



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2022

Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s

Sauli Florinda

Sauli Florinda, 2022, Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale
duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_40B1E345F09A1

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2022

Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s

Florinda Sauli

Florinda Sauli, 2022, Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive.

<http://serval.unil.ch>

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES

**Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale
duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s**

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès sciences de l'éducation

par

Florinda Sauli

Directrice de thèse

Dr. Gaële Goastellec

Co-directeur de thèse

Prof. Jean-Louis Berger

Jury

Prof. Carmela Aprea

Prof. Jean-Luc Gurtner

Prof. Jonas Masdonati

LAUSANNE

2022



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES

**Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale
duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s**

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès sciences de l'éducation

par

Florinda Sauli

Directrice de thèse

Dr. Gaële Goastellec

Co-directeur de thèse

Prof. Jean-Louis Berger

Jury

Prof. Carmela Aprea

Prof. Jean-Luc Gurtner

Prof. Jonas Masdonati

LAUSANNE

2022



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Gaële GOASTELLE, Maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Lausanne, directrice de thèse
- Jean-Louis BERGER, Professeur à l'Université de Fribourg, co-directeur de thèse
- Carmela APREA, Professeure à l'Université de Mannheim
- Jean-Luc GURTNER, Professeur à l'Université de Fribourg
- Jonas MASDONATI, Professeur à l'Université de Lausanne

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Florinda SAULI, intitulée :

« **Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s** »

Nicky LE FEUVRE
Doyenne

Lausanne, le 17 mai 2022

Résumé

Le développement de la qualité de la formation professionnelle initiale (FPI) duale suisse est un principe visé dans la loi fédérale. Toutefois, ce que signifient cette qualité et les modalités pour y parvenir n'est pas spécifié. En effet, selon une vision « subjective » de la qualité en formation (Stake & Schwandt, 2006), celle-ci peut être perçue différemment et varier selon les acteurs¹ et la position qu'ils occupent dans le système de formation (Behrens, 2007; Griffin, 2017). Afin de circonscrire les enjeux et les processus à l'œuvre dans la définition de la qualité de la FPI duale suisse, cette thèse vise à investiguer l'articulation et la comparaison des perceptions de deux groupes d'acteurs : d'une part, ceux qui sont directement impliqués sur le terrain (apprenti-e-s, enseignant-e-s à l'école professionnelle et personnes formatrices en entreprise) ; d'autre part, les acteurs « institutionnels » (représentant-e-s des services cantonaux de formation professionnelle et commissaires d'apprentissage), inclus dans la définition des principes de la FPI et dans le contrôle de sa qualité. En outre, un accent particulier est mis sur l'articulation entre formation à l'école et formation en entreprise, élément qui est fondamental dans un système de formation professionnelle dual et qui est souvent associé à sa qualité (Messmann & Mulder, 2015). Ainsi, plusieurs questions sont abordées dans la thèse : comment les différents acteurs décrivent la qualité de la FPI ? Quelles similitudes et différences existent entre les perceptions des divers acteurs ? Comment perçoivent-ils les liens entre l'apprentissage à l'école et celui en entreprise et la collaboration entre les différents lieux de formation ? Trois articles, qui constituent l'épine dorsale de la thèse, traitent de ces questions à travers l'intégration progressive des points de vue des différents groupes d'acteurs. Ce travail a permis de développer une vision critique et complexe des éléments qui constituent et influencent la qualité de la FPI. Une discussion à travers des pistes interprétatives et des implications pratiques est proposée en fin de document.

Abstract

The development of the quality of the Swiss dual initial vocational education and training (IVET) system is a principle of the federal law. However, what this quality means and how to achieve it are not specified. Indeed, according to a "subjective" vision of quality in training (Stake & Schwandt, 2006), it can be perceived differently and vary according to the stakeholders and their position in the IVET system (Behrens, 2007; Griffin, 2017). In order to identify the issues and processes at work in the definition of quality in Swiss dual IVET, this thesis aims to investigate the articulation and comparison of the perceptions of two groups of stakeholders: on the one hand, those directly involved in the field (apprentices, vocational school teachers and in-company trainers); on the other hand, the "institutional" stakeholders (representatives of the cantonal vocational education and training services and apprenticeship inspectors), who are involved in the definition of the IVET principles and in the control of its quality. In addition, particular emphasis is placed on the articulation between school-based and company-based training, an element that is fundamental in a dual IVET system and that is often associated with its quality (Messmann & Mulder, 2015). Thus, several questions are addressed in the thesis: how do stakeholders describe the quality of IVET? What similarities and differences exist between the perceptions of the various stakeholders? How do they perceive the links between school-based and company-based learning and the collaboration between the different training sites? Three articles, which form the backbone of the thesis, address these questions through the progressive integration of the views of different stakeholder groups. This work has developed a critical and complex view of the elements that constitute and influence the quality of IVET. A discussion through interpretations and practical implications is proposed at the end of the document.

¹ Le genre masculin pour le mot « acteur-s » est utilisé dans le manuscrit comme genre neutre.

Remerciements

Ces années de doctorat se sont écoulées rapidement et ce n'est que maintenant, en m'arrêtant pour réfléchir, que je me rends compte des différentes personnes rencontrées avant et pendant ce chemin qui m'ont inspirée pour le parcourir ou qui m'ont accompagnée tout au long du trajet. Ce doctorat, qui m'équipe d'un bagage riche en connaissances et en expériences, a été « construit » grâce à ces personnes. Pour cette raison, je les remercie de tout mon cœur !

Jean-Louis Berger, qui a cru en moi et m'a donné la chance de faire un doctorat « tardif ». Il a été un codirecteur de thèse attentionné, compétent et présent chaque fois que j'en ai eu le besoin. Il m'a apporté autant la confiance que l'autonomie pour pouvoir réaliser ce travail dans des conditions optimales. Son respect de mes souhaits quant au choix du sujet ou des approches théoriques a été appréciable. Grâce à lui, je conclus ce chemin avec d'importantes compétences de recherche, ce qui était ma raison principale pour m'inscrire pour un doctorat.

Gaële Goastellec, qui a accepté de codiriger une thèse externe à l'université, avec toutes les contraintes que cela peut comporter. Elle m'a toujours donné pleine disponibilité, écoute et soutien, ainsi que des conseils précieux pour faire progresser sensiblement la thèse. Son sourire et ses mots rassurants m'ont encouragée et m'ont donné à chaque fois un nouvel élan.

Matilde Wenger, coéquipière d'aventure de thèse, collègue de projet et amie très chère. Avec elle, j'ai vécu toutes les phases de la thèse et du *projet Qualité*, à travers des *walking meetings*, des matches de squash, des apéros, des conversations plus ou moins sérieuses et avec toutes les émotions qui ont accompagné ces moments ! Son soutien, tant émotionnel que matériel, dans les moments de crise, de manque de motivation ou tout simplement au quotidien, est inégalé.

Les membres du jury de thèse, Carmela Aprea, Jean-Luc Gurtner et Jonas Masdonati, qui ont accepté de lire cette thèse et de mettre à disposition leur expertise et leur temps pour l'améliorer.

Tous et toutes les participant-e-s aux études de la thèse, en particulier les apprenti-e-s, les enseignant-e-s, les personnes formatrices, les commissaires d'apprentissage et les responsables de service de FP cantonaux, qui m'ont donné accès à leurs perceptions du monde. Sans eux et elles ce travail ne pourrait pas exister !

Les collègues iffpien-ne-s / hefpien-ne-s de Lausanne, dont les échanges – autour des pauses thé/café et chocolat – m'ont inspirée à maintes reprises quant aux enjeux de la formation professionnelle.

Les collègues iuffpie-ne-s / suffpien-ne-s de Lugano, dont les inputs, dans les derniers mois de doctorat, ont permis de donner un regard nouveau et « frais » à certains aspects de la thèse.

Marina Fiori et Laure Tremonte-Freydefont, qui m'ont soutenu « à distance » pendant la dernière ligne droite.

Alberto Cattaneo et Viviana Sappa, avec qui j'ai partagé un bout de chemin à la Haute école fédérale en formation professionnelle de Lugano, qui m'ont largement inspirée dans le choix des cadres théoriques et avec qui j'ai grandi au niveau professionnel.

Valentina Caruso et Elisa Motta, avec qui j'ai vécu les derniers, fatigants, mois de leurs thèses à la Haute école fédérale en formation professionnelle de Lugano et qui m'ont néanmoins inspirée pour poursuivre dans cette direction.

Evelyne Brun, pour la relecture minutieuse de ce manuscrit et qui a corrigé les tournures de phrases « trop italiennes ».

Ma famille et mes ami-e-s. En particulier, ma mère, pour m'avoir transmis la curiosité envers le monde et mon père, pour m'avoir transmis sa veine réaliste.

Matteo, avec qui j'ai commencé, et Dejan, avec qui je termine cette thèse, qui m'ont soutenue et me soutiennent toujours, quoi qu'il arrive.

TABLE DES MATIÈRES

1.	INTRODUCTION	1
2.	ORGANISATION DE LA THÈSE	4
3.	PROBLÉMATISER LA QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DUALE	5
3.1	La qualité de la formation	5
3.2	Formation à l'école et formation en entreprise : l'articulation entre différents lieux de formation comme élément de qualité de la FPI.....	16
3.3	Des cadres théoriques pour appréhender l'articulation entre lieux de formation	22
4.	LES APPORTS DE LA THÈSE	35
5.	QUESTIONS DE RECHERCHE	35
6.	CONTEXTE DE L'ÉTUDE : LE PROJET QUALITÉ	37
7.	MÉTHODOLOGIE	46
7.1	Quelques éléments du plan de recherche : une théorie « ancrée à dominante compréhensive »	46
7.2	Sélection de l'échantillon.....	48
7.3	Accès au terrain	51
7.4	Préparation du plan d'entretien	52
7.5	Le traitement des données : l'analyse thématique.....	54
7.6	Une approche subjective de la qualité	57
8.	RÉSULTATS DES ÉTUDES EMPIRIQUES	59
8.1	Partie 1. Partir du terrain : les perceptions de la qualité de la FPI d'apprenti-e-s.....	59
	<i>Première publication: What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective</i>	
8.2	Partie 2. Élargir la perspective du terrain : les perceptions de la qualité d'apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise.....	80
	<i>Deuxième publication: Supporting apprentices' integration of school- and workplace-based learning in Swiss initial vocational education and training</i>	
	<i>Troisième publication: The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in- company trainers</i>	
8.3	Partie 3. Intégrer la vision des acteurs institutionnels : les perceptions des responsables des services cantonaux de FP et des commissaires d'apprentissage	135

9.	DISCUSSION	164
9.1	Identification des éléments liés à la qualité de la FPI	164
9.2	Similitudes et différences entre groupes d'acteurs.....	170
9.3	L'articulation entre les lieux de formation comme élément essentiel de la qualité de la FPI.....	174
9.4	Les frontières entre lieux de formation : barrières ou opportunités d'apprentissage ?	176
9.5	Quelques pistes d'action pour transformer les différences entre les lieux de formation en opportunités d'apprentissage	177
9.6	Limites	183
10.	CONCLUSION	185
	BIBLIOGRAPHIE	187

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux

- Tableau 1. Aperçu des principales différences entre école professionnelle et entreprise formatrice.
- Tableau 2. Les deux métaphores de l'apprentissage dans plusieurs lieux de formation.
- Tableau 3. Contributions scientifiques réalisées dans le cadre du *projet Qualité*.
- Tableau 4. Modes d'accès au terrain selon le type d'acteur.
- Tableau 5. Matériau de la thèse selon le type d'acteur et le domaine professionnel.
- Tableau 6. Participant-e-s aux interviews collectives (n=64).
- Tableau 7. Éléments influençant la qualité de la FPI, ordonnés des plus fréquemment mentionnés au moins fréquemment mentionnés par chaque groupe d'acteurs.
- Tableau 8. Éléments composant la qualité de la FPI, ordonnés des plus fréquemment mentionnés au moins fréquemment mentionnés par chaque groupe d'acteurs.
- Tableau 9. Éléments liés à la qualité de la FPI : comparaison entre le modèle de Böhn et Deutscher (2019, 2021) et le modèle développé dans le cadre du *projet Qualité* et de la thèse.

Figures

- Figure 1. Catégories basées sur une revue systématique des instruments pour mesurer la qualité de la FP duale selon les apprenti-e-s.
- Figure 2. Étapes du *projet Qualité*.
- Figure 3. Acteurs de la FPI et leurs relations.
- Figure 4. Modèle présentant les aspects liés à la qualité de la FPI extraits des entretiens collectifs.
- Figure 5. Modèle présentant les aspects liés à la qualité de la FPI comprenant les perceptions d'acteurs institutionnels.
- Figure 6. Liens entre éléments influençant la qualité de la FPI.

ANNEXES

- Annexe 1. Guide d'entretien de la partie 2 (entretiens collectifs).
- Annexe 2. Guide d'entretien de la partie 3 (entretiens individuels).
- Annexe 3. *Codebook* développé pour la partie 1.
- Annexe 4. *Codebook* développé pour les parties 2 et 3.
- Annexe 5. Exemple de formulaire de consentement pour les acteurs institutionnels.
- Annexe 6. Fréquences absolues et proportions par groupes des éléments influençant et composant la qualité de la FPI.

ABRÉVIATIONS

CFC	Certificat fédéral de capacité
CIE	Cours interentreprises
CSB	Domaine professionnel de la coiffure et des soins de beauté
CFFP	Commission fédérale de la formation professionnelle
CSFO	Centre suisse de services formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière
CSFP	Conférence suisse des offices de la formation professionnelle
CST	Domaine professionnel de la construction
EDC	Domaine professionnel des employé-e-s de commerce
FNS	Fonds national suisse de la recherche scientifique
FP	Formation professionnelle
FPI	Formation professionnelle initiale
FR	Canton de Fribourg
GCD	Domaine professionnel des gestionnaires du commerce de détail
GE	Canton de Genève
GT	<i>Grounded theory</i>
IGT	<i>Interpretive grounded theory</i>
IQAD	Inventaire qualité apprentissage dual
LFPr	Loi fédérale sur la Formation professionnelle
OIT	Organisation internationale du Travail
ORPr	Ordonnance sur la formation professionnelle
OrTra	Organisations du monde du travail
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PME	Petites et moyennes entreprises
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
VD	Canton de Vaud
VS	Canton du Valais

1. INTRODUCTION

Apprenti-e-s, enseignant-e-s, formateurs et formatrices en entreprise² ; nombreux sont les acteurs de la formation professionnelle initiale duale (FPI³) en Suisse et plus nombreuses encore les perceptions de ce qui constitue une formation de qualité. Pour autant, une formation de qualité peut être globalement envisagée comme permettant aux apprenti-e-s d'acquérir les compétences nécessaires à la réussite de leur certificat fédéral de capacité (CFC) et à l'exercice de leur métier. La qualité de la FPI est promue et développée au niveau fédéral afin de prendre en compte certains besoins politiques, économiques et sociaux, comme assurer une main-d'œuvre qualifiée, limiter le taux de chômage ou encore intégrer les jeunes dans la société. Les différentes parties prenantes s'accordent en ce sens sur plusieurs objectifs visant à améliorer la qualité de la formation. Ce qui est jugé comme une « formation de qualité » peut tout de même varier selon le groupe d'acteurs envisagé. La thèse prend en considération le point de vue de deux groupes d'acteurs : les « acteurs du terrain » et les « acteurs institutionnels ». Les « acteurs du terrain » sont ceux qui vivent directement et quotidiennement la formation à l'école ou en entreprise (comme les apprenti-e-s, les enseignant-e-s et les personnes formatrices), alors que les « acteurs institutionnels », aux fins de la thèse, sont ceux en charge de la surveillance de la qualité de la FPI (comme les responsables des services de FP et les commissaires d'apprentissage).

Comment la qualité de la FPI est-elle perçue par les apprenti-e-s, par leurs enseignant-e-s, les formateurs et formatrices en entreprise ? Comment est-elle conçue par les différents acteurs institutionnels qui sont responsables d'en établir et faire respecter les principes ? En quoi les perceptions de la qualité diffèrent-elles selon les protagonistes ? Selon les lieux de formation (école, entreprise) ? Et comment les liens entre ces deux lieux participent-ils à une formation de qualité ? Ces questions sont d'autant plus importantes qu'en Suisse, deux tiers des jeunes suivent une FPI (Office fédéral de la statistique [OFS], 2021). Organisée majoritairement selon le modèle du système dual, combinant formation à l'école et en entreprise, la FPI suisse est reconnue nationalement et internationalement comme performante. Son intégration au marché du travail, un taux de chômage juvénile relativement bas, la possibilité de perfectionnement au niveau tertiaire, ne sont que des éléments qui participent au succès de la FPI helvétique (Gonon, 2017). Le développement

² Dans la suite du texte, les formateurs et les formatrices en entreprise seront nommé-e-s en tant que « personnes formatrices en entreprise ».

³ La formation professionnelle initiale se déroule autant selon un système dual (alternance entre école et entreprise) qu'à plein temps (formation uniquement à l'école des métiers). Dans cette thèse, je me focalise sur la formation professionnelle initiale duale.

et la surveillance de la qualité figurent également parmi les objectifs de la Loi fédérale sur la formation professionnelle ([LFPr], 2002), qui en assure les bases au niveau législatif.

Or, la mesure de la performance de la FPI suisse repose avant tout sur des indicateurs « objectifs » tels que les résultats aux examens ou le taux de chômage des jeunes, indicateurs qui se situent en aval de la formation et qui seraient plutôt des conséquences de la qualité de la formation. Les croyances et les pratiques des acteurs impliqués dans les différents niveaux du système sur la qualité de la formation ne sont pas prises en considération. À ce sujet, des recherches préalables ont mis en exergue la confusion fréquente entre définition et conséquences de la qualité dans les études qui lui sont dévolues (p. ex. la qualité est appréhendée par les conséquences qu'une formation peut avoir sur les élèves en termes de réussite scolaire ; Behrens, 2007). C'est pourquoi ce projet se penche davantage sur la définition de la qualité que sur ses conséquences.

S'intéresser à la définition de la qualité amène à se focaliser sur des définitions formelles, provenant des acteurs situés en « haut » du système de formation, à l'instar de l'État selon une approche *top-down* (« du haut en bas »). Cette tendance alimente « l'hypothèse sous-jacente selon laquelle tout le monde a la même compréhension de ce que signifie la "qualité" »⁴ (Griffin, 2017, p. 43). Ces définitions arbitraires tendent à être considérées comme générales et généralisantes, reflétant le point de vue de l'ensemble des acteurs du système, notamment ceux du « terrain », comme le corps enseignant et les personnes formatrices en entreprise. Elles finissent souvent par se figer, sont considérées comme « officielles » et ne sont, par conséquent, pas remises en question. De plus, les données disponibles sur la FPI sont souvent *indirectes*, par exemple, comme mentionné plus haut, à travers le taux de chômage des jeunes, et non pas *directes*, soit provenant des perceptions des acteurs impliqués dans la FPI. Peu d'études ont été menées dans le cadre de la FPI suisse et encore moins ont pris en considération le point de vue des acteurs directement impliqués (Stalder & Schmid, 2016) ; c'est pourquoi il est pertinent, voire nécessaire, de se pencher sur cette problématique en questionnant les acteurs du terrain. Ainsi, dans cette thèse, la qualité de la FPI est envisagée comme une « boîte noire » dont le contenu n'est pas connu, mais qu'il faut appréhender à travers les discours des différents acteurs qui la vivent. La valeur ajoutée de la thèse réside précisément dans cette approche par les subjectivités des

⁴ Traduction personnelle. Texte original : « [...] the underlying assumption that everybody holds the same understanding of what "quality" means » (Griffin, 2017, p. 43).

acteurs, car elle permet de restituer aux lecteurs et aux lectrices l'hétérogénéité qui se cache derrière la notion simplificatrice de « qualité de la FPI ».

J'ai mentionné auparavant l'organisation en modèle dual du dispositif de FPI helvétique : bien que donnant la possibilité d'une formation plus complète, mêlant théorie et pratique, ainsi qu'une intégration facilitée dans le monde du travail, le modèle dual engendre une difficulté à concilier les expériences vécues dans les deux principaux lieux de formation (école professionnelle et entreprise formatrice), ainsi qu'à transférer les savoirs acquis d'un lieu à l'autre (Gurtner et al., 2018). Il en découle qu'une articulation insuffisante entre lieux de formation peut constituer une menace à la qualité de la FPI. Partant, cette thèse vise aussi à interroger la contribution des liens entre école et entreprise, tels que perçus par les différents acteurs, à la qualité de la FPI.

L'objectif de cette thèse, fondée sur des études qualitatives, est d'identifier, décrire et classer les aspects de la qualité à partir des perceptions de plusieurs acteurs de la FPI en Suisse romande. Le point de vue de ces différents acteurs est mis en parallèle afin d'en déceler les éventuelles similitudes et différences. En particulier, la thèse vise à approfondir le rôle et les enjeux des liens entre école professionnelle et entreprise formatrice – notamment en termes d'articulation entre ces deux espaces – comme éléments essentiels de la qualité de la FPI. Des hypothèses explicatives de ces potentielles similitudes et différences ainsi que des pistes d'interprétations sont alors proposées. Finalement, le but est d'alimenter les connaissances en matière de FPI et de déclencher une réflexion sur les perceptions courantes de la qualité de la FPI selon plusieurs acteurs.

À un niveau plus large, la thèse s'insère dans un projet soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS ; cf. chapitre 6) ayant comme but d'investiguer la qualité de la FPI du point de vue d'apprenti-e-s, d'enseignant-e-s à l'école professionnelle et de formateurs et formatrices en entreprise dans quatre domaines professionnels : gestionnaires du commerce de détail, employé-e-s de commerce, construction et coiffure et soins de beauté. Le projet vise également à comprendre quelles caractéristiques de la qualité favorisent ou, au contraire, restreignent l'engagement et le développement des compétences des apprenti-e-s en entreprise formatrice et à l'école professionnelle. Précisons que seule une partie des données du projet sont utilisées dans la thèse.

2. ORGANISATION DE LA THÈSE

La thèse est constituée d'une **partie initiale** qui pose le cadre et la problématique, présente les théories sur lesquelles la thèse s'appuie et la méthodologie. Cette partie place également la thèse dans le contexte plus large de la formation professionnelle suisse et du projet de recherche dans lequel elle s'insère.

Par la suite, les **résultats**, subdivisés en trois parties, présentent le processus d'identification, de classification et d'interprétation des éléments de la qualité de la FPI qui émergent à partir des perceptions des différents acteurs. La procédure est du type *bottom-up* (« de bas en haut ») : on part des perceptions des acteurs du terrain pour identifier des éléments qui vont au fur et à mesure construire l'ensemble du phénomène étudié. Les trois parties qui décrivent les résultats sont les suivantes :

- Partie 1 : une première identification des aspects de la qualité de la FPI est réalisée en partant des acteurs du terrain, soit des perceptions d'apprenti-e-s (cf. section 8.1). La première publication de la thèse (Sauli et al., 2021a) est présentée dans cette section.
- Partie 2 : aux perceptions des apprenti-e-s sont ajoutées celles d'enseignant-e-s et de personnes formatrices en entreprise. Cela permet d'élargir la vision de la qualité de la FPI, notamment avec davantage d'éléments du contexte influençant la qualité de la FPI (cf. section 8.2). La deuxième (Sauli et al., 2021b) et troisième (Sauli, 2021) publications de la thèse sont présentées dans cette section.
- Partie 3 : les perceptions de la qualité de la FPI d'acteurs institutionnels (responsables des services cantonaux de la FP⁵ et commissaires d'apprentissage) sont intégrées aux résultats des études précédentes (cf. section 8.3)⁶.

La **conclusion** de la thèse présente une discussion qui vise à articuler les résultats des chapitres précédents. Les limites et les implications dérivant des résultats de ce travail sont également discutées dans ce chapitre.

⁵ Dans cette thèse, le terme « formation professionnelle » (FP) est employé pour faire référence au système de formation professionnelle de manière générale. La FP est une des voies de formation dans le système formatif suisse qui a pour but de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. La FP inclut autant la formation professionnelle initiale que la formation professionnelle supérieure. Le terme « formation professionnelle initiale » (FPI) se réfère spécifiquement à la voie post-obligatoire du degré secondaire II. Elle peut se dérouler en alternance entre école et entreprise ou à l'école à plein temps.

⁶ Les résultats de cette partie ne sont pas l'objet – pour l'instant – d'une publication dans une revue scientifique. Toutefois, ils ont été présentés à la *Stockholm International Conference of Research in Vocational Education and Training* en mai 2022, et pourront faire l'objet d'une publication dans la série revue par les pairs « Emergent Issues in Research on Vocational Education and Training ».

3. PROBLÉMATISER LA QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DUALE

Ce chapitre est subdivisé en deux parties qui mobilisent la littérature en sciences de l'éducation par rapport à deux domaines : tout d'abord, je traite de la thématique de la qualité de la formation et, ensuite, je me focalise sur l'articulation entre école et entreprise comme élément qui constitue cette qualité.

La littérature sur la qualité de la formation fait référence tout d'abord à des travaux applicables à tout type de formation et, ensuite, à des travaux plus spécifiques sur la FPI. Cela est utile d'une part pour fournir le cadre général de la mesure et de l'évaluation de dispositifs de formation et, d'autre part, afin de cerner les caractéristiques propres à la FPI (présence de plusieurs lieux de formation, plusieurs acteurs, etc.) qui concourent à sa qualité.

Dans la formation professionnelle duale, qui alterne entre école et entreprise, la qualité dépend fortement de l'articulation entre ces deux lieux. Partant, la deuxième partie de ce chapitre s'attelle à parcourir la littérature relative à cette thématique. Premièrement, un détour historique permet de comprendre comment la FPI duale actuelle a été mise en place, les racines des enjeux qui la parcourent encore aujourd'hui, ainsi que les différences entre ses deux principaux lieux de formation : l'école et l'entreprise. Ces éléments historiques, qui mettent en évidence les caractéristiques autant de la formation en école qu'en entreprise, sont très utiles pour interpréter les discours des participant-e-s, car ces discours s'appuient sur leurs visions du monde, elles-mêmes forgées par l'historicité de la formation professionnelle. Deuxièmement, la littérature sur l'apprentissage entre plusieurs lieux de formation est présentée. Ce travail s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste et s'appuie notamment sur les théories du franchissement des frontières (avec les concepts de *boundary objects* et *brokers*) et de la connectivité. Ces théories et concepts sont utiles car ils permettent d'interpréter les perceptions des acteurs par rapport à leurs expériences au croisement de plusieurs lieux de formation et fournissent des éléments pour améliorer des pratiques potentiellement inefficaces.

3.1 La qualité de la formation

Quelles sont les différentes manières de définir et de mesurer la qualité dans le domaine de la formation ? En quoi se distinguent la qualité « mesurée » et la qualité « ressentie » ? Comment appréhender la qualité du point de vue de plusieurs acteurs ? Voici les questions principales abordées dans cette section.

3.1.1. De la difficulté de définir la qualité dans le domaine de la formation : d'où vient la qualité ?

Du latin *qualitas*, c'est-à-dire « manière d'être », la notion de « qualité » peut revêtir différentes facettes selon le sujet, le contexte ou encore les acteurs auxquels elle se réfère. La qualité peut être utilisée autant pour décrire un objet à travers ses caractéristiques, que pour apprécier cet objet selon une norme de référence (Stake & Schwandt, 2006). Il s'agit d'un sujet complexe qui peut être abordé à partir de plusieurs approches (Bouchard & Plante, 2002).

Dans le domaine de la formation, divers auteur-e-s ont tenté de définir la « qualité » ainsi que la manière de la mesurer (De Ketele & Gerard, 2007 ; Griffin, 2017 ; Tremblay, 2012 ; Wittek & Kvernbekk, 2011). La plupart de ces travaux se fondent sur une définition plus générale de qualité, élaborée notamment par Plante et Bouchard (1998 ; Bouchard & Plante, 2002 ; Plante, 1994). Selon ces auteurs :

La qualité doit se définir comme un idéal vers lequel doit tendre un établissement [organisme], considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties. La qualité demeure une fin que nous ne connaissons pas, mais vers laquelle nous tendons par approximations successives, au fur et à mesure que des informations nouvelles sont portées à notre connaissance. Chaque approximation constitue une hypothèse de la qualité à un moment donné, pour autant qu'elle soit conforme aux informations dont on dispose à ce moment (Plante, 1994, p. 29).

Selon cette définition, la qualité est un *idéal* à atteindre et elle n'est pas connue à l'avance. Non seulement il n'existe pas de définition univoque et consensuelle de la qualité de la formation, mais il a également été mis en évidence que la qualité revêt des significations très différentes en fonction des acteurs concernés et de leur positionnement dans le système de formation (Behrens, 2007 ; Griffin, 2017). Il en découle que la qualité peut se décliner de plusieurs manières. La qualité peut être considérée en tant qu'« adéquation à l'objectif » (*fitness for purpose* ; p. ex. l'éducation correspond-elle aux exigences de la profession ?) ou « adéquation de l'objectif » (*fitness of purpose* ; p. ex. les objectifs correspondent-ils aux exigences de la profession ? Wittek & Kvernbekk, 2011). Stake et Schwandt (2006) définissent deux façons de conceptualiser la qualité en éducation : la qualité mesurée

(*Quality-as-Measured*) et la qualité ressentie (*Quality-as-Experienced*). La qualité mesurée est traitée de manière objective, alors que la qualité ressentie est traitée de manière subjective.

La qualité traitée de manière objective est décomposée en éléments spécifiques et mesurables appelés « indicateurs » (Bouchard & Plante, 2002). Les indicateurs sont utilisés de manière comparative pour vérifier si des normes prédéfinies sont atteintes, par exemple, si un programme de formation aboutit dans son intention de transmettre certaines compétences (qualité en tant qu'adéquation à l'objectif ; Wittek & Kvernbekk, 2011). Les principales manières de mesurer la qualité de manière objective le sont à travers la qualité du corps enseignant (mesurée par exemple à travers leur niveau de formation pédagogique) et les performances des élèves (mesurées par exemple à travers les notes scolaires). Sans prétendre les présenter de manière exhaustive, en voici quelques éléments en guise d'exemple.

L'importance du corps enseignant dans la formation étant indéniable (Fenstermacher & Richardson, 2005 ; Smith & Yasukawa, 2017), la qualité est souvent associée aux notions de « qualité ou efficacité de l'enseignant-e » et de « qualité ou efficacité de l'enseignement » (*teacher/teaching quality or effectiveness* ; Smith & Yasukawa, 2017). L'accent est ainsi placé sur la personne et ses caractéristiques dans le premier cas et sur les pratiques des enseignant-e-s dans le second. Ainsi, la qualité ou l'efficacité de l'enseignant-e se réfère aux caractéristiques personnelles pertinentes pour exercer la profession, comme le niveau de formation, l'expérience d'enseignement, les attitudes (Darling-Hammond et al., 1989) ou le profil de compétences (Oser et al., 2013). La qualité ou l'efficacité de l'enseignement fait référence aux pratiques d'enseignement, c'est-à-dire à la manière de transmettre un contenu et son adéquation aux compétences à acquérir pour une discipline donnée (Fenstermacher & Richardson, 2005). Par conséquent, de nombreux modèles pour l'analyse des caractéristiques des enseignant-e-s et de leurs pratiques ont été développés (Kane et al., 2014). Le modèle PLATO (Grossman et al., 2014) présentant les pratiques permettant un enseignement des langues de qualité, ou les travaux de Kunter et collègues (2013) concernant les pratiques constituant un enseignement de qualité, en sont des exemples.

De façon analogue, la qualité définie à travers les « performances des élèves » a émergé depuis l'utilisation croissante dans les dernières décennies d'enquêtes internationales qui mesurent et comparent les compétences des élèves. Ces comparaisons sont une des

conséquences de la mise en place de systèmes de gestion de la qualité au sein des écoles. Ceux-ci font appel à « des nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des “systèmes” au niveau national, des établissements scolaires au niveau local » (Maroy, 2012, p. 2). Un exemple parlant est le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA⁷) promu par l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ce test mesure tous les trois ans les compétences (p. ex. en mathématiques ou lecture) d’élèves de 15 ans dans 36 pays. Depuis son lancement, en 2000, les tests PISA sont devenus une référence dans le domaine de l’éducation et sont largement employés dans les comparaisons internationales. Dans ce cadre, le discours sur la qualité est « [...] de plus en plus utilisé pour évaluer un rapport de conformité entre mandat, normes et standards, d’une part, et la réalité de l’interaction formatrice d’autre part. La qualité serait alors un moyen de juger la performance du système, de le contrôler et d’assurer que l’école remplit son contrat de prestation » (Behrens, 2007, p. 6).

Conséquence de ces approches, la qualité se définit plutôt par son résultat (des enseignements ou des enseignant-e-s efficaces, les performances des élèves), que par ce qui concourt à la constituer (p. ex. les pratiques d’enseignement, les caractéristiques des enseignant-e-s). L’inclinaison pour ces approches a trait à ce qu’elles sont quantifiables et donnent l’impression d’une certaine objectivité (Behrens, 2007). Cependant, elles tendent aussi à « effacer ce que les enseignants et les parents perçoivent subjectivement comme qualité dans l’interaction formatrice » (Behrens, 2007, p. 5). L’auteur souligne aussi la difficulté de cerner cette « dimension mouvante qui est au cœur de l’interaction formatrice » (Behrens, 2007, p. 5) parce qu’elle réside dans les actions et le vécu des acteurs qui y sont concernés ainsi que dans le sens qu’ils et elles leur attribuent, ce qui est davantage lié à la notion de « qualité ressentie ».

⁷ Davantage d’informations sur : <https://www.oecd.org/pisa/>

Afin de démêler ce qui constitue la qualité de ses conséquences, certain-e-s auteur-e-s ont proposé des modélisations plus fines (p. ex. Bouchard & Plante, 2002). À ce propos, Fischer (2020), dans une tentative de comparer les systèmes de FP à travers leur qualité, souligne l'importance de considérer les différentes dimensions de la qualité tout au long du processus d'apprentissage. Ainsi, il distingue entre :

1. *Input quality* : fait référence aux prérequis nécessaires au processus de formation, tels que l'infrastructure technique, le corps enseignant, les établissements scolaires, les matériaux scolaires ou les plans de formation.
2. *Process quality* : concerne le processus d'enseignement / apprentissage et sa conception didactique. Des indicateurs sont identifiables dans la qualité des méthodes utilisées, la disponibilité du corps enseignant, le respect des plans de formation, la qualité de la relation entre personnes formatrices et apprenti-e-s.
3. *Output quality* : fait référence à ce qui a été réalisé à la fin de la formation, par exemple, la réussite à l'examen final, l'obtention d'une qualification, l'acquisition de compétences professionnelles, la satisfaction des apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise.
4. *Outcome quality* : concerne le transfert de ce qui a été appris dans le cadre du travail et son utilisation sur le marché du travail. Les indicateurs sont révélés, par exemple, par le développement de l'indépendance des apprenti-e-s, la réduction du taux de résiliation des contrats d'apprentissage, les formations continues après l'apprentissage, le taux de chômage des jeunes. Par rapport à l'*output quality*, l'*outcome quality* nécessite des périodes d'observation plus longues.

Ces quatre dimensions de la qualité s'articulent avec les différents niveaux du système de FP dans lesquels la qualité peut être développée : micro (niveaux des processus d'enseignement / apprentissage), méso (niveau des institutions octroyant la formation), macro (niveau du système éducatif). Fischer (2020) remarque qu'au niveau international, l'assurance de la qualité est souvent basée sur l'*input quality*, c'est-à-dire qu'il y a une tendance à considérer si des éléments tels qu'un cadre législatif, des plans de formation, un personnel qualifié ou une infrastructure technique adéquate sont présents ou non. Toutefois, garantir l'*input quality* au niveau macro (p. ex. le fait d'avoir des lois et des ordonnances) ne signifie pas forcément que la qualité soit assurée au niveau micro (p. ex. dans les pratiques formatives des entreprises).

À ce propos :

Le terme « qualité » en lui-même ne dit rien sur ce qu'est la qualité. Cela dépend des critères qui sont appliqués dans chaque cas. Des enquêtes empiriques montrent que les différents groupes sociaux impliqués dans la formation appliquent chacun des critères différents qui correspondent le mieux à leurs intérêts.⁸ (Fischer, 2020, p. 35)

Morand-Aymon (1999) avait également souligné que la qualité n'est pas un produit fini, mais une démarche. Pour l'auteure :

Ce n'est pas le producteur, mais les besoins du « client », ou de l'utilisateur qui la [la qualité] définissent. Les multiples éléments qui interviennent dans la production du bien ou du service concourent également à la qualité qui peut ainsi être améliorée non seulement au niveau du produit fini mais également dans sa réalisation ; les attentes qualitatives augmentent à chaque niveau de ce processus ; la qualité est ainsi le produit d'une démarche et se plie par conséquent assez mal à une obéissance stricte à des normes et standards stables, définis à l'extérieur de l'institution concernée [...] (Morand-Aymon, 1999, p. 41).

Il en découle qu'il est pertinent de prendre en considération *qui* parle de qualité de la formation et *quelle position* cette personne occupe au sein du système de formation.

3.1.2 La qualité ressentie : la qualité de la formation saisie par des études interrogeant les points de vue de plusieurs acteurs

Comment considérer la qualité de la formation du point de vue de plusieurs acteurs qui occupent des positions différentes et qui poursuivent des objectifs différents ? Plusieurs auteur-e-s conviennent que la qualité de la FPI revêt des facettes multiples selon les acteurs et que sa définition est ouverte à la mise en question et à la négociation (Blom & Meyers, 2003 ; Mackenzie, 2015 ; Stake & Schwandt, 2006). Finalement, la prise en compte des différents

⁸ Traduction personnelle. Texte original : « The term quality itself says nothing about what quality is. That depends on the criteria that are applied in each case. Empirical surveys show that the various social groups involved in training each apply different criteria that correspond most closely to their interests » (Fischer, 2020, p. 35).

points de vue devrait amener à un compromis acceptable pour tous les acteurs impliqués et augmenter la responsabilité de chacun à œuvrer en faveur de la qualité (Morand-Aymon, 1999 ; Tremblay, 2012 ; Griffin, 2017).

Parmi les études qui se sont intéressées à la thématique de la qualité de la formation du point de vue de plusieurs acteurs, deux ont un intérêt particulier pour cette thèse. L'étude de Griffin (2017) interroge la multiplicité des perspectives sur la qualité en se basant sur des données indirectes (p. ex. en analysant les motivations et les attentes des acteurs) ; l'étude de Tremblay (2012) saisit de manière progressive ce qui fait consensus entre plusieurs groupes d'acteurs.

À partir de plusieurs études menées dans le contexte de la FP australienne, Griffin (2017) en étudie la qualité du point de vue de ses principaux acteurs : les apprenti-e-s, les employeurs et employeuses, les écoles, le gouvernement et les régulateurs et régulatrices (organismes indépendants qui représentent les intérêts des autres groupes mentionnés). Pour l'auteure, la qualité est liée au contexte et aux objectifs (*context- and purpose-specific*), c'est-à-dire aux raisons qu'ont les différents groupes d'acteurs de s'engager dans un système de FP. Pour les apprenti-e-s, par exemple, une des raisons principales est l'acquisition de compétences leur permettant de trouver un travail. Pour les employeurs et employeuses, ce serait d'avoir accès à un personnel qualifié. Les acteurs ont tous un but commun : faire en sorte que les apprenti-e-s puissent acquérir les compétences pour lesquelles ils et elles sont formé-e-s. La qualité apparaît ici comme fortement subjective, car même s'il existe un objectif commun, différentes perceptions de la qualité coexistent, ainsi que différentes manières d'y aboutir. Afin d'améliorer la qualité du système de FP, un consensus entre parties prenantes sur ce que signifie cette qualité est nécessaire. Pour ce faire, Griffin (2017) recherche dans la littérature existante des définitions de la qualité de la FP pour chacun des cinq groupes mentionnés plus haut. Premièrement, elle s'intéresse aux raisons qui amènent les différents acteurs à s'engager dans le système de FP et à leurs attentes. Ensuite, l'auteure s'intéresse aux études qui demandent ce qui pourrait être amélioré dans la formation et ce qui constitue une barrière à la formation (cf. p. ex. l'étude de Misko & Priest, 2009). Il s'agit d'une manière indirecte d'identifier les aspects composant la qualité de la FP selon ces différents acteurs. Dans ses conclusions, Griffin (2017) souligne qu'il existe très peu de documents qui définissent explicitement la qualité pour l'un de ces groupes. Davantage de définitions de la qualité de la FP existent pour les groupes du gouvernement et les régulateurs et régulatrices (soit les acteurs situés dans les

échelons plus hauts du système de formation), alors qu'il est plus difficile de trouver des définitions pour les groupes des apprenti-e-s, des employeurs et employeuses et des écoles.

L'étude de Tremblay (2012), bien que concernant des classes d'enseignement primaire spécialisé en Belgique et non pas la FP, présente aussi un certain intérêt. En effet, sa démarche pour élaborer une définition de la qualité intègre progressivement les perspectives des différents acteurs, ainsi que leur manière d'évaluer la qualité. Premièrement, l'auteur a pris en considération le point de vue de trois groupes d'acteurs différents : les acteurs institutionnels (ou « macros », comme les services étatiques s'occupant de l'enseignement), les intermédiaires (ou « mezzos », comme les directions d'école, les conseillers et conseillères en orientation) et les acteurs du terrain (ou « micros », comme les enseignant-e-s ou les logopédistes). Premièrement, pour chacun de ces groupes, il a listé les différents indicateurs issus de leurs préoccupations et les a catégorisés selon des dimensions qui ont émergé des discussions (p. ex. efficacité, pertinence, cohérence). Deuxièmement, il a essayé de dégager un consensus pour chacun des groupes d'acteurs. Finalement, il s'est appuyé sur des modèles théoriques d'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires (en particulier Plante & Bouchard, 1998 ainsi que De Ketele & Gerard, 2007) pour tenter de lier les dimensions émergentes de la concertation des discours des acteurs à des concepts théoriques. En ce sens, l'étude de Tremblay (2012) saisit la perspective de plusieurs acteurs de l'éducation, tout en considérant les aspects consensuels entre ces différents groupes.

Ces travaux relatifs à la qualité en formation selon le point de vue de plusieurs acteurs montrent que plusieurs démarches existent pour cerner la « qualité ressentie ». Par ailleurs, d'autres initiatives ont été entreprises afin de rendre compte de cette qualité, tout en proposant des éléments de mesure sous forme de questionnaires.

3.1.3 Comment mesurer la qualité de la FPI suisse ? Instruments pour mesurer la qualité et leurs limites d'application dans le système de FPI suisse

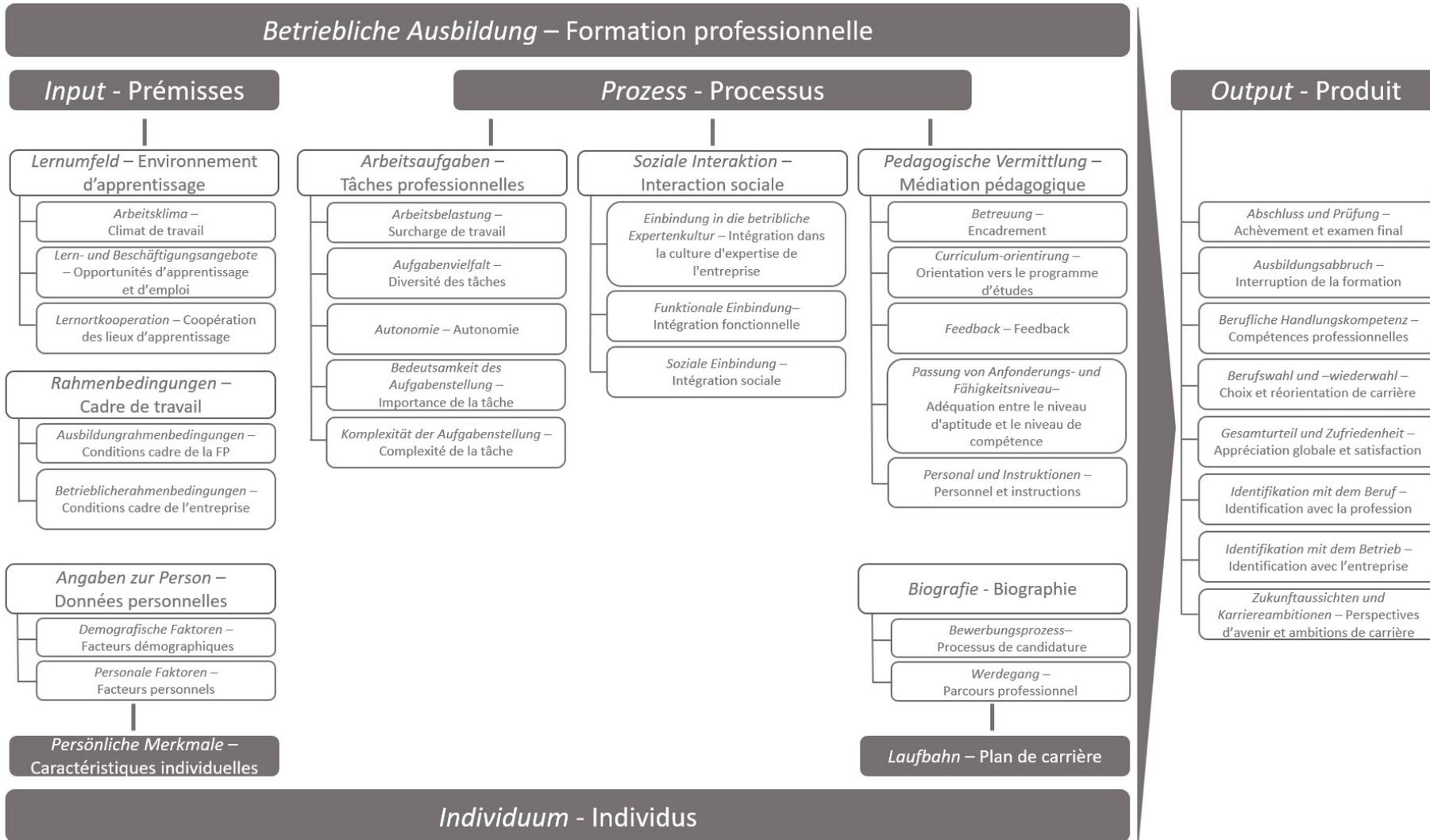
Plusieurs chercheurs et chercheuses ont proposé des instruments sous forme de questionnaires pour mesurer la qualité de la FPI duale. Dans cette section, je vais brièvement présenter des considérations sur certains de ces instruments. Il s'agit bien évidemment d'un détour qui ne se veut pas exhaustif, mais qui permet de situer la thèse dans la littérature existante sur le sujet.

Tout d'abord, une grande partie des instruments (p. ex., Brooker & Butler, 1997 ; Velten et al., 2015 ; Virtanen et al., 2014, cités par Böhn & Deutscher, 2019) qui mesurent la qualité de la FPI prennent en considération uniquement la formation en entreprise, sans tenir compte de la

formation à l'école professionnelle. Böhn et Deutscher (2019, 2021) ont réalisé une revue des instruments d'enquête (questionnaires) existants qui mesurent la qualité de la formation professionnelle en entreprise du point de vue d'apprenti-e-s. Leur recherche a porté sur 43 instruments. Les différents items présents dans ces instruments ont été classifiés à travers une analyse de contenu en 30 catégories sous huit thèmes (cf. figure 1). Par exemple, le thème « Tâches au travail » comprend cinq catégories : « Surcharge », « Variété des tâches », « Autonomie », « Pertinence des tâches » et « Complexité des tâches ». Avec cette étude, Böhn et Deutscher (2019, 2021) font remarquer que plusieurs instruments pour mesurer la qualité de la formation en entreprise du point de vue des apprenti-e-s existent, mais que ceux-ci présentent des faiblesses. Premièrement, la plupart de ces instruments se focalisent uniquement sur une partie des aspects de la qualité présents dans la classification effectuée par Böhn et Deutscher (2019 ; cf. figure 1), aucun ne prend en compte la totalité de ces aspects. Deuxièmement, très peu d'études reportent la validation psychométrique des échelles. Ainsi, sur la base de cette revue systématique et en s'appuyant sur le « modèle des 3-P de l'apprentissage au travail »⁹ de Tynjälä (2013), Böhn et Deutscher (2021) ont développé un nouvel instrument pour mesurer la qualité de la FPI en entreprise auprès d'apprenti-e-s. Cet instrument inclut tous les aspects de la qualité qui ont émergé de la revue systématique et il a été validé. L'étude de Böhn et Deutscher (2019, 2021) est intéressante, car elle fait le point et s'appuie sur les instruments existants pour mesurer la qualité de la formation en entreprise dans le contexte de la formation professionnelle afin de construire un nouvel instrument plus complet. En outre, cette étude rend compte de l'importance de considérer le point de vue des apprenti-e-s dans la définition de la qualité de la FP. La figure 1 illustre les différentes catégories issues de la revue systématique.

⁹ Ce modèle fait référence à trois composantes de l'apprentissage : prémisses (*presage*), processus (*process*) et produit (*product* ; Tynjälä, 2013).

Figure 1. Catégories basées sur une revue systématique des instruments pour mesurer la qualité de la FP duale selon les apprenti-e-s.



Note: figure reprise et traduite de Böhn & Deutscher (2021, p. 30).

En Suisse, peu d'études sur la qualité de la FPI ont été réalisées jusqu'à présent. Les études existantes se sont intéressées à la formation en entreprise du point de vue des apprenti-e-s (Negrini et al., 2016) et des personnes formatrices (Negrini et al., 2015). D'autres études (Neuenschwander & Stalder, 1998 ; Stalder & Carigiet-Reinhard, 2014) se sont occupées de la qualité de la formation autant à l'école qu'en entreprise du point de vue d'apprenti-e-s. En outre, la *leading house* « Quality in Vocational and Professional Education and Training » (2003 - 2013) de l'Université de Fribourg s'est également penchée sur la thématique.

Deux instruments ont été développés en Suisse pour mesurer la qualité de la formation en entreprise, l'un étant le fruit d'une étude scientifiquement validée (Negrini et al., 2016), l'autre reflétant davantage les ordonnances de formation et ayant été développé dans une visée pratique (Centre suisse de services Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière [CSFO], 2011). Premièrement, Le *Training Quality Workplace Questionnaire* (Negrini et al., 2016, récemment validé aussi au Québec par Beaulieu et al., 2021) est un questionnaire qui mesure la qualité de la formation en entreprise sur la base de quatre dimensions issues de la littérature sur l'apprentissage au travail : « Planification des activités », « Soutien de l'élaboration et de l'autorégulation », « Activation cognitive » et « Feedback ». Les items qui mesurent ces dimensions proviennent d'instruments déjà existants ou qui ont été conçus par les chercheurs et les chercheuses mêmes.

Deuxièmement, la *QualiCarte* est l'instrument officiel au niveau fédéral s'adressant aux entreprises formatrices pour évaluer la qualité de la formation dispensée. Elle prend la forme d'une *checklist* contenant 28 indicateurs de qualité et qui a été développée par la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP). Ces indicateurs sont divisés en cinq groupes qui vont du début à la fin de l'apprentissage : « Objectifs et mesures d'amélioration », « Sélection et engagement », « Introduction à la formation », « Déroulement de la formation » et « Fin de la formation ». Ces indicateurs « correspondent au moins aux conditions minimales fixées, par exemple, dans l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale mais peuvent les dépasser » (CSFO, 2011, p. 3). La QualiCarte est conçue principalement comme un instrument d'autoévaluation pour les entreprises formatrices. Elle peut être intégrée aux systèmes de gestion de la qualité existants, tout en permettant une comparaison avec d'autres entreprises du même domaine professionnel. Dans plusieurs cantons, cet instrument figure au programme des cours pour personnes formatrices en entreprise. En plus de l'autoévaluation, la QualiCarte peut être utilisée pour une évaluation externe de la part des représentant-e-s des cantons et des organisations du monde du travail (OrTra). Dans le cadre de la surveillance de la formation professionnelle (art. 24 de la LFPr), les cantons peuvent « se référer aux indicateurs

de qualité de la QualiCarte tant lors de l'octroi que du retrait de l'autorisation de former, ou dans la surveillance de la formation dispensée par les entreprises » (CSFO, 2011, p. 13).

Or, ces deux instruments conçus spécialement pour le contexte de la FPI suisse présentent certaines faiblesses. Premièrement, comme c'est le cas pour beaucoup d'autres instruments développés à l'étranger (Böhn & Deutscher, 2021), ils se focalisent uniquement sur la formation en entreprise, délaissant ce qui se passe à l'école professionnelle. Deuxièmement, le choix des dimensions de la qualité qu'ils sont censés mesurer découle d'une approche plutôt *top-down*. En effet, les critères pour mesurer la qualité proviennent d'études précédentes, de la littérature existante ou des textes législatifs. Troisièmement, un instrument tel que la QualiCarte se veut générique et applicable à chaque domaine professionnel. D'un côté, cela est un avantage : la QualiCarte permet une plus grande diffusion et une comparaison entre entreprises d'un même corps de métier ou entre domaines professionnels. D'un autre côté, elle présente le désavantage que les spécificités liées aux domaines professionnels sont négligées. En effet, Negrini et collègues (2016) remarquent que beaucoup de différences entre domaines professionnels existent en ce qui concerne les perceptions de la qualité de la FPI. Au-delà de la problématique liée aux multiples visions qui peuvent exister suivant les domaines professionnels considérés, ni la QualiCarte, ni l'instrument de Negrini et collègues (2016) ne prennent en considération l'articulation entre formation à l'école et en entreprise dans la définition de la qualité. Partant, la prochaine section s'attellera à l'illustration tout d'abord historique, ensuite théorique de l'articulation entre ces deux lieux de formation.

3.2 Formation à l'école et formation en entreprise : l'articulation entre différents lieux de formation comme élément de qualité de la FPI

Afin de montrer la centralité des liens entre école et entreprise pour la qualité du système de FPI suisse, je vais tout d'abord emprunter un bref détour historique pour expliquer comment le système a évolué dans sa forme actuelle. Cela aidera à mettre en perspective l'importance des liens entre lieux de formation dans la définition de la qualité de la FPI.

3.2.1 Deux éléments centraux du système de formation professionnelle suisse : le partenariat de la formation professionnelle et le système dual / trial

Le système de formation professionnelle suisse s'est progressivement constitué vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e grâce aux impulsions de la Confédération, des cantons et des associations professionnelles (Bonoli, 2012). Sa mise en place relève du désir de ces trois

acteurs de trouver un équilibre entre une réglementation du domaine de la FP et le maintien de certaines prérogatives de ces différents acteurs. En effet, le système de FP « naît [...] d'une nécessité : améliorer la formation professionnelle des jeunes pour relancer l'économie suisse en difficulté ; mais aussi d'un compromis : améliorer la formation professionnelle sans déposséder le milieu des entreprises de leur prérogative traditionnelle de contrôle de cette formation » (Bonoli, 2017, p. 33). Dans cette citation, on perçoit déjà la forte prégnance des entreprises dans le système de FP suisse, caractéristique qui est encore largement présente aujourd'hui.

Outre sa fonction de transmission de compétences techniques, la FP était aussi appelée à donner une « éducation morale » en formant de « bon-ne-s citoyen-ne-s », fonctionnant ainsi en tant qu'outil de politique sociale (Bonoli, 2012). Ce souci est en partie encore présent aujourd'hui, dans l'idée de vouloir préparer les jeunes pour leur entrée dans le marché du travail et dans la vie d'adultes, comme indiqué par la LFPr qui encourage et développe : « un système de formation professionnelle qui permette aux individus de s'épanouir sur les plans professionnel et personnel et de s'intégrer dans la société » (art. 3, LFPr, 2002). Ainsi, l'école professionnelle permettrait de transmettre des connaissances génériques et transversales, en remplissant ainsi sa fonction démocratique et d'égalité.

