pas le cas pour les pédagogues CI, mais peut s'expliquer par le statut particulier de cette spécificité. Les apprenti·e·s peuvent échanger avec le pédagogue durant les CI dans un cadre de type école sans le stress des obligations du quotidien lié au métier de la vente. En entreprise, le temps est principalement consacré à réaliser du travail rentable pour l'entreprise et permet en même temps d'apprendre le métier à l'apprenti·e, cependant le temps utilisable pour parler de formation en dépassant le point de vue du front de vente sera limité aux entretiens semestriels.

A l'école, le temps est disponible pour développer un esprit critique entre ce qui est fait en entreprise et les décalages avec ce qui est appris à l'école (Sappa & Aprea, 2018) de plus les pédagogues étant souvent issus du monde professionnel (Gurtner et al., 2012) et non d'une formation universitaire pourront plus facilement échanger sur des expériences similaires, tout comme les pédagogues des CI.

La différence vient de la proximité du métier, en école les liens seront au niveau du domaine « Vente en gros et au détail » selon la figure 1, les échanges sont par exemple sur la technique

de vente ou la gestion d'un inventaire. En CI les liens se font au niveau de la branche « Produits nutritifs et stimulants », ce qui rend les échanges beaucoup plus concrets et proches du quotidien des apprenti·e·s, par exemple sur l'importance de toujours avoir de la litière pour chats afin d'absorber l'huile d'une bouteille tombée au sol. Ceci construit un lien de professionnel à professionnel identique à celui qui est vécu en entreprise, mais toujours dans un cadre sécurisant de type école. Ainsi le pédagogue CI devient un·e intervenant·e privilégié dans la construction que fera l'apprenti·e de ces lieux de formation.

6.5.2 Principales raisons d'une conception de la formation en deux au lieu de quatre modèles

Les trois principales raisons à l'apparition de deux modèles de conception de la formation au lieu des quatre espérés sont les suivantes :

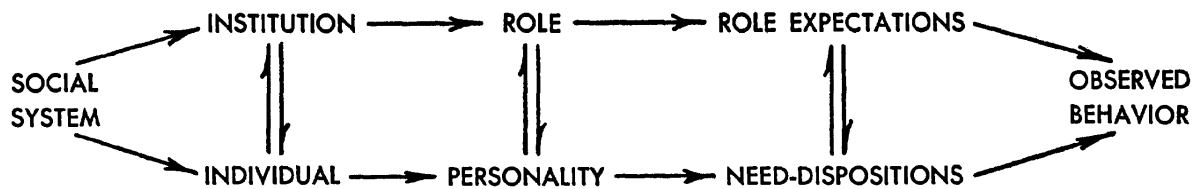
Premièrement, les apprenti·e·s avaient déjà répondu à plus de 60 questions dont iels avaient dû comprendre le contexte avant de choisir la réponse adéquate. Pour bien comprendre la pénibilité que représente ce type de sondage, je me permets de citer l'un·e des apprenti·e·s à l'annonce d'un questionnaire de presque 100 questions : « *Monsieur... lire, c'est chiant !* ».

Deuxièmement, la structure du questionnaire jusqu'à cette partie de la conception de la formation mettait les CI au cœur de la réflexion. Il faut évaluer la formation durant les CI, parler de la valeur donnée aux CI, noter sa motivation en tant qu'apprenti·e durant ces mêmes CI. Puis, tout d'un coup, il faut complètement changer de manière de penser, il faut passer à du microsystème des CI au mésosystème (Bronfenbrenner, 1979) selon une vision meta des relations entre les trois lieux de formation. Les questions portent maintenant sur la globalité de l'apprentissage et des interactions entre les trois lieux de formation. Même si une courte introduction explique la mise en situation, beaucoup d'apprenti·e·s sont directement passé·e·s aux questions sans prendre le temps de changer de posture pour répondre.

Puis finalement, la réalité vécue par les apprenti·e·s est beaucoup plus riche que la conception théorique. Selon le modèle d'analyse des rôles selon la figure 13 (Getzels & Guba, 1957), la conception des items a été réalisée selon la possibilité d'une action observée (*observed behavior*) par les apprenti·e·s en me basant sur la théorie des conceptions de la formation (Sappa & Aprea, 2018).

Figure 13

Modèle d'analyse des rôles sans les dimensions nomothétique et idiographique (Getzels & Guba, 1957, p. 429)



Selon le chemin supérieur de la figure 13, l'apprenti·e sera défini selon une série de conditions. La définition des tâches de chacun des trois lieux de formation (*institution*) est faite selon une généralisation, des ordonnances de formation qui expliquent le rôle et la charge de chaque lieu de formation tout au long de l'apprentissage. Le rôle (*role*) est variable selon le lieu de formation, iel sera un·e élève en école ou CI et employé·e en entreprise ce qui aura un impact sur le rôle attendu (*role expectations*) de l'apprenti·e. Ainsi en suivant le chemin inférieur de la figure 13, l'apprenti·e qui doit répondre à un item va essayer de le replacer dans son contexte de formation (*social system*). Ceci demande de prendre en compte la relation avec les trois lieux de formation, qui comprennent une multitude d'intervenants et de tâches, iel (*individual*) aura à s'adapter selon les différents rôles à prendre. Ce que l'on verra avec les feedbacks des pédagogues qui expliquent que l'apprenti·e est adapté ou non selon ce qui est attendu de ellui, donc saon adaptation au rôle (*need-dispositions*) qu'il doit tenir dans un lieu ou l'autre. Par exemple, un apprenti·e sera défini comme très actif et prenant beaucoup d'initiatives ce qui est très valorisé en entreprise, mais inversement, sera plus une gêne en CI ou école qui attend des apprenti·e·s une réalisation des tâches selon le plan des cours.