En ce sens, une analyse historique a permis de mettre en évidence la coexistence en Suisse de deux finalités de la FP : l'une socio-économique, l'autre socio-éducative (Bonoli & Vorpe, 2022). Pour la finalité socio-économique, la FP devrait garantir l'accès des jeunes dans le monde du travail ; pour la finalité socio-éducative, la FP est censée transmettre un socle de connaissances génériques et la capacité à s'adapter aux évolutions du monde du travail.

En 1930, la première Loi fédérale sur la formation professionnelle jette les bases du système de FP actuel (Berner & Bonoli, 2018). Deux de ses principales caractéristiques y sont déjà présentes : la répartition des tâches entre acteurs publics et privés (aujourd'hui appelé « partenariat de la FP », cf. art. 54-56, LFPr, 1930), et l'apprentissage dual (cf. art. 2.24, LFPr, 1930).

Le partenariat de la FP : la FP est « une tâche qui relève de la Confédération, des cantons et des OrTra. Ces trois partenaires œuvrent conjointement au maintien de la formation professionnelle à un niveau élevé » (Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation [SEFRI], s.d.). L'expression « partenariat de la formation professionnelle » saisit la participation conjointe de ces trois acteurs, publics et privés, dans la régulation de la FP (cf.

art. 1, LFPr, 2002). Par ailleurs, la « Charte du partenariat de la formation professionnelle » (Commission fédérale de la formation professionnelle [CFFP], 2016) formalise les principes à la base de la FP suisse, tels que la collaboration entre les différents acteurs ou le sens du compromis.

La LFPr de 2002 établit formellement les principes de la FP suisse et est complétée par plusieurs dispositions d'exécution de la Confédération et des cantons. Parmi ces textes législatifs, l'Ordonnance sur la formation professionnelle (ORPr) de 2003 établit les modalités de mise en œuvre de la loi. En particulier, les tâches et les responsabilités des trois acteurs du partenariat – Confédération, cantons et OrTra – sont établies. Ainsi, la Confédération assure la qualité et le développement continu de l'ensemble du système (p. ex. par des mises à jour et des révisions régulières de la loi) ; les cantons exécutent la loi (p. ex. en formant les personnes formatrices en entreprise ou en organisant la surveillance de la qualité de la FP) ; les OrTra définissent les contenus de la FP (p. ex. en identifiant les compétences à acquérir pour chaque métier et en suivant les évolutions du marché du travail). Parmi les tâches qui incombent au partenariat de la FP figure le développement de la qualité de la FP (art. 8, LFPr) qui établit que : « ¹ Les prestataires de la formation professionnelle assurent le développement de la qualité. ² La Confédération encourage le développement de la qualité, établit des normes de qualité et en surveille le respect ». Or, si le principe d'assurance de la qualité est explicité, les modalités pour y parvenir ne le sont pas, laissant une certaine marge de manœuvre aux acteurs mêmes.

Le système dual / trial : dans la formation professionnelle suisse coexistent deux systèmes, soit la formation professionnelle à plein temps et le système d'apprentissage en alternance entreprise et école (connu sous le nom de « système dual »). Le système dual est suivi par les 90% des apprenti-e-s, alors que celui à plein temps l'est par les 10% (SEFRI, 2018). En raison de cet important taux de fréquentation, le système dual est souvent au centre de l'attention aux niveaux économique, politique et scientifique (Gonon, 2014). Pour ces raisons, dans cette thèse, je me focalise aussi sur le système dual.

Ce système d'apprentissage est dit « dual » en ce qu'il prévoit une alternance entre formation en entreprise et formation à l'école. Concrètement, cela signifie que, chaque semaine, les apprenti-e-s passent de trois à quatre jours en entreprise et d'un à deux jours à l'école professionnelle. Un tel arrangement dual souligne l'orientation à visée pratique de la FP, soit la transmission de compétences pratiques à travers l'exercice de la profession, et ce, directement sur le lieu de travail (*on-the-job*). En effet, l'origine de la formation en entreprise est un héritage

du système des corporations, en place avant le XIX^e siècle, où l'initiation aux métiers avait lieu directement sur le lieu de travail (Bonoli, 2012). Dans la loi de 1930, il figure que les écoles des arts et métiers (soit une partie des écoles professionnelles de l'époque) étaient censées transmettre uniquement la théorie, alors que la pratique incombait aux entreprises (Wettstein et al., 2018). Wettstein et collègues (2018) soulignent que « jusque dans les années 1950, l'école professionnelle était considérée comme un *complément* de l'apprentissage ; depuis, elle se conçoit comme une *partie* de la formation professionnelle initiale » (p. 229). Cette évolution dans les rôles respectifs joués par entreprises et écoles professionnelles est utile pour interpréter les perceptions que les acteurs de la FP en ont aujourd'hui.

Outre ces deux lieux de formation, un troisième endroit est défini dans l'article 16 de la LFPr : les cours interentreprises (CIE). Cela, en réalité, ferait du système dual un système « *trial* » (Gonon, 2018). La fonction des CIE est de transmettre un savoir-faire de base et de compléter pratique professionnelle et formation scolaire (Wettstein et al., 2018). Même si non explicité de manière officielle, les CIE permettent souvent aussi de « combler des lacunes résultant de la spécialisation de certaines entreprises » (Wettstein et al., 2018, p. 263). Généralement, les CIE se déroulent pendant quelques semaines par année dans des centres de formation des OrTra et leur financement est pris en charge par les entreprises. Cantons et OrTra, parfois, participent aussi à leur financement (Wettstein et al., 2018).

En raison de la durée réduite des cours interentreprises, ce travail de doctorat ne considère pas directement ce lieu de formation, mais se focalise principalement sur l'école professionnelle et l'entreprise formatrice. Ainsi, dans la section 3.2.2, je vais développer davantage les particularités et les logiques qui sous-tendent l'école professionnelle et l'entreprise formatrice.

3.2.2 Lieux de formation multiples : un seul but, plusieurs logiques

En principe, les différents lieux de formation visent des objectifs formalisés dans des plans de formation¹⁰ qui partagent le même but général, à savoir former les apprenti-e-s au métier. La manière d'y parvenir est pourtant différente. En ce sens, école et entreprise se distinguent sur plusieurs plans : au niveau de la culture épistémique (p. ex. dans leur différente manière de transmettre les savoirs ; Akkerman & Bakker, 2012 ; Gurtner et al., 2018), au niveau de la logique institutionnelle (soit l'ensemble des valeurs propres à une institution structurant les actions des membres de cette institution ; Gurtner et al., 2018 ; Moreau, 2006) ou encore au

¹⁰ Un plan de formation est un programme détaillé qui régleme les activités d'enseignement et d'apprentissage dans les différents lieux de formation.

niveau des positions identitaires (en référence notamment aux rôles et aux positions des apprenti-e-s à l'école ou en entreprise ; Akkerman & Bakker, 2012 ; Gross et al., 2020 ; Wenger et al., 2021a ; Wenger et al., 2022 ; Wenger, 2021).

Ces éléments propres à l'un ou à l'autre contexte amènent les apprenti-e-s à vivre des expériences sensiblement différentes selon le lieu de formation (Gurtner et al., 2018 ; Tynjälä, 2008). Par conséquent, même si les écoles professionnelles et les entreprises de formation sont formellement reliées et coopèrent dans le système de FPI comme expliqué auparavant, des logiques spécifiques et distinctes existent au sein de chaque site d'apprentissage et le vécu de chaque acteur peut être différent (Prenzel & Drechsel, 1996). Le tableau 1 présente les principales différences entre école professionnelle et entreprise formatrice.

Tableau 1. Aperçu des principales différences entre école professionnelle et entreprise formatrice.

Différences	Objet	École professionnelle	Entreprise formatrice
Culture épistémique	Contexte	Formel, structuré, régulier	Informel, plus ou moins structuré, imprévisible
	Personnes encadrantes	Forte préparation pédagogique	Faible préparation pédagogique Multiples et interdépendantes
		Multiples et relativement indépendantes	Formelles (encadrement par la personne formatrice) et informelles (encadrement par les collègues)
		Supervision d'une classe entière	Encadrement d'un-e ou d'un petit groupe d'apprenti-e-s
	Savoirs	Explicites et génériques Déclaratifs Inertes	Implicites, tacites et spécifiques aux situations Procéduraux Appliqués
Évaluation	Tests et examens Feedbacks peu fréquents	Action en situation pratique Feedbacks fréquents / individualisés	
Logique institutionnelle	Logique institutionnelle principale	Former	Produire
Position identitaire	Statut de l'apprenti-e	Élève, dépendance, infantilisation	Travailleur / Travailleuse, indépendance, responsabilisation
Conséquences pour les apprenti-e-s	Identification personnelle	Faible	Forte
	Utilité et attractivité	Faible	Forte
	Motivation et engagement	Contrôlée et modéré	Autonome et élevé

Note : Ce tableau est fondé sur Gurtner et al. (2012), Gurtner et al. (2018) et Tynjälä (2008). La version présentée ici constitue une version développée par rapport à celle insérée dans l'article Sauli et al. (2021b).

Au niveau de la culture épistémique, l'école professionnelle transmet principalement les savoirs spécifiques au métier et les savoirs conceptuels transversaux (culture générale, langues, informatique, etc.) ; les entreprises formatrices offrent la possibilité de développer et de mettre en œuvre les savoirs procéduraux (Gurtner et al., 2018). Dans cette logique, la connaissance est explicite et généralisée à l'école, alors qu'en entreprise, elle est implicite, tacite et spécifique à la situation (Tynjälä, 2008). Le niveau de formalité est plus prononcé à l'école qu'en entreprise, les contenus sont ainsi plus stables à l'école qu'en entreprise (Behrens, 2007). En entreprise, les buts généraux sont spécifiés, mais le plan de formation est moins détaillé, ce qui signifie que l'apprentissage s'effectue de manière moins intentionnelle qu'à l'école. Aussi, les tâches sont réelles et authentiques en entreprise, alors qu'elles sont artificielles ou simulées à l'école. Concernant l'évaluation des connaissances, cela se fait par le biais de tests et d'examens à l'école, alors qu'en entreprise les connaissances sont démontrées à travers des actions et des situations pratiques (Gurtner et al., 2018). Le feedback adressé aux apprenti-e-s est beaucoup plus individualisé en entreprise qu'à l'école, où les enseignant-e-s doivent gérer plusieurs élèves en même temps (Prenzel & Drechsel, 1996). Finalement, les profils des personnes qui forment les apprenti-e-s à l'école et en entreprise diffèrent en termes de préparation pédagogique ou d'expérience dans le domaine professionnel spécifique (Berger & Lê Van, 2019).

Deuxièmement, des logiques institutionnelles différentes sont à la base de ces contextes : l'école est régie par une logique d'apprentissage, alors que l'entreprise suit plutôt une logique de productivité (Berner, 2010 ; Moreau, 2006 ; Prenzel & Drechsel, 1996) ou utilitariste (Behrens, 2007). Enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise ont des visions distinctes et séparées des apprenti-e-s : les enseignant-e-s les voyant comme des élèves à l'école et les formateurs et formatrices les voyant plutôt comme des travailleurs ou des travailleuses dans l'entreprise de formation. Les apprentis eux-mêmes et les apprenties elles-mêmes peuvent souffrir de l'ambiguïté dans la définition de leur statut et vivent de véritables conflits de rôles (Wenger et al., 2021a ; Wenger et al., 2022 ; Wenger, 2021) : à l'école, les enseignant-e-s attendent que les apprenti-e-s se comportent déjà comme des adultes, mais ces mêmes enseignant-e-s ont souvent tendance à les traiter encore comme des enfants (Gross et al., 2020). En entreprise formatrice, les apprenti-e-s sont tiraillé-e-s entre être un-e apprenti-e en formation et être déjà considéré-e comme un-e employé-e à part entière.

Non seulement les différences entre école et entreprise mènent à des processus d'apprentissage différents, mais les apprenti-e-s attribuent aussi une valeur et formulent des attentes différentes en fonction du lieu de formation (Alves et al., 2010 ; Gurtner et al., 2012) et sont motivé-e-s

différemment dans les deux sites d'apprentissage pendant leur formation (Gurtner et al., 2012 ; Lewalter & Krapp, 2004). En effet, les apprenti-e-s considèrent l'utilité et l'attractivité de leur formation dans les écoles professionnelles de manière plus critique que dans l'entreprise formatrice (Gurtner et al., 2012).

La FPI suisse consiste en une combinaison d'acteurs actifs sur plusieurs lieux de formation. L'articulation entre ces lieux de formation et les enjeux qui en découlent joue un rôle prépondérant dans la qualité de la FPI duale (Mulder et al., 2015). Ainsi, au vu de ces éléments, il semble important de questionner la mesure dans laquelle deux environnements de formation si distincts s'articulent et de quelle manière. Pour répondre à un tel questionnement, la littérature scientifique offre plusieurs modèles théoriques.

3.3 Des cadres théoriques pour appréhender l'articulation entre lieux de formation

3.3.1 Quelques bases théoriques au sujet de l'apprentissage dans des lieux de formation multiples

L'articulation entre apprentissage à l'école et au travail a été conceptualisée via plusieurs perspectives au cours des années, souvent à travers la notion de « transfert »¹¹, au sens de transfert de connaissances d'une institution à l'autre (pour une revue des différentes perspectives, cf. Konkola et al., 2007 et Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Beach (1999) fait remonter la conceptualisation actuelle du transfert à deux visions philosophiques distinctes : celle de Platon d'un côté, qui situait la connaissance dans l'individu, et la vision bouddhiste de l'autre, selon laquelle la connaissance n'est fonction ni de l'individu, ni du contexte, mais de leur relation dialectique, donc s'influçant réciproquement¹² (Rinpoche et al., 1991, cité par Beach, 1999). Ainsi, la vision dite bouddhiste du transfert considère :

[...] la continuité et la transformation de l'apprentissage en tant que relation continue entre des individus changeants et des contextes sociaux changeants. L'agentivité individuelle et celle contextuelle pour

¹¹ Une partie de la littérature traite de la notion de « transfert » en tant qu'évaluation de l'efficacité d'une formation (p. ex. lorsque le personnel d'une entreprise participe à des formations continues et ensuite applique les nouvelles compétences sur le lieu de travail ; cf. Devos & Dumay, 2006). Cette littérature n'est pas prise en compte dans cette thèse, car visant l'aspect plus évaluatif d'une formation en contexte professionnel et portant notamment sur la formation continue d'adultes, ce qui ne fait pas partie des buts de la thèse.

¹² Cette vision rappelle aussi celle des Lumières de Kant, selon laquelle la connaissance ne provient pas uniquement de l'expérience de l'individu qui saisit passivement la réalité, ni uniquement de la raison sans recours à l'expérience. La connaissance serait construite à travers l'union d'éléments provenant à la fois de l'objet (les intuitions) et du sujet (les concepts et les catégories mentales ; Guerra, 2010).

le transfert ne sont pas ontologiquement indépendantes l'une de l'autre. En même temps, le rôle des individus n'est pas réduit à celui du contexte social, pas plus que le rôle du contexte social n'est réduit à un groupe d'individus.¹³ (Beach, 1999, p. 103)

D'après Tuomi-Gröhn et Engeström (2003), les perspectives caractérisant le transfert peuvent être classifiées en trois groupes selon la base du transfert sur laquelle elles se fondent : au niveau de la tâche, de l'individu ou du contexte. Les perspectives caractérisant le transfert à partir du contexte naissent comme critique des perspectives d'inspiration cognitive (soit celles centrées sur la tâche ou l'individu ; Beach, 1999 ; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Ces dernières s'intéressent à la structure de la connaissance et à la manière dont les individus traitent, gèrent et élaborent cette connaissance au niveau cognitif (Anderson et al., 2000). Au centre de leur attention, il y a l'individu et la connaissance. À l'école, les perspectives cognitives encouragent l'enseignement de concepts généraux et abstraits, qui pourront ensuite être transférés sur le lieu de travail (Anderson et al., 2000). Ainsi, l'école est considérée comme le lieu d'acquisition de la connaissance, alors que l'entreprise l'est comme le lieu d'application. L'apprentissage est vu comme « un processus mécanique largement à sens unique dans lequel les élèves acquièrent des connaissances à l'école professionnelle et les “appliquent” relativement sans problème sur le lieu de travail »¹⁴ (Guile & Young, 2003, p. 64). En outre, selon les perspectives cognitives, l'individu est le seul responsable du transfert de la connaissance d'un contexte à l'autre (Tanggaard, 2007).

À l'inverse, les perspectives considérant le contexte comme base du transfert envisagent l'apprentissage comme un processus social – et non pas uniquement individuel – influencé par les contextes dans lesquels il se déroule, ce qui rend ce type d'apprentissage « situé » (*situated learning* ; Lave & Wenger, 1991). Selon ce point de vue, la notion de « franchissement de frontières » (*boundary crossing*) est préférable à celle de « transfert », car elle décrit mieux le processus par lequel une personne se déplace et interagit entre différents sites et leurs cultures sociales respectives, ou « frontières » (Guile & Griffiths, 2001 ; Suchman 1994). Par rapport à la notion de transfert, où les transitions sont unidirectionnelles, le franchissement de frontières

¹³ Traduction personnelle. Texte original : « One alternative stance toward transfer phenomena understands continuity and transformation in learning as an ongoing relation between changing individuals and changing social contexts. Individual and contextual agency for transfer are not ontologically independent of one another. At the same time, the role of individuals is not reduced to that of social context, nor is the role of the social context reduced to a group of individuals » (Beach, 1999, p. 103).

¹⁴ Traduction personnelle. Texte original : « [...] as a largely one-way mechanical process in which students acquire knowledge in vocational school and relatively unproblematically “apply” it in the workplace » (Guile & Young, 2003, p. 64).

implique des actions et des interactions bidirectionnelles entre les contextes. Selon ces perspectives, l'individu est dynamique : « Ce ne sont pas seulement les connaissances qui se déplacent, mais l'être humain tout entier change également, y compris son identité et sa participation sociale. Dans ce processus, l'apprenant reconstruit sa relation avec le contexte »¹⁵ (Konkola et al., 2007, p. 214). Nombreuses sont les perspectives qui prennent en considération l'influence du contexte dans le transfert de la connaissance : les perspectives de l'apprentissage situé (*situated learning* ; Lave & Wenger, 1991), socioculturelles (Beach, 1999 ; 2002) ou développementales (dont la troisième génération de la théorie de l'activité, *cultural-historical activity theory* [CHAT] ; Engeström, 1987). Ces perspectives partagent toutes une conception de l'apprentissage et du transfert comme processus sociaux, raison pour laquelle il y a une tendance à les considérer toutes comme des « perspectives de la tradition socioculturelle » (Beach, 1999). Toutefois, ce terme peut porter à confusion, car il inclut une grande variété de perspectives qui se différencient entre elles. Ces différences se retrouvent notamment au niveau de l'acteur de l'apprentissage (l'individu dans les perspectives situées et socioculturelles, la collectivité dans les perspectives développementales) et de la stabilité du contexte (stable dans les perspectives situées ; dynamique dans les perspectives socioculturelles et développementales ; Konkola et al., 2007). L'élément du changement était déjà présent dans la vision dite bouddhiste de l'apprentissage citée en début de section, considéré comme une relation entre individus changeants et contextes changeants. Dans la suite du travail, par simplicité et en gardant à l'esprit leurs différences, je vais aussi utiliser le terme de « perspectives socioculturelles » pour nommer toutes ces perspectives qui considèrent l'influence du contexte dans le processus de transfert.

Pour conclure, Anderson et collègues (2000) soulignent que toutes ces perspectives qui ont conceptualisé le transfert – de celles cognitives à celles socioculturelles – ne doivent pas être envisagées comme s'excluant mutuellement. Au contraire, ensemble elles peuvent fournir des analyses complémentaires de l'apprentissage. Ce détour est utile pour mieux situer la théorie du franchissement des frontières et le modèle connectif qui constituent des bases théoriques de la thèse. Ces deux théories ont été choisies car elles rendent compte de l'apprentissage à travers plusieurs lieux de formation et se situent au prolongement de la littérature sur l'apprentissage au travail ou à travers le travail (p. ex. Lave & Wenger, 1991, ou Billett, 1995).

¹⁵ Traduction personnelle. Texte original : « It is not only the knowledge that moves, but the entire human being, including his or her identity and social participation, changes as well. In this process, the learner reconstructs his or her relation to the context » (Konkola et al., 2007, p. 214).

3.3.2 *Le franchissement des frontières : valoriser les différences pour en faire des opportunités d'apprentissage*

Les concepts de franchissement des frontières (*boundary crossing*) et d'objets-frontière (*boundary objects*) existent depuis longtemps et ont été empruntés par plusieurs théories (Akkerman & Bakker, 2011 ; Trompette & Vinck, 2009). Toutefois, les deux concepts ont commencé à être intégrés dans un cadre théorique en soi grâce à la revue de la littérature réalisé en 2011 par Akkerman et Bakker intitulée « Boundary crossing and boundary objects ». Pour ces auteurs, « tout apprentissage implique des frontières »¹⁶ (Akkerman & Bakker, 2011, p. 132), que ce soit en termes de frontières entre « être novice » et « être expert », entre plusieurs disciplines ou encore entre différents contextes d'apprentissage. Ainsi, cette littérature contribue à expliquer les mécanismes d'apprentissage entre plusieurs sites. En ce sens, une « frontière » est définie en tant que différence socioculturelle entre deux pratiques (Akkerman & Bakker, 2011). Dans un contexte tel que la FPI duale suisse, les apprenti-e-s et – dans une moindre mesure – leurs enseignant-e-s et personnes formatrices, font quotidiennement face aux défis posés par les différences socioculturelles qui existent entre école et entreprise formatrice dont il a été question à la section 3.2.2. Le franchissement des frontières fait référence aux transitions et aux interactions des individus entre contextes (Suchman, 1994) ; il implique que l'action et l'interaction soient rétablies entre les deux pratiques malgré leurs différences. En ce sens, les frontières ne sont pas considérées comme des barrières, mais comme des ressources potentielles d'apprentissage. C'est précisément l'ambiguïté que les frontières génèrent – appartenir ou non aux deux contextes – qui déclenche le besoin de redéfinir et de négocier les significations et de produire de nouvelles pratiques et de nouveaux apprentissages (Akkerman & Bakker, 2011). La notion même de frontière suggère simultanément une similitude et une discontinuité : c'est à travers la discontinuité entre deux ou plusieurs lieux que ceux-ci prennent du sens l'un à travers l'autre (Akkerman & Bakker, 2011). Les objets peuvent également remplir cette fonction de passerelle entre plusieurs sites, auquel cas nous parlons d'« objets frontières » (*boundary objects*, Star, 1989). Ceux-ci doivent être « flexibles dans leur utilisation et pourtant suffisamment robustes pour conserver leur propre identité à travers différentes pratiques. Lorsqu'ils sont trop généraux [...], ils ne fournissent pas suffisamment d'orientation. Lorsqu'ils sont trop spécifiques [...], ils ne sont plus utiles dans différentes pratiques »¹⁷ (Bakker & Akkerman, 2019, p. 355).

¹⁶ Traduction personnelle. Texte original : « All learning involves boundaries » (Akkerman & Bakker, 2011, p. 132).

¹⁷ Traduction personnelle. Texte original : « [boundary objects] have to be flexible in use and yet robust enough to keep their own identity across different practices. When too general (*empty*, in our terminology), they do not provide enough

La littérature permet d'identifier quatre processus d'apprentissage en jeu lorsque des personnes franchissent les frontières entre contextes (Akkerman & Bakker, 2011) : l'identification, la coordination, la réflexion et la transformation.

L'*identification* se produit lorsque l'identité d'une ou plusieurs pratiques n'est pas clairement définie et qu'il est nécessaire de la redéfinir. Ainsi, l'apprentissage est soutenu par des processus d'altération (identification d'aspects différents entre les pratiques) et de légitimation de la coexistence (identification d'aspects complémentaires au sein des pratiques). La *coordination* implique l'utilisation d'objets ou de procédures de délimitation qui assurent une collaboration efficace entre les pratiques. Le franchissement des frontières peut également déclencher un processus de *réflexion* mutuelle, dans lequel les personnes « réalisent et expliquent les différences entre les pratiques et apprennent ainsi quelque chose sur leurs propres pratiques et celles des autres »¹⁸ (Akkerman & Bakker, 2011, pp. 144-145). Ainsi, l'apprentissage peut se réaliser soit en définissant sa propre perspective par rapport aux points de vue d'autrui (*perspective making*), soit en observant sa propre perspective à travers les yeux de quelqu'un d'autre (*perspective taking*). Autrement dit, dans le premier mécanisme d'apprentissage, l'individu se compare à l'autre afin d'en tirer une expérience formative, alors que, dans le second mécanisme, l'individu se met à la place de l'autre pour observer ses propres pratiques (Akkerman & Bakker, 2011). La *transformation* est le processus qui conduit à des changements dans les pratiques, voire à la création de nouvelles pratiques hybrides. De plus, ces mécanismes d'apprentissage peuvent avoir lieu sur plusieurs niveaux (Akkerman & Bruining, 2016) : institutionnel (entre plusieurs organisations ; p. ex. les écoles et les entreprises), interpersonnel (entre des groupes spécifiques de personnes issues de différentes pratiques ; p. ex. un groupe d'enseignant-e-s et un groupe de personnes formatrices en entreprise), et intrapersonnel (lorsqu'une personne participe à plusieurs pratiques ; p. ex. un-e apprenti-e qui transite entre école et entreprise). Dans ce dernier cas, on parle de *brokers* (ou *boundary crossers* ; Akkerman & Bruining, 2016).

Les *brokers* sont ces individus qui se trouvent à l'intersection de plusieurs pratiques et qui peuvent donc les relier entre elles, comme c'est le cas des apprenti-e-s dans un système de FPI dual qui alternent entre école et entreprise sur une base hebdomadaire (Bakker & Akkerman, 2019). La position de *brokers* est considérée comme stratégique, mais ambiguë, car « [les *brokers*] peuvent soit utiliser l'information pour conserver l'autorité liée à leur position et leur

direction. When too specific (or *full*), they are not useful in different practices anymore » (Bakker & Akkerman, 2019, p. 355).

¹⁸ Traduction personnelle. Texte original : « [...] realize and explicate differences between practices and thus to learn something new about their own and other's practices » (Akkerman & Bakker, 2011, pp. 144-145).

statut en tant que lien entre deux ou plusieurs groupes, soit l'utiliser pour réunir des personnes dans un intérêt mutuel »¹⁹ (Akkerman & Bruining, 2016, p. 250). En d'autres termes, les *brokers* peuvent décider de servir soit leurs propres intérêts, soit les intérêts du groupe.

Ainsi, dans la perspective du franchissement des frontières, l'individu est soutenu par les acteurs du réseau dans le transfert de la connaissance d'un contexte à l'autre. Il s'agit d'un processus interactif de coconstruction et d'expansion de la connaissance (Engeström, 1987) qui donne lieu à des apprentissages pour le réseau entier (Tynjälä, 2008).

La perspective du franchissement des frontières est intéressante, car elle valorise les différences entre contextes, au lieu de les voir comme des barrières à l'apprentissage. Au contraire d'autres approches, qui essaient de réduire, voire d'éliminer, le décalage entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage en entreprise, le franchissement des frontières tient compte des différences et en fait des points de force. Ce faisant, il n'est pas question de « dénaturer » l'identité de l'une ou de l'autre pratique, mais de les connecter. Le tableau 2 résume deux visions de l'apprentissage entre plusieurs lieux découlant de la littérature et faisant référence à la « métaphore du transfert » et à la « métaphore du franchissement des frontières » (Sappa & Aprea, 2018) :

Tableau 2. Les deux métaphores de l'apprentissage dans plusieurs lieux de formation.

Objet	Métaphore du « transfert »	Métaphore du « franchissement des frontières »
<i>Vision de l'apprentissage</i>	Apprentissage comme processus cognitif.	Apprentissage comme processus social.
<i>Transfert de la connaissance</i>	Automatiquement transférée d'un contexte à l'autre.	Pas automatique. La connaissance doit être « traduite » et contextualisée.
<i>Type de relations entre contextes</i>	Relations unidirectionnelles entre contextes.	Relations bidirectionnelles entre contextes.
<i>Responsables du transfert</i>	L'individu est le seul responsable du transfert de la connaissance d'un contexte à l'autre.	L'individu est soutenu par les acteurs du réseau dans le transfert de la connaissance d'un contexte à l'autre. Processus de coconstruction de la connaissance, expansion de la connaissance et apprentissage de la part du réseau entier.
<i>Type de connaissance</i>	Connaissance abstraite, générale, décontextualisée et statique.	Connaissance située, nouvelle, hybride entre les contextes.
<i>Buts</i>	Tentatives de réduire les différences entre contextes.	Tentatives d'utiliser les différences en tant qu'opportunités d'apprentissage.

Note : Ce tableau se base sur les études d'Akkerman & Bakker 2011 ; Billett 2014 ; Griffiths & Guile 2003 ; 2004 ; Sappa & Aprea, 2018 ; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003 ; Tynjälä 2008.

¹⁹ Traduction personnelle. Texte original : « [...] they can either use information to retain positional authority and their status as a link between two or more groups or use it to join people together for mutual benefit » (Akkerman & Bruining, 2016, p. 250).

3.3.3 *La connectivité : une approche globale qui prend en considération les différents niveaux de la formation professionnelle initiale*

De manière analogue, le concept de « connectivité » (*connectivity*, Griffiths & Guile, 2003, 2004 ; Guile & Griffiths, 2001 ; Stenström & Tynjälä, 2009) a pour but d'établir des connections entre contextes. La connectivité concerne « [...] ces processus qui visent à créer des relations et des connexions étroites entre différents éléments des situations d'apprentissage, des contextes d'apprentissage et des systèmes visant à promouvoir l'apprentissage »²⁰ (Stenström & Tynjälä, 2009, p. 4). Inspirés de ce concept, plusieurs modèles théoriques ont été exposés (pour une revue des modèles, cf. Tynjälä et al., 2021). Ces modèles proposent une série de principes visant à renforcer et à optimiser l'intégration et la connexion entre apprentissage au travail et à l'école, cela d'un point de vue global. En effet, pour aboutir à une connexion efficace, il serait important d'inclure plusieurs niveaux où la connexion entre école et entreprise devrait idéalement être mise en œuvre (Stenström & Tynjälä, 2009). Trois niveaux sont considérés : (a) le niveau individuel (ou des processus d'apprentissage), qui fait référence aux activités d'apprentissage et d'enseignement à l'école et sur le lieu de travail ; les processus de connexion se situent entre la théorie et la pratique, et entre la cognition et l'action ; (b) le niveau organisationnel, qui concerne la connexion entre les acteurs de la FPI (p. ex. la communication et la coopération entre les enseignant-e-s, les personnes formatrices en entreprise, les apprenti-e-s, etc.) ; (c) le niveau systémique, qui fait référence à la connexion entre les institutions telles que les établissements d'enseignement et le marché du travail, qui peut conduire à des processus de transformation des politiques et des pratiques. En ce sens, plusieurs auteur-e-s mettent l'accent sur l'importance de développer des environnements d'apprentissage « connectés » entre école et entreprise (Bouw et al., 2019 ; Sappa et al., 2018).

Tynjälä (2009) souligne que la connectivité amène de la transformation : « L'idée principale est que [...] en reliant des choses qui étaient auparavant considérées comme des entités séparées, il est possible de créer du potentiel pour des processus de transformation »²¹ (Tynjälä, 2009, p. 24). En effet, il ne s'agit pas uniquement de reproduire ce qui existait déjà, mais de le transformer et de créer des nouvelles connaissances. L'apprentissage ne serait donc pas une activité reproductive, mais plutôt une activité créative et innovative (Tynjälä, 2009). Ces apprentissages se produisent non seulement au niveau individuel (p. ex. chez les apprenti-e-s),

²⁰ Traduction personnelle. Texte original : « [...] those processes which aim at creating close relationships and connections between different elements of learning situations, contexts of learning, and systems aiming at promoting learning » (Stenström & Tynjälä, 2009, p. 4).

²¹ Traduction personnelle. Texte original : « The main idea is that [...] by connecting things that have earlier been seen as separate entities it is possible to create potentials for transformational processes » (Tynjälä, 2009, p. 24).

mais aussi au niveau des organisations et des systèmes. Pour cette raison, les lieux de travail devraient être considérés comme des environnements d'apprentissage non seulement pour les apprenti-e-s, mais aussi pour les employé-e-s et pour l'entreprise tout entière, cela afin d'assurer un développement continu des compétences (Tynjälä, 2009). À ce propos, une collaboration étroite et un partenariat entre contextes éducatifs et professionnels sont fondamentaux (Billett & Seddon, 2004).

3.3.3.1 La connectivité au niveau individuel : apprendre à travers l'expérience professionnelle

Parmi les modèles théoriques s'inspirant du concept de connectivité, celui de Griffiths et Guile (2001), appelé « connective model of work experience », analyse les liens entre apprentissage à l'école professionnelle et lieu de travail à travers la notion d'expérience professionnelle. L'expérience professionnelle (*work experience*) est définie comme « [...] l'utilisation du lieu de travail d'une manière qui aide les apprenant-e-s à relier différents types de connaissances, de compétences et d'expériences »²² (Griffiths & Guile, 2004, p. 56). Le modèle s'inspire autant de perspectives socioculturelles de l'apprentissage (cf. section 3.3.1) que de la littérature sur la formation d'adultes (Usher et al., 1997). Les auteurs ont identifié cinq modèles d'expérience professionnelle, allant d'un modèle traditionnel – où les apprenti-e-s sont censés s'adapter automatiquement aux exigences du travail sans aucun soutien – à un modèle connectif, dans lequel les apprenti-e-s sont aidé-e-s à resituer les connaissances dans plusieurs contextes. L'intégration des apprentissages se produit lorsque les apprenti-e-s sont soutenu-e-s pour « [...] médier entre les connaissances théoriques et quotidiennes afin de créer de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques »²³ (Griffiths & Guile, 2004, p. 17). Ainsi, ce dernier modèle est considéré comme idéal en termes d'apprentissage par l'expérience professionnelle (Guile & Griffiths, 2001).

Concrètement, Griffiths et Guile (2003, 2004) ont identifié quatre pratiques qui soutiennent l'apprentissage à travers l'expérience professionnelle : (1) la pensée (*practice of thinking*) ; (2) l'enquête dialogique (*practice of dialogic inquiry*) ; (3) le franchissement des frontières (*practice of boundary crossing*) ; (4) la « resituation » (*practice of resituation of knowledge and skills*).

1. La pratique de la pensée concerne notamment le fait d'acquérir des connaissances théoriques et de développer un esprit critique. Pour Griffiths et Guile (2003), la

²² Traduction personnelle. Texte original : « [...] the use of the workplace in a way which supports learners in connecting different types of knowledge, skill and experience » (Griffiths & Guile, 2004, p. 56).

²³ Traduction personnelle. Texte original : « [...] mediate between theoretical and everyday knowledge to create new knowledge and new practices » (Griffiths & Guile, 2004, p. 17).

connaissance théorique est définie en tant qu'une « formulation de généralisations basées sur l'identification d'une relation générale primaire – un *kernel concept* – dans le domaine étudié, de manière à aider les gens à développer une nouvelle compréhension du monde »²⁴ (p. 60). La connaissance théorique est utile pour faire un lien entre ce que Griffiths et Guile (2003, 2004) appellent « *theoretical and everyday knowledge* », c'est-à-dire entre théorie et vie de tous les jours, qui sont souvent perçues comme détachées. Ainsi, les concepts théoriques aideraient les apprenant-e-s à comprendre et à identifier un phénomène tel qu'il apparaît dans la réalité :

La signification des concepts théoriques est ensuite élaborée et étendue lorsque les apprenants tentent de les utiliser soit pour interpréter des expériences quotidiennes, soit comme des concepts qui doivent être révisés à la lumière de leur adéquation à l'interprétation de ces expériences.²⁵ (Griffiths & Guile, 2004, p. 82)

Pour cette raison, les *kernel concepts* ont un pouvoir génératif : ils permettent aux apprenant-e-s d'établir des liens entre le concept primaire et ses divers développements dans la vie quotidienne. À leur tour, les expériences au travail sont utiles pour réviser, modifier ou transformer les connaissances théoriques.

2. L'enquête dialogique fait référence à l'utilisation de la médiation sémiotique, le langage, pour accéder aux différentes formes de connaissances associées aux communautés de pratiques²⁶ dans lesquelles les apprenant-e-s participent sur le lieu de travail. Chacune de ces communautés possède son propre « langage ». Apprendre ce langage est utile afin d'accéder aux ressources à disposition, comme des outils de travail, mais aussi de l'aide de la part de personnes plus expérimentées, qui permettent de résoudre les problèmes se présentant au travail (Griffiths & Guile, 2003, 2004 ; Losa & Filliettaz, 2018).

²⁴ Traduction personnelle. Texte original : « We define theoretical knowledge as the formulation of generalisations based on the identification of a primary general relationship – a kernel concept [4] – in the subject area being studied, in such a way as to help people develop a new understanding of the world » (Griffiths & Guile, 2003, p. 60).

²⁵ Traduction personnelle. Texte original : « The meaning of theoretical concepts is subsequently elaborated and extended as learners attempt to use them either to interpret everyday experiences or as concepts which have to be revised in the light of their adequacy to interpret such experiences » (Griffiths & Guile, 2004, p. 82).

²⁶ Une communauté de pratique est un groupe informel qui poursuit un but commun (p. ex. au niveau professionnel ou dans les loisirs ; Lave & Wenger, 1991). Les membres de ces communautés interagissent régulièrement, partagent leurs connaissances, forment leurs identités et développent des pratiques professionnelles qui permettent d'atteindre le but commun (Lave & Wenger, 1991).

3. La pratique du franchissement des frontières²⁷ implique que les apprenti-e-s soient capables de se déplacer entre plusieurs lieux d'apprentissage et d'établir une continuité entre ces lieux malgré leurs différences socioculturelles. Cet aspect présuppose un développement horizontal (Beach, 1999), soit la capacité de travailler dans des contextes différents. Le développement horizontal implique que les apprenti-e-s « acquièrent des formes de connaissances ancrées ou situées dans des contextes spécifiques. De plus, ces connaissances situées peuvent prendre des formes diverses » (Griffiths & Guile, 2004, p. 69). Cela rendrait compte du fait qu'une même procédure peut être exécutée de manière différente selon le contexte.
4. La pratique de la « resituation » prévoit de concevoir une activité professionnelle selon une nouvelle perspective. Des manières de mettre en œuvre la « resituation » seraient par exemple la réalisation d'une activité connue dans un nouveau contexte ou l'utilisation des problèmes qui se posent au travail comme base pour développer des nouvelles connaissances et des nouvelles manières d'agir. Ainsi, la « resituation » stimule l'innovation et la créativité (Griffiths & Guile, 2003).

Ces quatre pratiques au niveau individuel ont un caractère concret qui permet leur mise en œuvre à l'école et en entreprise. Toutefois, elles doivent aussi être soutenues au niveau organisationnel.

3.3.3.2 La connectivité au niveau organisationnel : établir un partenariat pour soutenir les apprenti-e-s dans la connexion entre lieux

Plusieurs auteur-e-s concordent en établissant que les apprenti-e-s ne peuvent pas faire les liens entre école et entreprise tou-te-s seul-e-s et considèrent le rôle des enseignant-e-s et des personnes formatrices comme primordial (Gurtner et al., 2018 ; Sappa et al., 2018). Pour ce faire, certaines théories, s'inspirant du concept de connectivité, se focalisent davantage sur le niveau organisationnel, soit entre des acteurs de la FPI tels que les écoles et les entreprises. Ainsi, les études dans ce domaine s'intéressent à la manière d'instaurer, de développer et de maintenir la collaboration entre acteurs de la FPI et à la manière dont enseignant-e-s et personnes formatrices peuvent soutenir les apprenti-e-s à devenir des *brokers*.

²⁷ Le concept de franchissement des frontières (*boundary crossing*) est introduit dans la section 3.3.2 et repris ici par Griffiths et Guile (2003, 2004) dans leur modèle sur l'expérience professionnelle.

Billett et collègues (2007) et Tynjälä (2009) identifient des principes pour le développement et le maintien d'un partenariat efficace, soit :

- Interaction entre les membres de la communauté.
- Objectifs partagés, qui inclut aussi une compréhension commune des rôles et des responsabilités respectives des différents acteurs.
- Méta-connaissance, c'est-à-dire savoir qui possède quelles informations et où les trouver. Cela permet une utilisation efficace et complémentaire de l'expertise des différents membres du réseau.
- Volonté de partager les connaissances.
- Confiance et climat de collaboration.
- Résolution progressive des problèmes (*progressive problem-solving*), soit procéder pas à pas vers des problèmes de plus en plus complexes.

Ces principes devraient se retrouver dans la collaboration (ou partenariat) entre acteurs de la FPI. Toutefois, certaines études ont révélé une faible collaboration entre enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise (Deitmer & Heinemann, 2009 ; Sappa & Aprea, 2014 ; Tynjälä, 2008 ; Wesselink, et al., 2010). Dans le système d'apprentissage dual allemand, Gessler (2017) a constaté que les entreprises et les écoles professionnelles étaient « [...] faiblement couplées avec un partenaire dominant (c'est-à-dire les entreprises) et un partenaire subordonné (c'est-à-dire les écoles professionnelles) »²⁸ (p. 164). Plus précisément, les entreprises ne collaborent pas toujours et ne coordonnent pas leur travail avec les écoles. Tynjälä (2008) explique que les entreprises attendent souvent des enseignant-e-s qu'ils et elles prennent l'initiative de collaborer, parce que « [...] les questions éducatives sont la responsabilité première des établissements d'enseignement et ne présentent qu'un intérêt secondaire pour les lieux de travail [...] »²⁹ (p. 149).

Certain-e-s auteur-e-s ont essayé de catégoriser le partenariat entre acteurs de la FPI. Mentionnons notamment le travail sur la coopération entre lieux d'apprentissage (*Lernortkooperation*) d'Euler (2004) et le travail de Gessler (2017) sur la collaboration entre entreprises et écoles dans la FP allemande. Ces deux catégorisations introduisent trois niveaux de collaboration entre les écoles et les entreprises formatrices :

²⁸ Traduction personnelle. Texte original : « [...] loosely coupled with a dominant partner (i.e., companies) and a subordinate partner (i.e., vocational schools) » (Gessler, 2017, p. 164).

²⁹ Traduction personnelle. Texte original : « [...] educational matters are the primary responsibility of educational institutions and only of secondary interest to workplaces [...] » (Tynjälä, 2008).

1. Le premier niveau consiste généralement en un accord implicite, ou en un simple échange d'informations, dans lequel les écoles et les entreprises remplissent leurs tâches respectives.
2. Au deuxième niveau, un certain accord concernant les rôles et les responsabilités respectives des écoles et des entreprises est négocié. Le degré d'interdépendance entre ces deux lieux de formation est plus élevé. Selon l'approche du franchissement des frontières présenté dans la section 3.3.2, ce niveau peut être associé aux mécanismes d'apprentissage de l'identification et de la coopération.
3. Enfin, au troisième niveau, les écoles et les entreprises collaborent directement dans l'intention d'en tirer un bénéfice mutuel, voire d'organiser des activités conjointes (mécanismes d'apprentissage de la réflexion et de la transformation selon l'approche du franchissement des frontières).

Les trois niveaux suivent une séquence linéaire : les activités communes du niveau 3 seraient impossibles sans un échange d'informations au niveau 1 (Peter, 2014). En outre, une distinction ultérieure peut être faite entre une « collaboration obligatoire » et une « collaboration souhaitable » (Peter, 2014). La collaboration obligatoire devrait être exigée par la loi pour garantir un échange minimal entre les deux parties (p. ex. en termes d'échange d'informations et d'efforts nécessaires pour coordonner les programmes d'études). Toutes les autres formes de collaboration (p. ex. projets conjoints) sont « souhaitables » et leur mise en place se fait sur une base volontaire. En effet, certains aspects de la collaboration ne peuvent pas être réglementés (p. ex. une coordination complète des séquences d'apprentissage entre lieux de formation), car cela rendrait le système excessivement rigide (Peter, 2014).

Les deux catégorisations des partenariats de FPI présentent certaines similitudes et différences. Pour augmenter le niveau de collaboration, les deux modèles soulignent l'importance de déclencher un changement de comportement de la part des écoles et des entreprises. Dans le modèle d'Euler (2004), l'accent est mis sur l'échange d'informations qui peut conduire à un ajustement du comportement en fonction des nouvelles informations reçues. Pour Gessler (2017), une collaboration accrue peut être déclenchée soit par des événements inattendus (« coopération corrective », qui est axée sur les problèmes et orientée vers le passé), soit par l'anticipation d'événements inattendus (« coopération expansive », qui est axée sur les objectifs et orientée vers l'avenir). Dans les deux catégorisations, au plus haut niveau de collaboration, on assiste à la création d'un « troisième espace » par le biais d'activités communes entre les écoles et les entreprises. Cet espace hybride permet la coconstruction et l'établissement de

nouvelles pratiques qui amènent à l'apprentissage. L'idée d'un troisième espace hybride est présente dans les approches socioculturelles de l'apprentissage vues dans la section 3.3.1. Enfin, l'influence que les apprenti-e-s peuvent avoir sur la collaboration entre école et entreprise n'a pas été suffisamment prise en compte dans les catégorisations d'Euler (2004) et de Gessler (2017). Et ce, malgré le fait que les apprenti-e-s jouent le rôle crucial de *brokers*.

Les éléments mis en évidence dans la littérature, autant concernant la notion de qualité de la formation que la thématique de l'articulation entre lieux de formation, permettent de considérer que cette articulation définit partiellement la qualité de la formation professionnelle initiale duale. En effet, les dissonances entre lieux de formation (cf. section 3.2.2) pourraient constituer une menace à la qualité dans un système de FPI duale. Cela est le cas notamment si une connexion entre ces lieux n'est pas établie et si cela amène à un échec dans la transmission et le transfert de la connaissance. Dans une telle logique, la qualité en tant qu'adéquation aux objectifs (Wittek & Kvernbekk, 2011) échouerait car l'organisation concrète de la formation ne permettrait pas d'acquérir les compétences requises pour pouvoir exercer le métier. En revanche, la qualité de la FPI pourrait s'améliorer dans la mesure où l'articulation entre lieux permettrait d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Cela dit, les approches au sujet de la connexion entre lieux de formation n'ont -jusqu'à présent et à notre connaissance- jamais considéré cette articulation comme faisant partie de la qualité. Ainsi, le lien considéré dans ce travail constitue un aspect novateur pour la littérature sur la FPI duale. Ces considérations permettent par ailleurs d'appuyer plusieurs questions de recherche, présentées dans les prochaines sections.

4. LES APPORTS DE LA THÈSE

En identifiant les perceptions d'une FPI de qualité du point de vue de ses principaux acteurs selon leur groupe d'appartenance (du terrain / institutionnel), cette thèse vise à circonscrire les enjeux et les processus à l'œuvre dans la définition de la « qualité de la formation professionnelle initiale duale ». Aussi, la façon dont ces enjeux et ces processus s'incarnent dans l'articulation entre école et entreprise formatrice est investiguée. Partant, il s'agit de contribuer à la théorisation de la qualité dans le contexte de la FPI suisse, mais aussi en identifiant et en expliquant les éventuelles similitudes ou décalages entre les perceptions des différents groupes d'acteurs, de développer des recommandations visant à favoriser l'intégration d'intérêts et de logiques potentiellement distincts.

5. QUESTIONS DE RECHERCHE

Compte tenu des enjeux identifiés et illustrés ci-dessus, ce projet de thèse se fonde sur les questions de recherche suivantes :

QR1 : Comment la qualité de la formation professionnelle est-elle envisagée par les acteurs du terrain (apprenti-e-s, enseignant-e-s, formateurs et formatrices en entreprise) et institutionnels (responsables des services de FP cantonaux et commissaires d'apprentissage) ?

QR2 : Quelles sont les similitudes et les différences de perceptions de qualité entre acteurs du terrain et acteurs institutionnels, et comment les expliquer ?

QR3 : Quel est le rôle des liens entre école et entreprise formatrice dans les perceptions d'une FPI de qualité selon les différents acteurs ?

Ces questions de recherche générales ont guidé ce travail de thèse. Plus spécifiquement, dans ce travail, la qualité de la FPI est principalement appréhendée à travers l'articulation des lieux de formation, aspect qui est particulièrement saillant en FPI duale (cf. section 3.2). Ainsi, dans les contributions qui composent la thèse, des questions de recherche plus spécifiques relatives à cette thématique sont présentes :

Première contribution (Sauli et al., 2021a) :

- Selon les apprenti-e-s, quels éléments caractérisent, tant positivement que négativement, la qualité de la FPI à l'école et en entreprise ?
- Dans quelle mesure les liens entre école et entreprise jouent-ils un rôle dans la qualité de la FPI ?
- La perception de la qualité de la FPI des apprentis diffère-t-elle entre les deux domaines professionnels considérés (c'est-à-dire le domaine technique et les gestionnaires du commerce de détail) ?

Deuxième contribution (Sauli et al., 2021b) :

- Quels problèmes de connexion entre apprentissage à l'école et en entreprise sont identifiés par les apprenti-e-s, les enseignant-e-s et les personnes formatrices en entreprise ? Comment ces problèmes sont-ils expliqués ?
- Quelles sont les solutions potentielles – basées sur des pratiques réelles – pour améliorer la connexion entre apprentissage à l'école et en entreprise selon les perspectives du franchissement des frontières et de la connectivité ?

Troisième contribution (Sauli, 2021) :

- Comment les apprenti-e-s, les enseignant-e-s et les personnes formatrices en entreprise décrivent-ils et elles le partenariat entre acteurs de la FPI ?
- Quels sont les éléments de la perspective du franchissement des frontières qui apparaissent dans les discours des acteurs qui pourraient améliorer le partenariat de la FPI ?

Ces questions de recherche spécifiques sont abordées dans les publications respectives. Les résultats issus de ces publications concourent à la construction de la thèse.

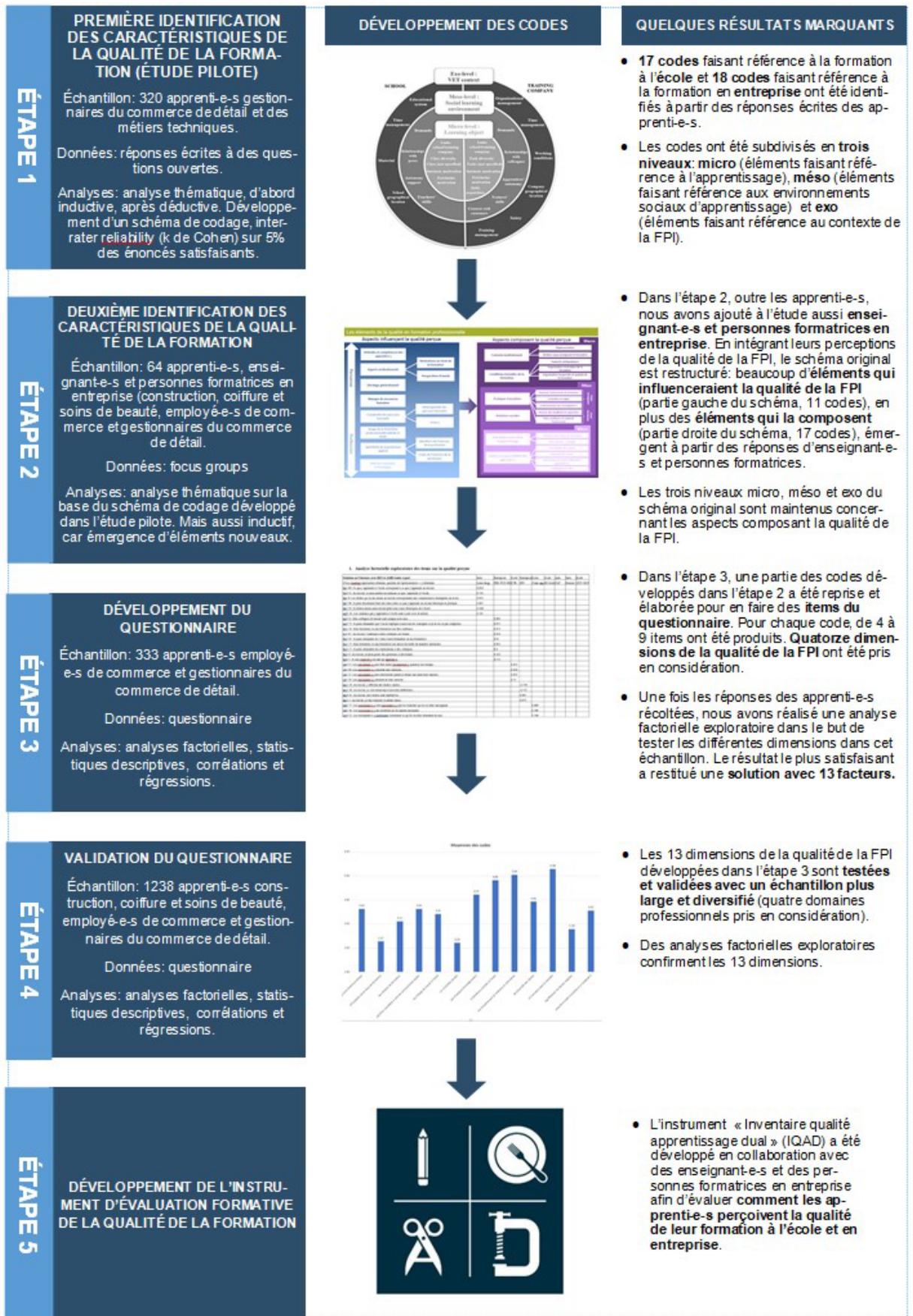
6. CONTEXTE DE L'ÉTUDE : LE PROJET QUALITÉ

Ce travail de thèse s'insère dans le projet [« La qualité de la formation professionnelle initiale : comment les acteurs de la formation la conçoivent-ils ? Comment module-t-elle l'engagement des apprenti-e-s ? Analyse inter-lieux de formation et développement d'un instrument scientifiquement fondé »](#) (nommé *projet Qualité* dans la suite du document) soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 100019_175880) mené de février 2017 à juin 2022 (Berger, 2018).

Le projet visait à investiguer la qualité de la FPI du point de vue des divers acteurs impliqués : les apprenti-e-s, les enseignant-e-s à l'école professionnelle ainsi que les formateurs et les formatrices en entreprise. De plus, le projet aspirait à comprendre quelles caractéristiques de la qualité favorisent ou, au contraire, restreignent l'engagement et le développement des compétences des apprenti-e-s sur les deux principaux lieux de formation que sont l'entreprise formatrice et l'école professionnelle. Quatre domaines professionnels y sont investigués : a) coiffure et soins de beauté, b) commerce de détail, c) construction et d) employé-e de commerce. Les trois premiers domaines professionnels souffrent du plus fort taux de ruptures de contrats d'apprentissage, alors que celui des employé-e-s de commerce présente, au contraire, le taux le plus bas.

Le projet présentait plusieurs étapes consécutives (cf. figure 2). Chaque étape se nourrissait des apports de l'étape qui la précédait, ce qui a inévitablement amené à plusieurs réajustements et enrichissements en cours de route. En outre, le *projet Qualité* avait autant une visée scientifique (étapes de 1 à 4) que pratique (étape 5). Par la suite, je présenterai brièvement les cinq étapes du *projet Qualité*, en montrant notamment comment la thèse s'y insère. La thèse de Matilde Wenger concernant les tensions de rôle en tant qu'aspects de la qualité de la FPI a aussi été menée dans le cadre du *projet Qualité*.

Figure 2. Étapes du projet *Qualité*.



La **première étape** a consisté en une étude pilote auprès d'apprenti-e-s de deux domaines professionnels (métiers techniques et gestionnaires du commerce de détail), le but étant de réaliser une première identification des caractéristiques de la qualité de la FPI à l'école et en entreprise. L'accent a été mis sur ces deux principaux lieux de la formation : qu'est-ce qui caractérise la qualité de la formation à l'école ? Et qu'est-ce qui caractérise la qualité en entreprise ? Quelles sont les similitudes et les différences de la qualité de la formation à l'école ou en entreprise ? La première publication de la thèse se fonde sur une partie des données récoltées dans cette étape et vise à répondre à ces questions. Un schéma circulaire, qui représente les caractéristiques de la qualité de la FPI étalées sur trois niveaux (micro, méso, macro), est développé (cf. publication 1, Sauli et al., 2021a). D'autres résultats issus d'analyses des données de l'étude pilote sont présentés dans Gross et al. (2020), Sauli et al. (2019a ; 2019b), Wenger et al. (2019a ; 2019b).

La **deuxième étape** a constitué un prolongement direct de la première. En effet, les caractéristiques de la qualité perçue de la FPI à l'école et en entreprise sont encore au centre du questionnement, mais aux perceptions d'apprenti-e-s s'ajoutent celles d'enseignant-e-s et de personnes formatrices de quatre domaines professionnels (coiffure et soins de beauté, commerce de détail, construction et employé-e de commerce). Le schéma développé dans l'étape 1 est ici peaufiné. L'introduction d'acteurs tels que les enseignant-e-s et les personnes formatrices produit un déplacement de perspective : nous retrouvons une distinction entre *aspects influençant la qualité perçue* et *aspects constituant la qualité perçue*. Pour ces derniers, les trois niveaux – micro, méso, macro – sont maintenus. Les publications 2 (Sauli et al., 2021b) et 3 (Sauli, 2021) de la thèse présentent les analyses de certaines données de l'étape 2. Deux publications (Berger et al., 2020a ; Wenger, 2021), ne faisant pas partie du corpus de la thèse, mais écrites dans le cadre du projet, présentent les principaux résultats issus de cette deuxième étape. Plus particulièrement, la publication de Berger et collègues, 2020a, est présentée en détail dans la section 8.2.2.

La **troisième étape** a concerné le développement d'un questionnaire qui mesure la qualité perçue de la FPI des apprenti-e-s. Les items du questionnaire sont développés par l'équipe de recherche du *projet Qualité* sur la base des aspects de la qualité perçue de la FPI issus des étapes 1 et 2. Au final, 13 dimensions qui mesurent la qualité perçue de la FPI sont retenues. Plusieurs publications rendent compte de cette étape : Sauli et al., 2021c, et Wenger et al., 2021a.

La **quatrième étape** a consisté en la validation du questionnaire développé dans l'étape 3 dans un plus ample échantillon d'apprenti-e-s. Les publications de référence sont Wenger et collègues, 2022, et Wenger et collègues, 2021b.

Pour terminer, la **cinquième étape**, soit l'étape à visée pratique, a consisté en la conception d'un instrument d'évaluation formative de la qualité perçue de la FPI. Cet instrument, appelé Inventaire qualité de l'apprentissage dual (IQAD), s'adressait aux enseignant-e-s et aux personnes formatrices en entreprise et est disponible en ligne sur le site : www.iqad.ch

Mentionnons enfin que plusieurs publications et présentations ont été réalisées dans le cadre du *projet Qualité*. Elles sont résumées dans le tableau 3.

Tableau 3. Contributions scientifiques réalisées dans le cadre du projet *Qualité*.

Échantillon	Étude et contributions					
Apprenti-e-s gestionnaires du commerce de détail et métiers techniques ; N = 320	Hiver 2018 Étape 1 – Étude pilote	Printemps-Automne 2018 Étape 2 – Étude par <i>focus groups</i>	Automne 2019 Étape 3 – Développement du questionnaire	Hiver 2020 Étape 4 – Validation du questionnaire	Printemps 2020 Entretiens individuels acteurs institutionnels	Printemps 2021 Étape 5 – Développement de l’instrument d’évaluation formative
<p>Chapitre de livre</p> <p>1^{re} publication de la thèse : Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021a). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. In M.J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez, & F. Marhuenda-Fluixá (Eds.), <i>Apprenticeship in dual and non-dual systems. Between tradition and innovation</i> (79-103). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b18398</p> <p>Articles revus par les pairs</p> <p>Gross, V., Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020). Motivating styles in dual initial vocational education and training: Apprentices’ perceptions of autonomy support and control. <i>Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training</i>, 3(1), 67-88. https://doi.org/10.14426/jovacet.v3i1.126</p> <p>Conférences</p> <p>Berger, J.-L., Sauli, F., Wenger, M., & Gross, V. (2019). Évaluer la qualité d’une formation par les perceptions des participant-e-s : premiers résultats d’une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse. In C. Gremion, E. Sylvestre, & N. Younes (dir.). <i>Actes du 31^{ème} Colloque scientifique international de l’ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?</i> (pp. 74-81). Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l’Université de Lausanne.</p> <p>Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2019a). <i>Apprentices’ Perceptions of Quality in the Swiss Initial Vocational Education and Training Dual System</i>. VETNET Proceedings.</p>						

	<p>Sauli, F., Wenger, M., Gross, V., & Berger, J.-L. (2019b). The quality of the Swiss initial vocational education and training system through apprentices' perception of the connections between school and training company. In T. Deissinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Eds.), <i>Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations</i> (pp. 20-23). Lit Verlag.</p> <p>Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2019c, March). <i>What Constitutes the Quality of Training According to Apprentices in the Swiss initial Vocational Education and Training Dual System?</i> Paper presented at the 6th Congress on Research in Vocational Education and Training, Zollikofen, Switzerland. March 4-6 2019.</p> <p>Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2019a). <i>How the Perceived Quality of In-Company Training Matters: a Study with Apprentices in Technical and Retail Occupations</i>. VETNET Proceedings.</p> <p>Wenger, M., Sauli, F., Gross, V., & Berger, J.-L. (2019b). <i>Apprentices' perceptions of teachers' and in-company trainers' competences at the core of training quality</i>. In T. Deissinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Eds.), <i>Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations</i> (pp. 88-91). Lit Verlag.</p> <p>Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2019c, March). <i>Apprentices' perceived quality of in-company Training and its Relevance for Learning: a Study in the Technical and Retail Fields</i>. Paper presented at the 6th Congress on Research in Vocational Education and Training, Zollikofen, Switzerland. March 4-6 2019.</p>					
<p>Apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices GCD, CSB, CST, EDC ;</p> <p>N = 64</p>	<p>Hiver 2018</p> <p>Étape 1 – Étude pilote</p>	<p>Printemps-Automne 2018</p> <p>Étape 2 – Étude par <i>focus groups</i></p>	<p>Automne 2019</p> <p>Étape 3 – Développement du questionnaire</p>	<p>Hiver 2020</p> <p>Étape 4 – Validation du questionnaire</p>	<p>Printemps 2020</p> <p>Entretiens individuels acteurs institutionnels</p>	<p>Printemps 2021</p> <p>Étape 5 – Développement de l'instrument d'évaluation formative</p>
<p>Articles revus par les pairs</p> <p>Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020a). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. <i>Education Permanente</i>, 223, 91-100.</p> <p>2^e publication de la thèse : Sauli, F., Wenger, M. & Berger, J.-L. (2021b). Supporting Apprentices' Integration of School- and Workplace-Based Learning in Swiss Initial Vocational Education and Training. <i>Research in Post-Compulsory Education</i>, 26(4), 387-409. https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980660</p>						

<p>3^e publication de la thèse : Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. <i>Empirical Research in Vocational Education and Training</i>, 13(1), 1-22. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2</p> <p>1^{re} publication thèse MW : Wenger, M. (2021). Des tensions de rôle chez des apprenti·e·s en formation en alternance en Suisse. In A.-M. Vonthron, M.-E. Bobillier-Chaumon, B. Gangloff, & P. Gilbert (Éds.), <i>Transitions en vie de travail et en formation. Processus psychosociaux et pratiques d'accompagnement</i> (pp. 23-36). L'Harmattan.</p> <p>Conférences</p> <p>Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020b, janvier). Définir et évaluer la qualité de formations professionnelles duales en Suisse une étude dans quatre domaines professionnels. In J.-L. Berger (Chair), <i>La qualité d'une formation : enjeux définitoires et évaluatifs</i>. Symposium présenté au 32^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Casablanca, Maroc. 22-24 janvier 2020.</p> <p>Wenger, M., Sauli, F., Gross, V., & Berger, J.-L., (2019d, juin). <i>Qu'est-ce qu'une formation professionnelle de qualité ? Conceptions d'apprenti·e·s en construction et en coiffure</i>. Poster présenté au congrès de la Société suisse de recherche en éducation, Bâle, Suisse.</p> <p>Wenger, M., Soborun, Y., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021c, mai). <i>Les pratiques des corps enseignant et formateur comme élément central de la qualité de la formation professionnelle par alternance en Suisse romande</i>. Paper présenté au 88^{ème} colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). 3-7 mai 2021.</p>						
Apprenti·e·s GCD, EDC; N = 333	Hiver 2018	Printemps-Automne 2018	Automne 2019	Hiver 2020	Printemps 2020	Printemps 2021
	Étape 1 – Étude pilote	Étape 2 – Étude par <i>focus groups</i>	Étape 3 – Développement du questionnaire	Étape 4 – Validation du questionnaire	Entretiens individuels acteurs institutionnels	Étape 5 – Développement de l'instrument d'évaluation formative
<p>Articles revus par les pairs</p> <p>2^e publication thèse MW : Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021a). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. <i>L'orientation scolaire et professionnelle</i>, 50(3), 417-447. http://journals.openedition.org/osp/14485</p>						

	<p>Conférences</p> <p>Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2022, avril). Évaluation de la qualité de la formation professionnelle en alternance : d'un instrument institutionnel à un instrument d'évaluation formative. In N. Younès & J.-L. Berger & (Chairs), <i>Travailler avec les consonances et dissonances référentielles dans l'évaluation des dispositifs et politiques de formation</i>. Symposium présenté au 33^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Pointe-à-Pitre (Guadeloupe). 12–14 avril 2022.</p> <p>Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021c). Quality of initial vocational education and training: Perceptions of disenchanted, enthusiastic, moderate and fluctuating apprentices. In C. Nägele, B.E. Stalder, & M. Weich (Eds.), <i>Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8. – 9. April</i> (pp. 314–320). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. https://doi.org/10.5281/zenodo.4603095</p>					
<p>Apprenti-e-s GCD, CSB, CST, EDC; N = 1238</p>	<p>Hiver 2018 Étape 1 – Étude pilote</p>	<p>Printemps-Automne 2018 Étape 2 – Étude par <i>focus groups</i></p>	<p>Automne 2019 Étape 3 – Développement du questionnaire</p>	<p>Hiver 2020 Étape 4 – Validation du questionnaire</p>	<p>Printemps 2020 Entretiens individuels acteurs institutionnels</p>	<p>Printemps 2021 Étape 5 – Développement de l'instrument d'évaluation formative</p>
<p>Articles revus par les pairs</p> <p>3^e publication thèse MW : Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2022). Profils d'apprenti-e-s reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse. <i>Psychologie du travail et des organisations</i>, 28(1), 73-86. https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.10.004</p> <p>Conférences</p> <p>Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021b). Person-centred approach to assess quality perceptions of role stress in dual initial vocational education and training apprentices. In C. Nägele, B.E. Stalder, & M. Weich (Eds.), <i>Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8. – 9. April</i> (pp. 358–363). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. https://doi.org/10.5281/zenodo.4603145</p>						

	Hiver 2018 Étape 1 – Étude pilote	Printemps-Automne 2018 Étape 2 – Étude par <i>focus groups</i>	Automne 2019 Étape 3 – Développement du questionnaire	Hiver 2020 Étape 4 – Validation du questionnaire	Printemps 2020 Entretiens individuels acteurs institutionnels	Printemps 2021 Étape 5 – Développement de l'instrument d'évaluation formative
Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2022, May). The quality of Swiss initial vocational education and training: Perceptions of field and institutional stakeholders. Presentation at the Stockholm International Conference on Research in VET. Stockholm, 11-13 May 2022.						
	Hiver 2018 Étape 1 – Étude pilote	Printemps-Automne 2018 Étape 2 – Étude par <i>focus groups</i>	Automne 2019 Étape 3 – Développement du questionnaire	Hiver 2020 Étape 4 – Validation du questionnaire	Printemps 2020 Entretiens individuels acteurs institutionnels	Printemps 2021 Étape 5 – Développement de l'instrument d'évaluation formative
<p>Conférences</p> <p>Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2022, avril). Évaluation de la qualité de la formation professionnelle en alternance : d'un instrument institutionnel à un instrument d'évaluation formative. In N. Younès & J.-L. Berger & (Chairs), <i>Travailler avec les consonances et dissonances référentielles dans l'évaluation des dispositifs et politiques de formation</i>. Symposium présenté au 33^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Pointe-à-Pitre (Guadeloupe). 12–14 avril 2022.</p>						

Note : MW = Matilde Wenger ; CSB = coiffure et soins de beauté ; CST = construction ; EDC = employé-e-s de commerce ; GCD = gestionnaires du commerce de détail.

7. MÉTHODOLOGIE

Plusieurs choix méthodologiques ont été orientés par le *projet Qualité* : cela a parfois constitué une ressource, d'autres fois une contrainte. Ce chapitre met en lumière plusieurs éléments propres à la méthodologie de la thèse et explique les raisons sous-jacentes aux choix effectués. Après une brève introduction de la théorie « ancrée compréhensive », soit le paradigme qui a guidé plusieurs choix méthodologiques de la thèse, je vais présenter les trois opérations qui, selon Blanchet et Gotman (2005), sont nécessaires dans la préparation d'une enquête : la sélection de l'échantillon, l'accès au terrain et l'élaboration du plan d'entretien. Finalement, une section est dédiée à l'analyse thématique, soit la méthode choisie pour le traitement des données.

Le but de cette thèse était de saisir, par l'analyse des perceptions d'acteurs de terrain et d'acteurs institutionnels, les caractéristiques d'une FPI de qualité. Les perceptions des acteurs ont été révélées principalement à travers leurs discours, raison pour laquelle l'approche choisie est à dominante qualitative. Le corpus de données est principalement composé d'entretiens individuels ou en groupes, et de réponses écrites à des questions ouvertes. Les méthodes qualitatives sont particulièrement pertinentes pour réaliser une enquête sur les représentations, soit « ces enquêtes sur les modes de pensée [qui] supposent la production de discours à dominante modale, obtenue à partir d'entretiens centrés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé » (Blanchet & Gotman, 2005, p. 32). C'est à travers ces représentations et ces perceptions de la réalité que j'aborde la thématique de la qualité de la FPI. Cette approche subjective de la qualité de la FPI est présentée de manière approfondie comme conclusion au chapitre sur la « Méthodologie ».

7.1 Quelques éléments du plan de recherche : une théorie « ancrée à dominante compréhensive »

Le paradigme principal sur lequel se fonde cette thèse est celui de la théorie « ancrée compréhensive » (*Interpretive Grounded Theory* IGT ou *Straussian approach* ; Corbin & Strauss, 2014 ; Strauss & Corbin, 1990, 1994). L'IGT est une déclinaison de la « théorie ancrée » (*Grounded Theory* GT ; Glaser & Strauss, 1967), aussi connue sous le nom de « théorie post-positiviste ». La théorie ancrée est née dans le courant des années 1960 comme critique du positivisme, duquel elle se différencie principalement par ses méthodes et ses techniques plus flexibles et non pas prédéfinies et systématiques comme c'est le cas de l'approche positiviste (Glaser & Strauss, 1967).

Au sein de la GT, il existe plusieurs perspectives qui se sont développées au fil des années (Birks et al., 2013 ; Sebastian, 2019). En effet, la GT est née comme théorie ouverte et flexible, en évolution continue. D'ailleurs, Glaser et Strauss (1967), fondateurs de la GT, invitaient la communauté scientifique à « construire » sur la GT et à l'utiliser de manière souple. Parmi les différentes approches de GT, j'ai choisi l'IGT parce qu'elle permet de se focaliser sur les significations que les participant-e-s à la recherche donnent à leurs expériences (dans ce cas, la qualité de la FPI à l'école et en entreprise), tout en considérant le rôle plus engagé du chercheur ou de la chercheuse, qui n'est pas totalement neutre envers l'objet d'étude.

Le projet de recherche dans lequel la thèse s'insère inclut des études scientifiques successives mêlant plusieurs méthodes de recherche (*sequential triangulation research design* ; Morse, 2003). En raison des liens avec le projet, la thèse ne peut donc pas être totalement qualifiée comme suivant de manière fidèle et pure une approche ancrée compréhensive. Toutefois, plusieurs éléments du *research design* font référence à cette approche qui se veut particulièrement flexible tout au long du processus de recherche.

Tout d'abord, le **rôle du chercheur ou de la chercheuse**, qui porte sa subjectivité et sa réflexivité au sein de la recherche. En d'autres termes, il est impensable qu'un chercheur ou une chercheuse soit totalement neutre et objectif envers son objet d'étude : il ou elle amène dans la recherche ses croyances, valeurs, expériences et connaissances préalables (Holton & Walsh, 2017). Dans l'IGT, être conscient-e-s de ces potentiels biais peut constituer une valeur ajoutée pour donner du sens aux données et les interpréter (Strauss & Corbin, 1990). Cela a été le cas dans cette thèse, lorsque les données récoltées ont été interprétées d'abord de manière inductive et, ensuite, de manière déductive. En guise d'exemple, les énoncés faisant référence à l'articulation entre lieux de formation ont pu être catégorisés et interprétés à travers le concept de connectivité, car j'avais travaillé dans une équipe de recherche utilisant cette approche appliquée à la technologie comme moyen pour relier formation en école et formation en entreprise. De plus, comme je travaillais déjà depuis plusieurs années dans le domaine de la FPI (de même que le reste de l'équipe de recherche), cela m'a permis de comprendre certains enjeux qu'une personne novice en la matière n'aurait peut-être pas pu saisir. En ce sens, « apporter sa subjectivité » dans la recherche a constitué une richesse.

La **revue de la littérature** a été faite en partie *avant* et en partie *pendant* la récolte de données. Cette posture souple a permis une adéquation de la recherche de la littérature selon les différents accents du *projet Qualité*. Pour ce faire, la revue de la littérature concernant la qualité dans le domaine de la formation et, plus spécifiquement, dans le domaine de la formation

professionnelle a été réalisée avant la phase de récolte de données. Au contraire, la revue de la littérature concernant l'articulation entre lieux de formation, qui est l'aspect sur lequel je me suis focalisée pour le travail de thèse, a été réalisée pendant la phase de récolte des données.

Cette souplesse se retrouve aussi dans la **formulation des questions de recherche**. Les objectifs de recherche (*research purposes*) de la thèse sont de nature exploratoire et descriptive (Blaikie, 2010). Ainsi, en premier lieu, des questions de recherche générales (aussi appelées *What-questions* ; Blaikie, 2010 ; cf. chapitre 5) ont été formulées. Leur formulation est devenue plus spécifique au fur et à mesure du processus de recherche.

Finalement, le **codage et l'analyse des données** ont aussi suivi un protocole propre à l'IGT (cf. section 7.5).

7.2 Sélection de l'échantillon

Comme expliqué au chapitre 6, le *projet Qualité* avait comme cible principale et officielle l'investigation des perceptions de la qualité de la FPI d'apprenti-e-s, d'enseignant-e-s et de personnes formatrices romand-e-s de quatre domaines professionnels : a) coiffure et soins de beauté, b) commerce de détail, c) construction et d) employé-e de commerce. Pour des raisons d'accès au terrain, pendant la première étape du projet (phase pilote), le domaine technique a également été inclus. Ces choix ont été aussi orientés par le souci d'avoir une représentation hétérogène des domaines professionnels et afin d'investiguer d'éventuelles spécificités liées à ces domaines dans le cadre du *projet Qualité*.

Dans le cadre de la thèse, la composition de l'échantillon en termes de domaine professionnel varie légèrement au fur et à mesure des trois parties (cf. tableau 5). Pour la partie trois, qui est celle qui se distingue par rapport au *projet Qualité*, trois des quatre domaines professionnels originaux ont été retenus, soit la coiffure et les soins de beauté, le commerce du détail et la construction (maçon-ne-s et électricien-ne-s). Ce choix a été effectué afin de disposer d'une représentation hétérogène des domaines professionnels par rapport au genre et à l'objet sur lequel porte l'apprentissage. En effet, parmi les contrats d'apprentissage en cours en Suisse, les femmes sont surreprésentées dans les soins de beauté (89,25% de femmes), mais elles sont sous-représentées dans la construction (7,54% de femmes). Le commerce de détail présente une répartition égalitaire en termes de genre (52,71% de femmes ; OFS, 2018). Par rapport à l'objet

sur lequel porte l'apprentissage³⁰, dans le domaine de la construction l'apprentissage se focalise principalement sur les matériaux physiques, l'acquisition de gestes techniques et la réalisation de tâches manuelles. L'apprentissage dans le domaine du commerce de détail place l'accent sur les personnes : la relation avec la clientèle est une des compétences clés à maîtriser. Pour finir, l'apprentissage dans le domaine des soins de beauté présente un mélange entre les matériaux physiques et les personnes : il faut autant apprendre des gestes techniques et connaître les matériaux avec lesquels on travaille que savoir comment se comporter avec des client-e-s.

Outre les « acteurs du terrain » (apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices) pris en considération dans le *projet Qualité*, la thèse s'intéresse aussi aux « acteurs institutionnels », que je définis comme les acteurs en charge de la surveillance de la qualité de la FPI. À partir d'une revue des règlements de la FPI, il s'est avéré que les commissaires d'apprentissage sont les personnes responsables de surveiller la qualité de la FPI en entreprise, alors qu'il revient aux directions des écoles professionnelles (via les directeurs et directrices, les doyen-ne-s et les enseignant-e-s spécialisé-e-s) et aux services cantonaux de FP de surveiller la qualité de la FPI à l'école. Ainsi, afin de récolter les perceptions des acteurs institutionnels quant à la qualité de la FPI, j'ai décidé de me focaliser sur les responsables des services cantonaux de FP et les commissaires d'apprentissage.

Les responsables des services cantonaux de la FP sont chargé-e-s de l'application des lois fédérales et cantonales sur la FP. Ils et elles collaborent avec l'ensemble des partenaires de la formation professionnelle, en particulier avec les commissaires d'apprentissage et les directions des écoles professionnelles afin de surveiller la qualité de la formation à l'école et en entreprise. En général, les services cantonaux sont subdivisés en secteurs ou pôles, chacun chargé de domaines professionnels différents.

Les commissaires d'apprentissage s'occupent de la surveillance de l'apprentissage dans les entreprises et veillent à ce que les dispositions légales fédérales et cantonales soient respectées. Souvent les commissaires d'apprentissage sont désigné-e-s par les associations professionnelles, mais ils et elles sont engagé-e-s par les cantons³¹. Parmi leurs tâches figurent des visites standards (organisées ou à l'improviste) dans les entreprises qui donnent lieu à un

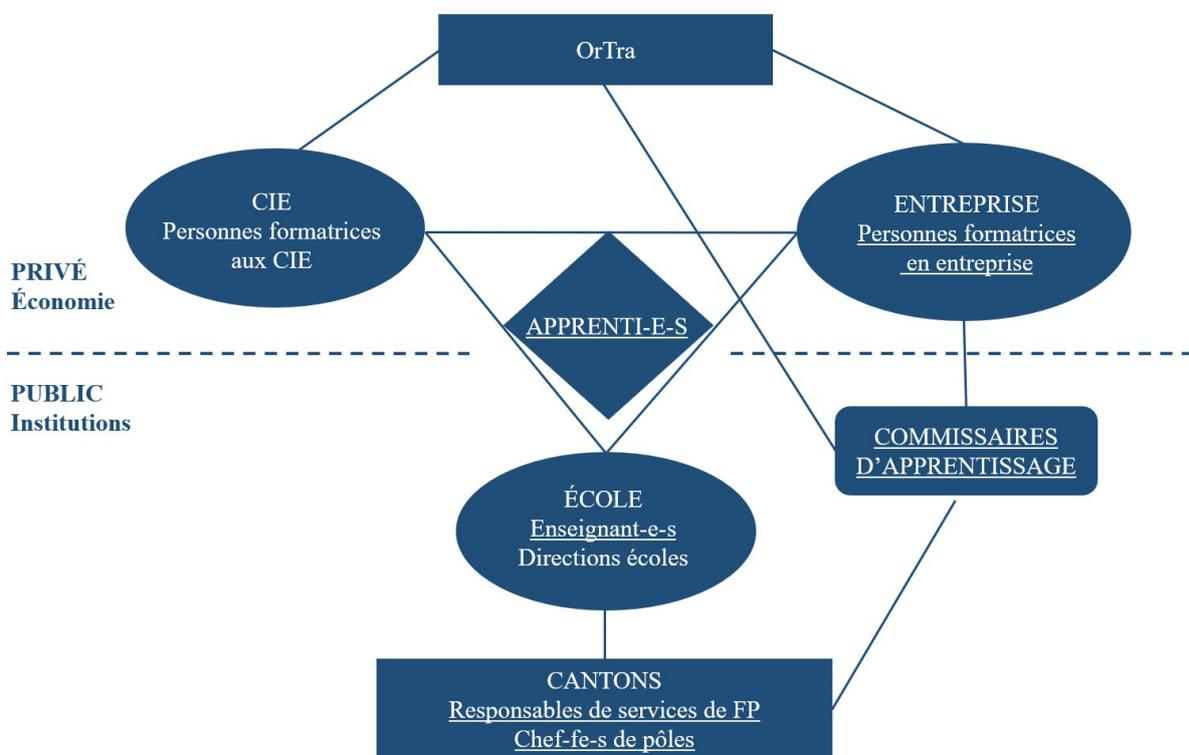
³⁰ D'après la catégorisation de Lucas et al. (2012) qui distingue les apprentissages selon l'objet auquel ils font référence : matériaux physiques (p. ex. métiers de la construction), personnes (p. ex. soins infirmiers) ou symboles (p. ex. métiers de l'informatique).

³¹ Des différences cantonales en termes de profils professionnels, cahiers des charges et conditions d'engagement des commissaires d'apprentissage existent. Un panorama des différentes caractéristiques des systèmes de surveillance cantonaux est décrit dans le rapport de Caprani et Duemmler (2020).

rapport (souvent fondé sur la QualiCarte) transmis au service cantonal de FP. Des visites exceptionnelles peuvent être effectuées en cas de difficultés rencontrées par un-e apprenti-e.

Le choix de ces deux types d'acteurs a été opéré parce qu'ils et elles ont une certaine proximité avec le terrain (la formation à l'école et en entreprise), sans y participer directement et de manière régulière et quotidienne (comme le feraient par exemple les directions d'école). Cependant, je suis bien consciente que d'autres choix auraient pu être effectués et que d'autres acteurs « institutionnels » auraient pu être écoutés. La figure 3 présente les différents acteurs de la FPI et leurs relations.

Figure 3. Acteurs de la FPI et leurs relations.



Note : Sont soulignés les acteurs pris en considération dans la thèse.

7.3 Accès au terrain

La manière d'accéder au terrain peut être directe (contacter directement la personne à interviewer, sans intermédiaires) ou indirecte (*i.e.* passer par l'entremise de tiers ; Blanchet & Gotman, 2005). Les modes d'accès directs assurent davantage de neutralité, car il n'y a pas l'influence de tiers, cependant ils présentent des difficultés à mettre en œuvre. Au contraire, les modes d'accès indirects sont plus pratiques, mais peuvent introduire des biais « dans la mesure où la demande de l'enquêteur (qui est une demande de recherche) se double d'une demande tierce (amicale, sociale, institutionnelle) pouvant brouiller le cadre contractuel de communication » (Blanchet & Gotman, 2005, p. 57). Le tableau 4 résume les modes d'accès aux différents acteurs.

Tableau 4. Modes d'accès au terrain selon le type d'acteur.

Mode d'accès au terrain	Acteurs	Modalité
Indirect	Apprenti-e-s	À travers les directions des écoles professionnelles. Dans certains cantons, une demande officielle auprès du service de FP était requise.
	Enseignant-e-s	À travers les directions des écoles professionnelles. Dans certains cantons, une demande officielle auprès du service de FP était requise.
	Personnes formatrices	À travers les associations professionnelles cantonales des domaines professionnels visés.
Direct	Responsables des services cantonaux de FP	À travers leur courrier électronique, disponible sur les sites internet des services de FP.
Hybride	Commissaires d'apprentissage	Soit directement, à travers leur courrier électronique, lorsque disponible sur Internet.
		Soit indirectement, par l'entremise des responsables des services cantonaux de FP.

7.4 Préparation du plan d'entretien

Le but des études composant la thèse étant principalement exploratoire, l'équipe de recherche du *projet Qualité* a opté pour des entretiens peu structurés avec des questions ouvertes qui stimulaient le récit de la part des personnes interviewées. Le tableau 5 donne un aperçu des méthodes utilisées pour le recueil des données.

Dans la partie 1, les données ont été récoltées auprès d'apprenti-e-s à travers trois questions ouvertes en format papier (les détails se trouvent dans la section 8.1), insérées dans un questionnaire présentant également des questions fermées. Pour les parties 2 et 3, qui comprenaient respectivement des entretiens collectifs et individuels, des guides d'entretien ont été utilisés (cf. annexes 1 et 2). Pour les deux guides, une série de thèmes à explorer au cours de l'entretien avait été établie. Les thèmes étaient :

- Qualité de la formation à l'école.
- Qualité de la formation en entreprise.
- Spécificité de la qualité dans le domaine professionnel.
- Articulation de la formation à l'école et en entreprise.
- Prochains pas vers la qualité.

En plus de ces thématiques, pour les acteurs institutionnels il y avait aussi :

- Décalage entre ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre.

Le guide d'entretien utilisé dans la partie 2 a été légèrement modifié selon le public cible (apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices).

Tableau 5. Matériau de la thèse selon le type d'acteur et le domaine professionnel.

	Publication	Données	Acteur	Domaine professionnel
Partie 1	Première publication	Réponses écrites à des questions ouvertes dans un questionnaire	Apprenti-e-s (N=320)	Métiers techniques Gestionnaires du commerce de détail
Partie 2	Deuxième publication	14 <i>Focus groups</i>	Apprenti-e-s, enseignant-e-s, personnes formatrices (N=64)	Coiffure et soins de beauté Construction Employé-e-s de commerce Gestionnaires du commerce de détail
		Notes d'observation des <i>focus groups</i>		
	Troisième publication	14 <i>Focus groups</i>	Apprenti-e-s, enseignant-e-s, personnes formatrices (N = 64)	Coiffure et soins de beauté Construction Employé-e-s de commerce Gestionnaires du commerce de détail
		Notes d'observation des <i>focus groups</i>		
Partie 3	-	Entretiens individuels	Responsables des services cantonaux de FP, commissaires d'apprentissage (N = 11)	Coiffure et soins de beauté Construction Gestionnaires du commerce de détail
		Entretiens informatifs avec acteurs clés	Acteurs clés issus d'organismes liés à la FPI et du milieu des associations professionnelles (N = 4)	
		Notes sur les entretiens individuels et les entretiens informatifs		

Il est à remarquer que les données sont toutes de nature verbale (écrite ou orale), mais la méthode pour les récolter a été différente selon l'étape. Ces différences dans la méthode étaient dues à l'échantillon, l'accès au terrain et les contraintes de la recherche. Ces choix sont expliqués dans des notes méthodologiques relatives à chaque partie de la thèse (cf. sections 8.1.1, 8.2.1 et 8.3.1).

Des relances sous forme de demandes de précision ou de reformulation en cas d'impasse sur certaines thématiques étaient prévues pendant l'entretien. En outre, afin de stimuler la verbalisation à travers un ancrage dans les faits, nous avons demandé aux interviewé-e-s de nous décrire des situations issues de leurs expériences. Le déroulement des récoltes de données pour les différentes parties est décrit en détail dans les notes méthodologiques mentionnées ci-dessus.

7.5 Le traitement des données : l'analyse thématique

Une fois les données récoltées, il s'agit de les faire « parler ». Dans ce but, j'ai choisi de les traiter à travers l'analyse thématique. L'analyse thématique se focalise sur le « contenu », c'est-à-dire sur le « qu'est-ce qui est dit » (*what*) et non pas sur le « comment » (*how*) quelque chose est dit, ou « à qui » (*to whom*) il est dit (Riessman, 2008). L'analyse thématique est aussi un processus pour encoder de l'information qualitative (Boyatzis, 1998). Cette méthode d'analyse est pertinente dans cette étude puisqu'elle permet d'identifier les thèmes qui sont reliés aux perceptions de la qualité de la FPI selon les différents groupes d'acteurs.

Une des premières étapes dans l'analyse thématique consiste en la création de codes à partir des données (codage) afin de réduire et d'organiser l'information. Les codes sont des « [...] étiquettes qui attribuent une signification symbolique aux informations descriptives ou déductives collectées au cours d'une étude. Les codes sont généralement rattachés à des "morceaux" de données ou à des unités de taille variable et peuvent prendre la forme d'une étiquette simple et descriptive ou d'une étiquette plus évocatrice et complexe (p. ex. un concept, une valeur ou une métaphore) »³² (Miles et al., 2020, pp. 62-63). Dans l'analyse thématique, les codes sont généralement reliés à des thèmes. Pour Boyatzis (1998), un thème est « une tendance trouvée dans l'information qui, au minimum, décrit et organise les observations possibles et, au maximum, interprète les aspects du phénomène »³³ (p. 4). Les thèmes peuvent être générés autant de manière inductive à partir des informations brutes ou générés de manière déductive à partir de la théorie et des recherches antérieures. Pour certain-e-s chercheurs et chercheuses, le codage ne serait qu'une opération préparatoire au travail d'analyse ; pour d'autres, le codage nécessite « [...] une réflexion profonde sur les significations des données et, par conséquent, une interprétation profonde de celles-ci. En d'autres termes, le codage *est* une analyse »³⁴ (Miles et al., 2020, p. 63).

³² Traduction personnelle. Texte original : « Codes are labels that assign symbolic meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study. Codes usually are attached to data "chunks" or units of varying size and can take the form of a straightforward, descriptive label or a more evocative and complex one (e.g., a concept, value, or metaphor) » (Miles et al., 2020, pp. 62-63).

³³ Traduction personnelle. Texte original : « A theme is a pattern found in the information that at minimum describes and organizes the possible observations and at maximum interprets aspects of the phenomenon » (Boyatzis, 1998, p. 4).

³⁴ Traduction personnelle. Texte original : « [...] deep reflection about and, thus, deep interpretation of the data's meanings. In other words, coding *is* analysis » (Miles et al., 2020, p. 63).

Saldaña (2013) divise le codage en deux étapes : le codage de premier cycle (*first cycle coding*) et le codage de deuxième cycle (*second cycle coding*). Avec le codage de premier cycle, on attribue des codes à partir des données de départ, « brutes », alors qu'avec le codage de deuxième cycle, on travaille à partir de ces mêmes codes développés dans le premier cycle. Si dans le premier cycle de codage, on réalise un résumé préliminaire des données, dans le deuxième, on regroupe ultérieurement les codes en catégories, thématiques ou concepts plus larges qui permettent d'examiner les données sur plusieurs niveaux et d'établir des interactions entre eux. Ces deux types de codages correspondent, *grosso modo*, au codage libre (*open coding*) et au codage axial (*axial coding*) de l'IGT (Strauss & Corbin, 1990). En effet, le codage libre permet d'attribuer des labels à des phénomènes pour ensuite les catégoriser. Les catégories peuvent se voir attribuer des propriétés, telles que leur fréquence. Le codage axial permet d'identifier les relations sous-jacentes entre catégories à travers l'interprétation. Un troisième type de codage existe dans l'IGT : le codage sélectif. Dans cette étape, réalisée généralement à la fin du processus de codage, on établit une catégorie principale (*core category*), à laquelle sont reliées les autres catégories à travers des relations de nature différente (Strauss & Corbin, 1990).

Ainsi, en ce qui concerne le codage, dans les études composant la thèse, nous avons procédé de la manière suivante : les données issues de réponses aux questions ouvertes (partie 1) ou aux entretiens collectifs (partie 2) et individuels (partie 3) ont été transcrites et importées dans le logiciel Nvivo 11 pour être codées. Dans un premier temps, le corpus de données a été analysé à l'aide d'une approche inductive, qui consiste à ne pas imposer aux données des constructions théoriques prédéfinies, mais à laisser les données révéler de nouvelles orientations conceptuelles. Une liste d'unités de sens – définies comme un segment de données qui contient une idée compréhensible lorsqu'elle est lue en dehors de son contexte (Tesch, 1992) – a été dressée et a constitué la base de la génération de codes. Les phrases ont été utilisées pour segmenter les données en unités de codage. Parmi toutes les unités de sens, des similitudes thématiques ont été identifiées afin de construire un ensemble préliminaire de codes. Les différents codes ont ensuite été discutés au sein de l'équipe de recherche afin de réduire les biais d'interprétation et d'établir des liens avec les théories en sciences de l'éducation et en psychologie. Cette approche a permis d'élaborer un schéma de codage préliminaire. Dans un deuxième temps, les données ont été analysées à la fois de manière inductive (en gardant à l'esprit les codes trouvés à l'étape précédente) et de manière déductive (en considérant les théories existantes discutées au sein de l'équipe de recherche ; Saldaña, 2013). Le schéma de codage a été affiné à plusieurs reprises et les chevauchements entre les codes ont été réduits.

Chaque code s'est vu attribuer une étiquette claire avec une définition, une description expliquant quand il était susceptible d'apparaître dans les données, des critères d'inclusion et d'exclusion, et des exemples de codage, suivant le modèle de Saldaña (2013). Les codes peuvent souvent être interprétés de manière positive ou négative (selon la perception, le vécu ou l'interprétation de la personne qui a restitué le discours). Dans la manière de libeller les codes, nous avons opté (lorsque possible) pour des formulations neutres, descriptives et factuelles. Nous avons évité d'évoquer ou de transmettre des émotions ou des jugements de valeur à travers les libellés des codes. Ainsi, nos codes peuvent être classifiés en tant que codes descriptifs et, dans certains cas, *in vivo* (soit en utilisant les mots provenant du langage de la personne interviewée). Voici des exemples : le code « Soutien à l'autonomie » a été nommé ainsi pour le relier à des concepts théoriques déjà existants issus de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), alors que le code « Liens entre théorie et pratique » provient du langage utilisé par les personnes que nous avons interviewées. Cette première étape du codage peut être classifiée comme un codage de premier cycle. Il est à remarquer que, dans la partie 1, nous avons davantage réalisé un codage inductif que pour les parties suivantes. En effet, les parties 2 et 3 étaient déjà imprégnées des apports des parties qui les précédaient et le codage a par conséquent été davantage déductif.

Un accord inter-juges basé sur l'alpha de Krippendorff (soit une mesure statistique de la concordance obtenue lors du codage d'un ensemble d'unités d'analyse) a été réalisé pour la première étape. Cela a permis de systématiser les codes qui se sont avérés efficaces aussi pour les étapes suivantes de la thèse. Des discussions régulières portant sur la pertinence des codes par rapport aux groupes d'acteurs qui s'ajoutaient de manière progressive ont été menées au sein de l'équipe du *projet Qualité*. Deux *codebooks* ont été réalisés : pour la première partie (cf. annexe 3) et pour la deuxième et la troisième parties (cf. annexe 4).

Une fois les codes générés, nous avons réalisé un codage de deuxième cycle (ou axial), soit en réélaborant les codes développés pendant le codage de premier cycle. Cela a permis, par exemple, de subdiviser les différents codes en plusieurs niveaux (macro, méso, micro) ou de distinguer les éléments influençant la qualité de la FPI des éléments qui la constituent.

7.6 Une approche subjective de la qualité

Nous avons vu préalablement (cf. sections 3.1.1 et 3.1.2) que dans la littérature existent deux manières de concevoir la qualité de l'éducation : une qualité « mesurée ou objective »³⁵ et une qualité « ressentie ou subjective » (Stake & Schwandt, 2006). La plupart des instruments utilisés aujourd'hui mesurent la qualité de manière objective, c'est-à-dire en se basant sur des critères spécifiques (indicateurs). Dans la FPI suisse, c'est le cas de la QualiCarte (cf. section 3.1.3), qui évalue par exemple si des critères pour engager les apprenti-e-s sont établis, si les personnes formatrices sont formellement désignées ou si des mesures d'accompagnement en matière de sécurité au travail existent. Le but de cette thèse est d'aller au-delà des mesures objectives de la qualité visées par ces instruments, en adoptant une approche qui passe par les subjectivités de plusieurs acteurs engagés dans la FPI. Ces subjectivités sont appréhendées à travers les discours de plusieurs groupes d'acteurs qui restituent leurs perceptions et visions du monde. Les avantages d'une telle approche sont nombreux :

- Il s'agit d'une manière plus compréhensive d'appréhender la qualité de la FPI car plusieurs points de vue sont pris en considération. Cela permet notamment de révéler l'hétérogénéité et la complexité qui se cachent derrière la notion de « qualité de la FPI » (Stake & Schwandt, 1996).
- Une approche subjective de la qualité de la FPI est aussi une manière plus « démocratique » de considérer la qualité, car il n'y a pas d'imposition d'une vision et de critères déjà établis par une minorité d'acteurs, mais une sorte de « concertation » de plusieurs points de vue (Tremblay, 2012). Ce faisant, on augmente également la responsabilité de chacun à œuvrer en faveur de la qualité, car sa définition est reconnue comme étant le produit d'une démarche qui cherche le compromis et qui tient compte du point de vue de tout le monde (Morand-Aymon, 1999).
- Cette approche permet également d'identifier le potentiel écart entre des critères objectifs et leur perception subjective. Pour le dire autrement, les critères objectifs qui mesurent la qualité de la FPI peuvent être perçus de manière très différente selon l'acteur qui les évalue. Ainsi, même si des critères objectifs pour mesurer la qualité sont établis, il est toujours important de considérer également leur perception subjective (Bouchard & Plante, 2002).

³⁵ La notion de « qualité mesurée » peut porter à confusion, car aussi la « qualité ressentie » peut être mesurée à travers les perceptions des personnes.

Au niveau méthodologique, cette thèse recourt aux perceptions des acteurs de la FPI dans la démarche d'élaboration de la qualité de la FPI. En d'autres termes, en croisant les définitions subjectives de la qualité de la FPI des différents acteurs, on peut tirer une définition qui exprime les éléments communs parmi ces subjectivités.

Cette première partie de la thèse a permis de problématiser la thématique de la qualité de la FPI à la lumière de la littérature scientifique existante, ainsi que de présenter la méthodologie de la thèse. Dans les pages qui suivent, les résultats des différentes études empiriques composant la thèse sont ainsi développés.

8. RÉSULTATS DES ÉTUDES EMPIRIQUES

8.1. Partie 1. Partir du terrain : les perceptions de la qualité de la FPI d'apprenti-e-s

Dans cette partie, comme dans les suivantes, est présenté un résumé de chaque contribution de la thèse, suivi de l'article entier.

8.1.1 Note méthodologique sur la partie 1

Cette partie expose une publication principalement fondée sur l'analyse de données récoltées par questionnaire. 320 apprenti-e-s ont répondu, par écrit, à trois questions ouvertes qui visaient à évaluer leurs perceptions de la qualité de la formation à l'école et à trois questions, parallèles, pour la qualité de la formation en entreprise. Ces questions étaient : « Qu'est-ce qui me plaît dans ma formation ? », « Toute formation a des aspects positifs et négatifs. Dans le cas de votre apprentissage, quels sont les aspects positifs ? » et « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ? ». Pour chaque question, les participant-e-s étaient invité-e-s à indiquer au moins trois points et à les développer brièvement. Ces questions étaient insérées dans un questionnaire contenant également des réponses fermées sur la qualité de la formation en entreprise (qui ont fait l'objet d'autres publications ; Wenger et al., 2019c). Le questionnaire a été administré pendant l'étape 1 du *projet Qualité* présenté au chapitre 6.

S'agissant ici de l'étape pilote du *projet Qualité*, dans laquelle nous visions une première investigation des éléments de la qualité de la FPI auprès d'apprenti-e-s, nous avons opté pour un instrument – le questionnaire – relativement standardisé et qui permettait d'accéder à un certain nombre d'individus dans un temps restreint et qui pouvait facilement être administré dans les écoles professionnelles où l'enquête a été effectuée. Nous avons ainsi pu interroger un nombre important d'apprenti-e-s (N = 320). 3713 unités de sens (soit un énoncé qui exprime une idée) ont été codées, dont 1872 en référence à la qualité à l'école (17 codes thématiques) et 1841 (18 codes) en référence à l'entreprise formatrice. L'accord inter-juges, impliquant trois codeurs et fondé sur 5% des énoncés, était satisfaisant (école : Krippendorff $\kappa=.782$; entreprise : $\kappa=.736$). L'annexe 3 présente le *codebook* qui a été développé pour cette étape.

Une limite de cette méthode réside dans le type de données collectées et leur interprétation : les réponses aux questions ouvertes étaient parfois courtes et vagues, reflétant la difficulté des apprenti-e-s à exprimer leurs perceptions dans un format écrit. En outre, les questions

ouvertes étaient placées en fin de questionnaire, à la suite des questions fermées. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que certaines réponses aux questions ouvertes ont pu être influencées par les items des questions fermées et que, ayant déjà passé un certain temps sur le questionnaire, les apprenti-e-s auraient pu présenter une certaine fatigue et ne pas beaucoup développer leurs réponses aux questions ouvertes. Ces limitations sont néanmoins en partie palliées à travers l'utilisation des entretiens collectifs, en particulier dans les publications présentées dans la 2^e partie.

8.1.2 Comment la qualité de la FPI est-elle perçue par les apprenti-e-s ?

Première publication

Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021a). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. In M. J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez, & F. Marhuenda-Fluixá (Eds.), Apprenticeship in dual and non-dual systems. Between tradition and innovation (79-103). Peter Lang.

<https://doi.org/10.3726/b18398>

Cette étude empirique, sous forme d'un chapitre dans un ouvrage collectif, vise à identifier les principaux éléments contribuant à la qualité de la FPI du point de vue d'apprenti-e-s. Le chapitre présente en introduction une brève revue de la littérature sur la qualité dans l'éducation. Pour ce qui concerne la partie empirique de l'étude, les analyses des réponses des apprenti-e-s ont abouti au développement d'un schéma exposant les éléments de la qualité de la FPI (cf. Sauli et al., 2021a, figure 1 ; pour une description des éléments se référer au *codebook* dans l'annexe 3). Ceux-ci ont été catégorisés selon trois niveaux repris par la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1977) : (1) le niveau *micro* qui concerne l'objet de l'apprentissage (activités réalisées à l'école ou en entreprise), (2) le niveau *méso* sur l'environnement social de l'apprentissage (caractéristiques liées aux camarades, collègues, enseignant-e-s qui peuvent influencer les perceptions des apprenti-e-s) et (3) le niveau *macro*, soit le contexte de la FPI (organisation au niveau institutionnel de la formation).

Les apprenti-e-s associent une formation de haute qualité notamment avec des éléments liés à l'objet de l'apprentissage (p. ex. des cours qui suscitent leur motivation intrinsèque) et à l'environnement social d'apprentissage (p. ex. les compétences perçues chez des enseignant-e-s et des personnes formatrices). Les éléments les plus mentionnés relatifs à une formation de haute qualité autant à l'école qu'en entreprise concernent les « Liens entre école et entreprise » et les « Relations sociales » (avec les camarades à l'école, avec les collègues en entreprise).

Au contraire, les points faibles de la qualité sont principalement associés à certains aspects du contexte de la FPI, tels que le système éducatif ou l'organisation de la formation en entreprise. Il s'agit de macro-facteurs qui échappaient au contrôle des apprenti-e-s.

Des éléments tels que la « Gestion du temps » et « Les compétences pédagogiques des enseignant-e-s et des personnes formatrices » reflètent, dans les perceptions des apprenti-e-s, autant des aspects positifs que des aspects négatifs de la qualité de la FPI. Plusieurs types de compétences du corps enseignant et des personnes formatrices ont été mentionnés comme éléments de la qualité de la FPI (p. ex. compétences professionnelles, sociales et pédagogiques). Les compétences pédagogiques sont celles, autant pour les enseignant-e-s que pour les personnes formatrices, qui ont été signalées fréquemment, indiquant leur place prépondérante dans la perception d'une formation de qualité.

L'étude met également l'accent sur les liens entre école et entreprise. Ceux-ci sont généralement perçus comme positifs. Lorsque ces liens sont éprouvés de manière négative, ils font principalement référence à un écart ressenti entre ce qui est appris à l'école et ce qui est considéré comme utile en entreprise. En particulier, certain-e-s apprenti-e-s s'attendaient à ce que des compétences soient transmises à l'école et prêtes à être transférées et appliquées dans leur entreprise actuelle. Le corollaire était que tout ce qui n'était pas directement et immédiatement applicable en entreprise n'était pas utile et aurait dû être enlevé du programme d'études. De telles déclarations révèlent une conception utilitariste de l'acquisition de connaissances (*utility value*, lorsque la valeur d'utilité d'une tâche est évaluée uniquement selon la conformité de cette tâche avec les objectifs de l'individu ; Eccles & Wigfield, 2002) et une perspective temporelle future (la capacité de projeter ses pensées dans l'avenir) plutôt courte. Mentionnons qu'une partie limitée des apprenti-e-s a souligné que les apprentissages à l'école – même peu alignés avec l'entreprise – étaient utiles. Enfin, cette étude suggère que la qualité de la FPI comporte des aspects multiples et divers, appartenant au contexte de l'école, de l'entreprise ou des deux.

What Constitutes Quality in the Swiss Initial Vocational Education and Training Dual System: An Apprentice Perspective

Florinda Sauli, Matilde Wenger, & Jean-Louis Berger

Keywords: Initial Vocational Education and Training, Switzerland, quality of education, Dual System.

Abstract

In Switzerland, the promotion of quality of Initial Vocational Education and Training (IVET) is stated in law. However, little is known about what characterizes this quality, especially from the perspective of the main stakeholders of IVET. This study investigated the perceptions of IVET quality from 320 apprentices enrolled in a dual IVET program. Two occupational fields were considered: technical and retail. A thematic analysis was performed on data collected through open-ended questions. Results revealed that the quality of IVET was multilayered and complex. Apprentices' perceptions of high and low quality were grouped into three different levels of a more comprehensive system. The levels included elements referring to 1) the learning objects, 2) the social learning environment, and 3) the IVET context. Differences in the perceptions of quality between learning sites and occupational fields were also highlighted.

1. Introduction

1.1. *The relevance of quality in Initial Vocational Education and Training*

The quality of initial vocational education and training (IVET) has been acknowledged as a key factor in explaining apprentices' motivation and learning, helping them sustain their efforts and acquire the necessary skills for their future occupation (Ebbinghaus et al., 2010). Also, over the last few decades, the quality of education and training has gained a considerable role in educational policies and political discourse, as revealed by other studies in the international community (for an example, see the works of the project EQAVET funded by the European Commission; <https://www.eqavet.eu>). In Switzerland, it has been enshrined in the Federal Act on Vocational and Professional Education and Training of 13 December 2002 (= VPETA; CC³⁶ 412.10). More specifically, Article 8 on quality development states, "Education and training providers within the VPET³⁷ system shall be responsible for ensuring the constant improvement of quality" (par. 1) and that, "The Confederation shall promote quality development, establish quality standards and monitor compliance" (par. 2). In addition, in Article 24, it was specified that quality shall be formally monitored both in professional practice and in school education. Moreover, in the mission statement for Vocational and Professional Education and Training 2030 developed by the State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI), one of the strategic guidelines refers to the establishment of qualitative standards (SERI, n.d.). This demonstrates that maintaining and increasing quality in IVET remains a major challenge for Swiss institutions. Although the topic of quality is directly mentioned, it is not specified how to concretely develop it. This task is left to the stakeholders directly involved in the implementation of IVET, such as the vocational schools or the training companies. However, no shared understanding of what characterizes a high- or low-quality education exists (Wittekk & Kvernbekk, 2011). A better understanding of what characterizes the quality of IVET from the perspective of its main stakeholders is therefore necessary. The current study represents an effort to investigate what constitutes quality from the viewpoint of the recipients of IVET: the apprentices.

³⁶ Classified compilation.

³⁷ Vocational and Professional Education and Training.

1.2. *The Swiss dual system: different learning sites, different logics*

In Switzerland, IVET is the most prevalent educational track after compulsory school: two out of three young people follow an apprenticeship (Swiss Federal Statistical Office [OFS], 2021). The majority of IVET is organized according to a dual system, where programs alternate between two main learning sites: the professional school and the training company. Therefore, apprentices attend classes at school on a basis of one to two days per week and spend the remaining days at a training company under the supervision of a trainer. IVET is composed of certificates and qualifications obtained in a two, three, or four years education and training program. This dual training system—praised abroad and frequently used as an example of optimal IVET—allows apprentices to learn a trade by focusing on the practical aspect of it, while acquiring the necessary theoretical and general knowledge at school. To enable apprentices to learn in a dual manner, two learning sites are fundamental: the vocational school and the training company. These learning sites have, in principle, the same general goal: training apprentices in a trade. However, they differ in their methods to attain it: vocational schools offer vocational and general knowledge, whereas training companies provide the opportunity to develop professional skills. Hence, even though vocational schools and training companies are formally connected and cooperate in the IVET system, specific and distinct logics exist within each learning site (Prenzel & Drechsel, 1996). In fact, at vocational schools, apprentices evolve a learning logic, whereas at training companies, a production logic is prevalent. Teachers at the vocational school and trainers at the company have different profiles and pedagogical preparation. They also have separate and distinctive visions of apprentices, with teachers seeing them as pupils at school and trainers seeing them more as workers at the training company. These two logics lead apprentices to experience two different forms of training in the two learning sites (Alves et al., 2010; Gurtner et al., 2012; Tynjälä, 2008). First, even if there are specific aims at the training company, the level of formality is much lower as the curriculum is less detailed and formalized than at the vocational school. Problems are real at the training company, whereas they are artificial or created at the vocational school. Regarding the knowledge produced, it is implicit, tacit, and situation specific at the training company, whereas it is explicit and generalized at the vocational school (Tynjälä, 2008). Different methods are used to demonstrate the knowledge acquired from the two learning sites: at school, vocational knowledge is assessed by tests or exams, whereas procedural knowledge acquired at training companies is assessed in practical situations “in action” (Gurtner et al., 2018). Moreover, apprentices view the utility and the attractiveness of their training at the

vocational schools more skeptically than at the training company (Gurtner et al., 2012). Often, a reason to choose IVET is to start working and leave the school; for instance, because of negative school experiences. Due to organizational conditions, teaching at vocational schools cannot provide individualized feedback to the same extent as the training company (Prenzel & Drechsel, 1996). These differences lead to learning processes, notably motivations, which are specific to each learning site. In other words, apprentices attribute different values and expectations to the two sites and are differently motivated in the two learning sites during their training (Gurtner et al., 2012; Krapp & Lewalter, 2001). Based on these observations, this study focused on the apprentices' perceptions of quality of their training at school and at the training company across two occupational fields—retail and technical occupations.