C'est de cette construction entre ce qui est fait par l'apprenti·e et ce qui est attendu par le milieu que la réponse à l'item sera proposé sous la forme de l'action qu'iel réalise (*observed behavior*) (Getzels & Guba, 1957).

Ainsi les items construits selon une base théorique, n'ont pas été pensé pour prendre en compte la complexité de la construction du contexte qui va changer selon chaque situation. La réponse que j'obtiens est donc utilisée sans une prise en compte des trois étapes (*insitution, role et role expectations*) qui sans une analyse plus approfondie sont uniquement reconnu en tant que perturbation au sens de Shannon (1948). La construction des items ne prenait pas en compte la multitude de situations possible. En prenant l'item « Ce que j'apprends en entreprise est utilisable à l'école professionnelle », la réponse pourra être en même temps :

- Oui, pour la gestion des déchets ;
- Non, jamais durant ce cours ;
- Oui, pour le rayon du non-food, mais non pour le rayon des fruits et légumes.

Il serait possible de fournir d'autres exemples à l'infini, mais dans ces trois types de réponses, on perçoit la difficulté qu'aura l'apprenant de choisir une réponse entre 1 et 6 pour définir son accord avec l'item.

La réponse demandée contient probablement trop de paramètres d'influence pour que les quatre modèles de conception puissent émerger. Un nouveau questionnaire incluant les dimensions *insitution*, *role* et *role expectations* ou des mises en situations plus concrètes permettraient l'obtention des réponses plus utilisables.

7 Limites

7.1 Difficulté de généralisation

L'une des principales limites de ce travail vient de la difficulté de généraliser à tous les apprentissages et même, de manière plus humble, aux autres domaines du commerce de détail. La collecte de données a été effectuée uniquement auprès des apprenti·e·s de la branche produits nutritifs et stimulants durant les CI.

Les CI ont pour objectif d'être des compléments à la formation, à la pratique professionnelle et à la formation scolaire (LFPr, 2002, art. 16) et doivent former selon une orientation vers les compétence opérationnelles (Le Boterf, 2008; Fleischmann, 2014). Cependant dans la pratique, trois types principaux de mise en place des CI cohabitent, selon les différents métiers et besoins de ceux-ci :

- Un premier type construit des savoirs selon les compétences opérationnelles par la résolution de situations concrètes et similaires à la réalité du travail en entreprise. Les pédagogues des CI accompagnent les apprenti·e·s en se servant des connaissances qu'ils ont appris·e·s en école professionnelle et de leurs expériences professionnelles.
- Un deuxième type de conception des CI sert à apporter ce que l'apprenti·e ne peut pas réaliser dans son entreprise. Ainsi les CI deviennent l'occasion de travailler intensivement avec « la machine » que ne possède pas son entreprise, soit pour des raisons de coût, soit pour des raisons d'utilité.
- Un entredeux existe dans une construction de cours permettant une utilisation standardisée des machines qui seront utilisées lors des examens finaux. Les CI servent ainsi à acquérir une base de connaissances et compétences commune pour tous·tes les apprenti·e·s, qu'ils aient dans leur entreprise telle ou telle machine plus ou moins moderne ou automatisée ou non.

Ainsi il faudrait prendre en compte cette orientation des CI, elle va grandement modifier les observations, par exemple si les cours servent à apprendre l'utilisation d'une machine particulière, la conception de l'interaction entre les lieux de formation sera fortement orientée vers une « vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation » selon le premier type de conception « Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation » (Sappa & Aprea, 2018).

7.2 Corrélation de la motivation et des conceptions de la formation

Ce point est à la fois une limite et ma plus grande déception. Premièrement, les analyses factorielles ont effectivement permis d'extraire trois facteurs de motivation (Gagné & Deci, 2005) mais seulement deux des quatre conceptions des interactions entre les lieux de formation (Sappa & Aprea, 2018) ont pu émerger des données récoltées. Deuxièmement, de par une forte multicolinéarité, les tests de corrélations entre « motivation » et « conception de la formation » n'ont pas pu être utilisés.

Les deux facteurs de « conception de la formation » contenaient dans le premier un mélange des conceptions 1 à 3 pour « conception scolaire » et une partie des items de la conception 4 pour le deuxième facteur « conception intégrée et circulaire ». Lors de la réalisation de ce travail, trois causes m'apparurent et expliquent probablement cette impossibilité d'une extraction en quatre facteurs.

Les items construits ont des défauts de conception que je n'ai pu découvrir que lors des analyses, ce sont par exemple :

- L'indépendance des items n'a pas été faite de manière suffisamment rigoureuse, ainsi un item tel que "ce que j'apprends en entreprise est utilisable aux cours interentreprises" (cfd5) bien que conçu pour être rattaché à la quatrième conception peut également être attribué à la deuxième et troisième conception de la formation. Il est donc pas possible de l'utiliser pour définir une seule conception.
- Certains items étaient d'une complexité bien plus élevée que d'autres. Dans le même bloc de questions, on trouve : « Je trouve que les trois lieux de formation m'enseignent souvent la même chose » et un peu plus loin « L'école est un lieu d'échanges et de débats sur les décalages que je peux ressentir entre les exigences de l'école et de l'entreprise ». Ce bloc de questions étant mis en fin du questionnaire d'une centaine d'items, les apprenti·e·s avaient déjà pris l'habitude de pouvoir répondre après une à deux secondes de réflexion seulement, ce qui n'est pas envisageable pour cet item.