2. Prior research related to IVET quality

2.1. What is quality in education?

Despite an explicit willingness of the authorities to guarantee a certain level of quality in IVET, no shared understanding of what characterizes a high or low quality exists. In the scientific literature related to quality in education, the term is under debate, and it is considered to be multidimensional (Behrens, 2007; Griffin, 2017). Quality can be seen as an ideal towards which every actor should aspire to but which is not known in advance (Bouchard & Plante, 2002). Quality is also seen as “fitness for purpose” and “fitness of purpose” (Wittek & Kvernbekk, 2011). Quality as fitness for purpose is defined through its adequacy to an objective. For example, “Does the education match the requirements of the occupation?”. Quality as fitness of purpose refers to the adequacy of the objective. For example, “Do the objectives match with the requirements of the profession?”. Additionally, quality can be considered either in an objective or in a subjective manner or, according to Stake and Schwandt (2006), as “Quality-as-Measured” and “Quality-as-Experienced”. When quality is treated in an objective manner, it can be decomposed in specific and measurable parts called “indicators” (Bouchard & Plante, 2002). Indicators are used in a comparative way to verify whether predefined standards are attained; for instance, by a training program (Wittek & Kvernbekk, 2011). According to objective approaches, quality can be measured, for instance, through students' performances (e.g., using the Programme for International Student Assessment—PISA), teaching or teacher effectiveness (Gates Foundation, 2013), or the attainment of certain standards by an educational organization

(e.g., based on Quality Management Systems; Moreland & Clark, 1998). The appeal of such approaches lies in their apparent objectivity given that the indicators are measurable. However, the objective approaches tend to vanish the subjective perceptions of some key stakeholders involved in the educational system, such as the students and the teachers (Behrens, 2007). In addition, the increasing emergence in the past few decades of standardized measures of quality and of international comparisons has led to a shift in the way quality is defined: quality has become primarily defined by its results (e.g., students' test scores), rather than by the elements that determine it (e.g., the teaching practices). It is thus relevant to consider the notion of quality in education as subjective and based on stakeholders' perceptions. Based on the literature reviewed, we offer the following definition of IVET quality:

The quality of initial vocational education and training is the subjective conception of an ideal towards which training should aim. This ideal may differ according to the stakeholders of the training and according to the professional field concerned. The notion of quality is based in particular on judgments of fitness for purpose and fitness of purpose in relation to personal expectations and needs. Quality has many aspects related to the places of training and the levels of the ecosystem in which the apprentice operates. If quality is not directly measurable, perceptions of quality are; these perceptions play a major role in learning processes, motivational beliefs and well-being.

2.2. Some Empirical Evidence about Quality in Initial Vocational Education and Training

Some studies have indicated the necessity of considering the perceptions of the multiple stakeholders acting at different levels of the educational system, such as apprentices, teachers, in-company trainers, and professional associations (Griffin, 2017; Sappa & Aprea, 2014; Tremblay, 2012). According to these studies, quality is context- and purpose-specific (Griffin, 2017). Other studies conducted in the German IVET dual system—which is largely similar to the Swiss one—attempted to identify what characterized quality (Ebbinghaus et al., 2010; Velten & Schnitzler, 2012). In the study of Ebbinghaus et al. (2010), a large group of apprentices in several occupations was asked to assess a predefined set of quality criteria. The criteria considered the most important by the apprentices were the following: a) contents, methods, and training environment at the training company (e.g., diversity of the tasks and apprentices' autonomy) and b) eligibility and behavior of trainers and teachers

(e.g., trade-specific and pedagogical skills of trainers, willingness to supervise, recognition of apprentices' work, feedback, etc.). Similarly, Velten and Schnitzler (2012) developed the instrument *Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität* (IBAQ, Inventory of in-company training quality) to study quality at the training company from the apprentices' perspective. Eight dimensions of quality were stressed: diversity and demand of the work tasks, task importance for the company, autonomy/flexibility, trainer assistance, trainer professional skills, feedback, time overload, good relationship and integration with colleagues. This framework did not consider elements referring to the institutional context in which the IVET occurred or concerning the organization of IVET. Quality was therefore mainly linked to the apprentices' tasks, interpersonal and relational aspects, and the trainers' skills.

In the Swiss context, studies have approached the topic of IVET quality from a macro perspective. For example, some studies have analyzed how the IVET's quality can be related to major reforms in the apprenticeship system (Gonon, 2017) or highlighted some success factors of the Swiss IVET dual system (Wettstein et al., 2018). Taking a more micro perspective, Stalder and Carigiet Reinhard (2014) focused on the quality of Swiss IVET from the apprentices' perspective. Drawing on organizational psychology literature, they identified certain elements that might constitute a framework for the quality of IVET. These elements included the following: a) education and training conditions, b) learning possibilities and teachers and trainers skills, c) education and training satisfaction, d) premature contract termination and nonlinear training histories, and e) completion of training. This framework shared some similarities with the quality aspects found in the German literature (Ebbinghaus et al., 2010; Velten & Schnitzler, 2012).

The studies by Sappa and colleagues conducted in the Swiss IVET context focused on the connections between learning sites from different stakeholders' perspectives including apprentices (Sappa & Aprea, 2014; Sappa et al., 2018). Even though the studies did not focus directly on quality, they might indirectly inform regarding conceptions and success factors in fostering the connections between learning sites, which are considered as crucial components of IVET quality (Mulder et al., 2015). Four conceptions, from a superficial to a deeper connection across learning sites, were identified: a) separate learning experiences, b) complementary learning experiences, c) mediation by an intercompany center, d) school-centered integration (Sappa & Aprea, 2014). Three factors that foster the connections between learning at school and at the workplace were uncovered: (a) collaboration and

communication disposals (e.g., teachers' and trainers' experiences across the different sites), (b) curriculum development (e.g., parallelism/alignment between content), and (c) instructional factors (e.g., connected training at the workplace) (Sappa et al., 2018). These conceptions might be reflective of the quality of the connections between learning sites and the factors fostering such connections as diverse levers to act on this aspect of quality.

In the case of apprentices in the retail field (i.e., one of the populations considered in the current study), the quality of social relationships within the training company and with customers appears crucial in helping apprentices face highly demanding working conditions (Duemmler & Caprani, 2017). This brief overview on the literature reveals that a multitude of factors can play a role in the definition of IVET quality.

2.3. Research questions

Based on prior research, three research questions were investigated by this study:

- (a) According to apprentices, which elements characterize, both positively and negatively, IVET quality at school and at the training company?
- (b) To what extent do the connections between the school and training company play a role in IVET quality?
- (c) Do the apprentices' perceptions of quality differ between the two occupational fields considered (i.e., technical and retail fields)?

3. Methods

3.1. Participants

Participants included 320 apprentices enrolled in a Swiss dual IVET program ($M_{\text{age}} = 18.70$; $SD = 3.15$; see Table 1 for more details). Two occupational fields, each of them in a different school, were considered: technical (e.g., IT technicians and electronic engineers) and retail. Apprentices were spread across different training years: over three years for retail (1st year = 34.8%; 2nd = 32.6%; 3rd year = 32.6%) and over four years in the technical occupations (1st year = 20.7%; 2nd = 25.5%; 3rd year = 31.4%; 4th year = 22.3%). The company size, as reported by apprentices, varied from small (up to 49 employees, 45%) to medium (from 50 to 249 employees, 15%) and large companies (more than 250 employees, 36%). Four percent of the respondents did not note their company size.

Table 1. Sample features.

	Retail	Technical
Number of apprentices	132	188
Mean age	18.65	18.76
% Females	64.1%	10.5%
Training year	1 st -3 rd	1 st -4 th
% Apprentices who completed compulsory education in a section allowing access to high school ³⁸	32.1%	54.8%
% Apprentices who started or completed another training or school before their apprenticeship ³⁹	20.4%	33.5%

3.2. Procedure

Participants were invited to complete a questionnaire, including both closed and open-ended questions during 20 to 30 min of class time. The survey was administered by the research team in ten retail classes and fourteen technical classes. In this study, only the open-ended questions were considered when collecting the apprentices' perceptions of quality of education and training at school and at the training company. More specifically, apprentices were asked to provide, for each of the two learning sites, at least three answers about the following: a) what they like ("What do you like in your education at school/the training company?") b) the positive aspects of their training ("What are the positive aspects of your

³⁸ 3 apprentices out of 320 did not answer the question.

³⁹ 18 apprentices out of 320 did not answer the question.

education at school/the training company?”), and c) the aspects they would like to see improved (“What could be improved in your education at school/the training company?”).

The answers to the open-ended questions were transcribed and imported in the Nvivo 11 software for coding. For the data analysis, the answers to the three questions related to the vocational school were analyzed separately from the answers to the three questions related to the training company. Moreover, for the coding procedure, no difference was made between the positive and the negative aspects.

In the first stage, the corpus of data was analyzed using an inductive approach, which involved not imposing predefined theoretical constructs unto the data but rather allowing the data to reveal new insights and conceptual directions. A list of meaning units—defined as a data segment that contains one idea that is comprehensible when read outside its context (Tesch, 1992)—was generated and it constituted the basis for code generation. Each sentence was used to segment the data into coding units. This segmentation criteria was chosen due to the nature of the data (short, structured sentences). Among all meaning units, thematic similarities were identified in order to identify a preliminary set of codes, one referring to the school and another referring to the training company. The different codes were then discussed within the research team in order to reduce interpretation bias and to establish links with theories in education and psychology. This approach resulted in a preliminary workable coding scheme. In the second stage, the data were analyzed both in an inductive manner (keeping in mind the codes found in the previous step) and in a deductive manner (considering the existing theories discussed among the research team; Saldaña, 2013). The coding scheme was refined over several rounds and the overlap between the codes were reduced. Each code was assigned a clear label with a definition, a description that explained when it was likely to occur in the data, inclusion and exclusion criteria, and coding examples, following the example of Saldaña (2013).

Eventually, a total of 3,713 coding units were coded: 1,872 referred to quality at school (using 17 codes) and 1,841 at the training company (using 18 codes). Intercoder agreement based on 5% of the statements was satisfying (school: Cohen’s $\kappa = .782$, company: $\kappa = .735$), which allowed us to proceed to analyses.

4. Results and discussion

4.1. *What characterizes IVET quality according to apprentices*

For most of the codes, similar themes reflecting the perceived quality at school and at the training company were found (see the Appendix for the complete list). Inspired by Bronfenbrenner's (1977) *Ecological systems theory*, which distinguishes several nested environmental systems that individuals interact with, all codes were further categorized according to their level in the system: a) *micro-level* ("learning object") codes, referring to the main activities realized at school (classes) or at the training company (tasks) (e.g., diversity of the classes/tasks); b) *meso-level* ("social learning environment") codes, referring to the direct or indirect involvement of persons influencing the perceptions of IVET quality (e.g., the pedagogical skills of teachers or trainers); and c) *exo-level* ("IVET context") codes, referring to the organization of the IVET and the educational programs (i.e., the institutional and decisional levels) (see Figure 1).

In Figure 1, the left side of the schema refers to the elements of quality at school, whereas the right side, to the elements of quality at the training company. The majority of elements were found both for the school and for the training company, even if the labels given to the codes sometimes slightly differed (e.g., "Autonomy support" and "Apprentices' autonomy"). Four elements, indicated in italic in the schema, applied only to the training company: skills acquisition, contacts with customers, salary and training management.

Table 2 summarizes the most cited aspects related to high and low quality at school and at the training company according to apprentices' perceptions. The elements mentioned constitute approximately 50% of all codes for each location. *Social relationships and links between school and training company* were considered as aspects of high quality both for the school and the training company. A detailed analysis of the links between school and training company follow in the next section. *Time management* and the *pedagogical skills of the teachers and trainers* appeared to reflect both the positive and negative aspects of quality. The pedagogical skills were the most frequently indicated among all the teacher and/or trainer skills⁴⁰: they represented two-third of these codes for the teachers and three-fourths for the trainers. These results confirm the importance, for the apprentices, of their

⁴⁰ Teachers' and trainers' skills include the following codes: "Pedagogical skills", "Trade-specific skills", "Social skills and intrinsic motivation of teachers and trainers", and "Teachers (not specified)".

teachers' and trainers' pedagogical skills and their central place in perceived IVET quality (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Hence, a pedagogical preparation of teachers and trainers can be beneficial to assure quality training.

Figure 1. Elements of quality at school and at the training company according to apprentices.

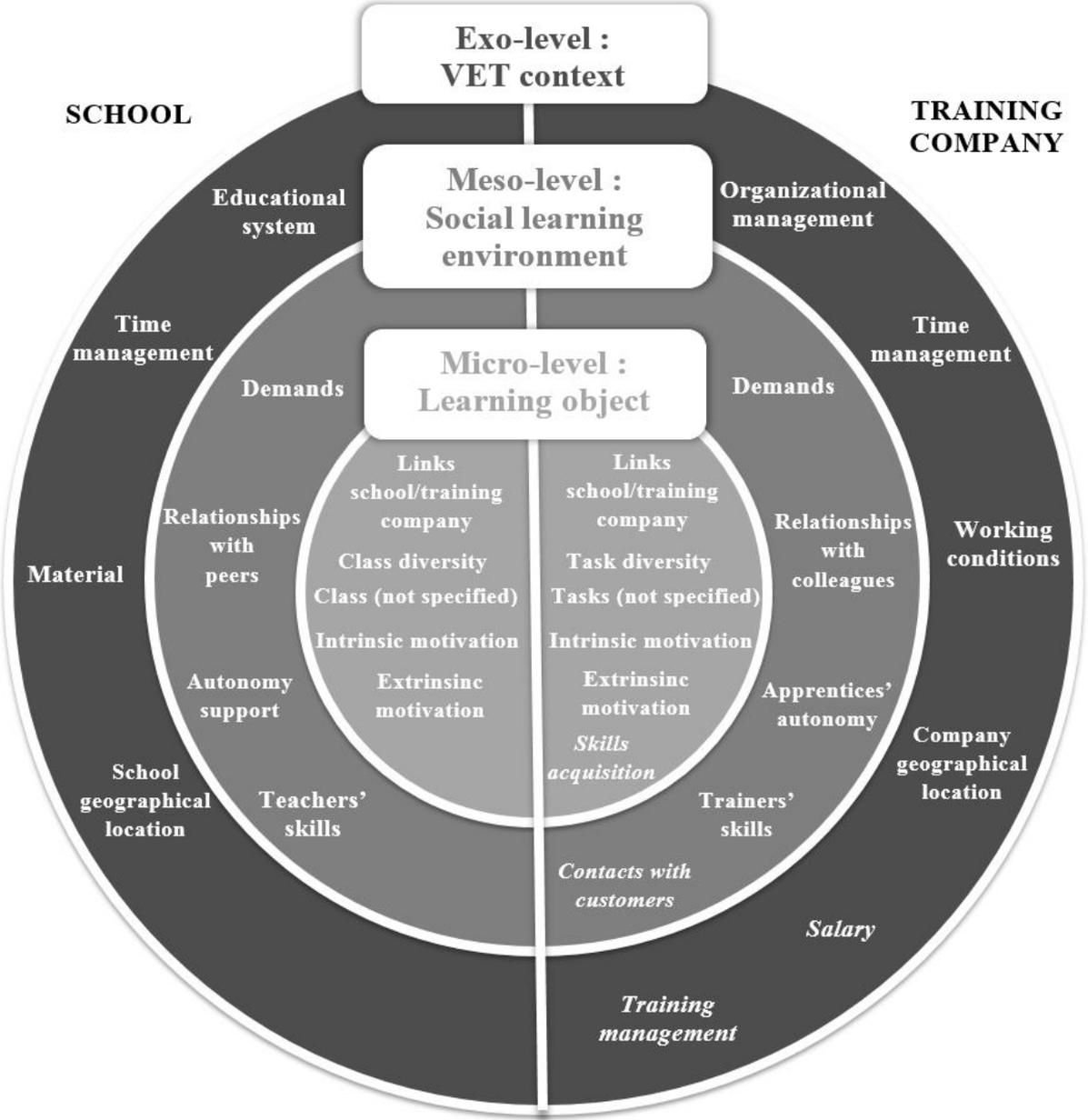


Table 2. Aspects related to high and low quality at school and at the training company according to apprentices' perceptions.

School				Training company			
Code	Example	%	Level	Code	Example	%	Level
<i>Aspects related to high quality</i>							
Intrinsically motivating classes	“The lessons are enjoyable and I like them”	14.3	Micro	Relationships with colleagues	“A very good ambiance with my colleagues”	18.6	Meso
Relationships with peers	“To exchange with classmates and to make new contacts”	12.9	Meso	Pedagogical skills of trainers	“Very well supported by the trainer”	12	Meso
Links between school and training company	“The vocational knowledge classes allow us to better understand what we experience at work”	9.0	Micro	Diversity of the tasks	“The varied work, we do not do the same task all the time”	8.8	Micro
Time management	“The school gives me a break from work”	8.3	Exo	Links between school and training company	“We can practice directly what we learn at school”	7.6	Micro
Class (non specified)	“French, German, Economy classes”	8.0	Micro	Contacts with customers	“To speak with the customers”	6.7	Meso
<i>Aspects related to low quality</i>							
Demands, pressures and sanctions	“Less tests the same day”	14.7	Micro	Pedagogical skills of trainers	“To be supported every day and to receive feedbacks about my improvement”	17.4	Meso
School geographical location	“The school is far for some students”	11.9	Exo	Time management (hours, vacations, leaves)	“The hours: we have to be at work very early, and we finish very late”	14.5	Exo
Educational system	“The number of students in a class is too big”	11.7	Exo	Organizational management and distribution of tasks	“The communication between the shop and the direction”	13.8	Exo
Time management	“The classes finish too late”	10.2	Exo	Training management	“The training company should give more time to do the homework”	10.0	Exo
Pedagogical skills of teachers	“Some teachers should change their teaching methods”	7.2	Meso	-	-	-	-

Overall, the most frequently mentioned aspects reflecting high quality referred to the learning object (micro-level) and the social learning environment (meso-level), whereas the codes associated with low quality referred mostly to the IVET context (exo-level). Results concerning the social learning environment echoed the literature relating to the need for relatedness and belonging (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2017): Social interactions—in the present case with peers and teachers at school and with colleagues, customers, and trainers at the training company—played a key role in how apprentices experience IVET; notably, such interactions had strong effects on emotions and cognition.

4.2. *A focus on the connections between school and training company*

Previous studies revealed that the connections between learning sites contributed significantly to the quality of IVET (Ebbinghaus et al., 2010; Mulder et al., 2015; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). In the current study, apprentices described these connections mainly through their perception of the contents learned at school or at the training company and the perceived links between theory and practice (e.g., “The mix between theory and practice,” “Practical courses in adequacy with the company tasks”). In fact, 74% of the 156 coding units referring to the links between school and training company were positive for the school; 90% of the 120 coding units were positive for the training company. In other words, for both the school and training company, the statements related more frequently to positive aspects than to aspects to improve⁴¹. School-related statements about aspects to improve referred mostly to a perceived gap between what is learned at school in relation to what is considered useful for the training company (e.g., “It is not possible to apply at the workplace the knowledge learned at school”). Generally, the apprentices asked for more practice at school (e.g., “To have more practice in the theoretical courses”); in contrast, they rarely asked for more theory or complained about the training at the company. Moreover, the double logic in apprentices’ perceptions of connections between the school and training company, as previously observed by Alves et al. (2010) and Gurtner et al. (2012), appeared to be confirmed. The school was seen as responsible for such links and was criticized for lacking connections with the training company. Furthermore, the training company was not questioned in terms of its links with school learning.

⁴¹ It should be noted that of the three questions answered by the apprentices, two out of three referred to positive aspects, and one to negative aspects (see Methods section).

Data from the current study revealed that apprentices perceived learning across multiple learning sites as complementary: the school transmitted basic knowledge and skills that would be transferred and applied at the training company (Sappa & Aprea, 2014). Learning at school and at the training company were seen as targeting a common objective, though some discrepancies occurred. A core idea was the apprentices' perceptions of school-taught knowledge being ready for application at their current company: for example, "To increase the number of useful courses (electronics, mathematics, etc.) and to reduce the subjects that are not specific and applicable to the occupation (materials, gym)," "To practice more the theory learned [at school]." Anything else they had to learn, such as general knowledge, was considered of little relevance. Such statements revealed, according to the concept of utility value (the conformity of a task with the future objectives of an individual; Eccles & Wigfield, 2002), a superficial and utilitarian conception of knowledge acquisition. Thus, the focus on what was considered useful for the present and the disregard for potentially useful distant or future knowledge suggested that the apprentices' future time perspective (how far ahead one's thoughts are projected) was rather short. The degree of high utility value attributed by the apprentices is strongly tied to the effort exerted and to their learning strategies (Lens et al., 2001). However, a limited part of the sample highlighted a number of beliefs about what was learned at school: namely, (a) it could not be learned at the training company ("To learn and to look at specific things that could not be seen in the training company"); (b) it differed from what was learned at the training company ("It allows to understand the trade outside of the training company"); (c) it could be useful in private life ("The school allows me to learn things that could be very useful in my professional life but also in my private life"); or (d) it could be useful for the future ("The courses are quite comprehensive, so that we will be able to deal with our future professional life"; utility value).

4.3. Differences between occupational fields

Regarding the third research question, the differences between the occupational fields concerning the education at school were tested using a χ^2 test. The results revealed that aspects such as the *links between theory and practice* ($\chi^2_{(1)} = 12.69, p < .01$) and the *material* ($\chi^2_{(1)} = 24.96, p < .01$) were more prominent in the perceptions of quality in the technical than in the retail field. For the latter, *contacts with peers* ($\chi^2_{(1)} = 5.75, p < .05$) were seen as more important. Concerning the training at the workplace, it was found that the *diversity of the tasks* ($\chi^2_{(1)} = 8.75, p < .01$) and the *working conditions* ($\chi^2_{(1)} = 6.83, p < .01$) were more

important for the technical field, whereas *contact with customers* ($\chi^2_{(1)} = 71.86, p < .01$) and *time management* ($\chi^2_{(1)} = 5.30, p < .05$) were more central for retail.

The results revealed that there were differences in the apprentices' perceptions of IVET quality according to the occupational field. On the one hand, for technical occupation apprentices, quality was more strongly tied to the tasks, the materials, or the working conditions. The links between theory and practice appeared more relevant to them: compared to retail apprentices, technical apprentices mentioned connections between theory and practice as part of quality twice as frequently in their answers to the school and three times more frequently in their answers to the training company. Similar results were found by Ebbinghaus et al. (2010) with an analogous population: apprentices in IT evaluated the cooperation between learning sites as a negative element to the quality of their IVET. On the other hand, for retail apprentices, quality was more strongly associated to the social aspect, especially in terms of relationships with peers, colleagues, and customers.

These results have been interpreted in light of certain specificities of the apprenticeships and occupations. Technical occupation apprenticeships focus mainly on physical materials. The learning is largely based on manual tasks and technical gestures, which are not easily learned using a handbook. Retail apprentices, compared to technical occupations, have fewer hours of practical class and are more likely to directly educate themselves on the job. This could explain why they report perceiving a lower importance of receiving theoretical and practical connections in their education and training. Furthermore, a key skill in retail is the ability to handle people, as it constitutes the main target of this trade. Previous studies in the field of retail suggested that social relationships could help counterbalance the difficult working conditions, such as irregular working hours and stand-up work (Duemmler et al., 2018). Hence, it is not surprising that social interactions take a prominent role in the perception of quality for retail apprentices.

5. Conclusion

While the quality of IVET is a major concern at the political level, little is known concerning what constitutes quality according to its main recipients: the apprentices. This study shed light on the perceptions of IVET quality for technical and retail apprentices. In this regard, some points can be highlighted.

First, high quality, both at school and at the training company, was above all related to the learning object and the social learning environment. Social relationships with classmates, teachers, trainers or colleagues, as well as the perceived skills of teachers and trainers were the main elements that influenced the quality of IVET according to the present study.

Secondly, low quality, was often linked with certain aspects of the IVET context, such as the educational system in force or the organizational management of the training company. It was a matter of external macro factors that were beyond the control of apprentices.

Third, similar elements of quality were indicated between the school and training company; however, their relevance differed according to the learning site. As stated in previous studies (Gurtner et al., 2012), this result indicates that apprentices experience their training at the vocational school or at the training company differently.

Fourth, differences were observed between the two occupational fields considered: technical occupations and retail. While apprentices from technical occupations appeared to link quality to aspects related to tasks or materials, for retail apprentices, quality was more influenced by social aspects. These differences can probably be explained by the peculiarities of these occupations and the respective apprenticeship.

Given the context of the dual IVET, a focus was put on the links between the vocational school and training company in terms of alignment of theory and practice and the adequacy of contents. These links were associated with the quality of IVET, especially for technical apprentices. What is highlighted is especially the lack of these connections, and the school is usually considered as the main responsible.

In conclusion, the results of the study mirror the complexity and the heterogeneity of the Swiss IVET and the difficulty in defining quality in education found in the literature. Both learning sites and occupational fields play a role in apprentices' perception of what constitutes "good" training, and they should, therefore, be taken into consideration in reflections pertaining to IVET quality. The conclusions of this study constitute a first step in identifying what IVET quality is from the viewpoints of apprentices. The next step will consider other occupational fields and stakeholders to enlarge our understanding of the topic. Moreover, the aspects composing the quality of IVET could be shared with policymakers and potential improvements discussed.

A limitation of the current study lies in the type of data collected and its interpretation: the answers to the open-ended questions were sometimes short and vague, reflecting the difficulty of apprentices in expressing their perceptions in a written format.

Nevertheless, this analysis allowed highlighting the complexity and relatively lack of unanimity on quality in IVET. That is why it is essential “to settle for as explicit and accurate stipulations as possible, since no universal definition is to be had.” (Wittek & Kvernbekk, 2011, p.683).

Appendix: coding scheme of quality aspects

A. Learning site: vocational school

A.1. Micro-level: learning

- A.1.1. Extrinsically motivating classes
- A.1.2. Intrinsically motivating classes
- A.1.3. Class diversity
- A.1.4. Class (not specified)
- A.1.5. Links between school and training company

A.2. Meso-level: social learning environments

- A.2.1. Teacher general pedagogical skills
- A.2.2. Teacher structure skills
- A.2.3. Teacher occupation-specific skills
- A.2.4. Teacher social skills and intrinsic motivation
- A.2.5. Autonomy-supportive teaching
- A.2.6. Teachers (not specified)
- A.2.7. Demands (i.e., expectations, tests, exams)
- A.2.8. Relationships with peers and climate

A.3. Exo-level: VET context

- A.3.1. Time management
- A.3.2. Educational system
- A.3.3. School geographical location
- A.3.4. Material

B. Learning site: training company

B.1. Micro-level: learning

- B.1.1. Extrinsically motivating tasks
- B.1.2. Intrinsically motivating tasks
- B.1.3. Skill acquisition
- B.1.4. Tasks diversity
- B.1.5. Links between school and training company
- B.1.6. Tasks (not specified)

B.2. Meso-level: social learning environments

- B.2.1. Trainer pedagogical skills
- B.2.2. Trainer occupation-specific and social skills
- B.2.3. Demands
- B.2.4. Apprentice's autonomy
- B.2.5. Relationships with colleagues and climate
- B.2.6. Contact with customers

B.3. Exo-level: VET context

- B.3.1. Organizational management
- B.3.2. Training management
- B.3.3. Time management
- B.3.4. Working conditions
- B.3.5. Company geographical location
- B.3.6. Salary

8.2 Partie 2. Élargir la perspective du terrain : les perceptions de la qualité d'apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise

8.2.1 Note méthodologique sur la partie 2

L'entretien collectif, ou *focus groups* (Duchesne & Haegel, 2004 ; Kitzinger, 1995 ; Krueger & Casey, 2002), est la méthode choisie afin de collecter les points de vue sur la qualité de la FPI d'apprenti-e-s, d'enseignant-e-s et de personnes formatrices dans la partie 2. Cette méthode consiste à interviewer de manière simultanée plusieurs personnes dont les expériences et/ou l'affiliation professionnelle sont en partie communes. La méthode privilégie l'analyse de ce qui est partagé dans le groupe, que ce soit au niveau des attitudes, des croyances ou des normes. En ce sens, les impressions et les vécus individuels prennent moins de place que ceux du groupe, considéré comme une entité à part entière.

Les *focus groups* de l'étape 2 du projet *Qualité* ont été menés par l'équipe de recherche dans la période de mai 2018 à octobre 2018 avec des groupes constitués de trois à sept personnes. Quatorze *focus groups* (n=64) ont ainsi été menés dans quatre des six cantons romands. Le tableau 6 indique la répartition des participant-e-s.

Tableau 6. Participant-e-s aux interviews collectives (n=64).

	Apprenti-e-s	Corps enseignant	Personnes formatrices	Total
Coiffure et soins de beauté	Deux groupes : 6 et 7	3	3	19
	FR	FR	VD	
Construction	6	7	4	17
	GE	GE	VS	
Commerce de détail	6	4	5	15
	VD	VD	VD	
Employé-e-s de commerce	Deux groupes : 3 et 4	3	3	13
	VD	VD	GE	
Total	32	17	15	64

Note : FR = Canton de Fribourg, GE = Canton de Genève, VD = Canton de Vaud ; VS = Canton du Valais.

Les participant-e-s ont été sélectionné-e-s en fonction de leur rôle (apprenti-e, enseignant-e ou personne formatrice en entreprise) et domaine professionnel (gestionnaires du commerce de détail, employé-e de commerce, construction, coiffure et soins de beauté). Nous avons veillé à assurer une certaine hétérogénéité au sein des groupes (p. ex. apprenti-e-s de différentes années scolaires, enseignant-e-s de différentes matières, personnes formatrices de différentes entreprises).

Nous avons choisi d'employer des questions ouvertes concernant les aspects positifs et les lacunes de la FPI (p. ex. « Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans votre formation à l'école, donc des points positifs (en argumentant les raisons) ? »), afin de laisser les thèmes émerger spontanément dans les discours des participants (le guide d'entretien complet se trouve dans l'annexe 1). Pendant les entretiens collectifs, les participant-e-s ont été encouragé-e-s par l'équipe de recherche à illustrer leurs pensées à l'aide d'exemples concrets. Finalement, les principaux thèmes qui se sont distingués au cours de la discussion ont été résumés sur un *flip-chart*, et les participant-e-s ont ainsi pu vérifier, ajouter ou modifier les informations données. Les entretiens collectifs, qui ont duré en moyenne une heure, ont été enregistrés, transcrits et rendus anonymes.

Parmi les limites de la méthode des entretiens collectifs mentionnons notamment de potentiels effets de censure (ne pas exprimer une opinion à cause de la pression sociale) et de conformité (s'aligner sur les opinions du groupe) dus aux dynamiques typiques des groupes sociaux (Duschesne & Haegel, 2004). Dans l'analyse des données, il est donc important de garder ces potentiels biais à l'esprit.

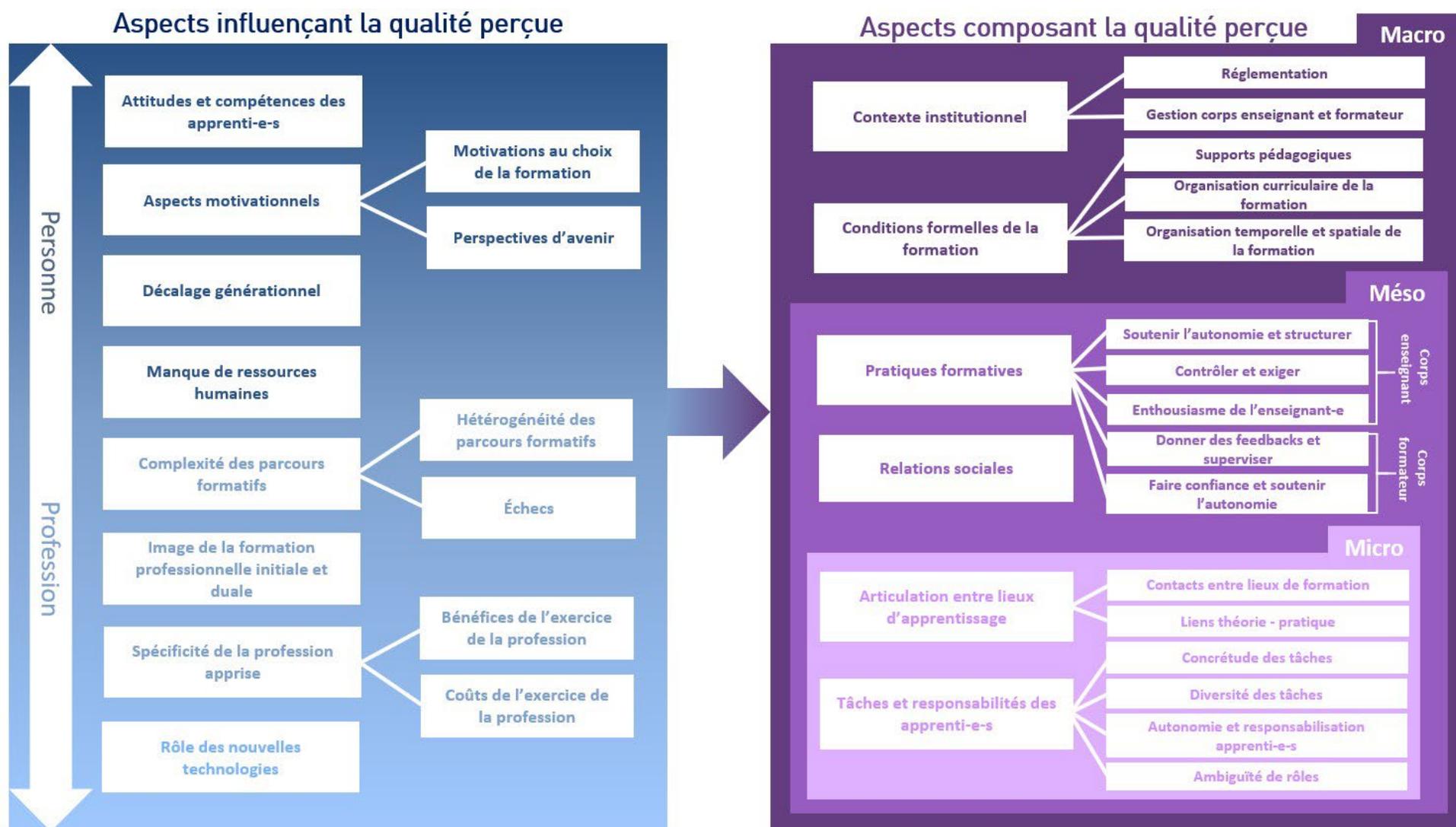
8.2.2 *Comment la qualité de la FPI est-elle perçue par apprenti-e-s, corps enseignant et personnes formatrices en entreprise ?*

Cette étude se situe dans le prolongement de la précédente. Le but est de préciser la définition de la qualité de la FPI présentée dans l'article de Sauli et collègues (2021a) en ajoutant aux perceptions des apprenti-e-s celles de leurs enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise. Les analyses ont mis en évidence plusieurs aspects de la qualité de la FPI qui ont été distingués en deux groupes : d'un côté, les *aspects qui influencent la qualité* de la FPI (cf. partie gauche de la figure 4) et, d'un autre côté, les *aspects qui la constituent* (cf. partie droite de la figure 4). Dans l'annexe 4, se trouve le *codebook* qui décrit les différentes dimensions de la qualité qui ont émergé dans cette étape.

Les *aspects qui influencent la qualité* ont été organisés sur un continuum selon qu'ils faisaient référence à la personne ou au métier. En guise d'exemple, les participant-e-s ont mentionné des éléments de la qualité faisant référence aux caractéristiques individuelles (attitudes et compétences des apprenti-e-s, leurs motivations à choisir un apprentissage, etc.) ou spécifiques au métier (coûts et bénéfices liés au métier, comme les conditions matérielles de travail, le salaire, etc.).

Les aspects qui composent la qualité (partie droite du schéma) ont été organisés en trois niveaux – *macro*, *méso*, *micro* – selon la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1977). Cette partie reprend, développe et réorganise le schéma présenté dans Sauli et collègues (2021a) décrit dans la section 8.1.2. Au niveau *macro*, se trouvent les éléments liés au contexte institutionnel de la FPI et des conditions formelles de la formation, tels que les supports pédagogiques ou l'organisation curriculaire. Au niveau *méso*, se trouvent les aspects de qualité liés aux relations interpersonnelles, tels que les pratiques formatives d'enseignant-e-s et personnes formatrices et les relations sociales à l'école et en entreprise. Le niveau *micro* a trait à tout ce qui concerne les activités et les tâches des apprenti-e-s à l'école et en entreprise, ainsi qu'à l'articulation entre ces deux lieux.

Figure 4. Modèle présentant les aspects liés à la qualité de la FPI extraits des entretiens collectifs.



Note : figure reprise de Berger et al., 2020a.

De manière générale, la qualité est perçue « autant comme le déroulement quotidien de la formation que comme une série de conditions permettant une formation de qualité » (Berger et al., 2020a, p. 97). D'après Fischer (2020), les aspects influençant la qualité, ainsi que ceux situés au niveau *macro*, constituent la « qualité des inputs », alors que les aspects au niveau *méso* et *micro* correspondent à la « qualité du processus ». En ligne avec la notion de *qualité ressentie* (Stake & Schwandt, 2006), apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices orientent leurs discours sur des aspects divers qui reflètent leurs perceptions de la qualité et leur positionnement dans le système (Griffin, 2017). Ainsi, les *éléments influençant la qualité* ont été mentionnés davantage par le corps enseignant et les personnes formatrices que par les apprenti-e-s, indiquant une vision plus large et contextuelle de la qualité. En outre, les discours d'enseignant-e-s et de personnes formatrices peuvent être considérés comme revêtant un caractère autoprotecteur (Weiner, 1992), au sens où la qualité de la formation est en partie attribuée aux caractéristiques de la population de la FPI et moins aux facteurs relevant de la formation elle-même. Ainsi, la qualité dépendrait du profil des apprenti-e-s qui commencent un apprentissage et, en particulier, de leurs compétences préalables, attitudes, parcours formatifs, motivations dans le choix d'un métier, voire leurs situations familiales et personnelles. D'un point de vue systémique, enseignant-e-s et personnes formatrices participent indirectement aux différents lieux de la formation (ce que Bronfenbrenner, 1977, appelle *indirect linkage*). Ils et elles y prennent part notamment par le biais des apprenti-e-s qui, au contraire, font l'expérience directe de tous les lieux de la formation (*multisetting participation*, Bronfenbrenner, 1977). Cela pourrait expliquer pourquoi les apprenti-e-s sont concerné-e-s avant tout par les éléments de qualité situés aux niveaux *méso* et *micro* du modèle, qui font référence à leur vécu quotidien de la formation à l'école et en entreprise.

Des publications, ne faisant pas partie de la thèse mais issues de l'activité menée dans le cadre du *projet Qualité*, décrivent en détail cette étude dans son ensemble (Berger et al., 2020a) ou se focalisant sur des aspects de la qualité spécifiques, tels que les tâches et les responsabilités des apprenti-e-s (Wenger, 2021) ou les pratiques formatives (Wenger et al., 2021c). Les données faisant référence à l'articulation entre lieux d'apprentissage sont présentées dans les articles de thèse : Sauli et al. (2021b) et Sauli (2021) se trouvent décrits respectivement dans les sections 8.2.3 et 8.2.5.

8.2.3 Des pratiques connectives au niveau « individuel » : les liens entre théorie et pratique

Deuxième publication :

Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021b). 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>

Cet article empirique traite de la thématique de l'articulation des connaissances entre lieux de formation au niveau des processus d'apprentissage. Les données, récoltées à travers des *focus groups* avec des groupes d'apprenti-e-s, d'enseignant-e-s et des personnes formatrices (N = 64), ont été analysées thématiquement. En partant de pratiques à l'école et en entreprise perçues comme déconnectées, l'article tente de montrer comment ces situations considérées comme problématiques peuvent être transformées en opportunités d'apprentissage en exploitant les mécanismes du franchissement des frontières et de la connectivité. Deux enjeux principaux – une dévalorisation générale de l'apprentissage scolaire (non aligné sur l'apprentissage en milieu professionnel ou ressenti comme inutile) et la gestion en classe de la diversité des expériences des apprenti-e-s au sein de l'entreprise – rendaient difficile la connexion effective entre école et entreprise, qui étaient aussi perçues comme différentes en termes de cultures épistémiques et de positions identitaires.

Le premier enjeu a été évoqué principalement par les apprenti-e-s et les personnes formatrices et concerne une perception de non-alignement entre apprentissages à l'école et en entreprise, et une inutilité ressentie au sujet des contenus enseignés à l'école (aspects déjà évoqués dans l'étude de Sauli et al., 2021a). Cette vision rend compte d'une conception des liens entre école et entreprise où la « théorie » appartient à l'école et la « pratique » à l'entreprise (conception détachée ; Sappa & Aprea, 2014). Les savoirs seraient ainsi encapsulés dans un seul lieu de formation et difficilement transférables dans un autre (ou, du moins, pas de manière automatique). En outre, l'entreprise jouit, selon les propos d'apprenti-e-s et de personnes formatrices, d'une certaine primauté sur l'école. En d'autres termes, les besoins de l'entreprise priment sur ceux de l'école et c'est avant tout cette dernière qui doit s'adapter aux logiques de l'entreprise en transmettant des connaissances « prêtes à l'usage » en entreprise. L'analyse en termes de franchissement des frontières a mis en évidence que certain-e-s apprenti-e-s essaient d'appliquer sur le lieu de travail des compétences acquises à l'école (p. ex. une procédure, un

vocabulaire professionnel, une norme, etc.) qui ne font pas partie de la routine au travail. Il s'agit d'une « resituation » des connaissances d'un contexte à l'autre (Griffiths & Guile, 2003), qui constitue une occasion d'apprendre et de générer des nouvelles pratiques (mécanisme d'apprentissage de la transformation ; Akkerman & Bakker, 2011). Outre le fait de réduire l'écart perçu entre contenus appris à l'école et en entreprise (c'est-à-dire au niveau de la culture épistémique), ce mécanisme a un effet positif au niveau de la position identitaire des apprenti-e-s en entreprise. En effet, connaître et savoir appliquer les normes et le langage professionnel propres à leur métier permet aux apprenti-e-s de se sentir davantage reconnu-e-s en tant que professionnel-le-s et leur donne une certaine confiance vis-à-vis de leurs personnes formatrices, collègues ou clientèle.

Le deuxième enjeu a été évoqué principalement par les enseignant-e-s et concerne les défis posés en classe par la gestion des expériences hétérogènes que les apprenti-e-s vivent en entreprise. En effet, les apprenti-e-s – même s'ils et elles se forment pour un même métier ou dans un même domaine professionnel – travaillent dans des entreprises fort diverses en termes de taille, d'organisation de la formation, d'emplacement, de clientèle, etc. Cela signifie par exemple qu'une même procédure peut être réalisée de manière très contrastée selon qu'elle est exécutée dans une entreprise de grande ou de petite taille. Pensons par exemple à la différence dans la préparation d'un repas pour une cantine scolaire ou pour un restaurant étoilé. En plus de cette hétérogénéité des expériences, les disparités en termes de culture épistémique entre école et entreprise⁴², ajoutent une difficulté pour les enseignant-e-s qui doivent jongler entre transmettre la norme du métier et les variations à cette norme. Plusieurs enseignant-e-s ont rapporté avoir des difficultés à gérer en classe cette diversité amenée par les apprenti-e-s. L'analyse en matière de franchissement des frontières a mis en évidence que le fait d'introduire en classe des situations authentiques vécues directement par les apprenti-e-s au travail serait une occasion d'apprendre à partir de ces situations et de les comparer aux pratiques des pairs (mécanisme d'apprentissage de la réflexion). Outre le fait de stimuler la réflexion auprès des apprenti-e-s, ce mécanisme aiderait aussi les enseignant-e-s à développer des pratiques d'enseignement plus flexibles, qui se basent autant sur la norme que sur des variations de la norme qui seraient plus adaptées aux différents contextes de travail.

Ces deux enjeux ont en commun d'exploiter les frontières entre l'école et l'entreprise comme des opportunités d'apprentissage au lieu de les voir comme des barrières. En effet, ces deux

⁴² Je fais référence au fait qu'en entreprise, la connaissance est davantage orientée vers la résolution de problèmes et moins vers l'application des standards ou des normes du métier qui sont généralement enseignées à l'école.

situations semblaient établir une certaine continuité entre l'école et l'entreprise formatrice en mettant en relation leurs cultures épistémiques, en générant de nouvelles pratiques et en ayant aussi un impact positif au niveau des positions identitaires des acteurs. Ce ne sont pas uniquement les apprenti-e-s qui apprennent, mais également les enseignant-e-s qui ont la possibilité de se tenir au courant des tendances actuelles du marché du travail et, de manière analogue, les personnes formatrices qui peuvent connaître les nouvelles avancées au niveau académique relatives à leur métier.

Cette étude montre notamment comment les acteurs interprètent différemment leurs expériences et dans quelle mesure le fait de considérer les différences entre l'école et l'entreprise de formation comme une opportunité d'apprendre – et non comme un obstacle – peut être une question d'attitude et de prise de conscience.

Supporting Apprentices' Integration of School- and Workplace-Based Learning in Swiss Initial Vocational Education and Training

Florinda Sauli, Matilde Wenger and Jean-Louis Berger

Abstract: In a dual initial vocational education and training (IVET) system, an integration between school- and work-based learning is essential to provide apprentices with necessary trade-specific skills and to ensure the quality of training. However, apprentices often perceive a disconnection between learning sites. Accordingly, based on the concepts of boundary crossing and school-workplace connectivity, this study aimed to investigate how the integration between school- and work-based learning contributed to the quality of Swiss IVET from the perspective of apprentices, vocational teachers and in-company trainers. Data were collected through focus groups (n=64) and thematic data analysis was carried out following an inductive and deductive approach. Key findings indicated some issues related to sociocultural differences between school and training company: a general devaluation of school-based learning (non-aligned with workplace-learning or perceived as useless) and the diversity of apprentices' experiences at the training company. Furthermore, the analysis revealed how these situations perceived as disconnected can become learning opportunities: by applying a skill acquired at school in the workplace that is not part of the routine (learning mechanism of transformation); by bringing in the classroom authentic situations experienced by apprentices at work (learning mechanism of reflection). Implications for training and teaching are also addressed.

Keywords: Swiss dual IVET, perceived IVET quality, school- and workplace-based learning, boundary crossing, school-workplace connectivity.

1. Introduction

At the end of compulsory schooling, two out of three young people in Switzerland undertake an apprenticeship in the initial vocational education and training (IVET) system (Swiss Federal Statistical Office, [OFS] 2021). The majority of them do so by following a dual format—that is, by spending one or two days per week in a vocational school and the rest of the week in a company where they receive training (hereinafter referred to as the ‘training company’). Thus, apprentices pursuing what is known as ‘dual IVET’ are expected to combine knowledge, skills, and attitudes acquired from both the vocational school and the training company (Baartman & De Bruijn, 2011). Although this multiplication of contexts might enrich apprentices’ experience, it also creates challenges in terms of integration of school- and workplace-based learning, primarily because of the sociocultural gap existing between the school and the workplace (Eraut, 2004). Indeed, sociocultural perspectives of learning consider that learning is situated and influenced by the context where it is produced. In this framework, analytical tools such as boundary crossing and connectivity (Guile & Griffiths, 2001) can help in understanding how to integrate practices from multiple learning sites to result in effective learning. Combining learning from several learning sites is a challenging task: to understand why, we provide here some contextual elements to illustrate the main differences between vocational school and training company. Indeed, these two contexts have their own distinctive characteristics and specific logics (Gurtner et al., 2012; Gurtner et al., 2018; Prenzel & Drechsel, 1996; Tynjälä, 2008), as summarised in Table 1, and therefore they constitute two different cultures of learning. Although other types of dichotomies exist between school and workplace, this article focuses on two that are particularly relevant in IVET contexts (Akkerman & Bakker, 2012): in epistemic culture (e.g., type of knowledge shared) and in identity positions (e.g., roles and positions of apprentices in the two contexts). The vocational school bears the characteristics of a formal educational setting where the main activities are oriented towards the transmission of knowledge with several teachers with a specific pedagogical training. At the training company, activities tend mainly towards production and, to a minor extent and more indirectly, to the transmission of knowledge (Resnick, 1987). According to the size of the company, trainers usually also work in the main activity of the company. For instance, in small enterprises, the person who trains the apprentice(s) is often the boss (Lamamra et al., 2019). At the level of epistemic culture, at school, knowledge is usually more abstract, generic, and explicit, whereas at the training company it is more applied, specific, and implicit. In terms of identity positions, apprentices are often perceived—and perceive themselves—as pupils at school, and as workers at the training company, with consequences on their engagement and

commitment (Wenger et al., 2021a).

Table 1. Overview of the main differences between vocational school and training company.

Object	Vocational School	Training Company
Context	Formal, structured, scheduled Supervision of an entire class	Informal, more or less structured, unpredictable Supervision of one or a small group of apprentices
Teaching and training staff	Teachers: strong pedagogical preparation Multiple and relatively independent	Trainers: Weak pedagogical preparation Multiple and mutually dependent
Type of Knowledge	Explicit and generic Conceptual Inert	Implicit, tacit, and situational Procedural Applied
Assessment	Tests and exams Sporadic feedback	In authentic situations Frequent/individualised feedback
Feeling of belonging	Weak	Strong
Motivation and Commitment	Controlled and moderated	Autonomous and high
Apprentices' Status	Pupils, dependent, infantilised	Workers, independent, empowered

Note: This table is based on Gurtner et al. (2012), Gurtner et al. (2018) and Tynjälä (2008).

The Swiss IVET system has several strengths in terms of integrating school- and work-based learning, such as a curriculum that is shared between learning sites and strong partnerships between stakeholders (Aprea & Sappa, 2015). Nevertheless, some apprentices encounter difficulties in integrating learning acquired at school vs at the training company, and perceive a disconnection between the two (Filliettaz et al., 2008; Gurtner et al., 2018; Sappa & Aprea, 2014).

The data presented herein were derived from a larger project on what constitutes ‘quality’ in the Swiss IVET system from the apprentices’, vocational teachers’ and in-company trainers’ perspectives. Among the various elements that spontaneously emerged in participants’ conceptions of IVET quality, the disconnection between school- and work-based learning was an important one. Therefore, with this study we are interested in further investigating what determines and fosters a connection between school- and workplace-based learning from the point of view of stakeholders on the ground (apprentices, teachers, and in-company trainers).

The study positions at the individual level of connectivity (vs organisational and institutional levels), which refers to teaching and learning processes at school and at the workplace and to the integration of different types of knowledge across learning sites (Stenström & Tynjälä, 2009). To achieve this, we adopt a sociocultural perspective, and the integration of school- and workplace-based learning is conceptualised as a matter of boundary crossing and connectivity. By using two examples of perceived disconnections between school and training company, we will show how the differences between the two learning locations can be used as learning opportunities.

2. Conceptual framework

2.1 Boundary crossing: a way to conceptualise learning across several sites

The integration of school- and workplace-based learning has been conceptualized by several perspectives (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). More cognitive-functionalistic and individual-centred perspectives draw upon the ‘transfer metaphor’, for which learning is seen as ‘a largely one-way mechanical process in which students acquire knowledge in vocational school and relatively unproblematically ‘apply’ it in the workplace’ (Guile & Young, 2003, p. 64). Conversely, the sociocultural standpoint views learning as a social process influenced by the contexts in which it takes place, making this type of learning ‘situated’ (Lave & Wenger, 1991). According to this perspective, the notion of ‘boundary crossing’ is preferable to the one of ‘transfer’, because it more thoroughly describes the process in which a person moves and interacts across different sites and their respective social cultures, or ‘boundaries’ (Guile & Griffiths, 2001; Suchman, 1994). In addition, the term highlights the fact that learners’ participation in unfamiliar activities and contexts means they have to continuously construct, combine, and renegotiate meaning—resulting in hybrid knowledge that makes sense in new contexts (Engeström et al., 1995). Compared to the notion of transfer, where transitions are unidirectional, boundary crossing entails bidirectional actions and interactions across contexts. Finally, it is important to note that finding ways to combine the differences between contexts by crossing their boundaries is seen as an opportunity for learning (Akkerman & Bakker, 2012).

The literature identified four learning mechanisms at stake when people cross boundaries (Akkerman & Bakker, 2011): identification, coordination, reflection, and transformation. *Identification* occurs when the identity of one or more practices is not clearly defined and there is a need to redefine it. Thus, learning is supported by processes of othering (identifying different aspects between practices), and of legitimating coexistence (identifying

complementary aspects within practices). *Coordination* implies the use of boundary objects or procedures that ensure an effective collaboration across practices. Boundary crossing can also trigger a process of mutual *reflection*, in which people ‘realize and explicate differences between practices and thus to learn something new about their own and others’ practices’ (Akkerman & Bakker, 2011, p. 144-145). Learning something new can be done either by defining your own perspective in relation to the perspectives of others (perspective making), or by looking at your own perspective through the eyes of someone else (perspective taking). *Transformation* is the process which leads to changes in practices and, sometimes, even to the creation of new hybrid practices.

2.2 *The school-workplace connectivity model*

Based on this sociocultural background, Guile and Griffiths (2001) analysed the connections between learning at the vocational school and the workplace through the notion of work experience, defined as ‘the use of the workplace in a way which supports learners in connecting different types of knowledge, skill and experience’ (Griffiths & Guile, 2004, p. 56). They identified five models of work experience, from a traditional one—where apprentices are expected to automatically adjust to the work’s requirements without any guidance—to a connective one, in which learners are supported to resituate knowledge in several contexts through boundary crossing. In this context, the notion of ‘connectivity’ refers to ‘those processes which aim at creating close relationships and connections between different elements of learning situations, contexts of learning, and systems aiming at promoting learning’ (Stenström & Tynjälä, 2009, p. 4). Guile and Griffiths (2001) considered the connective model to be ideal in terms of learning through work experience. Hence, the connective model questions the modalities through which the connections between learning sites can affect learning processes. The transfer of knowledge from one context to another is not automatic and needs to be supported by connective strategies at different levels (individual, organisational and institutional; Stenström & Tynjälä, 2009). Integration occurs when apprentices are supported to “mediate between theoretical and everyday knowledge to create new knowledge and new practices’ (Griffiths & Guile, 2004, p. 17), a description which also encapsulates the idea of boundary crossing.

2.3 Practices to integrate school- and work-based learning

A key outcome of connecting school- and work-based learning is the development of connective and polycontextual skills in apprentices. Connective skills are developed when learners are able to establish meaningful links across contexts; polycontextual skills are developed when learners are able to perform different tasks in multiple contexts (Engeström et al., 1995). Apprentices need to be supported in their attempts to develop both. Griffiths and Guile (2004) identified four practices that can foster this development: (1) acquiring theoretical knowledge to be able to understand and interpret a phenomenon as it appears in reality; (2) using a process of dialogic inquiry to learn the specific languages of the communities of practice⁴³ in which apprentices participate to become members of those communities; (3) crossing boundaries between the school and the training company, which means being able to establish continuity between the two sites despite their sociocultural differences; and (4) resituating knowledge and skills through horizontal development (Beach, 1999). Horizontal development implies that the learners ‘acquire forms of knowledge embedded or situated in specific contexts. Moreover, this situated knowledge can take a variety of forms’ (Griffiths & Guile, 2004, p. 69). Therefore, to develop connective and polycontextual skills that allow them to integrate school- and work-based learning, it seems important that apprentices directly experience the same activity in different contexts to encounter its different variants. Nevertheless, concrete experience alone is not enough to learn; apprentices also need to reflect on their experience (Schön, 1987). Accordingly, the connective model emphasises reflexivity and the need for teachers and in-company trainers to provide guidance in reflective practices (Sappa et al., 2018; Tynjälä, 2008).

In the Swiss IVET context, Sappa, Aprea and Vogt (2018) realized a study on how key stakeholders (teachers, trainers, apprentices, and examiners) perceive the links between learning at school and at the training company. The study highlights the importance to encourage connective strategies not only at school, but also at the training company; as the connection is often considered to be the sole responsibility of the school. At the vocational school, the adoption of a student-centred perspective rather than simply following the logic of the disciplinary content can help in establish a connection. Concretely, the structure of the instruction ‘should begin at the level of learners’ knowledge and experience and end by initiating the transfer to the workplace setting’ (Sappa et al., 2018, p. 317). At the training company, trainers can help apprentices to recognise the links between knowledge acquired at

⁴³ A community of practice is a group whose members regularly interact with one another and share experiences based on their common interests, resulting in learning (Lave & Wenger, 1991).

school and practices in the workplace by staying actively informed on what is happening at school. The role of teachers and in-company trainers is therefore crucial in supporting the development of apprentices' polycontextual and connective skills.

2.4 Aims and research questions

In the Swiss IVET context, few studies consider the perspective of its main stakeholders (apprentices, vocational teachers, and in-company trainers) in terms of connection between learning sites. Using the concepts of boundary crossing and school-workplace connectivity, we want to consider stakeholders' conceptions of the integration of school- and work-based learning in detail. Accordingly, the questions that are central to this study are: (1) Which problems of integration between school- and workplace-based learning are identified by apprentices, teachers, and in-company trainers and how are these problems explained? (2) What are the potential solutions—based on actual practices—to improve the integration of school- and work-based learning according to the perspectives of boundary crossing and of school-workplace connectivity?

3. Methods

This research was part of a larger project that included several studies which examined the conceptions of IVET quality using both quantitative and qualitative methods. The data of the first study, which aimed to understand how stakeholders perceive IVET quality, are analysed in this paper.

3.1 Participants

We conducted 14 focus groups with 64 participants in the French-speaking part of Switzerland. The groups were uniform in terms of stakeholders (apprentices, vocational teachers, and in-company trainers) and in terms of occupational fields: a) hairdressing and beauty, b) construction (e.g., road builder, electrician), c) retail and d) administration (e.g., administrative assistant).⁴⁴ The first three occupational fields are among the ones in which premature contract terminations are more frequent in Switzerland. In contrast, premature contract terminations are the least frequent for administrative assistant (Swiss Federal Statistical Office, 2019a). Women are more represented in the field of hairdressing and beauty, men are more represented in the field of construction, and both women and men are more equally

⁴⁴ Two focus groups with hairdressing and beauty apprentices and administrative assistant apprentices took place. This explains why there are 14 groups instead of 12.

distributed in the fields of retail and administrative assistant (Swiss Federal Statistical Office, 2019b).

The sampling strategy consisted in selecting participants according to their role (apprentices, teachers, or in-company trainers) and occupational field. We ensured a certain heterogeneity within the groups: apprentices from different school years, teachers of different school subjects, and trainers from different companies in terms of size and service/product provided. We selected both novice and experienced teachers and trainers. In addition, participants came from different geographical areas, i.e., four out of six regions in the French-speaking part of Switzerland. Groups included from three to seven participants, which allowed every participant to express her or his opinions and ensured smooth discussion. Each focus group started with three participants, and selection was stopped when the maximum number per group (seven participants) was attained. Participation to the study was voluntary, which partially explained the variability in groups' size. Table 2 shows the distribution and characteristics of the participants.

Table 2. Distribution and characteristics of the participants.

Professional field	Apprentices	IVET school teachers	In-company trainers	Total
Hairdressing and beauty	2 groups: n ₁ = 6; n ₂ = 7 M _{age} = 21;4 Gender: 10F/3M	n = 3 M _{age} = 36;0 Gender: 3F	n = 3 M _{age} = 52;0 Gender: 3F	n = 19 Gender: 16F/3M
Construction	n = 6 M _{age} = 21;7 Gender: 6M	n = 7 M _{age} = 50;7 Gender: 1F/6M	n = 4 M _{age} = 40;2 Gender: 4M	n = 17 Gender: 1F/16M
Retail	n = 6 M _{age} = 18;7 Gender: 5F/1M	n = 4 M _{age} = 46;8 Gender: 2F/2M	n = 5 M _{age} = 45;4 Gender: 2F/3M	n = 15 Gender: 9F/6M
Administrative assistant	2 groups: n ₁ = 4; n ₂ = 3 M _{age} = 20;4 Gender: 6F/1M	n = 3 M _{age} = 47;3 Gender: 2F/1M	n = 3 M _{age} = 42;0 Gender: 3F	n = 13 Gender: 11F/2M
Total	n = 32 M _{age} = 20;7 Gender: 21F/11M	n = 17 M _{age} = 46;6 Gender: 8F/9M	n = 15 M _{age} = 44;7 Gender: 8F/7M	N = 64 Gender: 37F/27M

Note: M_{age} = Year; months.

Apprentices were all attending dual IVET, which in Switzerland takes place after compulsory education. It lasts three or four years and apprentices attend a vocational school during one or two days per week, while the remaining days they work and learn in a training company. In terms of size of companies in which apprentices were enrolled, 34% worked in micro companies (less than 10 employees), 19% in small companies (between 10 and 49 employees), 19% in medium companies (50-249 employees), and 28% in large companies (more than 250 employees). In addition, 41.5% of the apprentices had started another training course before the apprenticeship (e.g., at a high school).

Teacher participants had an average of 13.6 years of experience, while in-company trainers had an average of 17.6 years of experience; 41% of teachers worked less than half-time; 24% worked between 51 and 80%, and the remaining 35% worked more than 80% (considered full-time). Among the trainers, 20% worked part-time (<80%) versus 80% full-time.

3.2 Data collection

We collected the different views on the quality of dual IVET using the focus group method (Duchesne & Haegel, 2004; Kitzinger, 1995). This method consists of simultaneously interviewing several people whose experiences or professional affiliation are partly common. This method favours the analysis of what is shared in the group, whether in terms of attitudes, beliefs, or norms. We considered the focus group to be a suitable method for our aim because it has the potential to provide multiple perspectives on the topic of IVET quality and to stimulate argumentation between participants. Two members of the research team carried out the focus groups: one led the interview and the other took notes on non-verbal behaviours and other events during the interview. We developed a procedure and an interview guide to ensure consistency across interviews, which were semi-directed. Examples of questions are: ‘Can you mention some positive points of your training at school/training company supported by examples?’ or ‘Can you give us an example of poor quality in your training at school/training company?’. Focus groups lasted on average one hour. At the end, a summary of the major themes emerged during the discussion was sketched on the whiteboard, so that participants could check, add, or correct what was said. Focus groups were audio recorded and fully transcribed.

3.3 Data analysis

We analysed the data at the group level rather than at the individual level. Accordingly, the results are to be understood as reflecting the collective conceptions of IVET stakeholders. We analysed the transcriptions using thematic analysis (Krippendorff, 2013; Miles & Huberman, 2004; Saldaña, 2013), with a hybrid approach of deductive and inductive coding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). The corpus of data was first analyzed with an inductive approach and open coding to be close as much as possible to the data. We later developed broader categories and links between them, by using existing theories (deductive approach). The two first authors coded the material and discussed findings with the third author on a weekly basis to ensure the validity of interpretations. The coding scheme was refined over several rounds and the overlap between codes was reduced. Each code was assigned a clear label with a definition, a description, inclusion and exclusion criteria, and examples (Saldaña, 2013). Seventeen codes emerged as key aspects of IVET quality. Only the code *Links between theory and practice* (n=88 coding units) is analysed in this paper.

The code *Links between theory and practice* was named based on the terms used in our sample: the participants' conception of the alignment between school and training company is addressed by the terms 'theory' (related to school-based learning) and 'practice' (related to work-based learning). Therefore, this code refers to the degree of adjustment between conceptual and procedural knowledge,⁴⁵ but also to didactical methods, assessment techniques, and forms of guidance, as explained by Messmann and Mulder (2015) regarding the alignment between school and workplace.

To answer our research questions, we analysed data through the perspective of apprentices, teachers, and in-company trainers. Differences in terms of professional fields were not relevant in our sample, therefore no data are reported on this topic.

4. Results and discussion

In this section, we outline the analysis of two issues related to boundaries between school and training company that emerged in participants' discourses. By starting from practices perceived as disconnected, we tried to demonstrate how these problematic situations can be turned into

⁴⁵ Conceptual knowledge consists of "static knowledge about facts, concepts, and principles that apply within a certain domain" (de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, p. 107). This type of knowledge is mainly taught at school; however, it is transmitted to a lesser extent within training companies (Eraut, 2004). Procedural knowledge refers to "actions or manipulations that are valid within a domain" (de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, p. 107), and is essential to being able to concretely perform a task. This type of knowledge is learned primarily at the training company.

learning opportunities by exploiting the mechanisms of boundary crossing and school-workplace connectivity. The issue of non-alignment and of uselessness of school content was raised by apprentices and in-company trainers; while the management of apprentices' workplace experiences emerged among teachers. These two transitions at the boundaries between school and training company also reveal differences in terms of epistemic culture and identity position.

4.1 Reducing the feeling of non-alignment and of uselessness of school contents: training company as testing ground

Apprentices and in-company trainers raised the problem of a non-alignment between school- and workplace-based learning and of a feeling of uselessness of contents taught at school. The integration of school- and work-based learning was mainly described as learning the 'theory' at school that is put into 'practice' at the training company (as in the transfer metaphor). According to some apprentices and in-company trainers, this was not possible because the knowledge gained at school was not consistent with the knowledge gained within the training company (and vice-versa), ending up in a feeling of non-alignment. Links between school and training company were qualified as irrelevant, outdated, too generic, or too specific, and teaching and training methods were described as different between the two sites.

In addition to non-alignment, apprentices and in-company trainers reported a feeling of uselessness of school-based learning. Some apprentices considered the content of vocational school classes relevant only if it was a subject in the examination or if it could be immediately applied in the context of the company in which they were undergoing training. In other words, the link between school- and work-based learning was perceived by some apprentices to be associated with the concept of utility value, which is 'determined by how well a task relates to current and future goals' (Eccles & Wigfield, 2002, p. 120). Accordingly, for certain apprentices, school learning content that was not useful *hic et nunc* was considered unnecessary and should have therefore been eliminated from the school curriculum. Apprentices referred to general knowledge class, sports, languages, and professional knowledge that was not immediately useful in their training company. For instance, for clerks, learning meat sales techniques when working in a cheese factory was not deemed to be useful. Apprentices' scepticism towards general disciplines was also found by Wedege (1999) in her study on mathematics. The discourses of several in-company trainers of our sample go in a similar direction: they perceive part of the training at school as useless, invoking an evolution of the trade and the incapacity of school to stay updated. The perspectives of apprentices and in-

company trainers are somewhat utilitarian and imply a criticism of school-based learning and its capacity to adequately fulfil the needs of apprentices and companies alike. Such findings find place in a more general debate about the retention of certain theoretical subjects (like general culture and languages) in vocational curricula, which is justified by social and democratic principles (Young, 2007; Wheelahan, 2012). While Tanggaard (2007) found similar evidence for a devaluation of school-based learning, she explains it differently, saying that ‘to be able to ‘connect’ to something (e.g. the workplace), the apprentice may need to disengage either discursively or practically from other places’ (Tanggaard, 2007, p. 465). In fact, to achieve the necessary familiarity with the community of practice of the trade, apprentices may prioritise engagement in the training company over school both at the cognitive and identity level.

To reduce the feeling of non-alignment and of uselessness of certain contents, some apprentices tried to apply at the training company what they learned at school. Indeed, they were reporting as a positive aspect of school, the possibility to acquire some knowledge that is not transmitted at the training company. This was mostly due to a lack of time, a lack of skills, or because the company does not cover all the activities of a trade (domain specificity). In Fragment 1, hairdressing apprentices discussed about some advantages of school-based learning.

Fragment 1. Exchange between hairdressing apprentices.

- | | |
|--------------|--|
| Apprentice 1 | Well, I find that at school, we learn things that we don't necessarily experience at the salon. [...] |
| Apprentice 2 | A lot of things and things you don't learn at the salon. [...] |
| Interviewer | Is that something positive or negative? |
| Apprentice 2 | Hum hum, yeah, it's positive. |
| Apprentice 3 | Positive. [...] |
| Apprentice 4 | Sometimes there are methods how to make, for example, strands of hair or things like that, we use that easily because we say, ‘We learned that in the course, why not use it?’. At the salon, yes, we have different methods, but it's also good to test the methods we learn at school. |

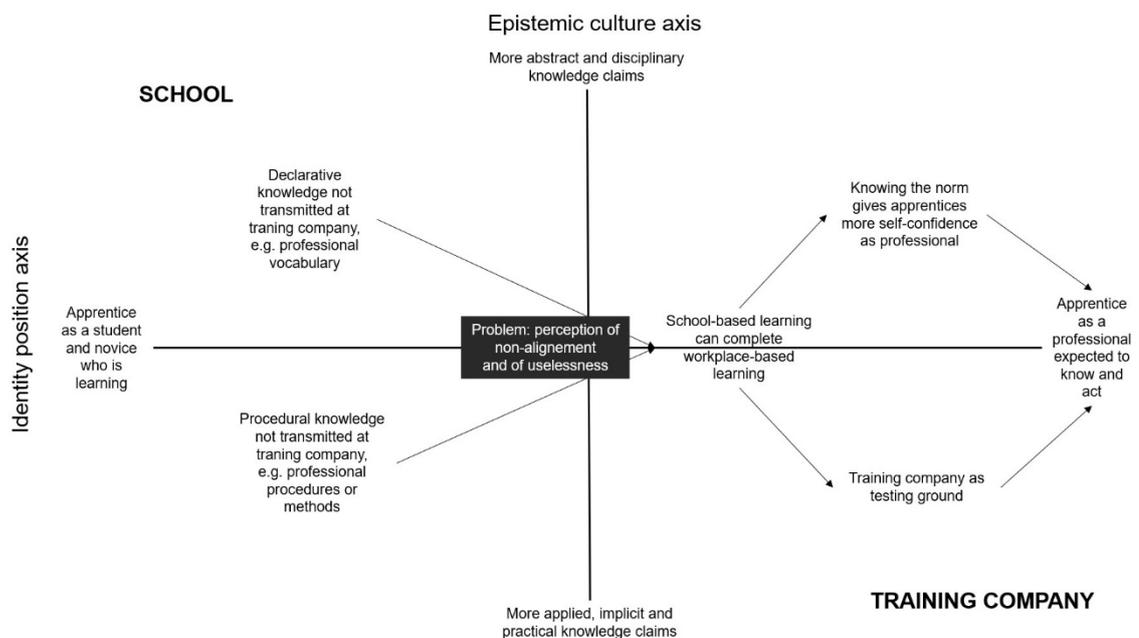
Apprentice 5	Then even for the customers, it's good. Honestly professionally, if you can say the terms that are correct.
Apprentice 4	The right terms.
Apprentice 5	Well, yeah. If we talk professionally [...] well, we're going to be taken seriously. [...] Regarding the customers, when you have to sell a product, for example... We use terms that are professional and therefore come from school because it's true that it's more where we learn them, the real professional terms. And then, afterwards, we can give explanations when we advise a client [...] we finally see the reactions and all that, we also know how to defend ourselves vis-à-vis the client.

As apprentices in Fragment 1 reported, school-based learning imparts the norm (e.g., standard ways to perform a task, proper nomenclature for tools or procedures). The knowledge learned at school generates actions and interactions at the training company and has an impact on apprentices' cognition and identity. It can underpin and legitimate apprentices' practice in the workplace ('[...] we use terms that are professional and therefore come from school [...] we can give explanations'), therefore making them feel more empowered ('we're going to be taken seriously, [...] we finally see the reactions [...] we also know how to defend ourselves [...]'). This has benefits in terms of identity: apprentices feel more recognised as professionals, more self-confident in their relationships with trainers, colleagues, and customers (Akkerman & Bakker, 2012), more familiar with the community of practice of their trade (Tanggaard, 2007) and trigger processes of learning. This can be related to a process of dialogic inquiry, where apprentices can better connect school and training company by being immersed in the linguistic practices of each context.

The underlying idea here is to use the training company as a testing ground to apply knowledge acquired at school (e.g., new methods, professional vocabulary etc.), that is not part of the actual practices at work. This can lead to a process of change, or creation of new practices, that combine elements both from school and training company. From a perspective of boundary crossing and connectivity, the learning mechanism at stake here is transformation through horizontal development. Indeed, the confrontation with a problem (i.e., non-alignment and

perception of uselessness), forces apprentices embedded in two intersecting contexts to create new practices. In Figure 1 we tried to represent on a schema the links between the various elements introduced in this section. The schema has two axis: the vertical one represents epistemic culture (from more abstract to more practical knowledge), and the horizontal axis stands for apprentices' identity position (from the apprentice seen as a novice to the apprentice seen as a professional). The upper-left part of the schema refers to school, while the lower-right to training company. Interestingly, a difference between school and training company at the level of epistemic culture (i.e., gap between what is taught at school and at the training company), can be associated to positive outcomes in terms of identity position at work (i.e., more self-confidence as professional) through processes of transformation.

Figure 1. Elements of non-alignment and feeling of uselessness of school content.



Another perspective about the relevance of school content, was given by teachers and, to a minor extent, by some in-company trainers. They felt that it was important for apprentices to develop a broader and more long-term vision. In other words, it would benefit apprentices to realise that school-based learning could also be useful beyond the professional context, as well as for companies specialising in domains other than the one with which they were currently engaged: ‘To broaden their vision a little bit... there’s a world around you and then you must prepare for working life too, in a broad vision’ (Administrative assistant’s teacher). Such findings are in line with those of Akkerman and Bakker (2012), where both teachers and trainers expect students to move beyond knowing some topics.

4.2. Managing the heterogeneity of apprentices' experiences to gain new insights on one's own and others' practices

Teachers identified the topic of heterogeneous experiences of apprentices at the training company. In dual IVET, teachers at the vocational school have often to deal with apprentices who are all learning the same trade, but in different workplaces. Fragment 2 reports the discussion of construction teachers that taught in both school-based vocational tracks (where apprentices only attend vocational school) and dual tracks (where apprentices alternate between vocational school and training company). Comparing these two tracks gave new insights about the consequences of the integration of school- and workplace-based learning.

Fragment 2. Exchange between construction teachers.

Teacher 1 [...] here at school we have programs that are still relatively structured [...], so the students they don't know everything that's out there so they follow that path, they accept it. In the dual track, I have 18 students; out of 18 students, there are 18 different in-company trainers and 18 different ways of working, so when I teach something in theory I always have to put in quotation marks - I have to say this is something that can be done like that, according to the standards it's correct but it's- 'yeah but I don't do it like that in the office!' [the teacher imitates one of his apprentices]. Yes, I know there are 18 of you with 18 different cases, but there is the right way to do it but, then, all the variants are possible so... we are actually often a little bit in conflict [...]

Teacher 2 and the correct thing to do as if you ask for a legal opinion you don't really know... there are all the variants from the beginning [...]

Teacher 1 so that for us, as teachers of the dual system, it's still pretty complicated, getting students to understand

that there's not one solution, but there's a right direction.

Teacher 3

on the other hand, this is perhaps a positive element of the dual training and I have the impression that the students see more variety in the ways of doing things [...] in school-based track students I have the impression that either they do right or they do wrong and when it's right it's just that this way, there are no other ways.

First, in dual tracks, apprentices interacted, shared, and confronted their workplace experiences, while in a school-based track they 'accepted what the teacher say'. For Tanggaard (2007) peer groups in dual tracks 'challenge and inspire each other with their unlike perspectives and experiences from different trade practices' (p. 461). The confrontation can include elements of both epistemic culture (e.g., tasks assigned at the workplace) and identity position (e.g., the status and the responsibilities attributed to apprentices at the workplace). Secondly, knowledge was conceived differently in dual or school-based tracks, with consequences on teachers' practices. In dual tracks, teachers had to adapt to a more work-based learning style, with higher error tolerance, problem-solving orientation, situations of insecurity and variations to the norm. In school-based tracks there was a more cognitive-functionalistic vision, where school was the learning context, and the workplace was the application context. Knowledge was 'based on exact principles and explicit rules' (Tanggaard, 2007, p. 455), and for students' knowledge was either right or wrong. For these reasons, teachers found more challenging to deal with apprentices from dual tracks. They had to continuously find a balance between imparting the norm and showing the deviation from the norm, in order to adapt to the realities that apprentices experience at work. In boundary crossing situations, showing the variations from the norm is important to understand how a concept may vary in different contexts and develop polycontextual skills. Griffith and Guile (2004) refer to this as being able to 'resituate' or 're-contextualise' knowledge. The exercise of alternating between norm and variations from the norm can put teachers in a difficult position, as expressed by an administrative assistant's teacher:

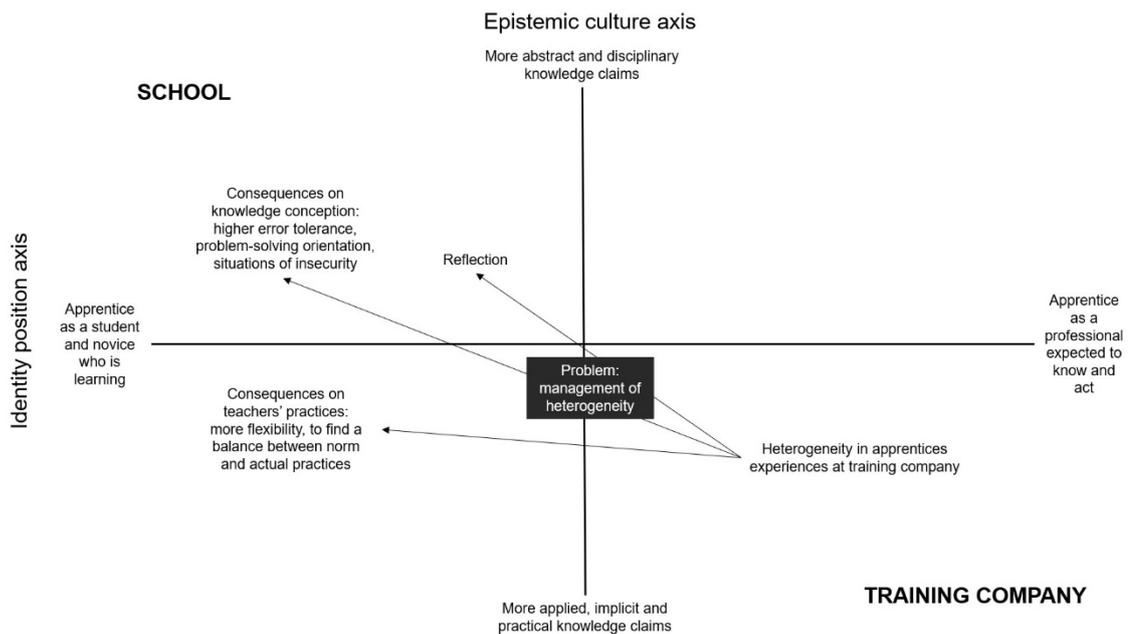
I think dual-tracks are a double-edged sword. On the one hand, we give them [apprentices] a certain foundation, a certain economic or legal basis [...]. On the other hand, we have apprentices who are also employed in very specific sectors

such as insurance or banking and when we approach these themes, it also obliges us to be particularly vigilant about what we say because there is a stronger interaction of students on the subjects we propose.[...] they don't hesitate to intervene, so it's true that it's both enriching and also we have to be very careful about what we say, the data we give.'

We can see from these focus groups excerpts, how different conceptions of a same aspect (e.g., heterogeneity of apprentices' experiences), can be seen as negative or positive. Indeed, the exchange in Fragment 2 started with a negative perception of heterogeneity of workplace experiences (i.e., difficulty to explain to apprentices the several ways to execute a task), and then evolved toward a positive view, for which teachers could draw upon this variety to show apprentices all the facets and complexity of a task. In addition, workplace experiences can constitute a good starting point for triggering reflection and make sense of experiences across contexts (Akkerman & Bakker, 2011; Schön, 1987). Indeed, the theoretical focus of school allows apprentices to reflect on the tasks they perform at work rather than simply performing them mechanically.

The way teachers conceived and managed the variety brought at school by apprentices, was particularly relevant to establish a certain degree of continuity between actions and interactions across contexts. As for Figure 1, in Figure 2 are outlined the various elements linked to the management of apprentices' heterogeneous practices.

Figure 2. Elements of the heterogeneity of apprentices' experiences at the workplace.



From a perceived difficulty (i.e., diversity of apprentices' practices), a learning process can be triggered. According to a boundary crossing perspective, the learning mechanisms at stake here is reflection: it is by explaining to others your own workplace practice (perspective making), and hearing about other apprentices' workplace practices (perspective taking) that you can expand the knowledge about yourself and your own practices. This is true for apprentices, who benefit of sharing and interacting with peers, as well as for teachers. In front of the diversity of experiences brought in the classroom by apprentices, teachers become aware of the differences between the way to execute a task at school and at training companies, forcing them to adapt their teaching practices and epistemological beliefs.

5. Conclusions and suggestions for further research

5.1. Main contributions

School- and workplace-based learning are still mainly perceived as two disconnected practices: practical training takes place at the workplace, while theoretical training and development of generic skills occurs at the vocational school. Our analysis of focus groups with apprentices, teachers and in-company trainers identified some issues related to boundaries between school and training company (research question 1). A general devaluation of school-based learning (non-aligned with workplace-learning or perceived as useless) and the diversity of apprentices' experiences at the training company, make it difficult to effectively connect two practices perceived as different in terms of epistemic cultures and identity positions. Our analysis

revealed some mechanisms that exploit boundaries between school and training company as potential learning opportunities (research question 2). More specifically, by trying to apply a skill acquired at school in the workplace that is not part of the routine would be a chance to learn (learning mechanism of transformation); and, by bringing in the classroom authentic situations directly experienced by apprentices at work would similarly be an opportunity to learn from these situations and compare them with practices of peers (learning mechanism of reflection). Those two situations seem to establish some continuity between school and training company by relating their epistemic cultures and generating new practices. The examples provided are part of everyday life situations that are perceived and interpreted differently by the participants of the study. Seeing the differences between school and training company as an opportunity to learn - and not as an obstacle – can be a matter of attitude and awareness. Teachers and in-company trainers can play an important role in showing to apprentices that practices that are perceived as disconnected at a first glance, can be used at their own advantage, and the responsibility to establish connection should be promoted both at the school, and at the training company.

The main aim of the study was to collect data about the quality of IVET. The theme of the integration between school and training company emerged spontaneously in the discourses of participants, showing its association with the quality of IVET. In addition, the multiple perspectives about the integration between school and training company echoes the literature about IVET quality. This latter means different things because it is related to the positions of stakeholders and their respective needs (Griffin, 2017), e.g., for in-company trainers it is important to have skilled apprentices and therefore they expect that school training would be adjusted to the needs of the trade. By considering apprentices', teachers', and in-company trainers' conceptions we could collect data close to their reality. However, this procedure also brought some limitations. The questions addressed to apprentices, teachers and in-company trainers were about IVET quality, and not specific to the integration of school- and workplace-based learning. Therefore, data are sometimes not very detailed. We can also question the degree of generalizability of the results: even though we didn't find much difference between professional fields, could the same conclusions be drawn for other trades? Finally, we investigated only the individual level of the framework of Stenström and Tynjälä (2009). A suggestion for further research would be to also investigate the organisational and system levels.

5.2 Implications

We generally stress the importance for teachers and in-company trainers to support and guide apprentices in connecting school- and workplace-based learning. In this regard, we suggest some guidelines for the possible implementation of certain practices based on the results of the current study. To improve the connection between school- and work-based learning, teachers and trainers might collaborate to:

- Encourage apprentices to use the professional vocabulary and stress why and how this is important in terms of mastering a task (e.g., being able to give explanation about a product) and being recognised as a professional of the trade.
- Ask apprentices to extend their classroom training with some form of validation in practical situations. The training company can serve as ‘testing ground.’
- Use the diversity of practices to highlight the inevitable gap that exists between a theoretical principle and its application.
- Develop pedagogical scenarios based on apprentices’ experiences in their workplaces, the aim being to engage them in abstract thinking and reflection. This can be done through boundary objects (for example, learning and performance documentation; Caruso et al., 2016). To this regard, teachers and trainers can stimulate apprentices through prompts and questions, ask them to document an experience, link it and compare it with other experiences (de Bruijn & Leeman, 2011).

Pedagogical models like the ‘Erfahrraum’ model (Schwendimann et al., 2015) or integrative pedagogy (Tynjälä, 2008) try to combine all these elements and are therefore recommended to improve the quality of IVET curricula.

8.2.5 *Des pratiques connectives au niveau « organisationnel » : les contacts entre lieux de formation*

Troisième publication

Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 1-22.

<https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>

Cette étude s'appuie sur les mêmes données que l'étude précédente, mais se penche sur les liens entre lieux de formation d'un point de vue organisationnel et, en particulier, sur la thématique des contacts entre ces lieux de formation.

Les analyses ont mis en évidence plusieurs thématiques liées aux contacts entre les lieux de formation et à leur interprétation différente selon les trois groupes d'acteurs. Ces thématiques sont : le degré de formalité dans le partenariat de la FPI, les apprenti-e-s en tant que *brokers*, les enseignant-e-s et les personnes formatrices en tant que *brokers*, les objets-frontières et les autres *brokers*, ainsi que les exemples de réseaux.

Tout d'abord, l'étude met en lumière que la description du partenariat en matière de FPI dépend souvent des échanges unidirectionnels d'informations entre acteurs passant par les filtres d'un acteur central (l'apprenti-e) qui joue le rôle d'intermédiaire (ou *broker*). Les mesures formelles (c'est-à-dire établies par des directives) qui auraient pu contribuer à favoriser la communication entre les acteurs sont perçues de manière ambivalente : soit elles ne sont pas assez directives, soit elles sont trop contraignantes. En revanche, les mesures informelles (soit celles instaurées de manière volontaire) peuvent être efficaces, mais ne sont pas faciles à mettre en place. En général, le contact entre les lieux de formation n'est établi qu'en cas de problèmes avec l'apprenti-e (performances insatisfaisantes, mauvais comportements, etc.).

Les analyses révèlent plusieurs éléments de l'approche du franchissement des frontières. Apprenti-e-s, enseignant-e-s et personnes formatrices en entreprise peuvent tous et toutes jouer le rôle de *brokers* (niveau intrapersonnel du franchissement des frontières ; Akkerman & Bruining, 2016). Le rôle des apprenti-e-s en tant que *brokers* semble être extrêmement ambigu et n'apparaît pas complètement reconnu par les autres acteurs qui souvent ne font pas totalement confiance aux informations transmises par les apprenti-e-s. En revanche, les enseignant-e-s et les personnes formatrices en entreprise qui jouent le rôle de *brokers* sont perçu-e-s

positivement, car ils et elles permettent d'introduire des éléments d'une pratique à l'autre (Akkerman & Bakker, 2012) et d'aboutir à la création de nouvelles pratiques. Ainsi, à l'école, les enseignant-e-s peuvent se tenir au courant des besoins actuels du métier, tandis que, sur le lieu de travail, les formateurs et les formatrices en entreprise peuvent se familiariser avec d'autres manières de faire ou d'agir dans leur métier. Cet exemple illustre le potentiel d'apprentissage qui existe aux frontières et le fait que c'est le réseau entier qui apprend et non pas seulement les apprenti-e-s. Cela peut également se produire dans des situations de franchissement de frontières aux niveaux interpersonnel et institutionnel par la création de réseaux entre acteurs. Un exemple de cela est donné par l'échange d'expériences entre personnes formatrices et apprenti-e-s expérimenté-e-s et novices. Il s'agit également d'une bonne illustration du mécanisme d'apprentissage de la réflexion au niveau interpersonnel, car les personnes formatrices et les apprenti-e-s, qu'ils ou elles soient expérimenté-e-s ou novices, peuvent acquérir des connaissances en considérant la perspective d'autrui. Les participant-e-s à notre étude ont indiqué que les réseaux sont créés dans certaines conditions spécifiques – réseaux préexistants, présence de personnes très engagées, contextes faiblement peuplés et problèmes avec un-e apprenti-e. Cela facilitait l'établissement d'une collaboration et pouvait conduire à la transformation des pratiques concernées.

Plusieurs éléments sont apparus dans les perspectives des acteurs comme des objets-frontières : les cours interentreprises, les cours pratiques à l'école professionnelle, le dossier de formation⁴⁶ et les commissaires d'apprentissage. Le dossier de formation et les commissaires d'apprentissage sont principalement associé-e-s à la formation en milieu professionnel, mais d'après les perspectives (et les attentes) des participant-e-s à l'étude, ils et elles joueraient un rôle prépondérant dans la connexion de différentes pratiques. Plusieurs éléments apparaissaient comme des objets-frontières pouvant fonctionner selon le mécanisme d'apprentissage de la coopération au niveau interpersonnel (p. ex. enseignant-e-s et personnes formatrices pouvaient se coordonner en partageant les notes de leurs apprenti-e-s ou en échangeant des plans et des horaires au début de l'année scolaire). Les objets-frontières pouvaient également fonctionner au niveau intrapersonnel (p. ex. les apprenti-e-s peuvent aligner et donner un sens à leurs expériences à l'école et en entreprise à travers le dossier de formation).

Le degré de formalité du partenariat de FPI est un sujet récurrent dans les discours des acteurs. En fait, l'équilibre entre les aspects qui devraient être établis de manière formelle et ceux qui

⁴⁶ Le dossier de formation est un endroit où l'apprenti-e enregistre régulièrement les travaux importants accomplis, les compétences et l'expérience acquises en entreprise (tiré du site : <https://www.berufsbildung.ch/dyn/11007.aspx?lang=FR&action=detail&value=445&lex=0>).

devraient être laissés ouverts à l'interprétation apparaît extrêmement flou. Les discours des acteurs peuvent être reliés aux définitions de collaboration obligatoire et de collaboration souhaitable introduites par Peter (2014). L'ensemble des participant-e-s partagent l'avis qu'il importe de trouver une base commune pour la collaboration obligatoire afin de garantir un niveau de base de partenariat tout en définissant également un niveau de collaboration souhaitable qui ne restreigne pas la liberté de tous les acteurs impliqués.

The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: Perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers

Florinda Sauli

Abstract: This study aims to investigate the Swiss initial vocational education and training (IVET) partnership from the perspective of several stakeholders on the ground. Collaboration between stakeholders is essential in dual IVET to connect school- and work-based learning and to ensure the quality of the entire system. However, such collaboration can be challenging, given the different epistemic natures of the school and the training company. Apprentices, that regularly cross the boundaries of vocational school and training company, often struggle to connect the learnings that they have acquired from both places. Adopting a boundary crossing perspective, we explore perceptions of IVET partnership in terms of challenges and learning opportunities for the stakeholders on the ground. We realized focus groups with apprentices, vocational teachers, and in-company trainers (N = 64) from several professional fields. The data were analyzed in an inductive and deductive manner, using a thematic analysis. The main results highlight that the participants consider the collaboration between stakeholders to be weak: The links between schools and training companies appear to be scarce and not supported by explicit or formal strategies. Further, the apprentices act as brokers, but they are often not supported in connecting school- and work-based learning. These results can provide new insights into how the IVET partnership could be designed.

Keywords: Initial vocational education and training, dual system, partnership, collaboration, boundary crossing.

1. Introduction

In initial vocational education and training (IVET) “dual systems” combine school- and work-based learning. According to certain scholars, this arrangement results in a better integration of apprentices into the working world, high-quality occupational skills, and low levels of youth unemployment (Busemeyer & Trampusch, 2012; Gonon, 2017). A dual system implies the existence of two learning locations—vocational schools and training companies—each with their own rationalities and rules (Gurtner et al., 2012; Nieuwenhuis & Woerkom, 2007). During their training, apprentices regularly cross the boundaries between school and workplace; in order to learn the trade, they must connect knowledge from both places (Guile & Young, 2003). Such dual systems, in which both the state (public sector) and the company (public and private sector) are responsible for the provision of IVET are considered in political economy as “collective skill formation systems” (Busemeyer & Trampusch, 2012). In such systems, the several stakeholders involved—the state, schools, and companies—are collectively organized and strongly dependent on one another. Their collaboration is therefore not a matter of choice but necessity (Emmenegger et al., 2019). This collaboration—or IVET partnership—is seen as a precondition for the success and quality of the IVET system (Euler, 2004). However, such collaboration can be challenging because the partners involved may hold different views on learning and have different cultures and priorities (Tynjälä, 2008). For example, in vocational schools, the focus is on learning, while, in companies, it is on productivity (Gurtner et al., 2018).

In Swiss IVET, the collaboration between learning locations is enshrined in law, and formal rules have been established to ensure that it takes place (The Federal Assembly of the Swiss Confederation, 2002). However, a gap exists between formal rules on one side, and beliefs and actual practices on the other (Emmenegger et al., 2019). For example, the rules could be established in a loose way, leaving space for interpretation, and resulting in the stakeholders employing heterogeneous practices (Aprea & Sappa, 2015). Stakeholders also share different conceptions about how learning locations should be connected, which impacts their collaboration (Sappa et al., 2018). Therefore, a top-down approach that analyzes IVET collaboration solely from the perspective of what is established by the law is incomplete.

Thus, our study aimed at investigating the perception of IVET partnership from the point of view of three stakeholders on the ground: apprentices, vocational teachers, and in-company trainers. Through their interaction and collaboration, these stakeholders

participate in shaping the entire IVET system (Emmenegger et al., 2019), demonstrating the extent to which their role is pivotal. Some scholars have highlighted how certain reforms in IVET educational policies led to the inclusion of collaboration and networking in the daily agenda of vocational teachers and in-company trainers (Sappa et al., 2018; Tynjälä & Nikkanen, 2009). As we will see throughout the study, apprentices can be considered brokers between the school and the workplace—or intermediaries between teachers and in-company trainers—therefore exerting an influence on them (Akkerman & Bakker, 2012).

We adopt a boundary crossing approach because it focuses on those transitions between contexts that are socioculturally different. Indeed, this approach has already been used in the field of dual IVET to understand how apprentices can be helped in establishing connections between their practices at the vocational school and those at the training company (for example, see Akkerman & Bakker, 2012; Caruso, et al., 2020; Flynn et al., 2017; Sappa et al., 2018; Tanggaard, 2007). This approach is therefore relevant for studying IVET partnerships wherein stakeholders from several intersecting practices (state, school, training company) must collaborate with each other despite their sociocultural differences. The literature emphasizes that, in an IVET partnership, stakeholders can share mutual benefits (Billett & Seddon, 2006; Flynn et al., 2017). Moreover, collaboration can trigger processes of mutual understanding and learning for all the stakeholders involved (Akkerman & Bruining, 2016; Sappa et al., 2018). This can improve the connection between school and training company.

2. Conceptual Framework

In this section, we first introduce the approach of boundary crossing and explain how it can generate learning processes through collaboration. Second, we focus on the implications of IVET partnership in the connection of school- and work-based learning in general and, finally, in the context of Swiss IVET.

2.1. Boundary crossing to foster the collaboration between school and workplace

“All learning involves boundaries,” is how Akkerman and Bakker (2011, p. 132) start their literature review titled “Boundary crossing and boundary objects.” As per their definition, a boundary is double-faceted: “[it] can be seen as a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction” but also “[...] simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way” (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133). The concept of boundary is

particularly relevant in a setting such as that of dual IVET, wherein apprentices regularly cross the boundaries between school and workplace. Not only apprentices but also teachers and in-company trainers must face, as a part of their everyday practices, the challenges posed by the sociocultural differences that exist between these two learning locations. They must also determine ways to reconcile these experiences. Boundary crossing refers to the transitions and interactions of individuals across sites (Suchman, 1994), and it implies that action and interaction should be re-established between the two spheres despite their differences. In this context, boundaries are not seen as barriers but as potential learning resources. It is specifically the ambiguity that boundaries generate—belonging either, or neither, to both domains—that triggers the need to redefine meanings and produce new practices and learning (Akkerman & Bakker, 2011). Objects can also fulfil this function of bridging several sites, in which case we refer to “boundary objects” (Star, 1989).

How can boundaries generate learning? Akkerman and Bakker (2011) distinguished four learning mechanisms that can occur in IVET partnerships (Akkerman & Bruining, 2016): identification (i.e., defining how practices are different from one another and how they can coexist), coordination (i.e., finding effective means through which practices can cooperate with minimal interaction), reflection (i.e., redefining one’s practice by adopting another’s perspective), and transformation (i.e., collaborating to adjust current practices or defining new ones to solve a common problem). In addition, boundary crossing can occur at different levels (Akkerman & Bruining, 2016): institutional (between multiple organizations; e.g., vocational schools and training companies), interpersonal (between specific groups of people from different practices; e.g., a group of teachers and a group of in-company trainers), and intrapersonal (when a person participates in several practices; e.g., an apprentice who transitions between school and training company). In this latter case, we speak about “brokers” (or “boundary crossers”; Akkerman & Bruining, 2016). Brokers hold a powerful, but ambiguous, position because they “can either use information to retain positional authority and their status as a link between two or more groups or use it to join people together for mutual benefit” (Akkerman & Bruining, 2016, p. 250). Griffiths and Guile (2004) pointed out that apprentices should be assisted by teachers and in-company trainers to grow as brokers. This can foster the connection between the school and the workplace, and lead teachers and in-company trainers acting as “boundary crosser facilitators” (Sappa et al., 2018). The literature on school-workplace connectivity provides a theoretical framework that supports a systemic approach to connect school and workplace. It emphasizes that the stakeholders must develop a shared understanding of their respective

roles and responsibilities with regard to supporting students' learning (Billett & Seddon, 2006; Griffiths & Guile, 2004; Tynjälä, 2008). Such an understanding can be fostered through, for instance, regular contact between stakeholders, maintaining a benevolent attitude while communicating and collaborating, and promoting hybrid profiles (e.g., teachers who have experience of the trade, or in-company trainers with pedagogical skills; Onstenk & Blokhuis, 2007; Sappa et al., 2018; Tynjälä, 2008).

2.2. The necessary collaboration to integrate school- and workplace-based learning

In many dual IVET systems (e.g., Danish, German, or Swiss), practices for connecting school- and workplace-based learning are well established. Nevertheless, certain studies revealed a lack of agreement between teachers and in-company trainers regarding their functions and perceptions with respect to collaboration (Deitmer & Heinemann, 2009; Sappa & Aprea, 2014; Tynjälä, 2008; Wesselink et al., 2010). In the German dual apprenticeship system, Gessler (2017) found that companies and vocational schools were “loosely coupled with a dominant partner (i.e., companies) and a subordinate partner (i.e., vocational schools)” (p. 164). Specifically, companies do not always collaborate and coordinate their work with the schools. Tynjälä (2008) explained that the training companies expect teachers to initiate the collaboration because “educational matters are the primary responsibility of educational institutions and only of secondary interest to workplaces [...]” (p. 149). Further, teachers are considered responsible for aligning the content of the school curricula with that of the training company (Sauli et al., 2021b).

In the literature, we can find some attempts to categorize the partnership between IVET stakeholders. This include Euler's (2004) cooperation between learning locations (*Lernortkooperation*) and Gessler's (2017) work on the collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system. Both these categorizations introduce three levels of collaboration between schools and training companies. The first level usually consists of an implicit agreement, or a simple exchange of information, in which schools and training companies fulfil their respective duties. In the second level, the degree of interdependence between the schools and the training companies is higher. It entails a certain agreement regarding the respective roles and responsibilities related to implementing the established measures. In the context of boundary crossing, this level can be associated with the learning mechanisms of identification and cooperation. Finally, in the third level, schools and training companies work together directly with the intention of yielding mutual benefit (boundary crossing's learning mechanisms of reflection and

transformation). The three levels have to be seen as a linear sequence: Joint activities would be impossible without an exchange of information (Peter, 2014). Moreover, a further division can be introduced between “compulsory collaboration” and “desirable collaboration” (Peter, 2014). Compulsory collaboration should be required by law to ensure a minimum exchange between the two parties (e.g., in terms of the exchange of information and the efforts required to coordinate curricula). All further forms of collaboration (e.g., joint training projects) are “desirable” in that, while they are recommended and welcomed, they must be fulfilled on a voluntary basis. Certain aspects of collaboration cannot be regulated (e.g., the full coordination of learning sequences between learning sites), because this would render the system excessively inflexible (Peter, 2014).

The two categorizations of IVET partnerships share certain similarities and differences. To increase the level of collaboration, both models stress the importance of triggering a change in the behavior of schools and training companies. In Euler’s (2004) model, the focus is on information exchange that can lead to an adjustment in behavior based on the new information received. As per the work of Gessler (2017), increased collaboration can be triggered either by unexpected events and problems (“corrective co-operation,” which is problem-driven and past-oriented) or the anticipation of unintended events (“expansive co-operation,” which is goal-driven and future-oriented). In both categorizations, in the highest level of collaboration, there is creation of a “third space” through the joint activities between schools and training companies. This hybrid space allows for the co-construction and establishment of new practices and the development of learning. Many sociocultural approaches to learning at the community, organization, or network level include the idea of a hybrid third space. In this space, there is an overlap of the several worlds involved and the creation of new practices and learning (Tynjälä, 2008). According to the theory of expansive learning (Engeström, 1987), stakeholders cannot face the challenges of the integration of school- and work-based alone. They can only be overcome through the establishment of interaction and collaboration between the stakeholders: “In expansive learning, learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity and implement this new object and concept in practice” (Engeström & Sannino, 2010, p. 2). The focus is not on teaching and on the professionals who are in charge of said teaching but, rather, on learning with the understanding that all the stakeholders involved can learn something (*expanded learning*; Engeström & Sannino, 2010). This means that not only apprentices, but also teachers and in-company trainers can learn. Finally, the influence that apprentices can have on the

collaboration between schools and workplaces has not been adequately considered in the categorizations by Euler (2004) and Gessler (2017). This is despite the fact that apprentices play the crucial role of brokers.

2.3. The collaboration between IVET stakeholders in the Swiss dual system

In Switzerland, scholars from several disciplines have investigated the partnership among IVET stakeholders (Emmenegger et al., 2019; Euler, 2004; Gonon, 2013; Sappa et al., 2018; Strebel et al., 2019). The collaboration between stakeholders has been formally mentioned in the Federal Act on Vocational and Professional Education and Training (VET/PET; The Federal Assembly of the Swiss Confederation, 2002). This act defines the shared responsibilities of vocational schools, training companies, and branch course providers with respect to supporting student learning. Branch courses⁴⁷ are a third learning place, which aims to complement workplace training and classroom instruction. The three learning locations are “explicitly required to interact and collaborate for curricula development, training implementation and assessment processes” (Sappa et al., 2018, p. 307). Compared to previous arrangements, the Federal Act on VET/PET of 2002 strengthened the collaboration between learning locations; it also created the legal basis for more flexible forms of such collaboration (Dubs, 2004; Gonon, 2018).

The learning aims and the roles of vocational schools and training companies are defined by law in a common curriculum (Aprea & Sappa, 2015). IVET ordinances (i.e., training regulations) envisage a learning and performance documentation (LPD), a tool that an apprentice should use to take notes regarding the major tasks and experiences encountered at the workplace. They can also use LPD to record the skills they obtain, which can then be periodically checked by their in-company trainer (see for example, retail’s ordinance, State Secretariat for Education, Research and Innovation [SERI], 2004). The LPD was found to increase apprentices’ awareness about the connection between school and training company. It was also found to be useful for aligning the content covered by the learning locations (Caruso et al., 2016). Even though the LPD is supposed to be used only within the training company, its characteristics designate it as a tool for connecting school- and

⁴⁷ Branch courses are usually organized by professional associations in specific training centers for one to three weeks per year. They are designed in order to provide apprentices with the theoretical and practical basics of the trade. Therefore, they group together apprentices from the same trade but from several companies and regions (Wettstein et al., 2014).

workplace-based learning. For this reason, some studies have explored the potential of the LPD as a boundary object (Caruso et al., 2016; Caruso et al., 2020).

Despite these formal arrangements, the forms that the Swiss IVET partnership can take remain undefined and can therefore largely vary (Dubs, 2004; Sappa & Aprea, 2014). Studies in the IVET context reported that there exist certain issues between schools and training companies regarding collaboration. In particular, there are issues with helping apprentices connect the experiences they have gained from school and training company and aligning the content learned in the two locations (Gurtner et al., 2018; Sappa & Aprea, 2014; Peter, 2014). Further, Sappa and Aprea (2014) identified four conceptions about the connection across different learning locations in Swiss IVET that each influence the collaboration between stakeholders differently. According to them, the connections between learning locations can be classified as: (1) separate learning experiences (school, company and branch courses involve completely separate settings, each governed by its own standards); (2) complementary learning experiences (the school transmits conceptual knowledge that is applied at the training company); (3) mediation by a branch course center (school and training company are connected through branch courses); 4) school-centred integration (there is a circular and iterative integration process across the three learning locations). With regard to the IVET partnership, in the first and second conception, there is no expectation of collaboration between the learning locations, and the apprentices are deemed responsible to establish connections by themselves. In conceptions three and four, the level of collaboration between the learning locations increases, and the apprentices are supported by teachers, in-company trainers, or branch courses trainers to connect practices. Therefore, according to the conception of a person, they will have different expectations from the IVET partnership.

2.4. Aims and research questions

The operation of the Swiss dual IVET is based on collaboration between decentralized stakeholders who need to connect practices from school and training company. Significant efforts have been made to promote and support this collaboration. However, the stakeholders on the ground, sometimes, experience a disconnection between learning locations. The aim of this study is to investigate the perspectives of apprentices, teachers, and in-company trainers regarding the IVET partnership as well as to determine ways to improve the same. Accordingly, the research questions have been defined as follows: (1) How do apprentices, teachers, and in-company trainers describe the partnership between

IVET stakeholders? (2) Which elements of boundary crossing that emerge in the stakeholders' discourses could improve the IVET partnership?

3. Methods

This research was a part of a bigger project⁴⁸ that included several studies that used both quantitative and qualitative methods. It focused on IVET quality from the point of view of apprentices, teachers, and in-company trainers. The IVET quality encompassed several elements that emerged spontaneously in the stakeholders' perceptions, including IVET partnership. We therefore decided to more closely analyze the qualitative data on this topic.

3.1. Participants

We conducted fourteen focus groups in French-speaking Switzerland with a total of 64 participants. These included groups of apprentices (n = 32; M_{age} = 20.75 years), teachers (n = 17; M_{age} = 46.6 years), and in-company trainers (n = 15; M_{age} = 44.7 years). Further, the participants were from one of four professional fields: (a) hair dressing and beauty; (b) commercial employee; (c) construction (e.g., carpenter, electrician); and (d) retail. The groups were uniform in terms of stakeholders and professional fields. They were composed of three to seven participants, which allowed each participant to express their views and ensured a smooth discussion. The participants were selected according to their role (apprentices, teachers or in-company trainers) and professional field. During the selection process, care was taken to ensure a certain heterogeneity within the groups (e.g., apprentices from different school years, teachers of different subjects, trainers from different companies). Finally, we also targeted different geographical areas. Each focus groups started with three participants, and selection was stopped when the maximum number per group (seven participants) was reached. Participation in the study was voluntary.

3.2. Data collection

The research project of which this study was a part of aimed to identify elements associated with IVET quality from the point of view of multiple stakeholders. Therefore, we opted for a data collection technique that enable the perceptions of IVET quality to emerge spontaneously: focus groups (Duchesne & Haegel, 2004; Kitzinger, 1995; Krueger, 2002). This method consists of simultaneously interviewing several people who have certain experiences and/or professional affiliations in common. The method favors the analysis of

⁴⁸ More details about the project can be found here: <https://www.sfivet.swiss/project/quality-initial-vet>

attitudes, beliefs, or norms shared by a particular group. The interviews were carried out in French by the research team and were semi-directive. The interview framework used was developed by the research team and based on the pilot study of the research (Sauli et al., 2021a). We opted to employ open-ended questions regarding the perceived positive aspects and gaps of IVET (e.g., “Can you mention some positive points of your training at school supported by examples?”) to let themes emerge spontaneously in participants’ discourses. The focus was more on the training at the vocational school and at the training company, than on branch courses. During the interviews, the participants were encouraged by the research team to illustrate their thoughts using concrete examples. Ultimately, the major themes that emerged during the discussion were summarized on the whiteboard, and the participants were allowed to check, add, or modify the material. The interviews, which, on average, went on for an hour, were recorded, transcribed, and anonymized.

3.3. Data analysis

The level was selected based on the group and not the individuals in it. Accordingly, the results are to be understood as reflective of the collective perceptions of the IVET stakeholders. The transcriptions were analyzed using a thematic analysis (Krippendorff, 2013; Miles & Huberman, 2004; Saldaña, 2013) with a hybrid approach of deductive and inductive coding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). First, an inductive analysis of the data was conducted with a focus on retaining as much of the original meaning of the responses as possible. Second, broader categories and links between them were established based on existing theories. During the coding process, discussions were conducted regularly among the members of the research group to reduce interpretation bias. The coding scheme was refined over several rounds to reduce the overlapping of codes. A codebook was developed, which contained the labels, definitions, descriptions, and inclusion and exclusion criteria of the codes. Ultimately, 17 codes emerged as central aspects related to IVET quality. Only the code *Contact between learning locations*⁴⁹ (n=40 coding units) is analyzed in this paper. In addition, it was also subjected to a further round of thematic analysis, which followed the same procedure that was explained previously.

To answer our research questions, we analyzed the data through the perspective of apprentices, teachers, and in-company trainers. The differences in terms of professional

⁴⁹ The code was named as per the language used by the participants to the focus groups.

fields were not relevant in our sample, and, therefore, the associated data has not been provided here.

4. Results⁵⁰

The analysis of the focus groups interviews revealed five main themes in IVET partnership according to the perspectives of apprentices, teachers and in-company trainers (see Appendix for more information). In the following sections, the main themes are described individually.

Degree of formality in an IVET partnership

In their discourses about contact between stakeholders, apprentices, teachers and in-company trainers highlighted a lack of both formal and informal contact.

- *Formal contact* is governed by regulations or prearranged agreements between stakeholders. The apprentices hold varied opinions regarding formal contact, as demonstrated by the following exchange between apprentices from the hairdressing field:

Apprentice 1	If we miss class, our in-company trainers get an email directly from the school that informs them [...]
Interviewer	Do you think it's good to have such links?
Apprentice 2	Yes, because I think there would be a lot of abuse if it wasn't for that.
Apprentice 3	Yes, there would be too much abuse.
Apprentice 1	I don't think it's good. That way, we can't skip school.
Interviewer	And the marks? You must submit them to your in-company trainers?
Apprentice 2	Not necessarily.
Apprentice 1	It depends on the trainers.
Apprentice 3	Every semester, they automatically receive the marks [...]. I think it's good because it maintains a link [between school and training company] [...]. At least, there is something there. You

⁵⁰ All excerpts mentioned in this section were originally in French. The author translated and slightly adapted them for a better intelligibility.

just have to be careful not to go down again. [...], it gives a little... Reinforcement, just in case.

Certain apprentices believed that it is good to have formal measures to govern the transmission of information, as it alleviates their responsibility, prevents abuse, and allows them to receive supervision. For others, these formal measures are excessively restrictive, as they do not allow apprentices enough autonomy. Teachers and in-company trainers seem to favor formal contact—and they would like to have even more of it—as far as it does not entail too much administrative work.

- *Informal contact* is not defined by regulations. Instead, it arises from initiatives taken by a person or organization. Since such contact is generally personal, on one hand, it can be motivated by authentic interest and good intentions. On the other hand, it is very much dependent on the stakeholders' level of engagement and can also easily collapse if the people involved change over time. This dynamic is described in the following statement. A network between vocational schools, training companies, and parents was initiated but eventually abandoned following certain changes to the network:

[...] in terms of communication, once a year, the vocational school welcomed parents and companies to present the learning process. That was good, what they were doing at the time [...] I like to plan the school year before welcoming the apprentice [...] Some schools, when you phone in mid-July, have no problem in passing on their schedule, while others respond with “No, please wait until the start of the next school year and your apprentice will give it to you.”
(Commercial Employees In-Company Trainer).

Moreover, it seems that contact occurs only if there are problems with an apprentice, such as absences, low grades, or personal issues:

[...] We make contact when things start to go wrong [...] In general, if the apprentice is operating normally and is in the right standard, we have very, very little contact with in-company trainers
(Construction Teacher).

Such contact can create the basis for higher collaboration between stakeholders:

In my experience, I've noticed that if I have problems with students in class, it's often the case at the training company as well. [...] That's what also creates this bond with the in-company trainer. We call and tell him, "Well, we're having problems with your apprentice, there's this, there's that." He says, "Yeah, me too." Many times, it's like this (Hairdressing Teacher).

Informal contact is a topic raised mainly by teachers and in-company trainers. Both these groups are uncertain about who should initiate contact. The majority think that it is the others' responsibility to do it. Some of them do not initiate contact because they do not want to interfere with their apprentices' lives. They also believe that assuming a "maternal/paternal" attitude toward their apprentices propagate an incoherent message about the independency that these youngsters should develop to be successful in their trade. This aspect has been illustrated by commercial employees' in-company trainers:

In-Company Trainer 1 I wouldn't find it easy to get in touch with schools because there is also respect for the young person's life. I also don't feel I have the right to interfere if it's not necessary.

In-Company Trainer 2 [...] I find that, sometimes, both the school and, perhaps, some counsellors are still very much playing the role of mum or dad, whereas we should be more focused on coaching the young person to help them effectively utilize their resources [...] and I also think that the message given to these young people is incoherent with what is expected of them in the workplace.