Ainsi la réplication de cette recherche demanderait une plus grande attention à la construction des items de ce groupe.

7.3 Représentativité partielle des apprenti·e·s

Voulant interroger les apprenti·e·s sur l'importance qu'ils attribuent aux CI dans leur formation, il n'est pas possible de faire passer le questionnaire lors de l'un des quatre modules de formation de première année. Lors des deux premiers modules, ils n'avaient pas encore assez

expérimenté ces cours et les deux derniers étaient trop chargés pour y intégrer le questionnaire.

Ainsi les réponses obtenues n'incluent pas une partie des 23% d'apprenti·e·s ayant fait une RCA (OFS, 2021c) aux cours de la première année d'apprentissage. Ces participant·e·s auraient probablement apportés beaucoup de données à l'analyse des raisons de l'intention de RCA.

8 Conclusion

Pour revenir à ma question initiale, c'est-à-dire « est-ce que des cours qui ne représentent que 2% du temps total de la formation ont une importance sur celle-ci ? ». Je vais répondre en reprenant les points les plus saillants de mon travail dans une partie rétrospective et perspective sous le prisme des CI puis proposerai quelques pistes pédagogiques utilisant principalement les données sur la motivation et la conception de lieux de formation.

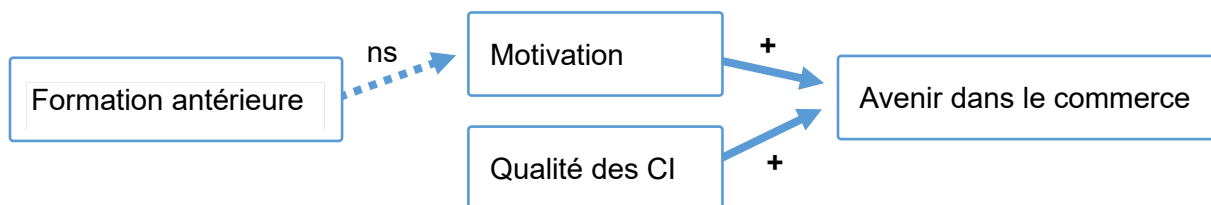
La dernière partie reviendra sur l'intention de résiliation du contrat d'apprentissage qui ne se trouve pas seulement gérée par l'apprenti·e mais également par les autres parties contractantes de son contrat.

8.1 Rétrospective et perspective sous le prisme des CI

La figure 14 est une vue regroupant plusieurs analyses différentes réalisées dans le cadre de ce travail. Cette figure n'a pas pour objet de montrer des causalités, mais de permettre une vision simple compilant plusieurs tests.

Figure 14

Vue schématique de l'avant à l'après AFP/CFC



En questionnant le passé des apprenti·e·s sur ce qu'ils ont fait avant de débiter cet apprentissage, les tests permettent de constater qu'une préformation de type SeMo ou une formation en secondaire II général ne conditionne pas le type de motivation que les apprenti·e·s ont envers leur formation.

Mais d'autres facteurs, non mesurés pourraient expliquer leur motivation déjà à l'entrée en apprentissage. Ainsi des résultats significatifs auraient probablement pu être obtenus par une adaptation des questions, il manque par exemple :

- Un item proposant un début dans un apprentissage tiers avant de débiter celui-ci.
- Un item ouvert laissant une possibilité de répondre que cet apprentissage n'a pas été débuté immédiatement sans que ceci soit uniquement liable à une formation scolaire. Il est possible d'avoir fait un voyage linguistique, le service militaire ou civil, mais également toute autre raison personnelle ou privée n'entrant pas dans une case prédéfinie.

Ceci aurait permis de mieux cibler ce que plus de la moitié des apprenti·e·s a fait durant les quelques années précédant l'apprentissage pour tester si ces autres voies ont une incidence sur la motivation.

Puis, lorsque l'on se penche sur l'avenir qu'envisagent les apprenti·e·s, la motivation devient alors un élément significatif de la possibilité de continuer dans le domaine du commerce de détail. Donc bien que souffrant d'un problème d'image (Duemmler et al., 2018), une carrière dans le domaine du commerce de détail est envisageable selon un niveau de motivation autonome (Gagné & Deci, 2005). La possibilité de rester dans le commerce de détail est également renforcée par la qualité des CI.

Cette persévérance dans le domaine du commerce de détail peut être due à une meilleure compréhension du métier et à la construction d'une identité professionnelle positive (Caprani et al., 2019). Mais, elle pourrait aussi cacher une désillusion à continuer des études, comme le montre le taux de seulement 5% de formation post-apprentissage au niveau tertiaire (Scharenberg et al., 2014, p. 10), ainsi le métier serait accepté, mais constituerait un domaine professionnel dont on ne sort plus. Cependant, ceci peut être relativisé par l'absence de questionnement sur le niveau de formation interne et les évolutions du personnel qui ne sont pas observables par un titre de type fédéral. Les employé·e·s sont formé·e·s au sein de l'entreprise selon des critères de qualité interne.

Ainsi, sans répondre de manière directe à ma question de départ, qui était « est-ce que des cours qui ne représentent que 2% du temps total de formation ont de l'importance ? », les informations issues des diverses questions de recherches ont permis de montrer les liens entre les CI et les apprenti·e·s, dont notamment la corrélation du pédagogue sur le degré de qualité perçu des CI. Ce ressenti de la qualité n'est pas du lié à des données sociodémographiques, mais à l'intervention du pédagogue.