Apprentices as brokers

Another theme that emerged in teachers' and in-company trainers' discourses was apprentices' potential for navigating the transmission of information from one learning

location to another. This was especially relevant if there was no explicit agreement among stakeholders regarding their collaboration. The apprentices' room for manoeuvre was seen either in a negative or positive way, depending on different stakeholders. Any negative perspectives found were mainly held by in-company trainers. Some of them complained that they only received feedback from the school through apprentices. In the absence of the appropriate protocols, the comprehensiveness of the transmitted information, along with its accuracy and transparency, remains under the control of the apprentices. Certain trainers expressed doubts regarding the "good faith" of certain apprentices in relation to the transmission of information:

It's not clear to us exactly what they're doing. We don't receive any feedback from the school, and it is our apprentices who come and give us the information that may not be correct (Retail In-Company Trainer).

Some teachers hold a more positive perspective and mentioned being able to stay updated with the trends being employed at the workplace through their apprentices (e.g., fashionable haircuts in the hairdressing industry). Teachers are also able to make companies aware of certain important topics related to the trade, which are not necessarily being practiced by everyone, such as the safety standards implemented in the workplace:

Through apprentices, we can orient and, perhaps, sensitize the training company. For example, we are now moving more and more toward health protection in terms of gloves, and it's true that some hairdressing salons are having trouble getting started. But at the same time, we are making them aware of the fact that wearing gloves is important (Hairdressing Teacher).

Teachers and in-company trainers as brokers

Participants often mentioned situations in which teachers or in-company trainers play more than one role. This implies that they contribute to more than one learning location (for example, a retail teacher who also works in a shop and trains apprentices) or have relevant previous experiences from other learning locations. Such hybrid profiles are considered a good practice by all participants. For teachers, working in the field seemed important to remain updated with the evolution of the trade and gain credibility in the eyes of their

apprentices. This can be explained by the following exchange between hairdressing teachers:

- | | |
|------------------------|---|
| Hairdressing Teacher 1 | [...] I think it's important because, as a teacher you can become a person who "just talks." |
| Hairdressing Teacher 2 | It disconnects you a bit. |
| Hairdressing Teacher 1 | With the theory, you are completely disconnected from what is going on at the hairdressing salon. While there [at the hairdressing salon], at least, I'm working. |
| Hairdressing Teacher 2 | We are more credible too, to apprentices [...] |
| Hairdressing Teacher 1 | That's also how we see the evolution in the salon. |

The experience gained from the company can also be useful if transferred to school (and vice-versa):

The positive side is that we have professionals who work in offices, who see what is happening in offices, and who can bring this knowledge to school while maintaining a global vision (Construction Teacher).

Boundary objects and other brokers

In the discourses of apprentices, teachers and in-company trainers, we identified several elements that play the role of boundary objects or brokers:

- *Branch courses:* Apprentices expressed mixed opinions about branch courses. Some considered them useful and appreciated the advantage of not having all the constraints of a school (schedule, homework, tests, etc.). Others consider the courses useless if they fail to align with the other learning locations in terms of content or learning sequences, or if they are overly repetitive. Further, certain apprentices experience difficulties with reconciling the demands (homework, tests, etc.) and requirements put forward by the three learning locations.

- *Learning and performance documentation (LPD)*: Apprentices considered the LPD useful because it comprises the topics of the exams and allows for self-evaluations of the relevant skills. It also allows the structuring of the training accordingly, as explained in the following extract:

[...] It helps us to determine how to manage our training, where we are. It's more like objectives that will help us know what we have to do and then... yeah, improve ourselves [...]. We have tasks to complete, and, until we've not passed them, we can't validate our documentation (Retail Apprentice).

According to this extract, the LPD fulfils several functions (Caruso et al., 2016): monitoring, evaluation, reference, and planning. Namely, it can help monitor the learning process and the (self-)assessment of the learners' competence development. As for the negative aspects of the LPD, the apprentices referred to a misalignment or a repetition of the matter taught at school. They also highlighted the fact that the practices associated with LPD are extremely heterogeneous and have not been formally defined. The use and control of the LPD largely depends on in-company trainers or the employer's training organization. Apprentices also complained that there was no designated time for filling out the LPD. This means that it has to be completed outside of the training hours, during their personal time.

- *Apprenticeship inspectors*⁵¹ can fulfil the role of brokers. For certain teachers, apprenticeship inspectors are required to ensure that a connection between the school and the workplace is established, even though this is not officially their responsibility. The inspectors tend to ensure a connection between learning locations only when there is a problem with an apprentice. According to a construction teacher, the training inspectors are key actors who are required to monitor the alignment between school- and work-based learning. For example, they can do this by checking in with the apprentice and the in-company trainer every six months.
- *Practical courses at vocational school*: For apprentices they should be more aligned with the workplace or with exams; more time should be devoted to them, while less

⁵¹ Apprenticeship inspectors are in charge of monitoring the quality of training, primarily at the workplace. They verify whether a training company fulfils the training requirements and monitor the training provided at the workplace through meetings with the apprentice and the in-company trainer. They are engaged either by the state or by the professional association and often have "hybrid" profiles. Many of them are professionals who still work in the field part-time.

time should be dedicated to general culture classes. Further, teachers should also use more visual representations and authentic objects to make the education provided more similar to that provided at the workplace.

Examples of networks

The teachers and in-company trainers provided some examples of networks (as in the third level of collaboration in the models of Euler, 2004 or Gessler, 2017). Such networks seemed to arise more easily in relatively small regions (with low population density) that had a communitarian background and in which “people know each other personally”. This was illustrated by this hairdresser teacher:

[...] In our state, we're really a team in everything. We have a lot of great projects with the employers, with the hairdressers, and with the teachers' association. In the state of [name of the state], it's not like everyone who has their own little role. We're really one – we're all involved in everything. So it's really nice, yes. We meet everyone, actually (Hairdressing Teacher).

Often, networks are already established, for instance, by professional associations and they are active with regard to several initiatives, such as the organization of informal meetings between different stakeholders. Furthermore, sometimes a network can be created by a single highly committed person who takes the initiative to contact other stakeholders. According to our data, personal contact and dialogue seem to be the most effective ways of promoting relationships. Certain teachers and in-company trainers have an integrative vision for IVET partnerships and how the training should be carried out. They consider IVET comprehensive and the result of a joint effort. They act accordingly, as demonstrated by the following statement:

[...] We don't make any distinctions, such as this is the company, this is the school, these are the branch courses... For us, it's a global training; and we are partners, we are together. I see it this way (Construction In-Company Trainer).

Another example of an integrative vision of IVET can result from the mixing of novice and experienced professionals:

[...] For the last three years, we've been working a lot as a network, as a group. So, we are in the process of creating communities of practice between trainers and apprentices. The idea is to be able to really put trainers together so that they can, based on their experiences, be included in this notion of co-development. Thus, we have new trainers, and we have those who are very experienced, who have 15 years of practice, who are also experts in examinations, or even apprenticeship inspectors; and, as a result, by putting them together, the novices benefit from the experience of the older professionals, while the older ones are also made to question their practices. [...] We organize the same thing for apprentices, which means that the apprentices are also mixed [...] (Commercial Employees' In-Company Trainer).

5. Discussion

The aim of this study was to investigate how apprentices, teachers, and in-company trainers describe the IVET partnership and determine which elements of boundary crossing that emerge in their discourses could help improve this partnership. The results of this study indicate that five main themes can be identified: degree of formality in IVET partnerships, apprentices as brokers, teachers and in-company trainers as brokers, boundary objects and other brokers, and examples of networks.

The description of the IVET partnership (research question 1) is often dependent on the unidirectional exchanges of information between stakeholders that pass through the filters of one central stakeholder (apprentice) who acts as a broker. The formal measures that could help foster connections between stakeholders are seen in an ambivalent manner: Either they are not directive enough, or they are overly restrictive. Informal measures can be effective but are not easy to establish. The perspectives of the participants of this study regarding partnership can be associated with the first level of collaboration from the model of Gessler (2017). In said model, contact is only established in case of problems. Unsatisfactory performance and misbehavior by students are often the trigger for collaboration between the stakeholders (Peter, 2014; Aprea & Sappa, 2015). This results in what is referred to as "corrective coordination" in the literature, which could eventually lead to the more ideal "expansive coordination" (Gessler, 2017). However, collaboration should not only focus on the apprentices' problems, but also be a component of the daily responsibilities of the

teachers and in-company trainers (Tynjälä & Nikkanen, 2009). The results of the study also reveal that stakeholders have different conceptions regarding what the IVET partnership should be like, as found in the framework of Sappa et al. (2018). For certain stakeholders, learning locations are mostly separate worlds, and it is considered the responsibility of the apprentices to connect them. In contrast, others hold a more integrative view and tend to create networks based on personal contacts and the organization of joint activities. This was made evident by this previously cited excerpt: *“Some schools, when you phone in mid-July, have no problem passing on their schedule, while others say, “No, please wait until the start of the next school year and your apprentice will give it to you.”*

According to our analysis, several elements and levels of boundary crossing could be identified (research question 2). Apprentices, teachers, and in-company trainers can all play the role of brokers (intrapersonal level of boundary crossing; Akkerman & Bruining, 2016). With regard to apprentices playing this role, there seem to be more problems in terms of exchanging information, taking responsibility, and having support to undertake this duty. The role of the apprentices as brokers appears to be extremely ambiguous and not completely acknowledged by the other stakeholders. In contrast, the teachers and in-company trainers who play the role of brokers are positively perceived and even welcomed. Brokers hold an ambiguous position that can also allow opportunities for introducing elements of one practice in another (Akkerman & Bakker, 2012) and end up in the creation of expanded learning (Engeström, 1987). This can be observed in our data. Learning is expanded through apprentices who cross the boundaries between school and workplace. There is “contamination” in both learning locations: At school, teachers can stay updated with the current needs of the trade, whereas, in the workplace, in-company trainers can be familiarized with the standards and best practices taken from a more academic milieu. It is the whole network that learns, and the focus is not on teaching but on learning (Engeström & Sannino, 2010). Further, this example illustrates the potential for learning that exists at the boundaries. It is unrealistic to expect teachers or in-company trainers to consistently stay updated with the rapid developments that occur in a specific trade or scientific field and have both advanced pedagogical and vocational expertise. Therefore, by using the direct experiences of their apprentices, teachers or in-company trainers from different learning locations can inform one another (Bakker & Akkerman, 2019). This can also occur in boundary crossing situations at the interpersonal and institutional levels through the creation of networks between stakeholders. An example of this could be the exchange of experiences between experienced and novice trainers and apprentices. This is also a good

example of the learning mechanism of reflection at the interpersonal level, as both experienced and novice trainers and apprentices can learn something by taking up another's perspective. The participants in our study reported that networks are created under certain specific conditions—pre-existing networks, presence of highly committed individuals, small contexts, and problems with an apprentice. This facilitates the establishment of collaboration and can lead to transformation of practices.

Several elements emerged in the perspectives of stakeholders as potential boundary objects/crossers. Branch courses and practical courses at vocational schools are formally intended to connect school- and work-based learning, and the LPD and apprenticeship inspectors are mainly associated with workplace training. However, as per the perspectives (and expectations) of the stakeholders, they play a prominent role in connecting different practices. The literature on boundary objects argues that these should be “flexible in use and yet robust enough to keep their own identity across different practices. When too general [...], they do not provide enough direction. When too specific [...], they are not useful in different practices anymore” (Bakker & Akkerman, 2019, p. 355). The LPD, for example, is not formally graded during the qualification procedures, which could explain why most learners and their in-company trainers are not motivated to use it (Caruso et al., 2016). In our data, several elements appear as boundary objects that can function as the learning mechanism of cooperation either at the interpersonal level (e.g., teachers and in-company trainers can coordinate by sharing their apprentices' marks or exchanging plans and schedules at the beginning of the school year) or at the intrapersonal level (e.g., apprentices can align and make sense of their participatory positions in multiple practices through LPD or branch courses).

The degree of formality in the IVET partnership seems to be a recurrent topic in the stakeholders' discourses. In fact, the balance between the aspects that should be formally established and those that should be left open to interpretation is extremely unclear. For example, to what extent are apprentices expected to guarantee the exchange of information between learning sites? To what extent can teachers or in-company trainers interfere in apprentices' training? Or, to what extent should the LPD be used at both the training company and the school to connect the two practices? An attempt to strike a balance between formal and informal measures is found in the notion of compulsory and desirable collaboration (Peter, 2004): finding a common base for compulsory collaboration to ensure

a basic level of partnership, while also defining a desirable level of collaboration that does not restrict the freedom of all the stakeholders involved (Peter, 2014).

6. Conclusion

Based on the results of this study, it seems that it is important to find a balance between the aspects that should be formally established in an IVET partnership and those that should be left as “desirable collaboration”. Further, apprentices serving as brokers can potentially foster the connection between school and training company, but this role needs to be better defined and supported by their teachers and in-company trainers. In addition, networks that collaborate and promote an integrative view of IVET exist and provide examples of effective IVET partnerships. Their example could be promoted and could serve as a model for other contexts. These findings are consistent with the opinion of numerous scholars who stressed the need to develop mutual understanding among stakeholders to facilitate collaboration and better connect school with training company (Billett & Seddon, 2006; Griffiths & Guile, 2004; Sappa et al., 2018; Tynjälä, 2008). According to this perspective, an approach that involves boundary crossing is interesting because it does not see boundaries as barriers to learning but as promoters of learning instead. The boundaries between the school and the workplace should not disappear: the epistemic nature of schools and training companies is not going to change and nor will the functions or expertise of vocational teachers and in-company trainers (Bakker & Akkerman, 2019). However, to overcome the discontinuities created by these sociocultural differences, it is important that all the stakeholders involved develop boundary crossing awareness. Connecting school- and workplace-based learning is not the responsibility of apprentices only. The unit of analysis must be shifted from the individual apprentice to all the stakeholders involved in the IVET system and their respective institutions. Sappa et al. (2018) insist on the importance of the teachers and in-company trainers developing connective strategies. This entails that they need the ability and motivation to broaden their expertise and use strategies to connect school and workplace. Furthermore, numerous scholars have highlighted the importance of developing new work cultures (Bakker & Akkerman, 2019; Deitmer & Heinemann, 2009; Sappa et al., 2018; Tynjälä, 2008), with “learning arrangements or interventions that do not treat school- and work-based learning as sequential and isolated, but rather as integrated and coherent” (Bakker & Akkerman, 2019, p. 366). This change must also be implemented on a personal level, and not only at the pedagogical or organizational level (Sappa et al., 2018).

Finally, this study has certain limitations. The first is the fact that our questions were not directly about IVET partnership but, instead, about the perceptions of the quality of IVET. This allowed us to collect data in a more spontaneous manner and let elements emerge freely. However, those data could be enhanced by more direct questions and contextual elements (for example, collected through direct observation of practices). Second, we decided to consider only certain stakeholders on the ground without considering those at the meso (e.g., professional associations) and macro levels (e.g., state representatives) who also play a significant role in IVET partnerships. In future studies, it would be interesting to collect more specific data, including those obtained from stakeholders from various levels.

Appendix 1. Apprentices', teachers', and in-company trainers' perspectives on the five themes of IVET partnership

		APPRENTICES	TEACHERS	IN-COMPANY TRAINERS
Degree of formality in IVET partnership	Formal contact	Useful for avoiding abuse, removing responsibility from apprentices, and receiving regular supervision vs. Not good because you "can't skip school," less autonomy	In favor of more formal contact as long as it does not increase administrative work and does not interfere with teaching tasks	In favor of more formal contact as long as it does not increase administrative work and do not interfere with company operations
	Informal contact	-	Informal contact is considered good but difficult to establish and maintain. It is fragile. Informal contact raises the questions "Who is supposed to initiate contact?" and "Why should I initiate this contact first?". Teachers tend to initiate contact in case there are problems with an apprentice.	Informal contact is considered good but difficult to establish and maintain. It is considered fragile. It raises the questions "Who is supposed to initiate contact?" and "Am I allowed to interfere in my apprentice's life?". In-company trainers tend to initiate contact in case there are problems with an apprentice.
Apprentices as brokers		-	Teachers tend to consider apprentices acting as brokers a good thing: They can create a connection between their school and training company, allowing the exchange or even expansion of practices. The school and training company can learn through the apprentices.	Certain in-company trainers tend to think that apprentices who serve as brokers filter the information they communicate between their school and training company to suit their own needs.
Teachers and in-company trainers as brokers		It is considered useful for teachers and in-company trainers to have hybrid profiles, especially in the case of teachers ("In class, they know what they are talking about.").	It is considered useful for teachers and in-company trainers to have hybrid profiles, as teachers can stay updated with the evolution of their trade, it gives them credibility in the eyes of their apprentices, and they can discuss authentic situations in the classroom.	It is considered useful for teachers and in-company trainers to have hybrid profiles. Teachers with hybrid profiles can stay updated with the evolution of their trade.
Boundary objects and other brokers	Branch courses	Useful because they do not have the constraints of school vs. Not useful because they are repetitive and not aligned with the curricula used by the school or training company	-	-
	LPD	Useful for structuring, planning, evaluating, and monitoring the training vs. Not useful because the process is repetitive or not aligned with the school and is time-consuming	-	-

	Apprenticeship inspectors	-	As per teachers, apprenticeship inspectors should ensure the establishment of a connection between schools and training companies. Currently, inspections are carried out only in case there are problems with an apprentice.	-
	Practical courses	Considered good but should be expanded and further linked to the training company.	-	-
Examples of networks	-	-	<u>Example 1</u> : Hairdressing teachers explained that, in their state, they are used to working with other stakeholders (training companies, professional associations, regional authorities, and apprentices' families) and that they regularly organize joint activities.	<u>Example 2</u> : The group of in-company trainers from the construction field had an integrative vision regarding IVET. They held hybrid profiles and worked regularly in collaboration with the other learning locations. <u>Example 3</u> : A commercial employee in-company trainer mentioned the creation of a network between novices and experienced in-company trainers and apprentices with the aim of learning from each other.

8.3 Partie 3. Intégrer la vision des acteurs institutionnels : les perceptions des responsables des services cantonaux de FP et des commissaires d'apprentissage

8.3.1 Note méthodologique sur la partie 3

La relation entre intervieweur ou intervieweuse et interviewé-e comporte toujours une dimension de pouvoir : souvent, c'est l'intervieweur ou l'intervieweuse qui détient davantage de capital culturel et est donc vu-e comme étant « socialement supérieur-e » à la personne enquêtée (Bourdieu, 1993, cité dans Cohen, 1999). Toutefois, parfois la situation est inversée. Cela a été le cas lorsque j'ai décidé d'interviewer les responsables des services de FP au niveau cantonal.

En effet, avec tout groupe social il est important d'adapter sa méthode (l'approche, l'accès, la formulation des questions). Il en va de même avec les « élites » (politiques, culturelles, économiques, etc.). Interviewer des personnes identifiées comme appartenant aux élites n'implique pas les mêmes enjeux qu'interviewer des personnes « ordinaires » (Cohen, 1999). Quels sont donc les aspects spécifiques lorsqu'on interviewe des élites ? Tout d'abord, les « dirigeant-e-s » ne sont pas des interlocuteurs interchangeables. D'ailleurs, comme l'explique Cohen (1999) « ils sont choisis *intuitu personae*, en raison de leur expérience, de leur compétence, d'un type particulier d'informations à leur disposition. Le refus de certains d'entre eux de répondre peut affecter le résultat de l'enquête » (p. 7). Cela représente aussi une dépendance à une seule source de connaissance, qu'il faut souvent compléter par d'autres sources lorsque cela est possible. Ensuite, l'intervieweur ou l'intervieweuse se trouve généralement en position d'infériorité ou, pourrait-on dire, il ou elle subit une certaine violence symbolique, puisque les dirigeant-e-s possèdent souvent des types de capitaux (social, économique, culturel, etc.) différents de ceux de l'intervieweur ou de l'intervieweuse. Les dirigeant-e-s sont aussi détenteurs et détentrices d'un « savoir spécialisé qu'ils n'acceptent pas facilement de partager, soucieux de donner d'eux, ou de l'organisation à laquelle ils appartiennent, une image valorisante. Leurs mécanismes de défense face à l'enquêteur sont plus élaborés. Nombre de ces élites sont, en outre, tenues par le “devoir de réserve” » (Cohen, 1999, p. 7). Pour toutes ces raisons, interviewer des élites requiert donc une certaine vigilance.

En ayant à l'esprit ces aspects propres aux interviews d'élites, j'ai opté pour des entretiens individuels (le guide d'entretien complet se trouve dans l'annexe 2). Les responsables des services cantonaux de FP n'étant pas « interchangeables », il s'avérait plus difficile de les réunir au même endroit, au même moment. Pour contacter ces personnes, je suis passée par les canaux

officiels, c'est-à-dire en écrivant au secrétariat du service cantonal de FP en question. Afin de rencontrer les commissaires d'apprentissage, soit le deuxième type d'acteur institutionnel que je considère dans la thèse, j'ai demandé aux responsables du service cantonal de FP de me mettre en contact avec eux ou elles ou, lorsque j'ai pu trouver leurs coordonnées en ligne, je les ai joint-e-s directement.

Pour tous les acteurs institutionnels, j'avais prévu un formulaire de consentement (cf. annexe 5). Il s'agissait d'une mesure nécessaire, car il était impossible de maintenir l'anonymat en raison du rôle spécifique occupé par ces personnes. Le formulaire expliquait le droit à la confidentialité dont les participant-e-s bénéficiaient, soit :

Toutes les informations recueillies lors de cet entretien seront traitées de façon confidentielle. En particulier, votre nom restera anonyme ; votre fonction, canton et domaine professionnel seront mentionnés dans l'étude.

Les données seront conservées dans un fichier informatique pour la durée du projet et seront accessibles uniquement aux responsables du projet. Les résultats obtenus à l'issue du traitement de ce questionnaire pourront faire l'objet de publications scientifiques.

Le formulaire incluait toutes les informations concernant la thèse, le *projet Qualité* et les personnes impliquées. Une copie était également transmise à la personne interviewée.

En outre, afin de mieux cerner les enjeux propres à la surveillance de la FPI, j'ai mené des entretiens informatifs avec des « acteurs clés » (N = 4) issus d'organismes liés à la FPI et des associations professionnelles. Ces entretiens n'ont pas été retranscrits et n'ont pas fait l'objet d'une analyse thématique, mais ont été utilisés afin de mieux comprendre et interpréter les discours des acteurs institutionnels.

Les services de FP des quatre cantons présents dans la partie 2, soit Fribourg, Genève, Valais et Vaud, ont été contactés. Cependant, seuls les services des cantons de Vaud et de Fribourg ont répondu à l'appel. Les services de FP de ces deux cantons présentent une organisation similaire, un-e personne responsable au niveau général et plusieurs chef-fe-s de pôles réparti-e-s selon les domaines professionnels.

La prise de contact et la réalisation des entretiens se sont pour la plupart bien déroulées. Toutefois, j'ai rencontré deux problèmes au niveau de l'accès au terrain. Le premier étant lié à

des présumées interférences de tiers lors de l'accès au terrain, le deuxième étant provoqué par la crise sanitaire du Covid-19.

Concernant les présumées interférences dans l'accès au terrain, je peux mentionner deux cas :

- Premièrement, un des cantons a demandé une rencontre préalable avec des chefs supérieurs afin de bien comprendre les buts de la recherche et afin d'examiner les questions que j'allais poser. Ce n'est qu'à la suite de cet entretien que j'ai pu avoir accès au terrain qui avait été préalablement informé par les chefs.
- Deuxièmement, un-e commissaire a refusé de participer en indiquant comme raison qu'il ou elle n'estimait pas avoir l'expertise nécessaire pour répondre à mes questions. À ce moment-là, mon impression était que cette personne avait été influencée par l'entremise d'une tierce personne. Après ce refus, j'ai contacté l'autre commissaire responsable pour l'apprentissage qui m'intéressait. Cette personne a également décliné ma demande, en invoquant les mêmes raisons que le premier commissaire ou la première commissaire. À la suite de ces deux retraits, j'ai dû renoncer à interviewer ce groupe d'acteurs pour ce domaine professionnel.

J'aimerais souligner qu'il s'agit d'hypothèses, car avec les informations à ma disposition, je ne peux tirer aucune conclusion définitive quant aux motifs recouvrant ces refus.

Les entretiens se déroulant pendant la période de janvier 2020 à avril 2020, ils ont été atteints de plein fouet par la crise sanitaire liée au Covid-19 et par toutes les conséquences que cela a engendrées. En particulier, ce contexte a provoqué des difficultés à joindre les personnes et à obtenir des réponses de leur part ainsi que leur disponibilité pour réaliser un entretien. En effet, pendant le premier confinement, la situation d'incertitude générale a entraîné un changement dans les priorités des personnes. Répondre à ma demande d'entretien ne faisait probablement pas partie de ces priorités.

Deux entretiens ont dû être effectués en ligne. Bien que ce moyen de communication fasse désormais partie du quotidien, ce n'était pas le cas au début du premier confinement. Le fait de parler par écrans interposés ou de disposer des infrastructures techniques adéquates ont représenté un défi pour toutes les parties concernées.

Quatre entretiens ont été néanmoins effectués en face à face lorsque les premières mesures de distance sociale étaient déjà mises en pratique. Selon le contexte, ces mesures étaient déjà appliquées de manière non contraignante. Ce flou a bouleversé les règles sociales qui sont normalement observées tout au long d'un entretien et, en particulier, pendant la phase initiale

de celui-ci, lorsque l'intervieweur ou l'intervieweuse cherche à mettre à l'aise la personne interviewée. Nonobstant ces conditions particulières, les personnes qui ont accepté de réaliser l'entretien en face à face se sont senties plutôt à l'aise (d'ailleurs, si elles ne l'étaient pas, elles n'auraient probablement pas accepté de faire une rencontre en présentiel). De mon côté, j'avoue avoir été partagée entre la peur de transmettre ou celle d'attraper le virus et le fait de vouloir assurer une présence en face à face envers ces personnes qui se sont montrées très disponibles et cordiales au sujet de ma demande. En conclusion, je crois que le coronavirus a affecté ma démarche principalement dans l'accès au terrain, puisque cela a empêché certaines personnes d'avoir le temps ou la motivation de répondre à ma requête pendant cette période si particulière.

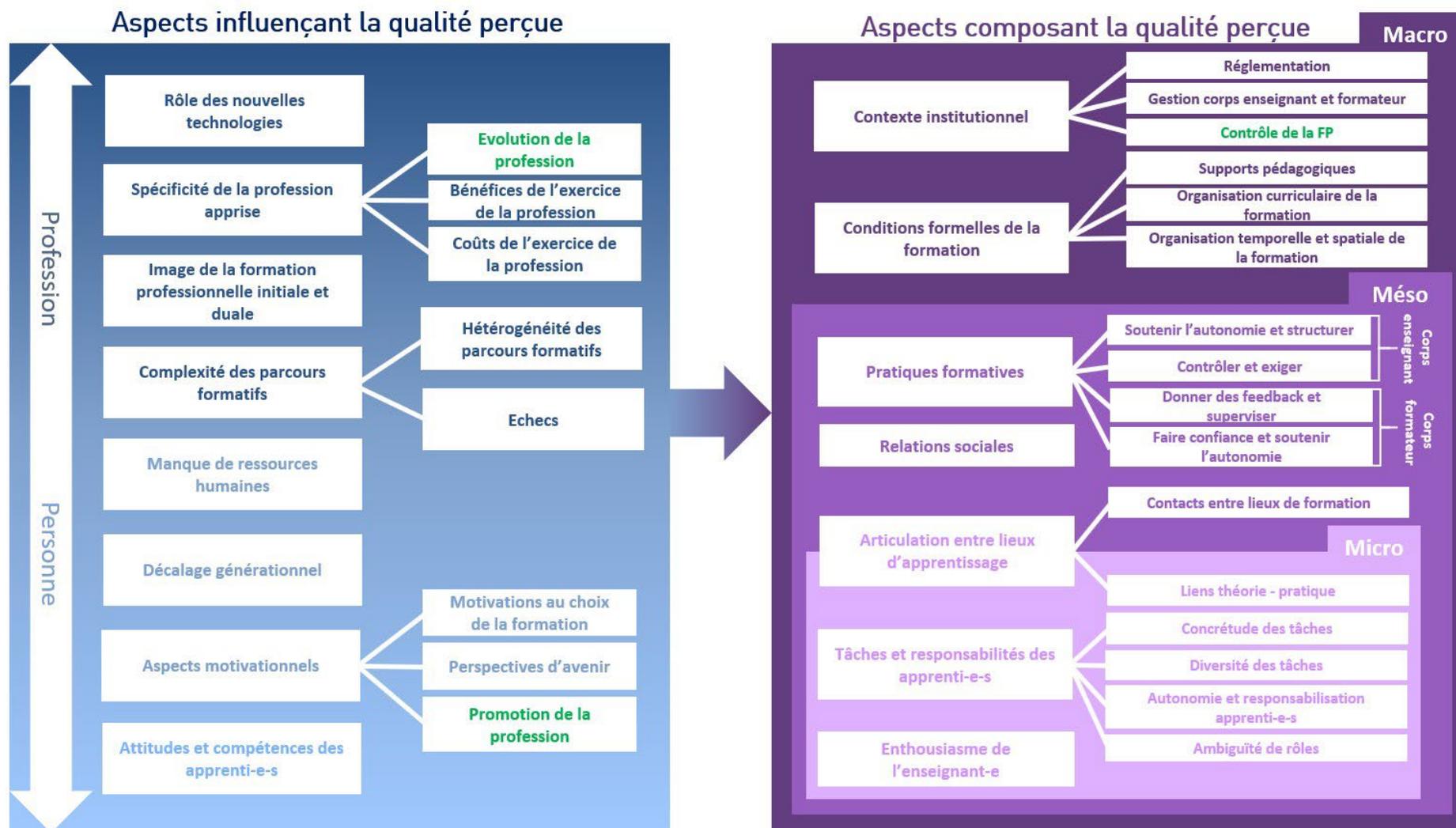
Lors du traitement des données des acteurs institutionnels, j'ai pu réutiliser la plupart des codes déjà employés pour les acteurs du terrain. Ce constat pourrait montrer autant un effet de saturation des données (c'est-à-dire lorsqu'un nouvel apport de matériau n'amène plus de nouvelle information ; Blanchet & Gotman, 2005) qu'une potentielle influence de la part des données des acteurs du terrain. Tout d'abord, il est intéressant de remarquer qu'à l'exception du code « Enthousiasme de l'enseignant-e », tous les autres codes ont pu être appliqués pour la catégorisation des données des acteurs institutionnels. Ensuite, trois codes spécifiques aux acteurs institutionnels ont été ajoutés : « Promotion de la profession », « Évolution de la profession » (pour les aspects du contexte influençant la qualité de la FPI) et « Contrôle » (pour les éléments constituant la qualité de la FPI ; voir les codes en vert dans le schéma révisé dans la figure 5). La description des trois nouveaux codes se trouve dans le *codebook* dans l'annexe 4. Après l'ajout de ces codes, un retour sur les données des acteurs du terrain a été opéré et certaines unités de sens ont été recodées, voire doublement codées.

En outre, par rapport au schéma présenté dans l'étude de Berger et al. (2020), d'autres modifications ont été apportées. En effet, autant l'ajout de nouvelles données que les échanges scientifiques en cours de thèse avec d'autres chercheurs et chercheuses m'ont amené à reconsidérer certains aspects du schéma original, notamment :

- Le continuum « Personne – Profession » sur lequel se situent les aspects influençant la qualité de la FPI a été inversé pour rendre cette partie du modèle plus cohérente avec la partie des aspects composant la qualité de la FPI. En effet, le pôle du continuum se référant à la « Profession » serait plus proche aux aspects macro et le pôle « Personne » aux aspects micro.

- Le code « Enthousiasme de l'enseignant-e » a été placé dans le niveau micro, car considéré comme le produit de processus intrapersonnels et non pas reliés à la relation avec autrui.
- Inversement, le code « Contacts entre lieux de formation » a été déplacé dans le niveau méso, car impliquant des interactions entre acteurs.

Figure 5. Modèle révisé présentant les aspects liés à la qualité de la FPI comprenant les perceptions d'acteurs institutionnels.



Note : En vert, les trois nouveaux thèmes ajoutés dans la partie 3.

Résultats partie 3. Le point de vue des acteurs institutionnels sur la qualité de la FPI : le déplacement vers des facteurs plus macro

Une tendance a tout de suite attiré l'attention : en intégrant les points de vue des acteurs institutionnels, le discours concernant la qualité de la FPI s'est davantage déplacé vers les aspects influençant cette qualité (partie gauche de la figure 5). Ainsi, en suivant la même démarche que les sections précédentes, cette section est divisée en deux parties : la première présente les aspects influençant la qualité de la FPI, d'abord de manière générale pour chaque groupe d'acteurs, ensuite en approfondissant la thématique des attitudes et des compétences des apprenti-e-s (soit une thématique abordée par la plus grande part de l'échantillon). La deuxième partie traite des aspects composant la qualité de la FPI, d'abord de manière générale, puis en approfondissant la thématique de l'articulation entre les lieux d'apprentissage. Les résultats présentés dans cette partie sont discutés dans le chapitre 9.

8.3.2.1 Les aspects influençant la qualité de la FPI selon les différents groupes d'acteurs

Les perceptions de la qualité de la FPI des acteurs institutionnels sont très semblables à celles des acteurs du terrain : on retrouve en effet les mêmes éléments pour tous les acteurs pris en considération. Toutefois, la fréquence et la manière dont ces éléments sont mentionnés sont différentes. En considérant ces deux éléments – fréquence et manière d'aborder un certain sujet lié à la qualité – il est possible de reconstituer la place où ces différents groupes d'acteurs déposent leurs priorités et leurs préoccupations. Ainsi, la démarche d'intégrer au fur et à mesure les points de vue des différents acteurs a permis d'identifier les aspects liés à la qualité et de les mettre en lumière en découvrant leurs multiples facettes de manière progressive. Le tableau 7 illustre les éléments influençant la qualité de la FPI ordonnés des plus fréquemment mentionnés au moins fréquemment mentionnés par chaque groupe d'acteurs. Parmi les éléments influençant la qualité de la FPI :

- Les **apprenti-e-s** ont surtout parlé de leurs perspectives, des échecs, du manque de ressources humaines et des coûts liés à la profession. Il s'agit d'éléments abordés de manière négative ou connotés négativement. Même si au niveau contextuel, ces éléments concernent directement les apprenti-e-s : les perspectives après la formation, les potentiels redoublements et échecs, l'absence de personnel dans les entreprises qui affecte la formation des apprenti-e-s ou encore les coûts en termes de salaire, horaires, congés. Ce sont tous des aspects très concrets et proches de la réalité d'un-e apprenti-e. Au contraire, les aspects plus macro, comme l'évolution de la profession, ne sont que peu abordés dans leurs discours.

- Les discours d'**enseignant-e-s** portent principalement sur les attitudes et les compétences des apprenti-e-s, l'évolution du métier et l'image de la FPI duale. Des éléments tels que l'hétérogénéité des parcours formatifs et les échecs sont également assez présents. Il s'agit, d'un côté, d'éléments qui touchent directement les apprenti-e-s auquel-le-s les enseignant-e-s ont affaire fréquemment (p. ex. le niveau scolaire des apprenti-e-s, la diversité de leurs parcours personnels et scolaires, leur réussite au niveau de la formation). D'un autre côté, figurent des éléments plus généraux (tels que l'évolution du métier) qui montrent une vision plus ample par rapport à la qualité de la FPI.
- Selon les discours des **personnes formatrices**, la qualité de la FPI serait liée à l'évolution du métier qui peut aussi être rattachée aux nouvelles technologies. Les attitudes et les compétences des apprenti-e-s sont un aspect tout aussi présent dans les discours des personnes formatrices. Une tentative de relier ces différents éléments est réalisée dans la section 8.3.2.2.
- Les **commissaires d'apprentissage** sembleraient avoir un profil comparable à celui des personnes formatrices et des enseignant-e-s en ce qui concerne les attitudes, compétences et motivations des apprenti-e-s. Toutefois, ils et elles font également souvent référence aux échecs, aux coûts de l'exercice de la profession ou à l'image de la FPI, indiquant ainsi une vision plus large et axée sur les aspects saillants de la FPI (tels que son caractère dual ou les échecs). Leur perception de la qualité serait donc une sorte de vision hybride entre celles des acteurs du terrain (et notamment les personnes formatrices) et les responsables de service de FPI. Leur position est un entre-deux : entre le terrain et les institutions.
- Les **responsables des services de FPI** ont principalement évoqué les coûts, l'évolution de la profession, l'image de la FPI, les échecs. Il s'agit de thèmes très macro et constituant aussi des préoccupations majeures au niveau politico-social. La réduction du taux d'interruption des contrats d'apprentissage ou la prise en compte des besoins du marché du travail en évolution sont des thématiques centrales dans la vision « Formation professionnelle 2030 »⁵². Le discours des responsables des services de FPI serait donc en partie aligné sur les objectifs de la Confédération.

⁵² Initiative qui vise à anticiper les changements sur le marché du travail et dans la société, et préparer au mieux la formation professionnelle pour l'avenir (<https://formationprofessionnelle2030.ch/fr>).

Tableau 7. Eléments influençant la qualité de la FPI, ordonnés des plus fréquemment mentionnés au moins fréquemment mentionnés par chaque groupe d'acteurs.

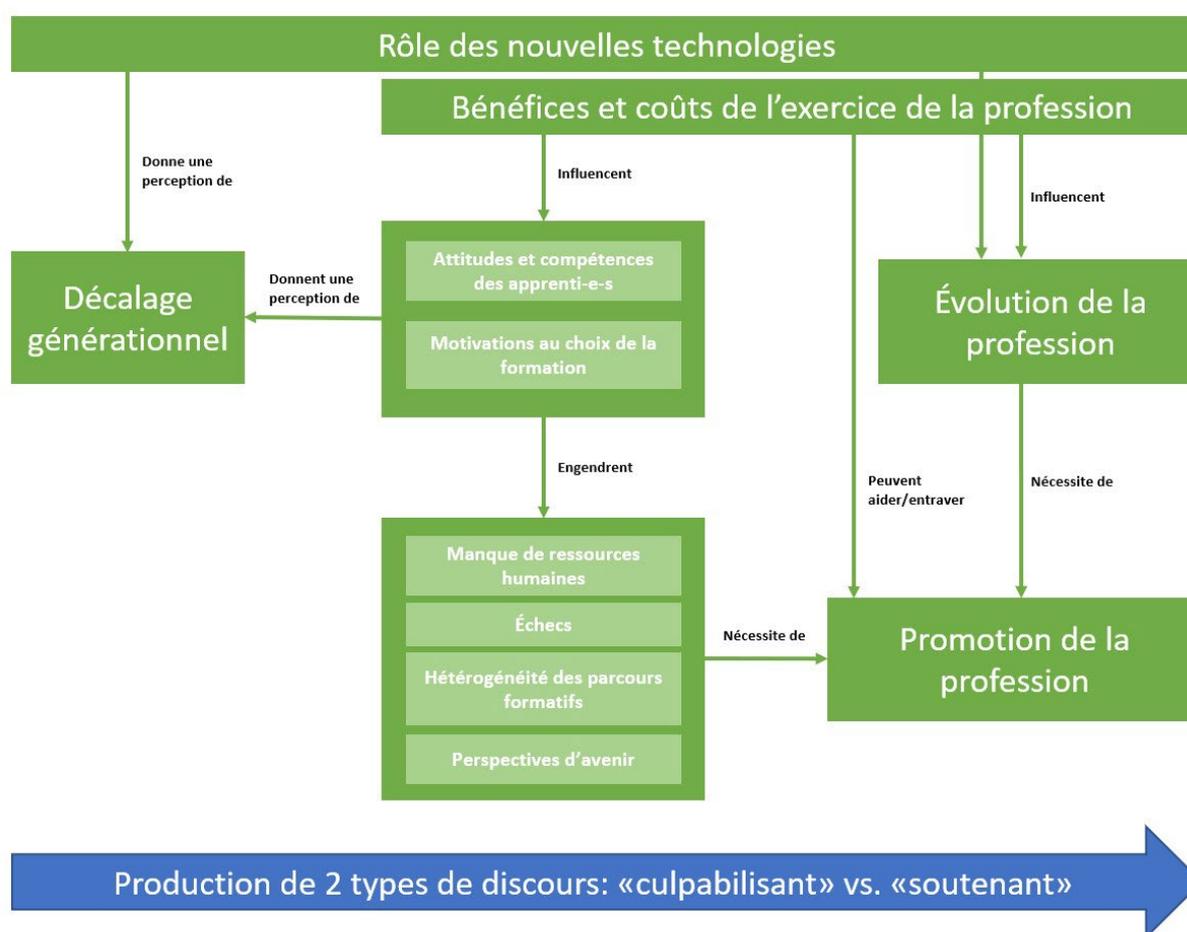
	Apprenti-e-s (N=32)	Enseignant-e-s (N=17)	Formateurs/trices (N=15)	Commissaires (N=7)	Responsables de service FP (N=4)
1	Coûts	Attitudes et compétences des apprenti-e-s	Attitudes et compétences des apprenti-e-s	Attitudes et compétences des apprenti-e-s	Coûts
2	Perspectives d'avenir	Evolution métier	Evolution métier	Coûts	Echecs
3	Manque de ressources humaines	Image de la FP	Rôle des nouvelles technologies	Motivations au choix de la formation	Image de la FP
4	Echecs	Hétérogénéité des parcours formatifs	Bénéfices	Echecs	Evolution métier
5	Motivations au choix de la formation	Echecs	Décalage générationnel	Bénéfices	Attitudes et compétences des apprenti-e-s
6	Attitudes et compétences des apprenti-e-s	Motivations au choix de la formation	Manque de ressources humaines	Image de la FP	Motivations au choix de la formation
7	Image de la FP	Manque de ressources humaines	Motivations au choix de la formation	Evolution métier	Rôle des nouvelles technologies
8	Bénéfices	Coûts	Coûts	Décalage générationnel	Perspectives d'avenir
9	Décalage générationnel	Rôle des nouvelles technologies	Perspectives d'avenir	Rôle des nouvelles technologies	Promotion de la profession
10	Promotion de la profession	Perspectives d'avenir	Promotion de la profession	Promotion de la profession	Manque de ressources humaines
11	Hétérogénéité des parcours formatifs	Bénéfices	Echecs	Perspectives d'avenir	Décalage générationnel
12	Evolution métier	Décalage générationnel	Hétérogénéité des parcours formatifs	Manque de ressources humaines	Hétérogénéité des parcours formatifs
13	Rôle des nouvelles technologies	Promotion de la profession	Image de la FP	Hétérogénéité des parcours formatifs	Bénéfices

Note : cette catégorisation a été élaborée sur la base des fréquences absolues des codes pour chaque groupe (cf. annexe 6). Pour une comparaison entre les groupes, voir les tableaux dans l'annexe 6 qui présentent les fréquences absolues et les proportions par groupe.

8.3.2.2 Les attitudes et les compétences des apprenti-e-s : « On nous donne une voiture qui n'a même pas les roues. »

La figure 6 présente une tentative de résumer le discours des acteurs à travers les différents éléments influençant la qualité de la FPI et la manière dont ces éléments sont reliés entre eux. L'interaction entre ces différents aspects influençant la qualité de la FPI produisent deux discours opposés : l'un « culpabilisant », l'autre « soutenant » les apprenti-e-s. Il est à remarquer que les apprenti-e-s n'ont presque pas participé à ce discours, leurs extraits faisant davantage référence aux éléments composant la qualité de la FPI (cf. section 8.3.2.3).

Figure 6. Liens entre éléments influençant la qualité de la FPI.



Note : L'élément « image de la FPI » étant issu d'un discours très général concernant le caractère dual de la FPI, il n'a pas trouvé de place dans ce schéma.

Les enseignant-e-s, les personnes formatrices et les commissaires ont systématiquement mentionné les attitudes et les compétences des apprenti-e-s et leur motivation. Selon eux et elles, beaucoup de jeunes débutent un apprentissage sans avoir le niveau scolaire nécessaire pour le faire. Cela s'additionne parfois à des problématiques personnelles ou familiales. En

outre, il y a de plus en plus de jeunes qui ont vécu un parcours migratoire, ce qui peut rendre parfois plus difficile l'intégration sociale aux niveaux linguistique et culturel.

Ils [les apprenti-e-s] **ont tout ce qu'ils veulent, quand ils veulent**. Ils ont leur smartphone, leur truc et puis, souvent, les parents, ce sont des familles monoparentales. Donc, quand la maman, [...] rentre le soir, elle n'a pas tellement envie de se prendre la tête avec son enfant [...]. Et puis, les choses dégénèrent [...] **il n'y a plus d'interdictions**, quoi. Et ça, c'est le week-end, mais après, **quand ils reviennent en entreprise le lundi** et qu'ils doivent rebosser tout ça, là, **ça se complique** un peu (commissaire d'apprentissage, construction).

Ce sont des gens qui sont un petit peu **à la traîne au niveau scolaire**, et puis, qui ont de la peine (commissaire d'apprentissage, coiffure).

Il y a une expression, comme on dit, on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif, quoi. Et, **si le jeune n'a pas envie, il n'a pas envie** (commissaire d'apprentissage, construction).

On voit souvent aussi que, **s'il y a une séparation des parents, il y a des problèmes**. L'apprenti est sujet à des problèmes (commissaire d'apprentissage, construction).

Ma branche, c'est le français, j'ai été pendant quinze ans formateur d'adultes de français pour des étrangers et des immigrés qui arrivaient en Suisse, et là, **j'me retrouve à faire du français langue étrangère** avec certains de mes élèves (enseignant-e, gestionnaires de commerce de détail).

En général, les participant-e-s à l'étude remarquent aussi une attitude différente de la part des jeunes, qui seraient plus désintéressé-e-s, démotivé-e-s et prêt-e-s à lâcher prise.

Il y a eu ce phénomène d'évolution [...] où les jeunes ont moins de limites et ils sont vraiment dans – un peu plus **dans le lâcher-prise de la vie**. Ça vient comme ça vient. **Ça ne marche pas, j'arrête** (enseignant-e, coiffure).

Les jeunes aujourd'hui ont l'**impression que tout doit arriver tout cuit** et ils ont des droits, mais ils ne parlent jamais de devoirs, ils partent pas du principe que, pour obtenir un CFC, bah, il faut aussi s'engager et travailler un petit peu (enseignant-e, construction).

En dépit de ces discours généralisants qui rendent compte de stéréotypes sociaux sur les jeunes de la part d'une partie des enseignant-e-s, personnes formatrices et commissaires, il y aussi des discours positifs qui concernent les nouvelles générations. Une partie de notre échantillon a en effet exprimé une certaine admiration envers les apprenti-e-s qui vivent des situations difficiles et qui vont de l'avant malgré tout :

Il y a beaucoup de ruptures, mais il y a beaucoup de reprises d'apprentis. Je trouve qu'**il y a des apprentis qui s'accrochent**. Il y a des apprentis, je leur tire mon chapeau parce qu'ils tiennent la baraque, mais à la maison aussi et vraiment au propre comme au figuré. Les apprentis des familles étrangères qui n'ont pas de CFC ne se rendent pas toujours compte, comme c'est très féminin comme apprentissage, justement, c'est lourd, et puis que c'est compliqué, et puis que, quand elles rentrent à la maison, elles ne peuvent plus faire le ménage, s'occuper des gamins, la lessive, et tout ça, qu'elles doivent aller bosser le samedi (commissaire d'apprentissage, coiffure).

Il n'est pas étonnant que ces discours proviennent d'enseignant-e-s, de personnes formatrices et de commissaires d'apprentissage, car il s'agit des acteurs qui se trouvent « en première ligne », qui côtoient les apprenti-e-s de manière régulière. Pas étonnant non plus que ces discours proviennent davantage de la part des personnes encadrantes des domaines de la coiffure, des soins de beauté et de la construction : il s'agit de domaines qui attirent davantage des profils avec un niveau scolaire moins élevé.

Cette situation engendre plusieurs complications. Des difficultés existent pour les enseignant-e-s, les personnes formatrices et les commissaires dans la gestion des différents niveaux entre apprenti-e-s et dans la transmission de compétences dites « transversales », comme le sens de la responsabilité, la communication, le respect des horaires, etc. Dans les discours, négatifs et positifs, des participant-e-s, on entend souvent qu'ils et elles se retrouvent à « faire du social », « faire l'assistant social », « mater les apprenti-e-s », « leur apprendre l'école de la vie » :

Et puis, on est toujours dans cette problématique aussi de la **différence de niveau entre les élèves** et on aimerait pouvoir avancer avec certains, alors qu'on ne peut pas ou que c'est compliqué parce que certains autres n'ont pas le niveau et on doit **faire du nivellement par le bas** (commissaire d'apprentissage, construction).

On passe beaucoup de temps à leur **expliquer comment apprendre**, à faire un résumé ou un schéma, comment dessiner avec des couleurs. Ça, c'est des choses qui doivent être faites – habituellement, on fait une première évaluation à l'école primaire (enseignant-e, coiffure).

Pour les apprenti-e-s, il s'agit d'une difficulté à entrer dans le monde du travail et à y rester. Beaucoup d'apprenti-e-s quittent leur poste dès la première année d'apprentissage. Souvent, les apprenti-e-s changent d'employeur ou d'employeuse, mais restent dans la profession, engendrant une sorte de « tourisme d'apprenti-e-s » :

C'est un petit peu du **tourisme d'apprenti**, comme on appelle ça. Elles veulent changer de salon parce que ce n'est pas assez le fun, elles veulent aller ailleurs, quoi. [...] On perd beaucoup de temps, puis on perd, entre guillemets, de l'argent, oui, parce qu'on doit payer des cours pratiques. Hormis le temps, il y a aussi de l'énergie, donc voilà. [...] C'est qu'elles ont ces trois mois d'essai et, souvent, c'est à la fin de la première année ou bien pendant la deuxième année, justement, quand ça se corse et qu'on sent venir une petite pression d'examen ou autre. C'est là que ce n'est pas top, quoi, parce que, si vraiment elles ne se plaisaient pas dans l'endroit, il fallait le faire pendant le temps d'essai, le changement (commissaire d'apprentissage, coiffure).

Donc, on fait le constat qu'on a souvent des **ruptures dans un délai très court après l'entrée en formation**, dans la première année, parce que les jeunes se prennent une bonne claque. Et, quand ils trouvent un deuxième employeur, parce qu'ils trouvent assez facilement un nouvel employeur, ça se passe beaucoup mieux parce qu'ils ont déjà pris le recul, et puis, ils ne reproduisent pas les erreurs qui se sont faites au début. Donc, quelque part, on s'est fait une raison, je dirais, sur cette rupture dans la première année (responsable de service de FP, coiffure et soins de beauté).

Les conséquences inhérentes sont des problèmes liés à la motivation et à l'engagement et des ruptures de contrats d'apprentissage, le manque de ressources humaines à plusieurs niveaux tels que des employeurs et des employeuses qui ne veulent pas engager d'apprenti-e-s, ou des apprenti-e-s qui ne veulent pas rester dans un apprentissage.

Et, c'est vrai que l'attitude chez certains jeunes, pas tout le monde, hein, fait que, tout d'un coup, les salons, ils disent : « Non, mais finalement, **je préfère ne pas engager** parce que sinon, après, je vais me retrouver dans quelques mois à avoir des problèmes » (enseignant-e-s, coiffure).

Un double discours autour de la thématique des attitudes et des compétences des apprenti-e-s se produit : d'un côté, un discours « culpabilisant » envers les apprenti-e-s, d'un autre côté, un discours « soutenant ». Cette interprétation peut être reliée à la manière dont les individus formulent des explications aux événements qui leur arrivent. Ces explications peuvent provenir de causes externes ou de causes internes à la personne (Heider, 1958).

Le discours « culpabilisant » envers les apprenti-e-s relèverait ainsi d'une attribution externe : si la qualité de la formation ne peut pas être atteinte, c'est à cause des apprenti-e-s. Ce discours culpabilisant envers les autres (apprenti-e-s, école primaire, familles, etc.) et protecteur envers soi-même, dénote une certaine passivité envers les événements externes, comme si rien ne pouvait être fait pour changer la situation. Voici quelques extraits qui illustrent ce cas de figure :

Je vous dis, la seule chose qui ne va pas, c'est le **manque de motivation des jeunes** (commissaire d'apprentissage, construction).

Je trouve que ces jeunes sont suivis, mais **il faut qu'ils soient aussi motivés** (commissaire d'apprentissage, construction).

C'est aussi **se poser la question de ce qu'ils font avant**, parce qu'ils ont des lacunes qui sont importantes en français alors qu'ils sont originaires du pays [la Suisse] (enseignant-e, gestionnaires du commerce de détail).

Donc, nous, on veut faire de la qualité, on veut former des apprentis de qualité, mais **on n'a pas les personnes qui faut**, c'est malheureux, mais **l'école n'a pas su nous les donner** (personne formatrice, construction).

On a une profession qui est très organisée, et pis, qui est très cadrée, on a des conventions collectives, on a vraiment tout mis en place pour nos

employés, mais on n'a pas le..., c'est marrant **on arrive pas attirer les personnes qu'on a besoin** (personne formatrice, construction).

Personne formatrice 1 Une formation idéale ?

Intervieweur/euse Oui.

Personne formatrice 1 **Avoir un apprenti déjà de qualité.**

Personne formatrice 2 Quelqu'un qui a des bases solides qu'il arrive chez nous parce que, si par exemple, quand vous apprenez à conduire, on vous donne une voiture qui a quatre roues, nous aujourd'hui, on nous donne une voiture qui a même pas les roues, pis on doit lui apprendre à faire quelque chose, c'est peut-être basique mais on a pas les bases nous, **ce qu'on a besoin, c'est recevoir des jeunes qui ont un minimum de bases**, savoir calculer, des choses comme ça, pis qui ont des compétences sociales comme disait [la personne formatrice 1], avant aussi il y a un minimum la ponctualité, se rendre compte de la valeur des choses, la valeur du travail [...] (personnes formatrices, construction).

D'un autre côté, on retrouve un discours « soutenant » des apprenti-e-s. Il s'agit là d'un discours davantage constructif : il y a un constat de la situation, soit un public avec un bas niveau scolaire et des problèmes de motivation, et ces acteurs se demandent ce qu'ils ou elles peuvent faire afin d'améliorer la situation et comment rendre l'apprentissage et la profession plus attrayants. Il s'agit aussi d'un discours qui relève plus de l'attribution interne (Heider, 1958) : ces acteurs se sentent davantage responsables des apprenti-e-s et de leur formation.

Alors, pour moi, le défi pour l'entreprise, c'est justement **d'accompagner aussi les apprentis dans des situations de difficultés privées**, et puis, eux-mêmes, tu vois, quand ils manquent de motivation, tout ça. Pour moi, c'est un défi (commissaire d'apprentissage, construction).

Ceux-là [les apprenti-e-s], **on leur apprend à dire bonjour, à répondre au téléphone, à savoir compter l'argent, à savoir prendre un message**, des choses simples basiques de la vie qu'ils n'ont pas forcément avant. Ça, c'est l'aspect professionnel (commissaire d'apprentissage, gestionnaire du commerce de détail).

Les milieux professionnels ont plus de peine à l'entendre. Pour eux, c'est plutôt les jeunes qui ne savent rien faire à la sortie de l'école [...]. Et, on a beaucoup de peine à former les formateurs pour qu'ils comprennent que toute **cette partie introductive dans le monde du travail, ça fait partie de la formation**, et puis, que les compétences sociales, elles doivent aussi être intégrées dans la formation et qu'il ne s'agit pas juste de savoir faire la coupe et la couleur, mais qu'il faut aussi apprendre à gérer le client, à lui dire bonjour, à lui prendre son manteau, à lui offrir un café, à le faire s'asseoir, voilà. Enfin, que les apprentis, ils ne savent pas faire ça tout de suite en arrivant et que, répondre au téléphone, **ça s'apprend aussi** (responsable de service de FP, coiffure et soins de beauté).