8.2 Implications pédagogiques

Les trois points importants, d'un point de vue pédagogique, à ressortir de cette recherche sont la conception de la motivation, la charge de travail et le manque de compréhension de la conception des interactions entre les lieux de formation.

Les trois facteurs de motivations (Gagné & Deci, 2005) représentent des patterns qui pourraient être utilisés afin de motiver les apprenti·e·s durant leur formation. Il convient cependant de prendre en compte que les apprenti·e·s n'ont pas une motivation unique, preuve en sont les corrélations positives entre les facteurs de motivations. Ainsi c'est un subtil mélange de ces trois patterns qui doit être mis en place.

- **Motivation mixte** : définit l'apprenti·e qui exécute son travail pour un certain nombre de tâches quotidiennes avec un véritable plaisir, pour d'autres tâches avec la conscience qu'il s'agit de travaux nécessaires, dont l'exécution est indispensable, mais qui ne sont pas forcément plaisants. Un bon équilibre entre les tâches qui font sens, mais ne les motive pas et les tâches motivantes serait une clé pour conserver une motivation aussi haute que possible.
- **Motivation de proximité sociale** : définit l'apprenti·e qui apprécie ce travail, les tâches plaisent sans qu'une récompense doive être mise en jeu. Il faut prendre en compte qu'il met une grande importance dans les contacts sociaux, le contact clientèle en entreprise. C'est donc à des tâches de ce type, service client, caisse ou services traditionnels tels que fromagerie ou boucherie à la coupe demandant une grande aisance de contact, qu'il faudrait employer ces apprenti·e·s.
- **Motivation tournée vers l'avenir** : définit l'apprenti·e qui s'intéresse aux débouchés et formations après l'AFP/CFC. Il serait important de définir si cet « après » correspond à ce que l'entreprise peut offrir ou non. Si l'objectif est lié au métier, tel le brevet de spécialiste du commerce de détail, il peut être intéressant de permettre à l'apprenti·e de suivre les cours facultatifs pour le préparer au mieux à cette suite professionnelle ou l'intégrer le plus rapidement dans des formations internes prévues pour les cadres et futur·e·s cadres. Et inversement, ne pas développer de plan de formation contreproductif pour un apprenti·e qui ne continuera pas dans ce domaine.

La charge de travail est un point important à mettre en exergue, elle explique 11% de la variance dans l'intention de faire une RCA et représente une difficulté pour les apprenti·e·s à suivre les journées de CI. Les cours étant construits sous forme de blocs, il n'est pas possible pour le pédagogue de consacrer plus de temps que prévu par bloc en cas de difficultés particulières avec une classe, de plus le programme est identique pour les CFC et AFP. Bien

que les deux titres se différencient par une part scolaire moins conséquente dans l'AFP, les deux années de CI sont similaires pour les deux types de formation. Une étude différenciée plus approfondie sur les difficultés et la charge de travail entre AFP et CFC, permettrait de définir si ce programme commun est un avantage pour ne pas catégoriser les apprenti·e·s ou une difficulté trop élevée pour des apprenti·e·s aux compétences scolaires plus faibles.

La conception en quatre modèles des interactions entre les lieux de formation (Sappa & Aprea, 2018) n'a pu être définie que selon deux types, le modèle scolaire regroupant les conceptions une à trois et le modèle intégré et circulaire identique au quatrième modèle. Le grand nombre d'écoles et l'encore plus grand nombre d'entreprises rendent la possibilité de cerner un des types de conception des lieux de formation par un questionnaire quantitatif particulièrement difficile. Il serait plus pertinent de réaliser un guide d'entretien basé sur les questions puis d'interviewer des apprenti·e·s.

8.3 Intention de résiliation du contrat d'apprentissage

Je terminerai en revenant sur le thème de l'intention d'une RCA. La charge de travail explique 11% de la variance de l'intention d'une RCA, cependant les apprenti·e·s ayant répondu à ce questionnaire étaient tous à plus de la moitié de leur apprentissage, le choc initial de la charge de travail liée à ce métier a donc pu être digéré et l'objectif de finir l'apprentissage peut être plus fort que celui de risquer de faire une RCA qui contraindrait à recommencer une formation depuis le début pour obtenir un titre.

De plus, certaines possibilités n'ont pas été prises en compte dans la construction du questionnaire en ne laissant pas la possibilité de choisir « Je pense à arrêter cet apprentissage » sans ajouter une condition. Ceci aurait laissé la possibilité au participant d'annoncer son intention de rompre son contrat d'apprentissage, mais sans canaliser les choix par une liste de formations alternatives. Il est possible de faire une RCA pour travailler en tant qu'employé·e dans la même entreprise ou une autre, partir travailler à l'étranger ou effectuer un voyage linguistique. Ainsi la question de recherche sur la motivation prédisant une suite professionnelle dans le domaine du commerce de détail est à la fois en lien avec les facteurs de « motivation de proximité sociale » et dans une plus faible mesure « motivation mixte » ne sont pas les seuls à entrer en considération. Finalement d'autres facteurs d'un arrêt de l'apprentissage par une RCA peuvent entrer en jeu et ne sont pas uniquement en main de l'apprenti·e, mais dans celles de l'entreprise qui le forme. Celle-ci peut rompre le contrat selon que le comportement ou les notes de l'apprenti·e ne correspondent pas à ce que l'entreprise a fixé en début de formation, lors de la signature du contrat.

Liste de références

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- BDS-FCS. (2011). *Plan de formation*. https://www.alt.bds-fcs.ch/fileadmin/Downloadcenter-FR/010-Formation_initiale/010-Gestionnaire_du_commerce_de_d_eacute_tail/020-Plan_de_formation/010-Partie_A_Comp_eacute_tences__auf_Objectifs__eacute_valuateurs_zu_/060-Comp_eacute_tences/020-DHF__Kompetenzen_ab_GB_2012_f.pdf
- BDS-FCS. (2013). *Evaluation CI*. https://www.alt.bds-fcs.ch/fileadmin/Downloadcenter-FR/010-Formation_initiale/020-Assistant_slash_e_du_commerce_de_d_eacute_tail/030-Documents_et_formulaires/020-Cours_interentreprises/011-ueK-Beurteilung_DHA_f_gueltig_ab_GB_2013.xls
- BDS-FCS. (2016). *Assistant/e du commerce de détail—La nouvelle possibilité d'entrer dans le commerce de détail*. https://www.alt.bds-fcs.ch/fileadmin/Redakteur/Downloads/Home/02_Informationen_fuer_Fachleute/01_Grundbildung/03_DHA/BDS_Ordner_Inhalt_f_4f_2020_Auszug_DHA.pdf
- BDS-FCS. (2017a, août 7). *PQ - informations importantes pour les apprentis dans le commerce de détail*. Formation du Commerce de Détail Suisse. <https://www.alt.bds-fcs.ch/fr/informations-aux-specialistes/les-formations-de-base/pq-informations-importantes-pour-les-apprentis-dans-le-commerce-de-detail/>
- BDS-FCS. (2017b). *Liste der anerkannten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen*. https://www.alt.bds-fcs.ch/fileadmin/Downloadcenter-DE/user_upload/Berufsnummern_Branchen_Detailhandel_2018.pdf
- Behrens, M. (2007). *Qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*. PUQ.

- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : Guide pratique*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16206.18246>
- Berger, J.-L., Sauli, F., & Wenger, M. (2022). *La qualité de la formation professionnelle initiale : Comment les acteurs et actrices de la formation la conçoivent-ils et elles ? Comment module-t-elle l'engagement des apprenti.e.s ? Analyse inter-lieux de formation et développement d'un instrument scientifiquement fondé*. <https://www.hefp.swiss/project/qualite-formation-professionnelle-initiale>
- Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. *L'introuvable qualité en formation*, 2(223), 91-100.
- Bonoli, L. (2017). Aux origines de l'apprentissage dual. *Skilled*, 2, 2.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caprani, I., Duemmler, K., & Felder, A. (2019). Construire une identité professionnelle malgré des conditions de travail difficiles : Les apprenti.e.s en commerce de détail en Suisse. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7144>
- CDIP. (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*.
- CIIP. (2019). *Programme d'activité 2020 – 2023*. [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.ciip.ch/files/176/CIIP_2020-2023/PROGR-ACTIVITES-2020-2023.pdf
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : Les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>
- Cosnefroy, L. (2016). Les stratégies de régulation de la motivation. Que savons-nous ? Que reste-t-il à savoir ? In B. Noël, S. C. Cartier, & J. Tardif (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 20). De Boeck Supérieur.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Duemmler, K., Caprani, I., & Felder, A. (2018). *Identité professionnelle des apprenties et apprentis dans le commerce de détail. Résultats d'une étude et conclusions pour la formation professionnelle. Guide destiné aux enseignantes et enseignants et aux formatrices et formateurs en entreprise*. IFFP. <http://edudoc.ch/record/134457>
- Etat de Fribourg. (2021, juin 17). *Semestre de motivation (SeMo)*. Etat de Fribourg. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/orientation-professionnelle-et-conseil-de-carriere/semestre-de-motivation-semo>
- Fleischmann, D. (2014). Plus proche de la pratique. *Panorama*, 5, 8-9.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gehret, A., & Schweri, J. (2019). Former des apprentis est bénéfique pour les entreprises. *La Vie économique*, 3.
- Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. In *Transfer on trial : Intelligence, cognition, and instruction*. (p. 99-167). Ablex Publishing.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation et profession*, 27(2), 6. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Gurtner, J.-L., Furlan, N., & Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul·e·s apprenti·e·s. In *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse* (p. 253-266). Seismo. <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=1005423>
- Gurtner, J.-L., Gorga, A., & Monnard, I. (2002). Apprentices' Motivation for Various Aspects of Their Training During the First Year of Their Vocational Education Program. *European*

Conference on Educational.

https://www.academia.edu/335013/Apprentices_Motivation_for_Various_Aspects_of_Their_Training_During_the_First_Year_of_Their_Vocational_Education_Program

Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Genoud, P. A., de Rocha Trindade, B., & Schumacher, J. (2012).

Learning in multiple contexts : Are there intra-, cross- and transcontextual effects on the learner's motivation and help seeking? *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 213-225. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0083-4>

HEFP. (2017, juin 9). *Enseignant-e-s en activité accessoire*. HEFP.

<https://www.hefp.swiss/cbp>

Hrizi, Y., Mouad, R., Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2014). Les parcours de formation des jeunes en difficultés scolaires à la fin du cycle d'orientation. *Note d'information du SRED*, 65, 1-8.

Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C., & Hättich, A. (2009). *Intégration au marché du travail ? Jeunes titulaires d'attestation une année après la fin de leur formation du commerce de détail et de l'hôtellerie-restauration*. [Une recherche de l'Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik en collaboration avec le Service de la recherche en éducation (SRED), Genève]. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <http://edudoc.ch/record/35070>

Lamamra, N., & Besozzi, R. (2019). Former en entreprise : Les pratiques éducatives au coeur du monde du travail. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 317-336. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0015>

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues quinze propositions*. Eyrolles-Éd. d'Organisation.

Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Labor.

Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002, État le 1er août 2021 (LFPr), LF 412.10.

Loi fédérale complétant le code civil suisse (Livre cinquième: Droit des obligations) du 30 mars 1911, État le 1er janvier 2022, RS 220.

Loi fédérale sur le travail dans l'industrie, l'artisanat et le commerce du 13 mars 1964, État le 1er janvier 2021 (LTr), RS 822.11.

Maillet, F. (2014, juin 2). *En dix ans, les caisses automatiques ont trouvé leur place auprès des clients*. lsa-conso.fr. <https://www.lsa-conso.fr/en-dix-ans-les-caisses-automatiques-ont-trouve-leur-place-aupres-des-clients,175795>

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>

Müller, B., & Schweri, J. (2012). *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung : Entwicklungen 1985 bis 2008*. Bundesamt für Statistik (BFS).

Neuville, S. (2006). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : Quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand & É. Bourgeois, (Se) *motiver à apprendre* (p. 85). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0085>

OFS. (2018). *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail : Analyses longitudinales dans le domaine de la formation, édition 2018*. Office fédéral de la statistique.

OFS. (2019). *Personnes en formation—Edition 2019* (N° 1385-1900). Office fédéral de la statistique.

OFS. (2021a, février). *Degré secondaire II*. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html>

OFS. (2021b). *Formation professionnelle initiale—Apprentissages* (su-f-15.03.02.01.01_2020). Office fédéral de la statistique.

OFS. (2021c). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification* (N° 1642-2100). Office fédéral de la statistique.

- Plante, J., & Bouchard, C. (2005). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61. <https://doi.org/10.7202/706780ar>
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.
- Quijoux, M. (2019). La fabrique du travailleur : Reproduction sociale, habitus et champ. In *Bourdieu et le travail* (p. 41-63). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/69671>
- Sappa, V., & Aprea, C. (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : Défis, modèles et conceptions individuelles. In N. Lamamra, L. Bonoli, & J.-L. Berger, *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse* (p. 267-293). Seismo.
- Sappa, V., Choy, S., & Aprea, C. (2016). Stakeholders' conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1201845>
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). *Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination*. (p. 273-312).
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2018). *De l'importance de la qualité de la formation telle que perçue par les apprenti·e·s*. HEFP.
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021). Supporting Apprentices' Integration of School- and Workplace-Based Learning in Swiss Initial Vocational Education and Training. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980660>
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte : Les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*. TREE.
- Schweri, J., & Fuhrer, M. (2010). *Coûts et bénéfice des formations professionnelles initiales de deux ans pour les entreprises suisses* (p. 48). IFFP. <https://edudoc.ch/record/38544>

Ordonnance sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003, État le 8 février 2021 (OFPr), RS 412.101.

Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'assistante du commerce de détail/assistant du commerce de détail du 8 décembre 2004, État le 1er janvier 2018, RS 412.101.220.02.

Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale de gestionnaire du commerce de détail du 8 décembre 2004, État le 1er janvier 2018, RS 412.101.220.03.

SEFRI. (2014). *Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP)*. SEFRI.

SEFRI. (2021a). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2021*. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/la-formation-professionnelle-en-suisse.html>

SEFRI. (2021b, décembre 21). *Formation professionnelle initiale*. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. <https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen>

SFP. (2021). *Salaires indicatifs pour personnes en formation, basés sur les recommandations des OrTra suisses et recommandés par la Commission de la formation professionnelle*. Service de la formation professionnelle. <https://www.fr.ch/document/403436>

Shannon, C. E., & Weaver, W. (1948). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.

Stern, S., Ehrler, J., Marti, C., & von Stokar, T. (2010). *Evaluation de la formation professionnelle initiale de deux ans (AFP) : Version abrégée* [Rapport réalisés sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie]. Zurich et Lausanne OFFT. <http://edudoc.ch/record/88141>

Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021). Person-centred approach to assess quality perceptions of role stress in dual initial vocational education and training apprentices.

In M. Weich, B. E. Stalder, & C. Nägele, *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning* (p. 358-363). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4603145>

Abréviations

Abréviation	Nom complet
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFC	Certificat fédéral de capacité
CFSO	Centre suisse de services : Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière
CI	Cours interentreprise (anciennement CIE)
HEFP	Haute école fédérale en formation professionnelle (anciennement IFFP)
LFPPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
OFS	Office fédéral de la statistique
SEFRI	Secrétariat d'Etat à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation
SeMo	Semestre de motivation
RCA	Résiliation du contrat d'apprentissage

Annexe

Annexe 1 – Codebook : variables de réponse du « Questionnaire sur ma formation en école, entreprise et cours interentreprises »

A. Qualité de la formation

Echelle allant de 1 = "Ne correspond pas du tout à ma situation" à 6 = "Correspond entièrement à ma situation".