En parallèle au discours concernant les attitudes, compétences et motivations des apprenti-e-s, les acteurs de la FPI sont conscients de l'évolution de leurs métiers. Cela serait dû la plupart des fois à l'influence des nouvelles technologies ou à une manière différente de consommer et d'organiser les modalités du travail. Le fait est particulièrement évident dans certaines professions où l'arrivée de la technologie a joué un rôle important, par exemple comment les ventes en ligne ont modifié le travail des gestionnaires du commerce de détail.

On sent que le marché est en train de tendre un petit peu, les gens commandent beaucoup sur Internet. Là, on voit certaines limites où – on a de la chance sur [canton de Romandie], parce qu'on n'a pas baissé le nombre d'apprentis, mais souvent, c'est un petit peu plus tendu quand même, parce que **les commerçants vendent un peu moins, les marges baissent**, on s'étend. Et puis, avec ça, ils diminuent un petit peu le personnel, etc., puis **l'apprenti, il doit faire un peu plus, alors, il doit être rapidement utilisable**, beaucoup plus vite qu'avant (commissaire d'apprentissage, gestionnaires de commerce de détail).

Si on veut colorer ses cheveux, on va dans n'importe quel supermarché et on trouve de quoi colorer ses cheveux. [...] Les gens, quand ils vont chez le coiffeur, s'ils mettent un prix pour aller chez le coiffeur, ils vont chercher autre chose. [...] si je n'ai pas trop de sous, je ne vais pas chez le coiffeur et je trouve une autre solution pour avoir l'air présentable. Donc, ça veut dire que, **s'ils veulent garder un marché, il va falloir qu'ils élargissent un peu sur quelque chose de plus global**, sur « je vais chez le coiffeur pas seulement pour me faire coiffer, mais aussi parce que j'ai envie de passer un bon moment, parce qu'on va m'offrir une ambiance » (responsable service de FP, coiffure et soins de beauté).

L'évolution des professions engendre la nécessité, voire une pression, de suivre la cadence. Cela, non seulement pour répondre aux exigences de productivité propres au monde du travail, mais aussi au niveau de la formation des apprenti-e-s qui vont devenir les professionnel-le-s de l'avenir et vont devoir assurer la relève dans la profession. Ainsi, les personnes formatrices sont conscientes de la nécessité de mieux promouvoir leur profession afin d'attirer les jeunes. Jeunes qui sont souvent perçu-e-s comme étant différent-e-s par rapport aux personnes encadrantes en termes d'attitudes, de compétences et de motivations qui les ont amené-e-s dans le métier. Ainsi, souvent les personnes encadrantes ressentent un décalage entre leur génération et celle des apprenti-e-s. Finalement, beaucoup de discours portent également sur les bénéfices et les coûts liés à l'exercice de la profession. Ces aspects peuvent jouer un rôle important dans l'attractivité d'une profession et de la motivation à y rester.

8.3.2.3 Les aspects constituant la qualité de la FPI selon les différents groupes d'acteurs

Dans le tableau 8 sont illustrés les éléments composant la qualité de la FPI ordonnés des plus fréquemment mentionnés au moins fréquemment mentionnés par chaque groupe d'acteurs.

Ainsi, concernant les éléments *constituant* la qualité de la FPI :

- Les **apprenti-e-s** sont le groupe qui parle le plus des éléments qui constituent la qualité selon notre catégorisation ; les responsables de service de FP, le groupe qui en parle le moins. Les aspects les plus importants pour les apprenti-e-s concernent l'organisation curriculaire de la formation, les liens entre théorie et pratique et leurs rôles et positions (souvent perçus comme ambigus) à l'école et en entreprise. Ces deux derniers aspects sont traités respectivement dans les sections 8.2.3 et 8.2.5. Pour la thématique de l'ambiguïté des rôles, en outre, je renvoie aux publications sur ce thème et fondées sur les données du *projet Qualité* : Gross et collègues (2020), Wenger (2021) et Wenger et collègues (2021a, 2022).
- Les **enseignant-e-s**, dans leurs perceptions de la qualité de la FPI, mentionnent surtout les aspects liés à l'organisation curriculaire de la formation, l'organisation temporelle et spatiale, ainsi que les liens entre théorie et pratique. Il s'agit d'éléments définissant le cadre dans lequel les enseignant-e-s effectuent leurs activités quotidiennes. Les enseignant-e-s ne font pas beaucoup référence aux pratiques formatives qui les concernent ou qui concernent les personnes formatrices.
- Les **personnes formatrices**, de manière comparable aux enseignant-e-s, associent la qualité à l'organisation curriculaire et aux liens entre théorie et pratique. L'élément des contacts entre lieux de formation est introduit. D'autres aspects qui les concernent font référence au contexte institutionnel (réglementation et gestion des corps enseignant et formateur) révélant ainsi une certaine préoccupation pour la gestion et le pilotage de la FPI, mais aussi pour les éléments micro proches de la formation (liens entre théorie et pratique, concrétude des tâches, diversité des tâches, etc.). Par rapport aux enseignant-e-s, les personnes formatrices parlent davantage de leurs pratiques formatives.
- Les **commissaires d'apprentissage**, dans leurs discours, semblent être plus orienté-e-s vers la formation en entreprise et les différents éléments qui la concernent (diversité des tâches, concrétude des tâches, donner des feedbacks et superviser, etc.). Les aspects macro, tels que la réglementation ou le contrôle de la FPI (qui d'ailleurs les concerne directement), figurent également dans leurs propos. Les

commissaires d'apprentissage mentionnent très fréquemment, et davantage que les autres acteurs, la thématique de l'articulation entre lieux de formation. De par leur rôle, les commissaires se retrouvent souvent au croisement de ces différents lieux, jouant le rôle de *brokers* entre ces différentes pratiques. En ce sens, plusieurs commissaires ont mentionné leur rôle hybride (entre école, entreprise et cours interentreprises, mais aussi entre le « terrain » et les institutions). Ce rôle serait vu autant de manière positive que négative, car leur procurant à la fois des avantages ou des désavantages. D'un côté, la position des commissaires d'apprentissage leur donne une vision globale sur la FPI, en ayant autant le « pouvoir institutionnel » et la proximité nécessaire au terrain pour intervenir en cas de problèmes. D'un autre côté, cette même position les met parfois dans des situations d'impasse et de blocage : ils et elles voient des choses, sans pouvoir intervenir. La phrase d'un-e commissaire d'apprentissage qui se sent comme « castré-e » lorsqu'il ou elle aimerait pourvoir fournir de l'aide aux apprenti-e-s est parlante à ce propos : « Je me sens eunuque, j'aimerais faire, mais je ne peux pas. Tu vois ce que je veux dire ? »

- Les **responsables de service de FP**, dans leurs discours, semblent être plus orienté-e-s vers les aspects macro et relatifs au caractère dual de la FPI, comme la réglementation, le contrôle de la FPI, l'organisation curriculaire de la formation, les contacts entre lieux de formation et les liens entre théorie et pratique. Il s'agit, d'un côté, d'aspects formels qui réglementent la FPI (le contrôle et l'organisation curriculaire) et, d'un autre côté, d'aspects qui concernent l'articulation entre lieux de formation. Les discours des responsables de service de FP ne portent pas sur les aspects plus didactiques de la FPI, tels que les pratiques formatives d'enseignant-e-s et de personnes formatrices, ni les tâches et les responsabilités des apprenti-e-s. Il s'agit là d'aspects très proches du terrain et donc cela n'a rien d'étonnant qu'ils ne soient pas centraux dans les perceptions des responsables.

Tableau 8. Eléments composant la qualité de la FPI, ordonnés des plus fréquemment mentionnés au moins fréquemment mentionnés par chaque groupe d'acteurs.

	Apprenti-e-s (N=32)	Enseignant-e-s (N=17)	Formateurs/trices (N=15)	Commissaires (N=7)	Responsables de service FP (N=4)
1	Organisation curriculaire de la formation	Liens théorie-pratique	Liens théorie-pratique	Contacts entre lieux formation	Réglementation
2	Liens théorie-pratique	Organisation temporelle et spatiale de la formation	Contacts entre lieux formation	Réglementation	Contacts entre lieux formation
3	Ambiguïté des rôles	Organisation curriculaire de la formation	Organisation curriculaire de la formation	Liens théorie-pratique	Liens théorie-pratique
4	Organisation temporelle et spatiale de la formation	Contacts entre lieux formation	Donner des feedbacks et superviser (form.)	Donner des feedbacks et superviser (form.)	Organisation curriculaire de la formation
5	Donner des feedbacks et superviser (form.)	Concrétude des tâches	Gestion du corps enseignant et formateur	Contrôle FP	Gestion du corps enseignant et formateur
6	Relations sociales	Diversité des tâches	Supports pédagogiques	Organisation curriculaire de la formation	Organisation temporelle et spatiale de la formation
7	Soutenir l'autonomie et structurer (enseign.)	Soutenir l'autonomie et structurer (enseign.)	Réglementation	Supports pédagogiques	Donner des feedbacks et superviser (form.)
8	Concrétude des tâches	Donner des feedbacks et superviser (form.)	Faire confiance et soutenir l'autonomie (form.)	Diversité des tâches	Concrétude des tâches
9	Faire confiance et soutenir l'autonomie (form.)	Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s	Diversité des tâches	Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s	Supports pédagogiques
10	Contrôler et exiger (enseign.)	Réglementation	Organisation temporelle et spatiale de la formation	Gestion du corps enseignant et formateur	Diversité des tâches
11	Diversité des tâches	Enthousiasme de l'enseignant.e	Concrétude des tâches	Faire confiance et soutenir l'autonomie (form.)	Contrôle FP
12	Supports pédagogiques	Gestion du corps enseignant et formateur	Contrôle FP	Concrétude des tâches	Soutenir l'autonomie et structurer (enseign.)
13	Enthousiasme de l'enseignant.e	Contrôle FP	Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s	Soutenir l'autonomie et structurer (enseign.)	Contrôler et exiger (enseign.)
14	Réglementation	Supports pédagogiques	Ambiguïté des rôles	Relations sociales	Enthousiasme de l'enseignant.e
15	Contacts entre lieux formation	Contrôler et exiger (enseign.)	Enthousiasme de l'enseignant.e	Ambiguïté des rôles	Faire confiance et soutenir l'autonomie (form.)
16	Gestion du corps enseignant et formateur	Relations sociales	Soutenir l'autonomie et structurer (enseign.)	Organisation temporelle et spatiale de la formation	Relations sociales
17	Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s	Ambiguïté des rôles	Contrôler et exiger (enseign.)	Contrôler et exiger (enseign.)	Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s
18	Contrôle FP	Faire confiance et soutenir l'autonomie (form.)	Relations sociales	Enthousiasme de l'enseignant.e	Ambiguïté des rôles

Note : cette catégorisation a été élaborée sur la base des fréquences absolues des codes pour chaque groupe (cf. annexe 6). Pour une comparaison entre les groupes, voir les tableaux dans l'annexe 6 qui présentent les fréquences absolues et les proportions par groupe.

8.3.2.4 Articulation entre lieux de formation et acteurs institutionnels

Comme cela a été le cas pour les autres parties de la thèse, il est question ici d'analyser en détail la qualité de la FPI à travers la thématique de l'articulation entre lieux de formation du point de vue des acteurs institutionnels.

Tout d'abord, autant les commissaires d'apprentissage que les responsables de service de FP mentionnent très souvent dans leurs discours les aspects des contacts entre les lieux de formation et des liens entre théorie et pratique (cf. tableau 8). Par rapport aux acteurs du terrain, les acteurs institutionnels abordent l'articulation entre lieux de formation davantage en faisant référence aux aspects formels. Par exemple, mentionnons la mise à jour des plans de formation afin qu'ils soient alignés avec les évolutions des métiers, le respect de ces plans de formation à l'école et en entreprise ou encore les critères pour les autorisations à former des entreprises. Un autre élément propre aux acteurs institutionnels réside en une posture active, proposant des solutions lorsque des problèmes sont identifiés. Par rapport aux acteurs du terrain, les acteurs institutionnels semblent être plus dans une posture de résolution des problèmes et moins dans la plainte et dans la recherche des « responsables » des problèmes.

Ainsi, les analyses ont mis en évidence deux thématiques récurrentes dans les discours des acteurs institutionnels : la variabilité entre les entreprises et le rôle des CIE, des commissaires d'apprentissage et du dossier de formation pour relier les différents lieux de formation. La variabilité entre les entreprises avait déjà été abordée sous l'angle de l'« hétérogénéité des expériences des apprenti-e-s en entreprise » dans la deuxième publication de la thèse (Sauli et al., 2021b). La thématique du rôle des CIE et du dossier de formation en tant qu'objets-frontières et des commissaires d'apprentissage en tant que *brokers* avait, quant à elle, été traitée dans la troisième publication (Sauli, 2021).

La première thématique récurrente dans les perceptions de qualité de la FPI des acteurs institutionnels a été la gestion de la variabilité des entreprises en termes de formation qu'elles peuvent proposer aux apprenti-e-s. En effet, certaines entreprises formatrices ne peuvent pas offrir le panel d'activités qui aurait dû être traité lors d'un apprentissage selon le plan de formation. Pour les acteurs institutionnels, ce manque était en partie compensé par les CIE, mais cela ne semblait pas suffisant et aurait été parfois vu comme une manière de déresponsabiliser les entreprises de leurs tâches formatives :

[...] on voit qu'il y a des lacunes et que **le but aussi des cours interentreprises c'est que tout le monde soit au niveau pratique au même niveau**. Donc, c'est de niveler les connaissances. Il y en a qui [apprenti-e-s] ont nettement moins de connaissances, et ça, ça vient du travail en entreprise (commissaire d'apprentissage, construction).

Pour un jeune, c'est plus compliqué d'être formé correctement parce que **certains exercices** qu'on fait aux cours interentreprises, **ils ne les voient qu'aux cours interentreprises** (commissaire d'apprentissage, construction).

Un petit bémol quand même, c'est que, effectivement, les entreprises dans ce domaine-là, en tout cas pour le canton de [nom du canton], on est pratiquement à 90% dans des PME⁵³ de moins de dix personnes et on se rend compte qu'il y a quand même, des fois, de la difficulté pour l'encadrement des jeunes, pour avoir l'entier du plan de formation vu. Les entreprises peuvent avoir tendance, des fois, à dire : « Oui, **tu verras ça aux cours interentreprises**. » Alors que **c'est aussi à eux [les formateurs en entreprise] de les former sur certains aspects** (responsable service de FP, construction).

Les acteurs institutionnels ont avancé d'autres solutions pour compenser la variabilité des entreprises, telles que des simulations en entreprise des activités qu'elles ne peuvent pas offrir et des stages au sein d'autres entreprises.

En ce sens, les stages sont fortement recommandés, voire exigés, pour octroyer aux entreprises les autorisations de former :

Quand on délivre une autorisation de former, si le commissaire professionnel se rend compte qu'il y a des manques par rapport au plan de formation, alors nous [le service de FP], même dans l'autorisation de former, on va mentionner que **des stages sont obligatoires pour couvrir l'entier du plan de formation** (responsable de service de FP, construction).

⁵³ PME signifie petite-moyenne entreprise.

Comme deuxième thématique récurrente, les acteurs institutionnels ont associé la qualité de la FPI au rôle joué par les CIE, le dossier de formation et les commissaires d'apprentissage dans la connexion entre lieux de formation, lieux généralement considérés comme trop détachés. Ces trois éléments semblent avoir une certaine importance pour relier les lieux de formation, bien que cela ne soit pas leur but principal :

On pourrait presque dire que c'est presque inexistant [l'articulation entre lieux de formation]. Il n'y a déjà **pas de système qui lie les trois**, c'est-à-dire que le formateur ne peut pas avoir les notes de l'école, les notes des cours interentreprises et vice-versa, évidemment. Il y a plusieurs systèmes pour ça [...] après, bien sûr, de nouveau, les grandes entreprises prennent contact avec les doyens, avec les responsables de cours interentreprises s'il faut, mais disons que **ça ne se fait pas naturellement**. L'apprenti va aux cours interentreprises, c'est une chose. Après, il y a éventuellement ce **dossier de formation** qui peut faire un petit peu le lien, mais voilà. Les trois quarts du temps, enfin, à part dans les grandes entreprises, il n'est **pas trop utilisé**. Et puis, sauf erreur, ce dossier de formation, il ne fait pas lien avec l'école, ça, c'est clair. Donc, c'est ce qui va normalement être corrigé [avec la réforme du plan de formation pour le métier en question] (responsable de service de FP, gestionnaires de commerce de détail et employé-e-s de commerce).

En ce sens, CIE et dossier de formation joueraient le rôle d'objets-frontières (Star, 1989). Rappelons que, d'après la définition des objets-frontières, ceux-ci devraient présenter le juste équilibre entre souplesse et robustesse, afin de s'adapter aux différentes pratiques sans pour autant perdre leur identité à travers elles.

En plus de leur rôle de transmission des compétences de base pour un métier, les CIE semblent être considérés comme un lieu relativement « neutre », permettant de réunir plusieurs acteurs de la FPI. En regroupant dans le même endroit et pour une période courte (en règle générale, trois semaines par année) tou-te-s les apprenti-e-s du même métier et de la même année d'apprentissage, les CIE constituent le moment idéal pour établir des liens et avoir une vision d'ensemble sur les apprenti-e-s:

Et puis, là [aux CIE], en fait, on regarde avec eux [les apprenti-e-s] exactement où ils en sont, comment ça se passe, voir aussi par rapport aux professeurs qui sont là qui leur enseignent la matière, savoir aussi le comportement qu'ils ont, s'ils sont motivés, s'ils ne sont pas motivés [...]; là, on a une **première prise de contact où les formateurs [en entreprise] sont invités**. Ils ne sont pas obligés de venir, mais ils sont invités (commissaire d'apprentissage, construction).

Les CIE, bien que principalement financés par les entreprises, constituent un lieu « neutre » également du point de vue des enjeux liés à la surveillance de la formation en entreprise (et en particulier des autorisations à former). Les apprenti-e-s ont par ailleurs la possibilité de comparer leurs expériences vécues à celles de leurs pairs, cela pouvant amener à une prise de conscience par rapport à leur propre situation. Toutefois, le « pouvoir fédérateur » des CIE dépendrait de leur organisation temporelle et spatiale, cette dernière ne se faisant pas sans problèmes et constitue d'ailleurs une préoccupation pour commissaires et responsables de service de FP. En effet, certains CIE sont organisés dans des centres spécifiques à proximité des écoles professionnelles, ce qui favorise les contacts personnels entre acteurs :

[...] jusqu'à l'année passée, les cours interentreprises étaient encore, ce qui était bien, **dans le bâtiment à côté**. Maintenant, ils sont à [nom de la ville], ça fait 20, 25 kilomètres d'ici. Puis, ce que j'ai beaucoup apprécié, c'était le contact étroit avec les cours interentreprises. Ça veut dire que, si on a un apprenti qu'on a vu qu'il a des problèmes à l'école, mais j'aimerais quand même savoir comment ça va au cours pratique, quand ils ont le cours pratique, pendant la pause, vite là-bas, on a pu **discuter face à face** avec les patrons et avec le moniteur au cours interentreprises. Et, quand les patrons ont été là et qu'on a eu un cas un peu... où il fallait voir comment on va continuer, j'ai dit au collègue là-bas : « Écoute, tu me rappelles quand le patron est là-bas et je vais aussi venir discuter pour la suite » (commissaire d'apprentissage, construction).

Il est clair que, si vous avez l'atelier des cours interentreprises quasi dans le même bâtiment que l'école professionnelle et le service de la

formation professionnelle, **vous connaissez les différents acteurs**. Il y a un souci, on entend que le jeune a des difficultés. Comment il est chez toi à l'école ? Et puis, vite un téléphone ou bien on passe en bas chez l'instructeur. Est-ce qu'il a des difficultés chez toi ? Oui ? Non ? Écoute, qu'est-ce qu'on peut faire ? On fait vite une séance (responsable de service de FP pour plusieurs domaines professionnels).

L'organisation temporelle des CIE serait également importante : leur efficacité dans la connexion entre connaissances dépendrait en effet du moment de l'année scolaire où ceux-ci sont planifiés. En outre, les CIE ne devraient pas être placés les mêmes jours que les cours professionnels à l'école. Pour ces raisons, la coordination entre les différents acteurs (notamment écoles, entreprises et CIE) pour l'organisation temporelle des CIE ressemble, selon les dires d'une personne responsable de service de FP, à « un véritable casse-tête chinois ».

Un autre élément jouant un rôle dans la définition de la qualité en FPI selon les acteurs institutionnels est le dossier de formation (ou classeur). Ce dernier est en effet considéré comme un instrument de valeur par les acteurs institutionnels, mais son utilisation, qui n'est pas réglementée, s'avère problématique, comme en témoignent ces extraits :

Les classeurs de formation, c'est **du grand n'importe quoi**. [...]. Il n'y a personne qui le contrôle, **il n'est pas noté**, du coup les jeunes s'en foutent (commissaire d'apprentissage, gestionnaires de commerce de détail).

Ce dossier de formation, en fait, **c'est le reflet du jeune**, parce que ce dossier de formation, c'est lui. Ce n'est pas son formateur, ce n'est pas le prof d'école, ce n'est pas le prof des cours interentreprises, c'est lui. Donc, ce dossier de formation, on le suit attentivement pour qu'il soit **rempli correctement et régulièrement**, mais qu'il soit aussi vu par le formateur régulièrement, c'est-à-dire à peu près une fois par mois, qu'il soit signé. Parce que, le jeune, s'il fait ses rapports, [...] il marque le travail qu'il a fait pendant la journée. Puis, quand vous avez un jeune qui vous téléphone et qui dit : « Ça fait six mois que je balaie. » Je dis : « Six mois ? » Il dit : « Oui. » Je lui dis : « On va se voir dans ton entreprise. » Puis, on se voit dans son entreprise et on lui dit : « Montre-moi ton dossier de formation. » Et que son dossier de formation est vide,

parce qu'il n'a pas fait de rapport, il n'a rien fait. Puis, vous discutez avec son formateur et il vous dit : « Oui, je n'avais pas vu. » Je lui dis : « Oui, mais **c'est votre devoir. C'est votre job, ça** » (commissaire d'apprentissage, construction).

Alors, on doit beaucoup se battre pour que ce dossier de formation soit, justement, rempli et suivi par les apprentis et les formateurs. Et puis, ce dossier de formation, quelque part, on ne l'a pas vraiment valorisé dans le sens où le SEFRI ne veut pas donner une note sur ce dossier de formation ou alors ne veut pas l'exiger dans le cadre des examens. Enfin, en tout cas, ne veut pas donner une note, et puis, ça, c'est dommage parce que, s'il y avait une note là-dessus, tout d'un coup, ça motiverait tout le monde (responsable de service de FP, gestionnaires de commerce de détail et employé-e-s de commerce).

Ainsi, le dossier de formation constituerait un bon instrument pour relier les pratiques, mais son utilisation s'avère trop hétérogène, affectant son efficacité.

Le dernier élément à jouer un rôle dans la qualité en FPI, selon les acteurs institutionnels, concerne les commissaires d'apprentissage. Rappelons que ces personnes clés s'occupent principalement de la surveillance de la qualité de la FPI en entreprise, qui se déroule à travers des visites standards en entreprise (organisées ou à l'improviste) à différents moments de l'apprentissage et à des interventions ponctuelles en cas de problèmes. Toutefois, les commissaires sont souvent investi-e-s du rôle plus important de relier les différents lieux de formation. Pour le dire autrement, les commissaires d'apprentissage seraient des *brokers* (Akkerman & Bruining, 2016). Il s'agit d'un rôle difficile et ambigu, car ils et elles sont censé-e-s écouter plusieurs points de vue qui parfois ne concordent pas. En outre, la tâche de surveillance peut se révéler souvent fâcheuse, l'enjeu principal pour les entreprises étant l'octroi ou la révocation de l'autorisation de former :

Les commissaires, moi, je dis toujours, **ce sont nos yeux, nos bouches et nos oreilles dans les entreprises** (responsable de service de FP, gestionnaires de commerce de détail et employé-e-s de commerce).

[...] un rendez-vous avec un jeune, **il vous dit ça**, un rendez-vous avec le patron, **il vous dit autre chose**. Parfois, vous les mettez ensemble et

ils vous disent encore autre chose (commissaire d'apprentissage, gestionnaires de commerce de détail).

[...] avec les formatrices, je dirais que, de temps en temps, quand on appelle, **il y a un petit peu des froids**, parce que c'est un petit peu resté dans les mœurs qu'on vient quand même que pour contrôler, puis pour taper sur la table si ce n'est pas bien fait. Et ça, des fois, ça nous péjore un petit peu dans le sens où **on est un peu mal reçus**. Je pense qu'ils ont peur du contrôle, quoi, comme l'être humain en général (commissaire d'apprentissage, coiffure).

Quand ils [les formateurs en entreprise] voient le commissaire professionnel arriver, ils se disent : « Oh, qu'est-ce qui va m'arriver ? » Puis, il y en a d'autres : « Ah, bonjour, Monsieur ! Comment ça va ? » **Il y a de tout** (commissaire d'apprentissage, construction).

Ils [les formateurs en entreprise] savent qu'on passe, mais ils ne savent pas quel jour. Donc, on débarque aussi comme ça, comme un cheveu sur la soupe (commissaire d'apprentissage, coiffure).

Le profil des commissaires d'apprentissage est très disparate et peut varier selon les cantons (Caprani & Duemmler, 2020). Souvent, il s'agit de personnes endossant plusieurs casquettes et qui sont actives dans le métier pour lequel ils et elles sont aussi commissaires. D'un côté, provenir du métier est un facteur important, puisque cela permet d'être davantage conscient-e des enjeux de la pratique et d'être davantage accepté-e par les personnes formatrices en entreprise et par les apprenti-e-s. D'un autre côté, surveiller ses propres « collègues de profession » constitue une source potentielle de conflits d'intérêt. Les acteurs institutionnels sont conscients de cette « double » situation et prennent des précautions :

Tandis que là, tous les gens que j'ai dans la vente, ce sont des gens qui travaillent dans des entreprises de la vente, qui sont commissaires, donc qui se rendent compte qu'ils ont aussi des apprentis chez eux, etc., il y a une sorte de **dynamique de contrôle par les paires**, et puis ça, ça fonctionne bien. [...] si ça arrive, tout d'un coup, qu'il y ait conflit d'intérêts, par exemple, un exemple concret j'ai un jeune qui fait [...] avec moi, on est deux. Lui, il travaille chez [nom de l'entreprise] à [nom de la ville 1], pour aller visiter [nom de l'entreprise] à [nom de la ville

2], c'est de toute façon moi qui vais y aller pour **éviter qu'il soit en porte-à-faux avec son collègue gérant**, par exemple, etc. On évite ça (commissaire d'apprentissage, gestionnaires de commerce de détail).

[...] je tutoie quasi la totalité de tous les patrons, je répète et je dis tout le temps aux jeunes que **ce n'est pas parce que je les tutoie que je suis avec eux ou contre les apprentis**, mais que je le fais par transparence. [...] toutes les semaines, je pourrais avoir une activité hors salon de coiffure, mais pour la coiffure. [...] Dans la coiffure, ça rigole beaucoup. Donc, on finit toujours tard le soir après. Donc, automatiquement, il y a des relations qui se créent. [...] il y a eu le concours des apprentis où je rencontre des apprentis parce que ce sont les mêmes que je rencontre dans les salons, avec leurs patrons, on boit un verre, on boit une coupe de champagne, et tout, c'est dimanche. Et, le lundi, je vais dans le salon et je dis : « Bonjour Monsieur » à son patron, alors que j'ai bu et que son apprenti m'a vu-e. Je ne peux pas faire ça. Pour moi, ce n'est pas cohérent (commissaire d'apprentissage, coiffure).

[...] je lui dis [à l'apprenti-e] : « Ça va ? » Et puis, il me dit : « Non, ça ne va pas. Écoutez, ça fait deux ans que je suis apprenti et je fais tout le temps la même chose. Je fais tout le temps des travaux basiques. » Et moi, j'aimerais pouvoir intervenir, mais c'est toujours difficile d'intervenir sur dénonciation d'un apprenti ou c'est toujours difficile d'intervenir sur dénonciation d'un patron. Je leur dis aux apprentis : « Écoutez, Messieurs, **ce n'est pas marqué assistant social, ce n'est pas marqué maman. Par contre, je ne suis pas le copain de vos patrons** » (commissaire d'apprentissage, construction).

Maintenir des contacts et avoir une bonne communication avec les autres acteurs de la FPI est fondamental pour les commissaires d'apprentissage. Plusieurs acteurs institutionnels ont mentionné que, souvent, les commissaires sont appelé-e-s trop tard, lorsque les problèmes sont trop poussés et que la seule solution est l'abandon de l'apprenti-e :

Je pense que, du point de vue des apprenties, peut-être souvent, **elles oublient qu'on existe ou elles tardent avant de nous appeler**. Est-ce

que, des fois, peut-être si elles nous appelaient plus vite, les problèmes seraient différents ? [...] Des fois, c'est déjà allé assez loin et **elles ont déjà tourné le bouton dans leur tête**, en fait (commissaire d'apprentissage, coiffure).

Quand il y a des soucis relationnels en entreprise, souvent, les jeunes **tardent à prendre contact avec le commissaire professionnel** et puis, ces pauvres commissaires professionnels arrivent toujours un peu tard et puis, souvent, le cas, il est réglé, quoi, les gens ne se supportent plus, et puis, il n'y a plus que la rupture de contrat qui est possible, et puis, trouver une autre solution, alors que, si on avait anticipé la problématique, peut-être qu'on aurait pu arranger certaines choses. Donc, [...] ce serait aussi de **faire comprendre aux entreprises que plus vite ils intègrent les commissaires professionnels et les conseillers aux apprentis, plus la situation peut s'améliorer** (responsable de service de FP, construction).

Des initiatives régionales ont été mises en place afin d'améliorer la communication et la coordination entre acteurs de la FPI : l'établissement de commissions d'apprentissage réunissant des représentant-e-s des différents lieux de la formation, l'organisation de moments informels (tels des repas) entre acteurs de la FPI, ou encore des plateformes en ligne partagées. Il s'agit de pratiques efficaces pour connecter les lieux de formation, mais qui relèvent souvent du registre de l'initiative personnelle des acteurs les plus engagés.

Les aspects exposés précédemment contribuant à la complexité de la qualité en FPI duale, il est nécessaire de les décortiquer sous un angle davantage réflexif. Partant, la section suivante propose une discussion plus large qui reprend les éléments présentés dans les résultats.

9. DISCUSSION

Cette conclusion développe une montée en généralité relative à la qualité de la FPI telle qu'elle peut être qualifiée à partir du travail de terrain réalisé dans cette recherche. Pour ce faire, je reprends les questions de recherche qui ont guidé la thèse pour y répondre de façon plus transversale à travers les éléments mis en évidence dans les résultats. Ensuite, au vu des résultats illustrés dans les divers articles, je propose des pistes d'action concrètes pour aborder la problématique de l'articulation entre les lieux de formation. Pour rappel, les questions de recherche étaient :

QR1 : Comment la qualité de la formation professionnelle est-elle envisagée par les acteurs du terrain (apprenti-e-s, enseignant-e-s, formateurs et formatrices en entreprise) et institutionnels (responsables des services de FP cantonaux et commissaires d'apprentissage) ?

QR2 : Quelles sont les similitudes et les différences de perceptions de qualité entre acteurs du terrain et acteurs institutionnels, et comment les expliquer ?

QR3 : Quel est le rôle des liens entre école et entreprise formatrice dans les perceptions d'une FPI de qualité selon les différents acteurs ?

Pour y répondre, je vais tout d'abord revenir sur l'évolution des éléments de la qualité de la FPI qui ont émergé des perceptions des différents groupes d'acteurs au fur et à mesure des trois parties composant la thèse pour ensuite me focaliser sur les liens entre école et entreprise.

9.1 Identification des éléments liés à la qualité de la FPI

L'identification des éléments associés à la qualité de la FPI (qui inclut autant les aspects influençant et les aspects composant la qualité de la FPI) a été faite de manière exploratoire et progressive selon une approche *bottom-up* : en partant du point de vue des apprenti-e-s (Sauli et al., 2021a), nous avons ensuite ajouté celui de leurs enseignant-e-s et de leurs personnes formatrices (Berger et al., 2020) et, en dernier ressort, celui des commissaires d'apprentissage et des responsables de service de FP (cf. section 8.3.2). Les perceptions de ces groupes d'acteurs, qui ont été catégorisées et organisées dans le schéma présenté dans la figure 5 (cf. page 140), rendent compte d'une définition composite et compréhensive de la qualité de la FPI duale en Suisse. Le constat principal dans ce travail d'identification

progressive des éléments associés à la qualité de la FPI a été un élargissement vers une vision plus globale à travers des aspects macro (soit les conditions cadres de la FPI), ou des aspects influençant cette qualité (telles les motivations à choisir un apprentissage ou les conditions de travail). Pour revenir à la catégorisation de la qualité de Fischer (2020) présentée dans la section 3.1.1, les participant-e-s aux différentes études composant la thèse ont tendance à associer la qualité de la FPI à des éléments pouvant être classifié d'*input quality* et de *process quality*. L'*input quality* correspondrait dans notre modèle aux aspects macro (cf. figure 5, p. 140) tels qu'une réglementation, des personnes encadrantes qui ont suivi une formation, des supports pédagogiques et une organisation de la formation adéquates. La *process quality*, de son côté, ferait référence aux aspects méso et micro, tels que les pratiques formatives des personnes encadrantes ou les tâches et les responsabilités des apprenti-e-s à l'école et en entreprise. Il est intéressant d'observer que les perceptions de la qualité de la FPI des acteurs pris en considération dans la thèse sont une combinaison d'aspects reliés à l'*input quality* et à la *process quality*. Fischer (2020) remarquait que, souvent, la qualité n'était mesurée qu'à travers l'*input quality*, ce qui lui donnait un caractère partiel. Ainsi, les résultats de nos études sembleraient avoir réussi à saisir une représentation plus complète de la qualité de la FPI. Des éléments qui pourraient être classifiés d'*output quality* ou d'*outcome quality* ne ressortent dans nos analyses que dans une moindre mesure (p. ex. les échecs), probablement car se situant à un niveau de production du discours encore plus général que celui des acteurs considérés dans la thèse ou de comparaison entre systèmes formatifs. *Output quality* et *outcome quality* seraient davantage liées aux conséquences de la qualité, plutôt qu'à ce qui la définit. Le but de cette thèse étant de cerner ce qui compose la qualité, il n'est pas surprenant que nos analyses aient restitué davantage de résultats en ce sens.

En reprenant le modèle de Böhn et Deutscher (2019, 2021), issu d'une revue systématique des instruments mesurant la qualité de la FP duale auprès d'apprenti-e-s et menée à la même période que le *projet Qualité*, il est intéressant de mettre en parallèle leurs résultats respectifs. Le tableau 9 reprend les éléments du modèle de Böhn et Deutscher (2019, 2021) et illustre une comparaison avec notre modèle : en vert sont indiqués les éléments communs aux deux modèles ; en orange les éléments qui sont présents uniquement chez Böhn et Deutscher (2019, 2021) ; en bleu les éléments qui sont présents uniquement dans le modèle du *projet Qualité*.

Tableau 9. Éléments liés à la qualité de la FPI : comparaison entre le modèle de Böhn et Deutscher (2019, 2021) et le modèle développé dans le cadre du projet *Qualité* et de la thèse.

	Böhn & Deutscher (2019, 2021)	Modèle du projet <i>Qualité</i>
Input	<i>Environnement d'apprentissage</i>	
	Climat de travail	Réglementation + Relations sociales
	Opportunités d'apprentissage et d'emploi	Donner des feedbacks et superviser + Faire confiance et soutenir l'autonomie
	Coopération des lieux d'apprentissage	Contacts entre lieux de formation + Liens théorie et pratique
	<i>Cadre de travail</i>	
	Conditions cadre de la FP	Réglementation + Contrôle de la FP
	Conditions cadre de l'entreprise	Réglementation
Processus	<i>Tâches professionnelles</i>	Tâches et responsabilités des apprenti-e-s
	Surcharge de travail	Autonomie et responsabilisation apprenti-e-s + Ambiguïté de rôles
	Diversité des tâches	Diversité des tâches
	Autonomie	Autonomie et responsabilisation apprenti-e-s
	Importance de la tâche	Concrétude des tâches + Liens théorie et pratique
	Complexité de la tâche	Autonomie et responsabilisation apprenti-e-s
	<i>Interaction sociale</i>	Relations sociales + Pratiques formatives
	Intégration dans la culture de l'entreprise	Donner des feedbacks et superviser + Faire confiance et soutenir l'autonomie
	Intégration fonctionnelle	Donner des feedbacks et superviser + Faire confiance et soutenir l'autonomie
	Intégration sociale	Relations sociales
	<i>Médiation pédagogique</i>	Pratiques formatives + Contexte institutionnel
	Encadrement	Donner des feedbacks et superviser + Faire confiance et soutenir l'autonomie
	Orientation vers le programme d'études	Réglementation
	Feedback	Donner des feedbacks et superviser
	Adéquation entre le niveau d'aptitude et le niveau de compétence	Autonomie et responsabilisation apprenti-e-s + Ambiguïté de rôles
	Personnel et instruction	Gestion corps enseignant et formateur
	Produit	Achèvement et examen final
Interruption de la formation		Échecs
Compétences professionnelles		
Choix et réorientation de carrière		
Appréciation globale et satisfaction		
Identification avec la profession		
Identification avec l'entreprise		
Perspectives d'avenir et ambitions de carrière	Perspectives d'avenir	
Caractéristiques individuelles	<i>Données personnelles</i>	
	Facteurs démographiques	
	Facteurs personnels	Attitudes et compétences des apprenti-e-s
Plan de carrière	<i>Biographie</i>	
	Processus de candidature	
	Parcours professionnel	

	Böhn & Deutscher (2019, 2021)	Modèle du projet <i>Qualité</i>
Aspects composant la qualité perçue	<i>Niveau macro</i>	Supports pédagogiques Organisation curriculaire de la formation Organisation temporelle et spatiale de la formation
	<i>Niveau méso</i>	Soutenir l'autonomie et structurer Contrôler et exiger
	<i>Niveau micro</i>	Enthousiasme de l'enseignant-e
Aspects influençant la qualité perçue		Attitudes et compétences des apprenti-e-s Motivations au choix de la formation Promotion de la profession Décalage générationnel Manque de ressources humaines Hétérogénéité des parcours formatifs Image de la FP Evolution de la profession Bénéfices de l'exercice de la profession Coûts de l'exercice de la profession Rôle des nouvelles technologies

Note : En vert les éléments communs aux deux modèles, en orange les éléments présents uniquement dans le modèle de Böhn & Deutscher (2019, 2021) et en bleu les éléments présents uniquement dans notre modèle.

La plupart des dimensions soulignées dans le modèle de Böhn et Deutscher (2019, 2021), et notamment celles présentées dans les parties relatives aux prémisses et au processus (cf. figure 1, p. 14), correspondent aux éléments que nous avons identifiés. En guise d'exemples, citons la diversité des tâches, l'autonomie de l'apprenti-e ou le feedback. Ainsi, la qualité de la FPI semblerait pouvoir être appréhendée à travers certains éléments qui se retrouvent de manière récurrente et systématique dans plusieurs systèmes de FPI⁵⁴. Ce résultat rend compte du fait que l'approche par les subjectivités utilisée dans la thèse permet d'aboutir à une définition consensuelle de la qualité de la FPI. En outre, le modèle développé dans le cadre du *projet Qualité* et de la thèse, présente plusieurs éléments contextuels qui influencent la qualité de la FPI duale (tels que l'évolution des professions, les conditions de travail ou les motivations au choix de l'apprentissage), qui ne sont qu'en partie présents dans le modèle de Böhn et Deutscher (2019, 2021). Comme ces éléments provenaient davantage des discours d'enseignant-e-s, des personnes formatrices, des commissaires d'apprentissage et des responsables des services de FP, cela n'est pas étonnant qu'ils ne soient pas présents dans la revue systématique de Böhn et Deutscher (2019, 2021) qui concernait les instruments adressés aux apprenti-e-s uniquement. En revanche, et contrairement à notre modèle, celui de Böhn et Deutscher (2019, 2021) inclut

⁵⁴ Rappelons que l'étude de Böhn et Deutscher (2019, 2021) se focalisait sur des instruments pour mesurer la qualité de la FP duale selon les apprenti-e-s dans plusieurs systèmes de FPI duale (p. ex. Allemagne, Suisse, Finlande, Australie, etc.).

plusieurs dimensions faisant référence à l'*output quality* (cf. figure 1). Ce constat confirme la tendance que la qualité est souvent mesurée à travers ses conséquences (Behrens, 2007 ; Fischer, 2020). Cette mise en parallèle d'un côté confirme et donne de la solidité aux résultats obtenus dans le cadre du *projet Qualité* et de la thèse (éléments en vert dans le tableau 9). De l'autre côté, elle met en évidence les apports nouveaux du *projet Qualité* et de la thèse (éléments en bleu dans le tableau 9). Ainsi, les deux modèles pourraient se compléter réciproquement.

Par rapport à la QualiCarte (CSFO, 2011), soit l'instrument officiel en Suisse pour mesurer la qualité dans l'entreprise formatrice (cf. section 3.1.3), notre modèle inclut davantage d'éléments associés à la qualité de la FPI et considère également l'école professionnelle et les liens entre celle-ci et l'entreprise. La QualiCarte semble être un instrument très pragmatique car interrogeant des comportements et suivant de manière chronologique (c'est-à-dire depuis le début de l'apprentissage et jusqu'à sa fin) le processus de la formation en entreprise. En outre, cet instrument traduit de manière objective et détaillée les étapes du processus d'apprentissage et les exigences requises au niveau législatif fédéral à travers des indicateurs. Ces derniers sont formulés de manière factuelle et ne laissent pas d'espace aux perceptions subjectives. Ainsi, la QualiCarte remplit sa fonction de *checklist* pour ce qui concerne l'implémentation du cadre législatif et le contrôle de son application au niveau de la formation en entreprise. Elle pourrait ainsi être considérée comme un « instrument politique ». En ce sens, la QualiCarte se démarque du modèle et de l'instrument développé dans le cadre du *projet Qualité* et de la thèse qui seraient plutôt à visée didactique. Les deux instruments remplissent donc des fonctions différentes.

Une partie des perceptions de la qualité de la FPI identifiées dans le cadre du *projet Qualité* et de la thèse sembleraient néanmoins influencées par les dispositions légales provenant « du haut » (ce qu'on pourrait associer à la qualité mesurée ou à la qualité objective, vues au chapitre 3.1.1). Toutefois, on remarque que, dans le système de FPI suisse, ces dispositions ne sont souvent pas totalement contraignantes, laissant une certaine marge d'interprétation aux acteurs mêmes (cf. l'utilisation du dossier de formation ou le rôle des commissaires d'apprentissage). Ainsi, les acteurs savent que le principe d'assurance de la qualité est formellement explicité, mais les modalités pour y parvenir ne le sont pas. Pour le dire autrement, une disposition légale peut être interprétée et mise en œuvre de manière très différente d'un acteur à l'autre. L'approche par les subjectivités des acteurs a permis de déceler ces différentes interprétations et pratiques. Cela rappelle en outre la définition de qualité de Plante et Bouchard (1998), présentée en introduction : « La qualité demeure une fin que nous ne connaissons pas, mais vers laquelle nous tendons par approximations successives, au fur et à mesure que des informations

nouvelles sont portées à notre connaissance » (p. 29). Les acteurs sollicités semblent en ce sens également procéder étape par étape dans la construction de leur perception de la qualité à travers les informations dont ils et elles disposent et qu'ils et elles perçoivent de l'environnement qui les entoure, mais aussi à travers leurs perceptions des finalités de la FPI. De manière analogue pour nous, dans cet exercice d'identification des éléments liés à la qualité de la FPI, nous procédons par étapes successives à travers l'intégration des points de vue des différents acteurs, un peu comme l'avait fait Tremblay (2012) dans son étude. Une telle démarche laisse davantage place à la subjectivité, au contraire d'instruments tels la QualiCarte ou celui développé par Böhn et Deutscher (2019, 2021).

Pour résumer, l'identification des éléments associés à la qualité de la FPI selon plusieurs acteurs permet de restituer une image composite de cette qualité, qui est partiellement en lien avec la littérature existante, mais qui pourrait aussi être enrichie par celle-ci. C'est ce que nous avons tenté d'opérer avec cette définition de la qualité dans le contexte de la FPI :

La qualité d'une formation professionnelle peut être définie comme la conception subjective d'un idéal vers lequel devrait tendre cette formation, idéal pouvant différer selon les acteurs, mais aussi selon le champ professionnel concerné. La notion de qualité est fondée en particulier sur des jugements d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs par rapport aux attentes et besoins personnels. La qualité comporte de multiples aspects liés aux lieux de formation et aux niveaux de l'écosystème dans lesquels évolue l'apprenti-e. Si la qualité n'est pas directement mesurable, les perceptions de celle-ci le sont ; ces perceptions jouent un rôle prépondérant dans les processus d'apprentissage, motivationnels et le bien-être⁵⁵. (Sauli et al., 2021a, p. 83)

Cette première section de la discussion a mis en évidence les contributions de notre travail, notamment la prise en compte de différents points de vue et la recherche d'un compromis parmi

⁵⁵ Traduction personnelle. Texte original : « The quality of initial vocational education and training is the subjective conception of an ideal towards which training should aim. This ideal may differ according to the actors of the training and according to the professional field concerned. The notion of quality is based in particular on judgments of fitness for purpose and fitness of purpose in relation to personal expectations and needs. Quality has many aspects related to the places of training and the levels of the ecosystem in which the apprentice operates. If quality is not directly measurable, perceptions of quality are; these perceptions play a major role in learning processes, motivational beliefs and well-being » (Sauli et al., 2021a, p. 83).

ces points de vue (Griffin, 2017 ; Morand-Aymon, 1999 ; Tremblay, 2012). La section suivante aborde plus en détail les similitudes et les différences entre les acteurs.

9.2 Similitudes et différences entre groupes d'acteurs

Après avoir identifié les éléments associés à la qualité de la FPI duale selon une approche *bottom-up*, un autre objectif de la thèse était celui d'investiguer les éventuelles similitudes et différences entre les groupes d'acteurs et proposer des pistes interprétatives de ces résultats. Tout d'abord, les résultats ont restitué davantage de convergences que de divergences entre perceptions de la qualité de la FPI entre acteurs. À ce propos, les tableaux 7 et 8 (respectivement pages 143 et 154) présentent un aperçu des perceptions de la qualité de la FPI selon les différents acteurs. La comparaison entre les groupes se trouve dans l'annexe 6 (pp. 232-235). La dichotomie « acteurs du terrain » et « acteurs institutionnels » s'est avérée être moins saillante que prévu. Finalement, plutôt qu'une division en groupes, les perceptions de la qualité de la FPI selon les différents acteurs sembleraient être mieux représentées sur un continuum allant des éléments de la qualité de la FPI plus micro (mentionnés davantage par les apprenti-e-s), aux éléments plus macro et contextuels (mentionnés davantage par les autres acteurs par rapport aux apprenti-e-s).

Ces résultats ne sont pas particulièrement étonnants si on les interprète en fonction des objectifs que chaque acteur a de s'engager dans le système de FPI (qualité comme adéquation aux objectifs, Wittek & Kvernbekk, 2011 ; Fischer, 2020 ; Griffin, 2017 ; Morand-Aymon, 1999). En effet, les apprenti-e-s, dont les principaux objectifs sont d'apprendre un métier et trouver un travail (Griffin, 2017), associent la qualité de la FPI principalement à des éléments très concrets, proches de leur environnement d'apprentissage et alignés avec leurs buts à court terme (Eccles & Wigfield, 2002). Ces résultats feraient de certain-e-s apprenti-e-s des personnes « utilitaristes » (Eccles & Wigfield, 2002) et « présentistes » (Ruiz, 2018), pour lesquelles les questions liées à leur avenir semblent être secondaires. Les discours de certain-e-s enseignant-e-s, personnes formatrices et commissaires d'apprentissage quant à la motivation et aux capacités des apprenti-e-s font écho à ces résultats. Ces discours s'appuient notamment sur des stéréotypes de sens commun qui conçoivent les jeunes comme opportunistes, individualistes et fainéant-e-s (Arnett, 2007). Toutefois, ces représentations sont à considérer avec prudence car la littérature ne confirme pas l'existence de différences générationnelles, par exemple en relation aux attitudes envers le travail (Costanza et al., 2012). En dépit de ces représentations et comme montré à plusieurs reprises par les résultats de la thèse, une certaine partie des apprenti-e-s

témoigneraient d'une vision plus ample et sur le long terme de leur apprentissage. En effet, comme révélé par Ruiz (2018) dans son travail sur le rapport au temps des apprenti-e-s, certain-e-s d'entre eux et elles auraient des bonnes capacités projectives dans l'avenir, incluant des plans de carrière ou des plans pour leur vie personnelle (p. ex. fonder une famille). Dans cette vision, trouve place le désir d'acquérir des compétences transversales, utiles en dehors du poste de travail actuel ou utiles pour la vie personnelle des apprenti-e-s (Sauli et al., 2021b).

En ce qui concerne les responsables de service de FP au niveau cantonal, leurs objectifs sont de veiller à ce que la formation à l'école et en entreprise soit implémentée selon le cadre législatif et qu'elle remplisse sa fonction d'assurer l'inclusion sociale et la croissance économique (Bonoli, 2012 ; cf. section 3.2.1). Ces tâches doivent être accomplies selon l'exigence d'une utilisation appropriée des fonds publics (Griffin, 2017). Par conséquent, la vision des responsables des services de FP est liée principalement aux enjeux actuels de la FPI (réduction du taux de résiliation des contrats d'apprentissage, promotion de la coopération entre les lieux de formation, etc.) et aux aspects législatifs (conditions cadres de la FPI, organisation curriculaire de la formation, etc.).

Concernant les aspects influençant la qualité de la FPI, les enseignant-e-s, en comparaison aux personnes formatrices et aux commissaires d'apprentissage (avec qui les enseignant-e-s partagent une perception des éléments de qualité de la FPI similaires), ont légèrement moins souvent évoqué des éléments contextuels. Comment expliquer ce résultat ? Une interprétation pourrait résider dans le fait que les personnes formatrices et les commissaires d'apprentissage ont davantage un ancrage dans le monde du travail et que leurs pratiques professionnelles répondent en priorité à une logique productive (Gurtner et al., 2018 ; Moreau, 2006), leur donnant une vision plus ample des enjeux de la FPI. En outre, pour les personnes formatrices et une partie⁵⁶ des commissaires d'apprentissage, la casquette de « formateur ou formatrice » est secondaire par rapport à celle de « professionnel-le » dans leur métier (Besozzi et al., 2017 ; Caprani & Duemmler, 2020). Les enseignant-e-s, quant à eux et elles, ont comme fonction principale l'enseignement. Ainsi, par rapport aux personnes formatrices en entreprise, les enseignant-e-s vivent moins les enjeux de la tension former/produire : leur perception de la qualité de la FPI est par conséquent davantage

⁵⁶ La plupart des commissaires d'apprentissage sont des professionnel-le-s du métier et la fonction de commissaire ne constitue qu'un petit pourcentage de leurs activités (Caprani & Duemmler, 2020).

interprétée selon la logique formative. Ceci pourrait expliquer pourquoi leurs discours ont davantage porté sur des aspects pratiques se référant à l'école - tels l'organisation curriculaire ou temporelle de la formation, aspects composant la qualité perçue de la FPI - et moins sur des aspects influençant cette qualité. En outre, l'étude de Berger et D'Ascoli (2011) a mis en évidence que certain-e-s enseignant-e-s de deuxième carrière⁵⁷ font le choix de devenir enseignant-e-s en FPI en raison d'un processus de détachement de la première activité professionnelle (ce détachement peut découler par exemple d'une insatisfaction relative aux conditions de travail). Ce processus de prise de distance du monde du travail et de ses logiques pourrait ainsi expliquer une moindre référence de la part de certain-e-s enseignant-e-s aux aspects plus macro et contextuels de la FPI.

En dépit de ces faibles divergences entre acteurs, les résultats restituent un cadre plutôt nuancé entre les perceptions des acteurs relatives à la qualité de la FPI. Pour expliquer ce résultat, je peux avancer certaines pistes interprétatives qui se complètent et influencent mutuellement.

Les acteurs du terrain ont une vision plus globale que ce que l'on pense généralement : les données des acteurs du terrain étaient déjà très riches en informations et ont permis de construire un cadre général assez complet pour saisir les perceptions de la qualité de la FPI (partie 1 et 2 de la thèse). Cela a montré que les acteurs du terrain ont une vision plutôt globale et un certain esprit critique au sujet de la qualité de la FPI. Cette tendance se répercute jusqu'au niveau des apprenti-e-s, qui ont abordé déjà dans la première partie presque toutes les thématiques associées à la qualité de la FPI qui ont émergé par la suite (parties 2 et 3). Les perceptions des acteurs institutionnels se sont bien intégrées aux codes déjà existants (partie 3), indiquant à leur tour que ces acteurs ont une certaine conscience des aspects micro, plus proches du terrain. Finalement, les données des acteurs institutionnels ont représenté un appui à celles des acteurs du terrain (dans une démarche de vérification et de saturation des données), plutôt que des éléments de contraste. Ce point nous montre que les acteurs du terrain sont foncièrement conscients des enjeux de la FPI. Pour cette raison il est important de considérer aussi leur point de vue et de les inclure dans la définition de certaines mesures pour le développement de la qualité.

⁵⁷ En FPI, les enseignant-e-s de deuxième carrière sont ceux et celles qui avant de devenir enseignant-e-s étaient précédemment actifs ou actives dans un ou plusieurs emploi(s) ne relevant pas de l'enseignement. Les enseignant-e-s de première carrière, au contraire, sont ceux et celles qui exercent cette profession en tant que premier choix (Berger et al., 2018).

Les multiples casquettes des acteurs : plusieurs enseignant-e-s, personnes formatrices et commissaires d'apprentissage de l'échantillon avaient une « double casquette », c'est-à-dire qu'ils et elles revêtaient aussi un autre rôle au sein du système de FPI. C'est le cas, par exemple, des enseignant-e-s qui sont aussi personnes formatrices en entreprise, des personnes formatrices en entreprise qui enseignent également aux CIE, des commissaires d'apprentissage qui sont également expert-e-s aux examens. Occuper plusieurs rôles au sein du système donne forcément une vision plus globale, une meilleure capacité à comprendre les enjeux de la FPI et une meilleure compréhension des points de vue des autres acteurs. Partant, les profils d'enseignant-e-s, personnes formatrices et commissaires d'apprentissage avec une « double casquette » sont à encourager et à soutenir aussi au niveau institutionnel.

Les rôles de certains acteurs demeurent plus polyvalents qu'attendu : cela est notamment le cas des commissaires d'apprentissage dont la tâche est celle de surveiller la qualité en entreprise formatrice et dans les CIE, mais finalement ces acteurs sont souvent appelés à faire des liens entre les trois lieux de formation (cf. section 9.3). Ainsi, leur rôle est plus polyvalent qu'attendu. Les commissaires d'apprentissage pourraient bénéficier d'une clarification de leurs rôles au sein des différents lieux de formation (ce point est repris et développé dans la section 9.5).

En conclusion, en dépit de quelques différences propres à chaque groupe d'acteurs, cette section a pu mettre en avant que la séparation entre acteurs du terrain et acteurs institutionnels s'avère être moins nette que prévu. Toutefois, lorsque les points communs sont considérés, l'un des plus saillants est la considération de l'articulation entre les lieux de formation comme caractéristique de la qualité en FPI.