ltp1-5 Liens théorie-pratique

- ltp1 Ce que j'apprends aux cours interentreprises correspond à ce que j'apprends au travail
- ltp2 Les tâches qu'on me donne au travail correspondent aux connaissances enseignées aux cours interentreprises
- ltp3 Je réalise mieux mon travail grâce aux modules des cours interentreprises.
- ltp4 Au travail, je peux mettre en pratique ce que j'apprends aux cours interentreprises
- ltp5 Je peux facilement faire des liens entre ce que j'apprends aux cours interentreprises et ma pratique professionnelle

dos1-5 Dossier de formation

- dos1 Le dossier de formation (classeur d'objectifs) me permet de faire le lien entre l'école, le travail et les cours interentreprises
- dos2 Le dossier de formation me sert à savoir ce que je dois apprendre tout au long de mon apprentissage
- dos3 Je peux souvent discuter avec mon formateur en entreprise de mon dossier de formation
- dos4 L'utilisation du dossier de formation est recommandée par mes enseignants en école et mes formateurs en entreprise et cours interentreprises
- dos5 Le dossier de formation est une ressource dans mon apprentissage

cdt1-7 Charge de travail aux cours interentreprises

- cdt1 Le programme des cours interentreprises est trop chargé et exigeant
- cdt2 Je n'ai pas assez de temps pour faire tout ce qui m'est demandé durant les journées de cours interentreprises
- cdt3 Les petits tests (sur les devoirs de préparation) sont trop chargés et exigeants
- cdt4 Les grands tests (module 4 ou 8) sont trop chargés et exigeants
- cdt5 Les notes de compétence méthodologiques (note CM) sont une source de stress
- cdt6 Les notes de compétence sociales (note CS) sont une source de stress
- cdt7 Les journées de cours sont trop longues et chargées

for1-6 Formateurs aux cours interentreprises

for1	Les formateurs me montrent qu'ils aiment enseigner
for2	Les formateurs sont passionnés par les thèmes qu'ils enseignent
for3	Les formateurs transmettent leur intérêt pour les sujets
for4	Les formateurs écoutent mes idées ou propositions
for5	Les formateurs expliquent clairement ce qu'ils attendent de moi
for6	Les formateurs s'intéressent à chaque apprenti

B. Valeur de la formation

ses1-6 Sens donné aux lieux de formation

ses1	Les trois lieux de m'aident tous ensemble à obtenir mon CFC/AFP
ses2	Les cours interentreprises devraient avoir lieu dans l'entreprise
ses3	Les cours interentreprises devraient avoir lieu à l'école professionnelle, comme les autres cours
ses4	Pour améliorer ma formation, il faudrait que je sois plus souvent "en entreprise"
ses5	Pour améliorer ma formation, il faudrait que je sois plus souvent "à l'école professionnelle"
ses6	Pour améliorer ma formation, il faudrait que je sois plus souvent "aux cours interentreprises"

val1-5 Valeur des cours interentreprises

val1	Les cours interentreprises m'aident dans mon travail en entreprise
val2	Les cours interentreprises m'aident dans mon travail en école professionnelle
val3	Lors de cours interentreprises, j'ai l'impression d'apprendre des informations importantes pour mon métier de gestionnaire de vente
val4	Je comprends ce que l'on attend de moi durant les cours interentreprises
val5	Mes réussites lors des cours interentreprises sont valorisées, par mon entreprise formatrice ou ma famille

C. Votre motivation durant votre apprentissage

Echelle allant de 1 = "Ne correspond pas du tout à ma situation" à 6 = "Correspond entièrement à ma situation".

com1-5 Sentiment de compétence

com1	Par rapport aux autres élèves dans cette classe, je pense que je suis doué
com2	Je suis certain que je peux comprendre ce qu'on apprend durant ces cours
com3	Si on me laisse assez de temps, je suis capable de bien réussir durant ces cours
com4	Si les cours parlent de produits de mon magasin, je suis capable de bien réussir durant ces cours
com5	Peu importe les efforts que je fais dans les cours, il y a une partie de la matière que je ne comprendrai jamais

mee1-4 Motivation extrinsèque par régulation externe (récompense)

- mee1 En obtenant ce titre (CFC ou AFP) je pourrai ainsi avoir un bon salaire plus tard
- mee2 En obtenant ce titre (CFC ou AFP) je n'aurai plus besoin d'étudier
- mee3 Les cours interentreprises me motivent pour obtenir pour obtenir mon CFC
- mee4 Les cours interentreprises me motivent pour obtenir pour obtenir des félicitations de mon entreprise formatrice

mei1-5 Motivation extrinsèque par régulation identifiée/intégrée

- mei1 J'en ai besoin pour le type de travail que je veux faire plus tard (par exemple : policier)
- mei2 J'en ai besoin pour le type de formation que je veux faire plus tard (par exemple : brevet ou maturité)
- mei3 Je veux me convaincre que je suis intelligent
- mei4 J'en ai besoin pour obtenir une place à responsabilité dans mon entreprise
- mei5 Je suis motivé à aller travailler aux cours interentreprises pour mieux conseiller les clients en entreprise

mi1-9 Motivation intrinsèque

- mi1 Ces cours m'intéressent
- mi2 J'apprécie l'ambiance de classe
- mi3 J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres entreprises du domaine alimentaire
- mi4 J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres cantons
- mi5 J'améliore mes connaissances sur les denrées alimentaires
- mi6 J'apprécie que les tests se fassent sur tablettes
- mi7 J'apprécie obtenir notes sur mes compétences méthodologiques (note CM)
- mi8 J'apprécie obtenir notes sur mes compétences sociales (note CS)
- mi9 J'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin

D. Conception de la formation selon quatre modèles

Echelle allant de 1 = "Ne correspond pas du tout à ma situation" à 6 = "Correspond entièrement à ma situation".

cfa1-5 Conception 1 : séparation totale entre les lieux

- cfa1 Les connaissances et compétences développées dans les trois lieux de formations sont indépendantes les unes des autres
- cfa2 Je trouve que les trois lieux de formation m'enseignent souvent la même chose (R)
- cfa3 Les apprentissages entre les trois lieux sont séparés : école professionnelle = théorie, entreprise formatrice = pratique et cours interentreprises = apport théorique et pratique supplémentaire
- cfa4 Les enseignants des cours interentreprises tiennent compte de mon expérience en entreprise durant les cours (R)
- cfa5 Si je réussis bien dans un lieu de formation (par exemple en entreprise) cela m'aide dans les autres lieux de formation (par exemple en école professionnelle) (R)

cfb1-5 Conception 2 : assistance entre les lieux

- cfb1 Les cours interentreprises servent à soutenir ce que je dois apprendre en école professionnelle ou entreprise formatrice
- cfb2 J'apprends la théorie à l'école professionnelle puis la mets en pratique dans mon entreprise formatrice
- cfb3 Le programme de l'école professionnelle et des cours interentreprises accompagne ce que je fais en entreprise
- cfb4 Je peux parler de mon travail avec les profs de cours interentreprises car ils comprennent mon travail quotidien
- cfb5 En entreprise, je peux mettre en pratique ce que j'ai appris durant les cours interentreprises

cfc1-5 Conception 3 : médiation par les cours interentreprises

- cfc1 Les cours interentreprises sont un lieu d'entraînement de mon travail en entreprise, je peux essayer ou commettre des erreurs avec moins de conséquences
- cfc2 Avec les cours interentreprises, je comprends comment la théorie de l'école professionnelle peut être mise en pratique en entreprise de formation
- cfc3 Les cours interentreprises me donnent le temps de comprendre et d'échanger sur mes pratiques de travail en entreprise
- cfc4 Je peux parler avec les formateurs des cours interentreprises des difficultés que je rencontre en école professionnelle ou en entreprise formatrice
- cfc5 Ce que j'apprends aux cours interentreprises est utilisable dans mon entreprise

cfd1-5 Conception 4 : processus d'apprentissage intégré et circulaire

- cfd1 Les cours de l'école professionnelle me semblent proche de la pratique en entreprise
- cfd2 L'école est un lieu d'échanges et de débats sur les décalages que je peux ressentir entre les exigences de l'école et de l'entreprise
- cfd3 Durant les cours de l'école professionnelle on parle souvent de ce que l'on fait en entreprise et ce qui est mis en pratique
- cfd4 Ce que j'apprends en entreprise est utilisable à l'école professionnelle
- cfd5 Ce que j'apprends en entreprise est utilisable aux cours interentreprises

E. Données sociodémographiques

- sexe Quel est votre sexe
1=Homme / 2=Femme / 3=Autre
- annee Quel votre année de naissance
4 chiffres
- avA Avant de débiter cet apprentissage, avez-vous fait une préformation (semestre de motivation, préapprentissage ou autre formation vous servant à trouver cet apprentissage) ?
1=ooui / 2=non
- avB Avez-vous suivi ou débuté une autre formation (gymnase, ECG, Ecole de commerce, uni, etc.) ?
1=ooui / 2=non
- ent Mon entreprise de formation est (liste à choix selon entreprises principales)
1= Aldi / 2=Aligro / 3=Coop / 4=Denner / 5=Denner Partenaire / 6=Laiterie/fromagerie /

	7=Lidl / 8=Magasin de boissons / 9=Migros / 10=Prodega / 11=Shop station-service 12= Volg / 13=Autre
form	Je fais une formation de type (ACD ou GCD) 1=ACD (AFP) / 2=GCD (CFC)
fam	Y a-t-il dans votre entourage familial (parents, frères/sœurs, etc.) une ou des personnes qui exercent le métier pour lequel vous vous formez ? 1=oui / 2=non
nivPer	Le plus haut niveau d'étude atteint par votre père... 1=pas scolarisé / 2=école obligatoire / 3=apprentissage / 4=maturité, bac / 5=université, haute école / 6=ne sait pas
nivMer	Le plus haut niveau d'étude atteint par votre mère... 1=pas scolarisé / 2=école obligatoire / 3=apprentissage / 4=maturité, bac / 5=université, haute école / 6=ne sait pas
cant	Quel est le canton de votre école professionnelle ? 1=Berne / 2=Fribourg / 3=Genève / 4=Jura / 5=Neuchâtel / 6=Valais / 7=Vaud
cycle	Année de formation (hors questionnaire, information obtenue selon date de réponse) 2=2 ^{ème} / 3=3 ^{ème}

F. Avenir professionnel

Echelle allant de 1 = "Ne correspond pas du tout à ma situation" à 6 = "Correspond entièrement à ma situation".

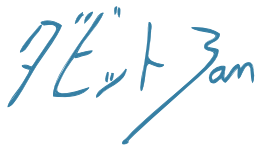
stMet	Je pense à arrêter cet apprentissage pour changer de métier
stEnt	Je pense à rompre mon contrat d'apprentissage pour changer d'entreprise
stEco	Je pense à changer de filière de formation sans terminer mon apprentissage (changer pour aller au gymnase, à l'école de culture générale, etc.)
goBas	Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans l'alimentaire
goCom	Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans un autre domaine de vente
goGrad	Je pense finir mon apprentissage et évoluer sur le front de vente (responsable rayon, gérant, responsable d'apprentis)
goUni	Je pense finir mon apprentissage et évoluer dans le même domaine (travailler dans la formation, étudier le marketing)
goOut	Je pense finir mon apprentissage et complètement changer de domaine

Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail écrit et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases.

Fribourg, le 20.03.2022

David Jan

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'David Jan' in a stylized, cursive script.