9.3. L’articulation entre les lieux de formation comme élément essentiel de la qualité de la FPI

Dans les perceptions de qualité de la FPI des acteurs concernés par l’étude, parmi les aspects les plus marquants, on retrouve l’articulation entre les lieux de formation, abordée à travers les liens entre théorie et pratique et les contacts entre lieux de formation. La fréquence et la stabilité de ces éléments tout au long des trois parties de la thèse, concourt à faire de l’articulation entre les lieux de formation un élément essentiel de la qualité de la FPI, ce qui corrobore les résultats d’études menées précédemment (Böhn & Deutscher, 2019, 2021 ; Mulder et al., 2015). Même si une des questions posées aux acteurs concernait directement l’articulation entre les lieux de formation, la thématique émergeait spontanément dans les discours de tous les acteurs. Ainsi, les perceptions des différents groupes d’acteurs par rapport à la qualité de la FPI semblent maintenir une vision principalement détachée des lieux de formation, comme évoqué par Sappa et Aprea (2014, 2018) dans leur étude sur les conceptions de l’apprentissage professionnel entre école et entreprise⁵⁸. Cette vision considère « [...] la formation professionnelle comme étant une combinaison d’éléments séparés, c’est-à-dire le savoir théorique et axée sur la matière acquise à l’école et le travail pratique effectué dans l’entreprise » (p. 276). École et entreprise seraient de ce fait deux entités indépendantes l’une de l’autre, se référant à des logiques institutionnelles différentes (cf. section 3.2.2). Cette vision fait référence à la métaphore du « transfert » (cf. section 3.3.1), selon laquelle le transfert de la connaissance d’un lieu à l’autre se ferait de manière automatique. Les conséquences de l’adoption d’une telle vision sont des perceptions de non-alignement entre formation à l’école et formation en entreprise et d’inutilité des contenus scolaires (Sauli et al., 2021b). Des facteurs culturels et historiques (cf. section 3.2.1) pourraient contribuer au maintien d’une telle vision. Parmi ceux-ci, mentionnons la prégnance de l’entreprise dans le système de FPI, l’ancienne division des rôles entre école professionnelle et entreprise formatrice (l’une transmettant les savoirs théoriques, l’autre les savoirs pratiques) ou encore l’école comme instance pour préparer des « bon-ne-s citoyen-ne-s » qui soient prêt-e-s autant pour le marché du travail que pour la vie d’adultes (Bonoli, 2012). On retrouve ici les deux visions de la finalité de la FP, socio-économique et socio-éducative, identifiées par Bonoli et Vorpe (2022). Les analyses ont montré que la majorité des personnes interviewées tendent à voir une finalité socio-économique de la formation professionnelle et, de ce fait, la qualité de la FPI se définit principalement en termes d’utilité pour l’entreprise. La prégnance d’une telle vision aurait cependant des conséquences davantage au niveau

⁵⁸ Cette étude est présentée dans les publications de la thèse (Sauli et al., 2021a ; Sauli et al. 2021b ; Sauli, 2021).

pédagogique qu'économique. En effet, une récente étude de Schweri et collègues (2021) a montré qu'en moyenne, les entreprises formatrices suisses déclarent ne pas utiliser 17% du contenu de formation prescrit par le programme d'études, et 11% des entreprises forment les apprenti-e-s sur des compétences supplémentaires non couvertes par le programme d'études. Bien que dans l'étude ces deux types d'inadéquation soient associés à des coûts de formation plus élevés et à un niveau de production inférieur de la part des apprenti-e-s, ces proportions restent modérées. En effet, cela signifie qu'à peu près 4/5 du contenu prescrit dans les programmes d'études est considéré utile en entreprise. L'essentiel des contenus pédagogiques apparaissent donc directement utiles pour l'entreprise.

Au-delà de ces résultats, les perceptions d'une partie de l'échantillon font plutôt référence à une vision davantage intégrée de l'apprentissage dans plusieurs lieux de formation, basée sur la métaphore du « franchissement des frontières » (cf. section 3.3.1). Ces acteurs conçoivent l'apprentissage comme un processus interactif qui permet de construire la connaissance. Tout le monde est impliqué dans le transfert et la production de la connaissance et les apprenti-e-s ne sont pas laissés-e-s seul-e-s dans cette tâche (Gurtner et al., 2018). Ces perceptions font davantage référence à une vision socio-éducative des finalités de la FP (Bonoli & Vorpe, 2022).

Partant, les résultats des différentes études composant la thèse illustrent que la connexion entre les lieux de formation pourrait être améliorée autant au niveau des processus d'apprentissage (niveau individuel ; Sauli et al. 2021b) qu'au niveau des institutions de FPI (niveau organisationnel ; Sauli, 2021). En particulier, il semblerait que la connexion entre école et entreprise pourrait bénéficier d'une clarification des rôles de certains objets-frontières, tels que les CIE ou le dossier de formation, et de certains acteurs occupant une position de *brokers*, telle-s les apprenti-e-s et les commissaires d'apprentissage. Ces éléments ne sont pas nouveaux dans la littérature sur la connexion entre les lieux de formation. Sappa et Aprea (2018) avaient déjà mentionné le rôle des CIE comme trait d'union entre école et entreprise ; les travaux de Caruso et collègues (2016, 2020) avaient identifié le dossier de formation comme un objet-frontière efficace et la thèse de Mauroux (2014) comme un outil efficace pour la réflexion sur les expériences professionnelles. Les apports de cette thèse viennent donc s'ajouter aux recherches existantes en la matière, en approfondissant les connaissances relatives au contexte suisse de FPI.

9.4 Les frontières entre lieux de formation : barrières ou opportunités d'apprentissage ?

L'approfondissement autour de l'articulation entre les lieux de formation a mis en évidence que, plus qu'une division selon le groupe d'acteurs, il semblerait que, dans les perceptions de la qualité de la FPI des participant-e-s à cette étude, coexistent deux visions : une vision des frontières comme des barrières (p. ex. les acteurs qui considèrent que l'hétérogénéité des expériences en entreprise est problématique) – qui serait le point de vue majoritaire – et une vision des frontières comme des opportunités d'apprentissage (p. ex. les acteurs qui, se trouvant face à des apprenti-e-s avec un bas niveau scolaire, essaient de trouver des solutions constructives) – soit le point de vue minoritaire. Les acteurs ayant partagé le plus une vision des frontières comme des opportunités d'apprentissage ont été les enseignant-e-s, ce qui pourrait s'expliquer par leur plus grande inscription dans une logique formative par rapport aux autres acteurs, et la propension de certain-e-s enseignant-e-s à « tirer des apprentissages » de leurs pratiques professionnelles.

La notion de « frontière » et de « franchissement des frontières » est applicable à plusieurs reprises dans cette thèse, et il en va de même pour l'idée qu'une frontière est une potentielle opportunité d'apprentissage. Pendant la réalisation de la thèse, une certaine ambiguïté a souvent résulté de la multiplicité d'acteurs et de lieux de formation. Les analyses ont restitué cette ambiguïté sous plusieurs formes : dans l'interprétation et l'application des dispositions légales, dans le rôle de *brokers* joué par apprenti-e-s, enseignant-e-s, personnes formatrices et commissaires d'apprentissage, dans les effets positifs ou négatifs du décalage entre théorie et pratique, dans les différentes conceptions des attitudes et des compétences des apprenti-e-s, dans les pratiques anciennes et nouvelles des métiers qui évoluent. Perret et collègues (2011), dans une étude sur l'introduction de la technologie dans la formation en horlogerie, rendent compte dans quelle mesure les changements peuvent amener de l'incertitude et des perturbations. Les auteur-e-s considèrent que l'évolution et les changements sont inévitables et qu'il faut les transformer en des « avantages éducatifs ». Pour ce faire, les auteur-e-s soulignent que les personnes impliquées dans l'apprentissage devraient développer la capacité « à identifier les différents enjeux, à s'efforcer de clarifier les décalages qui apparaissent, puis à reconsidérer les objectifs et les approches adoptés, ainsi que les significations des changements introduits »⁵⁹ (Perret et al., 2011, p. 166). Pour

⁵⁹ Traduction personnelle. Texte original : « [...] to identify the different issues involved, to make an effort to clarify the mismatches that emerge and then to reconsider aims and approaches adopted and also the meanings of the changes introduced » (Perret & Perret-Clermont, 2011, p. 166).

ces auteur-e-s, il serait ainsi important de développer une capacité à faire face aux changements. Les changements impliquent des frontières entre l'ancien et le nouveau, entre le connu et l'inconnu. Par ailleurs, les résultats de la thèse viennent compléter les réflexions de Perret et collègues (2011) : on ne peut pas modifier les frontières (ou les différences entre lieux de formation, par exemple), mais on peut agir sur la manière d'y faire face.

Les diverses visions des frontières entre les lieux d'apprentissage s'avèrent refléter la plus grande différence dans les perceptions des acteurs en FPI. De ce fait, afin d'harmoniser les vécus scolaires et professionnels et d'augmenter les opportunités d'apprentissage, des pistes d'action concrètes sont illustrées ci-dessous.

9.5 Quelques pistes d'action pour transformer les différences entre les lieux de formation en opportunités d'apprentissage

Au vu de l'importance de l'articulation entre les lieux de formation en tant qu'élément de qualité de la FPI et à partir des résultats de la thèse, quelques pistes d'action peuvent être suggérées. La thèse, se focalisant uniquement sur les « perceptions » des acteurs, n'a pas investigué comment ces perceptions se manifestent dans leurs comportements⁶⁰. Toutefois, considérant que souvent les perceptions guident les actions, j'ai extrapolé, à partir des perceptions de la qualité de la FPI et des bonnes pratiques dont les participant-e-s aux études nous ont fait part, des potentielles pistes d'action. Plusieurs principes pour mieux connecter les lieux de formation ayant déjà été formulés (Kyndt et al., 2021 ; Griffiths & Guile, 2003, 2004 ; Guile & Griffiths, 2001 ; Gurtner et al., 2018 ; Sappa et al., 2018 ; Stenström & Tynjälä, 2009) ce qui suit reprend et approfondit certains de ces principes :

- *Promouvoir davantage l'entreprise formatrice en tant que terrain d'expérimentation des techniques et du vocabulaire professionnel appris à l'école.* Ce rôle est attribué par certains acteurs aux CIE, qui sont vus comme un « environnement protégé » qui donne place à la réflexion et à l'erreur (Sappa & Aprea, 2014, 2018). Dans la mesure du possible et dans les limites de la tension former/produire à laquelle est soumise la formation en entreprise, il serait important de soutenir davantage les apprenti-e-s à expérimenter en entreprise. Cela peut être réalisé, par exemple, en encourageant

⁶⁰ Des études sur les liens entre perceptions de la qualité de la FPI et certaines conséquences, telles que l'intention de résilier le contrat d'apprentissage, l'identification professionnelle, l'auto-efficacité, l'engagement et la satisfaction, issues des étapes 2 et 3 du *projet Qualité* sont présentées dans les publications Wenger et al., 2021a et Wenger et al., 2022.

les apprenti-e-s à utiliser le vocabulaire professionnel et souligner pourquoi et comment cela est important pour maîtriser une tâche (p. ex. être capable de donner des explications sur un produit) et être reconnu-e comme un-e professionnel-le du métier. Le langage est en effet une manière de percevoir soi-même et de montrer aux autres l'appartenance à une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991 ; Griffiths & Guile, 2003, 2004 ; Losa & Filliettaz, 2018). Le soutien des personnes formatrices en entreprise est indispensable afin que les apprenti-e-s puissent expérimenter et tester en entreprise ce qu'ils et elles ont appris en école. A ce propos, il est important que la personne formatrice soit au courant de ce que l'apprenti-e fait à l'école afin d'ajuster, dans les limites du possible, les tâches en entreprise. Ceci peut être réalisé, par exemple, en demandant à l'apprenti-e d'envoyer chaque semaine un mail à la personne formatrice avec une brève description des contenus vus à l'école. Une autre possibilité serait de demander aux apprenti-e-s de régulièrement donner à voir à leur personne formatrice les tests réalisés en école, non pas dans le but de les surveiller, mais afin de vérifier quelles compétences ont été acquises et d'identifier celles qui nécessitent encore de pratique. En général, une attitude bienveillante et soutenante envers l'apprenti-e de la part de la personne formatrice permet de développer un climat positif qui facilite l'instauration de certaines règles et une communication ouverte. Pour cette raison, il est aussi important que la personne formatrice qui ne travaille pas directement avec son apprenti-e (p. ex. dans le cas où les apprenti-e-s travaillent sur des chantiers avec des collègues), puisse établir des moments d'échange réguliers et fixes. Ceci peut être réalisé, par exemple, en planifiant des rencontres plus intenses au début de l'apprentissage avec l'apprenti-e et éventuellement sa famille (p. ex. après un mois du début de l'apprentissage). Ensuite, s'il n'y a pas de problèmes particuliers, ces rencontres pourraient être planifiées à la fin de chaque semestre jusqu'à la fin de l'apprentissage. Une autre manière de garder un contact avec l'apprenti-e, serait d'instaurer la règle qu'à l'arrivée et à la sortie du travail, l'apprenti-e passe dire « bonjour » à la personne qui le ou la forme. Cela est une manière simple et peu « coûteuse » pour rencontrer physiquement l'apprenti-e, voir s'il ou elle se porte bien et créer un potentiel moment d'échange en cas de besoin.

Comme expliqué, ce soutien de la part de la personne formatrice, peut également viser l'expérimentation de nouvelles pratiques pour créer de nouveaux processus de travail, plus adaptés au contexte et dont tout le monde, dans le milieu professionnel,

pourrait bénéficier. Les apprenti-e-s peuvent de ce fait introduire des innovations qui pourraient avoir des retombées positives auprès de toute l'entreprise. En ce sens, les apprenti-e-s sont des potentielles sources de changement et de développement continu des compétences de tous les acteurs du réseau école-entreprise (Tynjälä, 2009) et contribuent de cette manière à améliorer la qualité de la FPI. Ces expérimentations dans le contexte « authentique » de l'entreprise peuvent ensuite être utilisées en classe pour pousser davantage la réflexion, ce qui nous amène au prochain point.

- *Utiliser la diversité des pratiques pour mettre en évidence l'inévitable écart qui existe entre un principe théorique et son application.* L'école professionnelle servirait ainsi de « fil conducteur » aux différentes expériences des apprenti-e-s en entreprise et permettrait de déclencher des processus de réflexion à travers le partage d'expériences et la possibilité de faire des liens avec les concepts théoriques, comme suggéré par Griffiths et Guile (2004) avec les *kernel concepts*. Concrètement, il s'agit de « partir des expériences des apprenti-e-s », en développant des scénarios pédagogiques fondés sur les expériences vécues sur le lieu de travail (p. ex. demander aux apprenti-e-s d'expliquer à leur camarades la dernière tâche effectuée en entreprise ou montrer la vidéo de l'apprenti-e en train d'exécuter une tâche en entreprise⁶¹). A partir de ces expériences, l'enseignant-e peut autant expliquer les concepts théoriques qui y sont associés que montrer les écarts et les adaptations nécessaires pour appliquer une technique dans plusieurs lieux de travail. Partant, l'apprenti-e - en comparant sa pratique à celles de ses camarades (mécanisme du *perspective making*) et en se mettant à leur place pour observer sa propre pratique (mécanisme du *perspective taking* ; Akkerman & Bakker, 2011) - développe la capacité d'adapter et resituer les connaissances selon le domaine d'application (Griffiths et Guile, 2004). Cette pratique serait ainsi utile à développer chez l'apprenti-e cette capacité d'adaptation aux changements prônée par Perret et collègues (2011) et se retrouve dans la vision socio-éducative comme finalité de la FP (Bonoli & Vorpe, 2022).

⁶¹ Des exemples détaillés sont donnés dans Cattaneo et al. (2021), Ghisla et al. (2014) et Gurtner et al. (2018).

- *Partager le message que tous les acteurs impliqués dans la formation peuvent apprendre à travers la collaboration et fournir des exemples concrets de ces apprentissages.* Enseignant-e-s et personnes formatrices peuvent apprendre à travers les apprenti-e-s et à travers les réseaux d'acteurs.

Premièrement, enseignant-e-s et personnes formatrices peuvent rester à jour par rapport aux tendances courantes du marché du travail, aux nouveaux standards ou aux évolutions d'un métier en utilisant les expériences directes de leurs apprenti-e-s, c'est-à-dire en « exploitant » leur rôle de *brokers* (Akkerman & Bakker, 2011). En effet, de par leur position au croisement de plusieurs lieux de formation, les apprenti-e-s peuvent transférer des connaissances (p. ex. dans le domaine de la coiffure, informer son enseignant-e par rapport aux coupes à la mode ou sensibiliser la personne qui le ou la forme en entreprise aux dernières normes en matière de sécurité au travail). Ainsi, les apprenti-e-s en tant que *brokers* sont des potentielles sources de formation continue pour leurs enseignant-e-s et personnes formatrices, contribuant ainsi au développement de la qualité de la FPI au niveau des pratiques formatives de ces acteurs.

Deuxièmement, d'après les perspectives socio-culturelles, l'apprentissage est un processus social qui se construit grâce à des interactions entre acteurs (Lave & Wenger, 1991). Une manière de créer de la connaissance peut se faire à travers les réseaux d'acteurs. D'un côté, les réseaux favorisent le partage de manière informelle des expériences et des connaissances existantes. D'autre côté, ils stimulent la construction de nouvelles connaissances adaptées aux contextes. En ce sens, les réseaux d'acteurs sont sources d'innovation et de collaboration (Tynjälä, 2008). La création de réseaux d'acteurs serait également une manière de traverser les frontières entre lieux d'apprentissage, niveaux d'expertise et d'expérience. Ainsi, la promotion de moments d'échange d'expériences entre personnes encadrantes et apprenti-e-s expérimenté-e-s et novices pourrait être une bonne manière d'apprendre à travers le point de vue des autres et créer des pratiques hybrides. En ce sens, l'instrument d'évaluation formative Inventaire de la qualité de l'apprentissage dual (IQAD, www.iqad.ch), développé dans le cadre du *projet Qualité*, a comme but d'encourager un échange entre l'apprenti-e et ses personnes encadrantes afin de discuter autant des points forts que des points faibles de la formation en école et en entreprise. L'IQAD serait ainsi un instrument qui favorise la collaboration entre lieux de

formation en plaçant l'apprenti-e au centre et qui pourrait permettre de détecter en amont des situations potentiellement nuisibles pour la formation de l'apprenti-e.

En raison de la difficulté d'organiser des rencontres regroupant plusieurs acteurs de la FPI et d'obtenir la participation d'un grand nombre de personnes, je propose d'exploiter le plus possible les situations de rencontre déjà existantes. De telles occasions pourraient être les formations de base et continues, les rencontres de réseaux, les salons des métiers ou les portes ouvertes dans les écoles professionnelles ou les entreprises formatrices. Le but de diffuser le message que tous les acteurs du réseau école-entreprise peuvent apprendre consiste à motiver enseignant-e-s et personnes formatrices qu'ils et elles pourraient trouver un bénéfice personnel et un soutien dans une collaboration plus étendue. En outre, grâce à ces échanges, des potentielles situations problématiques dans la formation d'un-e apprenti-e pourraient être identifiées et prises en charge avant l'interruption du contrat d'apprentissage et contribuer ainsi à une meilleure qualité de la FPI.

- *Clarifier et soutenir le rôle d'acteurs et d'objets « à la frontière »* : les acteurs (p. ex. les apprenti-e-s et les commissaires d'apprentissage) et des objets (p. ex. le dossier de formation ou les CIE) « à la frontière » entre école et entreprise formatrice endossent un rôle ambigu et compliqué. Pour cette raison, leur position pourrait bénéficier d'un soutien et d'une clarification. Le dossier de formation pourrait être plus efficace si un temps pendant la formation était dévolu à son remplissage et qu'il était utilisé par l'apprenti-e et la personne formatrice ensemble pour faire le point sur les progrès et les aspects encore à améliorer. De même, une meilleure définition en matière de ce qui est demandé aux différents acteurs en termes de collaboration serait souhaitable. Le système de FPI devrait assurer des moments d'échange entre acteurs afin de garantir un niveau de base de partenariat (Peter, 2004 ; p. ex. à travers la création de plateformes électroniques pour échanger les documents, partager les notes sur les trois sites ou signaler d'éventuels problèmes avec les apprenti-e-s, en organisant des formations mixtes avec enseignant-e-s et personnes formatrices, etc.), tout en laissant une certaine liberté à d'autres initiatives personnelles en termes de collaboration. En outre, le rôle de *broker* (Akkerman & Bakker, 2011) est à encourager à plusieurs niveaux du système de FPI. D'un côté, en promouvant (aussi au niveau institutionnel) les profils avec « double casquettes » entre enseignant-e-s, personnes formatrices (en entreprise et en cours interentreprises) et commissaires

d'apprentissage. Nous avons vu que les personnes endossant plusieurs rôles au sein de la FPI sont aussi celles qui établissent davantage de collaborations, qui sont les plus sensibles aux points de vue des autres et qui ont une attitude proactive et à la recherche de solutions dans l'intérêt des apprenti-e-s. D'autre côté, les enseignant-e-s et les personnes formatrices pourraient bénéficier à soutenir les apprenti-e-s dans leur rôle de *brokers*, en utilisant leur expérience des différents lieux de l'apprentissage pour créer des nouvelles connaissances (cf. pistes d'action précédentes). Le rôle des commissaires d'apprentissage pourrait être éclairé et relié à la formation en école. Par exemple, en cas de problèmes avec l'apprenti-e, c'est le ou la commissaire d'apprentissage (c'est-à-dire un acteur « neutre ») qui s'occupe de contacter l'école, organiser une rencontre avec les différentes parties prenantes, etc. Toutefois, pour que le ou la commissaire endosse ce rôle, il faut le soutien de la part des institutions.

Ces quelques pistes sont à lire principalement comme des suggestions, leur application pouvant être largement influencée par plusieurs contraintes (temporelles, organisationnelles, économiques, etc.).

9.6 Limites

Au-delà des apports de la thèse, certaines limites peuvent être identifiées. Plusieurs limites font référence à la gestion de la multitude de facteurs en jeu dans un système de FPI. À chaque étape de la thèse, des choix ont dû être opérés, et ceux-ci excluaient automatiquement d'autres scénarios possibles.

Ainsi, au niveau de la sélection de l'échantillon, le choix des « acteurs de la FPI » a exclu certains acteurs institutionnels se situant à un niveau plus élevé dans le système de FPI (p. ex. les institutions au niveau fédéral, telles que le SEFRI) ou les acteurs provenant du monde de l'industrie (p. ex. les personnes formatrices des CIE ou les représentant-e-s d'OrTra et d'associations professionnelles). Les spécificités liées aux domaines professionnels, ainsi qu'aux différentes régions de Suisse romande ont également été mises de côté au bénéfice d'une focalisation sur les acteurs. Autrement dit, ces potentielles différences n'ont pas été discutées en détail dans cette thèse pour mettre l'accent sur les similitudes et les différences de perceptions des acteurs. Il s'agirait néanmoins d'aspects intéressants à considérer dans des recherches futures.

Dans une certaine mesure, la composition des échantillons pourrait avoir produit un effet sur les discours véhiculés. Premièrement, on peut supposer que les personnes ayant participé aux entretiens (collectifs et individuels) étaient aussi celles plus engagées au sein de la FPI⁶², ayant comme conséquences la restitution de points de vue plus homogènes d'une part et l'existence d'une « majorité silencieuse » dont on ne connaît pas l'opinion d'autre part. Deuxièmement, on peut également présumer une instrumentalisation de l'interview de la part de certains acteurs (notamment ceux institutionnels) afin de faire passer leur message à l'HEFP, considérée comme un trait-d'union avec les autorités fédérales s'occupant de FP.

Nonobstant les efforts, certains aspects liés aux échantillons ont varié d'une étape à l'autre de la thèse (p. ex. les domaines professionnels ou le nombre de personnes par groupes d'acteurs), alimentant des possibles biais dans la comparaison des données.

Une limite est aussi donnée par la généralisation des réponses des acteurs censé-e-s représenter leur « groupe d'appartenance », et cela est d'autant plus valable pour les acteurs

⁶² Ce propos mérite cependant d'être nuancé à travers l'appartenance aux différents groupes d'acteurs. En effet, chaque acteur semblait en ce sens avoir différentes motivations à participer : dans le cas des apprenti-e-s, la participation volontaire était en partie encouragée par les enseignant-e-s ; les commissaires d'apprentissage et les responsables de service de FP étant des figures uniques dans leur rôle ; finalement, les enseignant-e-s et les personnes formatrices auraient été les plus intrinsèquement motivées à partager leur avis. Autrement dit, les personnes encadrantes ayant accepté de participer aux études du *projet Qualité* seraient également les plus engagées et actives au sein de la FPI.

institutionnels qui sont censés représenter une institution. Une analyse plus fine pourrait être réalisée dans l'avenir en considérant davantage les positions et les enjeux propres aux différents acteurs. Cet exercice n'est réalisé qu'en partie dans cette thèse.

Au niveau de la démarche choisie pour collecter les perceptions de la qualité de la FPI, le fait de reprendre les codes des études préalables et examiner si des thèmes nouveaux apparaissent pour chaque groupe d'acteurs a permis d'un côté de donner une certaine solidité aux codes, mais d'un autre côté, cela a probablement limité la possibilité d'adopter des regards différents sur les nouvelles données. Toutefois, la démarche n'a pas totalement caché la diversité exprimée par les intervenants, car le même thème était souvent abordé différemment par divers acteurs. C'est le cas, par exemple, de la gestion de l'hétérogénéité des expériences des apprenti-e-s.

Finalement, parmi tous les éléments décrivant la qualité de la FPI qui ont émergé, j'ai aussi dû faire des choix en en approfondissant seulement certains (notamment, l'articulation entre les lieux de formation), au détriment d'autres. Les données récoltées étaient riches en informations et chaque thématique liée aux perceptions de la qualité de la FPI aurait potentiellement pu être approfondie.

10. CONCLUSION

Dans une démarche exploratoire, cette thèse a notamment permis d'identifier de manière systématique et d'organiser les éléments associés à la qualité de la FPI selon plusieurs acteurs. Ces éléments sont nombreux et variés, faisant référence autant à des aspects formels (comme les conditions cadres qui règlent la FPI) qu'à des aspects plus informels (telles les relations sociales). L'importance de plusieurs éléments contextuels qui influencent la qualité de la FPI a également été mise en évidence. Les perceptions de la qualité de la FPI d'acteurs du terrain et d'acteurs institutionnels se ressemblent, plutôt qu'elles ne se distinguent. Un des éléments clés qui sont fortement associés à la qualité de la FPI duale concerne l'articulation entre les lieux de formation. Celle-ci, abordée principalement à travers les liens entre théorie et pratique et les contacts entre acteurs, a permis de mettre en évidence une distinction entre acteurs percevant les différences entre les lieux de formation comme des barrières à l'apprentissage et acteurs les percevant comme des opportunités d'apprentissage. Partant, en raison de l'importance de cet aspect dans le développement de la qualité de la FPI, des pistes d'action ont été proposées afin de mieux connecter l'apprentissage à l'école et en entreprise. Dans des recherches futures, il serait intéressant d'investiguer davantage quelle est la perception de la qualité de la FPI des acteurs qui perçoivent les différences entre lieux de formation comme des barrières ou comme des opportunités à l'apprentissage.

L'intérêt et l'originalité de ce travail de doctorat réside dans son approche *bottom-up* et progressive d'identification de la qualité ressentie. Les points de vue de tous les acteurs sont considérés sur un pied d'égalité et non pas selon leurs positionnements hiérarchiques dans le système de FPI. En outre, par rapport à d'autres études et modèles (Böhn & Deutscher, 2019, 2021 ; Griffin, 2017 ; Tremblay, 2012 ; QualiCarte), ce doctorat donne une grande place à la subjectivité des différents acteurs de la FPI. Les points de vue relatifs à la qualité de la FPI sont récoltés à travers les perceptions de ces acteurs, et le codage de type inductif réduit une potentielle dénaturation du message véhiculé dans leurs discours. Ainsi, les éléments identifiés associés à la qualité de la FPI peuvent être considérés comme un compromis entre les perceptions de plusieurs acteurs, qui permet d'intégrer des intérêts et des logiques potentiellement distinctes. En ce sens, la thèse a contribué à la théorisation de la qualité dans le contexte de la FPI suisse.

La thèse a également mis en évidence le rôle essentiel de l'articulation entre les lieux de formation dans la définition de la qualité de la FPI duale. Cette articulation entre les lieux de formation est l'objet d'une vaste littérature, mais elle n'a pas été souvent associée à la

thématique de la qualité de la formation. D'ailleurs, certains modèles mesurant la qualité en FPI ne prennent même pas en considération les lieux de formation, ni les liens entre ceux-ci. Or, selon une perspective socioculturelle de l'apprentissage, l'influence du contexte est un aspect central qui a un impact au niveau de l'efficacité ou pas d'un apprentissage. Les différences entre lieux de formation et une articulation inefficace entre ceux-ci peuvent constituer une menace à la qualité de la FPI. Ainsi, dans un contexte dual, cet aspect ne peut pas être négligé. Cette thèse implique que les acteurs de la FPI sont tous responsables d'œuvrer pour mieux articuler les lieux de formation et contribuer ainsi à développer la qualité du système de FPI. Assister les enseignant-e-s, les personnes formatrices, voire les commissaires d'apprentissage à prendre conscience de l'importance de connecter les lieux de formation et de développer des pratiques connectives sont des aspects que les responsables institutionnel-le-s devraient fortement soutenir. Un effet de boucle de rétroaction positive devrait ainsi se diffuser : la reconnaissance des apprenti-e-s en tant qu'acteurs et actrices dans l'articulation entre lieux, le soutien de la part de leurs personnes encadrantes à réaliser cette articulation et une meilleure collaboration générale entre lieux de formation, amènerait à une meilleure qualité du système de FPI.

La qualité de la formation et son maintien constant sont des aspects dont on ne peut pas se passer dans notre société en constante mutation. Les avancées rapides en termes de découvertes scientifiques et technologiques, ainsi que les changements dans les manières de travailler nécessitent des niveaux d'éducation et d'instruction de plus en plus élevés, combinant à la fois la spécialisation et les compétences transversales. En ce sens, la FPI duale doit trouver le bon équilibre entre ses finalités socio-économiques et socio-éducatives. Ainsi, les perspectives de recherche exposées dans cette thèse s'insèrent dans ces réflexions. Elles contribuent à rendre compte de la complexité de définir la qualité de la FPI, de l'importance d'inclure les subjectivités des différents acteurs de la FPI et l'articulation entre les lieux de formation dans cette définition.

BIBLIOGRAPHIE

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Alves, S., Gosse, B., & Sprimont, P. A. (2010). Les apprentis de l'enseignement supérieur: de la satisfaction à l'engagement? *Management Avenir*, 3, 35-51. <https://doi.org/10.3917/mav.033.0035>
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X029004011>
- Aprèa, C., Sappa, V. (2015). School-Workplace Connectivity: Ein Instrument zur Analyse, Evaluation und Gestaltung von Bildungsplänen der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft Und Praxis BWP* 1, 27-31.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of youth and adolescence*, 36(1), 23-29. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9157-z>
- Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating Knowledge, Skills and Attitudes: Conceptualising Learning Processes Towards Vocational Competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (pp. 349-372). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>
- 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.
- Beach, K. (1999). Chapter 4: Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24(1), 101-139. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001101>
- Beach, K. (2002). Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organization. In T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (Eds), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 39-62). Emerald Group Publishing Limited.
- Beaulieu, M., Chochard, Y., Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., & Plante, I. (2021). Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle :

- validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 175-194.
- Behrens, M. (2007). Introduction. In M. Behrens (Ed.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 3-19). Presses de l'Université du Québec.
- Berger, J.-L. (2018). *La qualité de la formation professionnelle initiale : comment les acteurs de la formation la conçoivent-ils ? Comment module-t-elle l'engagement des apprentis ? Analyse inter lieux de formation et développement d'un instrument scientifiquement fondé*. P³, <http://p3.snf.ch/project-175880>
- Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2022, avril). Évaluation de la qualité de la formation professionnelle en alternance : d'un instrument institutionnel à un instrument d'évaluation formative. In N. Younès & J.-L. Berger & (Chairs), *Travailler avec les consonances et dissonances référentielles dans l'évaluation des dispositifs et politiques de formation*. Symposium présenté au 33^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Pointe-à-Pitre (Guadeloupe). 12–14 avril 2022.
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Berger, J.-L. & Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>
- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. et Daka, F. (2018). De l'expertise du domaine à son enseignement : enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (p. 323-351). Seismo.
- Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020a). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. *Education Permanente*, 223, 91-100.
- Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020b, janvier). Définir et évaluer la qualité de formations professionnelles duales en Suisse une étude dans quatre domaines professionnels. In J.-L. Berger (Chair), *La qualité d'une formation : enjeux définitoires et évaluatifs*. Symposium présenté au 32^{ème} Colloque de l'ADMEE-Europe, Casablanca, Maroc. 22-24 janvier 2020.
- Berger, J.-L., Sauli, F., Wenger, M., & Gross, V. (2019). Évaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant-e-s : premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse. In C. Gremion, E. Sylvestre, & N. Younès (dir.), *Actes du 31^{ème} Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* (pp. 74-81). IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of education and work*, 23(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13639080903461865>

- Berner, E., & Bonoli, L. (2018). La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 53-78). Seismo.
- Besozzi, R., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2017). Le temps au coeur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 1, 53-68.
- Billett, S. (1995). Workplace learning: its potential and limitations. *Education+ Training*, 37(5), 20-27. <https://doi.org/10.1108/00400919510089103>
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.002>
- Billett, S., & Seddon, T. (2004). Building community through social partnerships around vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/13636820400200245>
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: forming, developing and sustaining social partnerships in education. *Journal of education policy*, 22(6), 637-656. <https://doi.org/10.1080/02680930701625288>
- Birks, D. F., Fernandez, W., Levina, N., & Nasirin, S. (2013). Grounded theory method in information systems research: its nature, diversity and opportunities. *European Journal of Information Systems*, 22(1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/ejis.2012.48>
- Blaikie, N.W.H. (2010). Research Questions and Purposes. In N.W.H. Blaikie (Ed.), *Designing Social Research. The Logic of Anticipation* (pp. 56-78). Polity Press.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Blom, K., & Meyers, D. (2003). *Quality indicators in vocational education and training: international perspectives*. National Centre for Vocational Education Research. <http://www.ncver.edu.au/publications/1383.html>
- Böhn, S., & Deutscher, V.K. (2019). Betriebliche Ausbildungsbedingungen im dualen System—Eine qualitative Meta-Analyse zur Operationalisierung in Auszubildendenbefragungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 49-70. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000234>
- Böhn, S., & Deutscher, V. K. (2021). Development and validation of a learning quality inventory for in-company training in VET (VET-LQI). *Vocations and Learning*, 14(1), 23-53. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09251-3>
- Bonoli, L. (2012). La naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Education permanente. Revue de formation continue*, 1, 209-221.
- Bonoli, L. (2017). Aux origines de l'apprentissage dual. *Skilled*, 2, 32-33. <https://www.ehb.swiss/file/9028/download>
- Bonoli, L., & Vorpe, J. (2022). Swiss VET between National Framework and Cantonal

- Autonomy: A Historical Perspective. *Education Sciences*, 12(2), 114.
<https://doi.org/10.3390/educsci12020114>
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work—A literature review. *Educational Research Review*, 26(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brooker, R., & Butler, J. (1997). The learning context within the workplace: as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education & Training*, 49(4), 487 – 510. <https://doi.org/10.1080/13636829700200028>
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (Eds.). (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001>
- Caprani, I., & Duemmler, K. (2020). Cerner différentes pratiques cantonales en termes de surveillance et d'accompagnement de l'apprentissage. Synthèse comparative entre huit cantons romands et suisses alémaniques. Rapport. Mandat étape 1. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
<https://www.hefp.swiss/file/19473/download>
- Caruso, V., Cattaneo, A., & Gurtner, J. L. (2016). Learning documentations in VET systems: An analysis of current Swiss practices. *Vocations and Learning*, 9(2), 227-256.
<https://doi.org/10.1007/s12186-016-9149-4>
- Caruso, V., Cattaneo, A., & Gurtner, J. L. (2020). Exploring the potential of learning documentation as a boundary object in the Swiss vocational education and training system. In C. Aprea, V. Sappa, & R. Tenberg (Eds.), *Connectivity and integrative competence development in vocational and professional education and training (VET/PET)* (pp. 213-231). Franz Steiner Verlag.
- Cattaneo, A., Gurtner, J.-L. & Felder, J. (2021). Digital tools as boundary objects to support connectivity in dual vocational education: Towards a definition of design principles. In I. Zitter, E. Kyndt, & S. Beusaert (Eds.), *At the intersection of (continuous) education and work. Practices and underlying principles* (pp. 137-157). Routledge.
- CFFP (s.d). *Charte du partenariat de la formation professionnelle*.
https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2017/05/charta-17.pdf.download.pdf/_Charta_FR.pdf
- Cohen, S. (1999). *L'art d'interviewer les dirigeants*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cohen.1999.01>

- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Costanza, D. P., Badger, J. M., Fraser, R. L., Severt, J. B., & Gade, P. A. (2012). Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of business and psychology*, 27(4), 375-394. <https://doi.org/10.1007/s10869-012-9259-4>
- CSFO (2011). Manuel explications au sujet des indicateurs de qualité de la QualiCarte. https://www.berufsbildung.ch/dyn/bin/7361-7629-1-qualicarte_manuel_1101.pdf
- Darling-Hammond, L., Hudson, L., & Kirby, S.N. (1989). *Redesigning teacher education: Opening the door for new recruits to science and mathematics teaching*. The RAND Corporation.
- De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 694-702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.007>
- de Jong, T., and M.G.M. Ferguson-Hessler. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist* 31(2), 105-113. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3102_2
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deitmer, L., & Heinemann, L. (2009). Evaluation approaches for workplace learning partnerships in VET: investigating the learning dimension. In M.L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning* (pp 137-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_8
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 3, 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0009>
- Dubs, R. (2004). Schweiz. In D. Euler (Ed.) *Handbuch der Lernortkooperation* (pp. 564-569). Bertelsmann.
- Duchesne, S., Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien collectif*. Armand Colin.
- Duemmler, K., & Caprani, I. (2017). Identity strategies in light of a low-prestige occupation: the case of retail apprentices. *Journal of Education and Work*, 30(4), 339-352. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1221501>
- Duemmler, K., Felder, A., & Caprani, I. (2018). Ambivalent occupational identities under modern workplace demands: the case of Swiss retail apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(2), 278-296. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394360>
- Ebbinghaus, M., Krewerth, A., Flemming, S., Beicht, U., Eberhard, V., & Granato, M. (2010). *BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Emmenegger, P., Graf, L., & Trampusch, C. (2019). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21-45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Eraut, M. (2004). Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 201-221). Routledge.
- Euler, D. (2004). *Handbuch der Lernortkooperation*. Bertelsmann.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Records*, 107(1), 186-213. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). Vos mains sont intelligentes: Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 117. Université de Genève. https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2009_089.pdf#page=243
- Fischer, M. (2020). Beyond typologies: Alternative ways of comparing VET systems. In M. Pilz, & J. Li (Eds), *Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward* (pp. 23-41). Springer Nature.
- Flynn, M. C., Pillay, H., & Watters, J. (2016). Industry–school partnerships: Boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work*, 29(3), 309-331. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.934789>
- Gates Foundation. (2013). *Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment MET Project: Research Paper*. Bill and Melinda Gates Foundation.

- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(2), 164-195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Ghisla, G., Boldrini, E., & Bausch, L. (2014). Didactique par situations: un guide pour les enseignants de la formation professionnelle. IUFFFP-Dipartimento formazione. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_fr_0.pdf
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Gonon, P. (2014). What makes the dual system to a dual system? A new attempt to define VET through a governance approach. *bwp@ Berufs-und Wirtschaftspädagogik*, 25, online. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/103538/1/gonon_bwp25.pdf
- Gonon, P. (2017). Quality doubts as a driver for Vocational Education and Training (VET) reforms-Switzerland's way to a highly regarded apprenticeship system. In M. Pilz (Ed.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 24 (pp. 341-354). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2_18
- Gonon, P. (2018). L'expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 33-52). Seismo.
- Griffin, T. (2017). *Are we all speaking the same language? Understanding 'quality' in the VET sector*. National Centre for Vocational Education Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579516.pdf>
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European educational research journal*, 2(1), 56-73. <https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.1.10>
- Griffiths, T., & Guile, D. (2004). Learning Through Work Experience for the Knowledge Economy: Issues for Educational Research and Policy. *Cedefop Reference Series* 48. Office for Official Publications of the European Communities.
- Gross, V., Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2020). Motivating styles in dual initial vocational education and training: Apprentices' perceptions of autonomy support and control. *JOVACET*, 3(1), 67-88. <https://doi.org/10.14426/jovacet.v3i1.126>
- Grossman, P., Cohen, J., & Brown, L. (2014). Understanding instructional quality in English language arts: Variations in PLATO scores by content and context. In T.J. Kane, K.A., Kerr, & R.C., Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems, New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 303-331). Jossey-Bass.
- Guerra, A. (2010). *Introduzione a Kant*. Laterza.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>

- Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp 63-81). Emerald Group Publishing Limited.
- Gurtner, J.-L., Furlan, N., & Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seuls apprentis-e-s. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 253-266). Seismo.
- 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>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Holton, J. A., & Walsh, I. (2017). Foundational pillars of classic grounded theory. In J. A. Holton, & I. Walsh (Eds.), *Classic Grounded Theory: Applications with qualitative and quantitative data* (pp. 28-45). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802762.n5>
- Kane, T. J., Kerr, K. A., & Pianta, R. C. (2014). *Designing teacher evaluation systems. New guidance from the Measures of Effective Teaching project*. Jossey-Bass.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311 (7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of education and work*, 20(3), 211-228. <https://doi.org/10.1080/13639080701464483>
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and workplace settings. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 209-232). Pergamon.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews. In R.A. Krueger, M.A. Casey, J. Donner, S. Kirsch, & J.N. Maack (Eds.), *Social Analysis Selected Tools and Techniques, paper nr. 3* (pp. 4-23). <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
- Kyndt, E., Beusaert, S., & Zitter, I. (Eds.). (2021). *Developing Connectivity Between*

Education and Work: Principles and Practices. Routledge.

- Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019). *Au cœur du système dual: les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle*. Swiss federal institute for vocational education and training.
https://doc.rero.ch/record/329063/files/Lamamra_Duc_Besozzi_Rapport_formateurs_et_formatrices_2019.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Advances in learning and instruction series. Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (p. 233–248). Pergamon Press.
- Lewalter, D., & Krapp, A. (2004). The role of contextual conditions of vocational education for motivational orientations and emotional experiences. *European Psychologist*, 9(4), 210-221. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.4.210>
- Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002 (= LFPr ; RS 412.10 ; état le 1er janvier 2019).
- Losa, S. A., & Filliettaz, L. (2018). Négocier sa légitimité d'apprenant-e à travers les contextes de formation : exemples d'apprenti-es en formation duale. In J. L. Berger, L. Bonoli, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 294-322). Seismo.
- Lucas, B., Spencer, E., & Claxton, G. (2012). *How to Teach Vocational Education*. City & Guilds Centre for Skills Development. <https://core.ac.uk/download/pdf/185248473.pdf>
- Mackenzie, B. (2015). *TAFE the quality benchmark?* TDA National Conference, Melbourne.
- Maroy, C. (2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), 1-13.
<https://core.ac.uk/download/pdf/55656619.pdf>
- Mauroux, L. (2014). Le dossier de formation: un outil pour la réflexion sur les expériences professionnelles et le développement de compétences d'autorégulation [thèse de doctorat]. Université de Fribourg.
https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1429/The%20se_Mauroux_Laetitia_2014_DF_un%20outils%20pour%20la%20re%20flexion%20et%20le%20de%20veloppement%20de%20compe%20tences%20d'autore%20gulations.pdf?sequence=1
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Conditions for apprentices' learning activities at work. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 578-596.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1094745>
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.

- Miles, M.B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis. A Method Sourcebook*. Sage.
- Misko, J., & Priest, S. (2009). *Students' suggestions for improving their vocational education and training experience*. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/students-suggestions-for-improving-their-vocational-education-and-training-experience>
- Morand-Aymon, B. (1999). Logistique des mesures du marché du travail (LMMT) et Qualité des formations à l'insertion. Dans P. de Rozario, P. Dominicé, B. Liétard, B. Morand-Aymon, J. Stroumza, M. Vandamme, & O. Veyrat (Eds.), *La qualité de la formation en discussion. Réflexions et positions* (pp. 27-60). Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Moreau, G. (2006). La scolarisation de l'apprentissage salarié. *Les temps modernes*, 3, 393-419. <https://doi.org/10.3917/lm.637.0393>
- Moreland, N., & Clark, M. (1998). Quality and ISO 9000 in educational organizations. *Total Quality Management*, 9(2/3), 311-320.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, M. L. Gutman & W. E. Hanson (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Sage.
- Mulder, R. H., Messmann, G., & König, C. (2015). Vocational education and training: Researching the relationship between school and work. *European Journal of Education*, 50(4), 497-512. <https://doi.org/10.1111/ejed.12147>
- Negrini, L., Forsblom, L., Gurtner, J. L., & Schumann, S. (2016). Is there a relationship between training quality and premature contract terminations in VET? *Vocations and Learning*, 9(3), 361-378. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9158-3>
- Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S., & Gurtner, J.-L. (2015). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität. In K. Häfeli, M. Neuenschwander, & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (pp. 77-99). Springer/VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0_4
- Neuenschwander, M. P., & Stalder, B. E. (1998). Lehrvertragsauflösungen aus der Sicht von Jugendlichen: Ergebnisse einer Deutschschweizer Studie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 27(3), 42-47.
- Nieuwenhuis, L. F., & Van Woerkom, M. (2007). Goal rationalities as a framework for evaluating the learning potential of the workplace. *Human resource development review*, 6(1), 64-83. <https://doi.org/10.1177/1534484306296432>
- OFS. (2018). *Formation professionnelle initiale : tableaux de base*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-secondaire-II/professionnelle-initiale-apprentissages.assetdetail.8186150.html>
- OFS (2021). *Degré secondaire II: choix de formation*.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html>

Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school-and work-based learning. *Education+ Training*, 49(6), 489-499.
<https://doi.org/10.1108/00400910710819136>

Ordonnance sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003 (= OFPr ; 412.101 ; état le 1er février 2019).

Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (Eds.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Verlag Julius Klinkhardt.

Perret, J. F., Perret-Clermont, A. N., Schilter, D. G., Kaiser, C., & Pochon, L. O. (Eds.). (2011). *Apprentice in a changing trade*. IAP.

Peter, K. (2014). Der Einfluss von Online-Plattformen auf Lernortkooperation: Fallanalyse in zwei Kantonen anhand ausgewählter Berufe [thèse de doctorat]. University of Zurich.

Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Presses de l'Université Laval.

Plante, J., & Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61. <https://doi.org/10.7202/706780ar>

Prenzel, M., & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 217-234.

Resnick, L. B. (1987). The 1987 Presidential Address Learning In School and Out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X016009013>

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Rinpoche, D., Dorje, G., & Kapstein, M. (1991). *The Nyingma School of Tibetan Buddhism: Its Fundamentals and History*. Wisdom publications.

Ruiz, G. (2018). Les temporalités des jeunes à l'épreuve de la socialisation professionnelle initiale. Le cas des apprentis médiamaticiens et assistantes en soins et santé communautaire [thèse de doctorat]. Université de Lausanne.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Sappa, V., Aprea, C., Vogt, B. (2018). Success Factors for Fostering the Connection Between Learning in School and at the Workplace: The Voice of Swiss VET Actors. In S. Choy, G.B., Wärvik, & V. Lindberg (Eds.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, vol 29* (pp. 303-325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_16

Sappa, V. & C. Aprea (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : défis, modèles et conceptions individuelles. In J. L. Berger, L. Bonoli, & N. Lamamra (Eds.),

- Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp 267-293). Seismo.
- Sappa, V., & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263-287. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9115-y>
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2019a). *Apprentices' Perceptions of Quality in the Swiss Initial Vocational Education and Training Dual System*. VETNET Proceedings.
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2019c, March). *What Constitutes the Quality of Training According to Apprentices in the Swiss initial Vocational Education and Training Dual System?* Paper presented at the 6th Congress on Research in Vocational Education and Training, Zollikofen, Switzerland. March 4-6 2019.
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021a). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. In M.J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez, & F. Marhuenda-Fluixá (Eds.), *Apprenticeship in dual and non-dual systems. Between tradition and innovation* (79-103). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18398>
- Sauli, F., Wenger, M. & Berger, J.-L. (2021b). 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>
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021c). Quality of initial vocational education and training: Perceptions of disenchanted, enthusiastic, moderate and fluctuating apprentices. In C. Nägele, B.E. Stalder, & M. Weich (Eds.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, MuttENZ and Bern online*, 8. – 9. April (pp. 314–320). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4603095>
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2022, May). The quality of Swiss initial vocational education and training: Perceptions of field and institutional stakeholders. Presentation at Stockholm International Conference on Research in VET, Stockholm. 11-13 May 2022.
- Sauli, F., Wenger, M., Gross, V., & Berger, J.-L. (2019b). The quality of the Swiss initial vocational education and training system through apprentices' perception of the connections between school and training company. In T. Deissinger, U. Hauschildt, P.

- Gonon, & S. Fischer (Eds.), *Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations* (pp. 20-23). Lit Verlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Schwendimann, B. A., Cattaneo, A. A., Dehler Zufferey, J., Gurtner, J. L., Bétrancourt, M., & Dillenbourg, P. (2015). The 'Erfahrraum': A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 367-396. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1061041>
- Schweri, J., Aepli, M., & Kuhn, A. (2021). The costs of standardized apprenticeship curricula for training firms. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00120-4>
- Sebastian, K. (2019). Distinguishing Between the Strains Grounded Theory. *Journal for Social Thought [online]*, 3(1), 1-9.
- SEFRI. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2018*. https://edudoc.ch/record/131680/files/Fakten_Zahlen_BB2018_fr.pdf
- SEFRI. (s.d.). *Partenariat de la formation professionnelle*. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/pilotage-et-politique-de-la-formation-professionnelle/partenariat-de-la-formation-professionnelle.html>
- SERI (n.d.). *Mission statement for Vocational and Professional Education and Training 2030*. Retrieved from https://formationprofessionnelle2030.ch/images/pdf_de_en/vision2030e.pdf
- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15(1), 23-40. <http://dx.doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>
- Stake, R. E., & Schwandt, T. A. (2006). On discerning quality in evaluation. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 404-418). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848608078.n18>
- Stalder, B. E., & Carigiet Reinhard, T. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. In M. Fischer (Ed), *Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Berichte zur beruflichen Bildung* (pp. 97-115). W. Bertelsmann Verlag.
- Stalder, B., & Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg-kein Widerspruch: Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Hep.
- Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In L. Gasser, & M. N. Huhns (Eds.), *Distributed artificial intelligence* (pp. 37-54). Morgan Kaufmann. <https://doi.org/10.1016/B978-1-55860-092-8.50006-X>
- State Secretariat for Education, Research and Innovation. (2004). Ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale de gestionnaire du commerce de détail avec

- certificat fédéral de capacité (CFC). <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20050141/201801010000/412.101.220.03.pdf>
- Stenström, M. L., & Tynjälä, P. (2009). *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation*. Pergamon. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications.
- Strebel, A., Engelage, S. & Baumeler, C. (2019). Der Beitrag der "institutional work"-Perspektive zu Educational Governance. Dezentrale institutionelle Arbeit in der Berufsbildung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 201-218). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_10
- Suchman, L. (1994). Working Relations of Technology Production and Use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2(1-2), 21-39. <https://doi.org/10.1007/BF00749282>
- Swiss Federal Statistical Office. (2019a). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification*.
- Swiss Federal Statistical Office. (2019b). *Diplômes de la formation professionnelle initiale par domaine de formation CITE*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/diploma/upper-secondary/vocational-training.assetdetail.12307135.html>
- Swiss Federal Statistical Office. (2017). *Choix de formation au degré secondaire II*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html>
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453-466. <https://doi.org/10.1080/13639080701814414>
- Tesch, R. (1992). The mechanics of interpretational qualitative analysis. *Qualitative Research Analysis Types and Software Tools*. The Falmer Press.
- The Federal Assembly of the Swiss Confederation. (2002). Vocational and professional education and training act. <https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20001860/index.html>
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : Développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39–68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27. <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions

- to Developmental Perspectives. In T. Tuomi-Gröhn, & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). Pergamon Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning—Theoretical foundations. In M. L. Stenström, & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning* (pp. 11-37). Springer.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Tynjälä, P., & Nikkanen, P. (2009). Transformation of individual learning into organisational and networked learning in vocational education. In M.L. Stenström, & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning* (pp. 117-135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_7
- Tynjälä, P., Beusaert, S., Zitter, I., & Kyndt, E. (2021). Connectivity between education and work: Theoretical models and insights. In E. Kyndt, S. Beusaert, & I. Zitter (Eds.), *Developing Connectivity between Education and Work* (pp. 3-14). Routledge.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits*. Routledge.
- Velten, S., & Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(4), 511-527.
- Velten, S., Schnitzler, A., & Dietzen, A. (2015). *Wie bewerten angehende Mechatroniker / -innen die Qualität ihrer betrieblichen Ausbildung?* (BIBB-Report 02 / 15: Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Virtanen, A., Tynjälä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. *Journal of Education and Work*, 27(1), 43 – 70. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718748>
- Wedge, T. (1999). To Know or Not To Know—Mathematics, That Is a Question of Context. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1), 205-227. <https://doi.org/10.1023/A:1003871930181>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage Publications.
- Wenger, M. (2021). Des tensions de rôle chez des apprenti·e·s en formation en alternance en Suisse. In A.-M. Vonthron, M.-E. Bobillier-Chaumon, B. Gangloff, & P. Gilbert (Éds.), *Transitions en vie de travail et en formation. Processus psychosociaux et pratiques d'accompagnement* (pp. 23-36). L'Harmattan.
- Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2019a). *How the Perceived Quality of In-Company Training Matters: a Study with Apprentices in Technical and Retail Occupations*. VETNET Proceedings.

- Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2019c, March). *Apprentices' perceived quality of in-company Training and its Relevance for Learning: a Study in the Technical and Retail Fields*. Paper presented at the 6th Congress on Research in Vocational Education and Training, Zollikofen, Switzerland. March 4-6 2019.
- Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021a). Les tensions de rôle chez les apprentis pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447. <http://journals.openedition.org/osp/14485>
- Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021b). Person-centred approach to assess quality perceptions of role stress in dual initial vocational education and training apprentices. In C. Nägele, B.E. Stalder, & M. Weich (Eds.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttentz and Bern online*, 8. – 9. April (pp. 358–363). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4603145>
- Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2022). Profils d'apprentis reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse. *Psychologie du travail et des organisations*, 28(1), 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.10.004>
- Wenger, M., Sauli, F., Gross, V., & Berger, J.-L. (2019b). *Apprentices' perceptions of teachers' and in-company trainers' competences at the core of training quality*. In T. Deissinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Eds.), *Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations* (pp. 88-91). Lit Verlag.
- Wenger, M., Sauli, F., Gross, V., & Berger, J.-L., (2019d, Juin). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle de qualité ? Conceptions d'apprentis en construction et en coiffure*. Poster présenté au congrès de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Bâle, Suisse.
- Wenger, M., Soborun, Y., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021c, mai). *Les pratiques des corps enseignant et formateur comme élément central de la qualité de la formation professionnelle par alternance en Suisse romande*. Paper présenté au 88^{ème} colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). 3-7 mai 2021.
- Wesselink, R., de Jong, C., & Biemans, H. J. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3(1), 19-38. <https://doi.org/10.1007/s12186-009-9027-4>
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz*. Hep Verlag.
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Formes, structures, protagonistes*. Editions loisirs et pédagogie.
- Wheelahan, L. (2012). *Why Knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. Routledge.

- Wittek, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>
- Young, M. (2007). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge.

ANNEXES

Annexe 1. Guide d'entretien de la partie 2 (entretiens collectifs).

GUIDE D'ENTRETIEN FOCUS GROUPS APPRENTI-E-S⁶³

1. Introduction

- Accueil et remerciement de la participation.
- Présentation de l'équipe (modérateur et assistant).
- (ev. dire deux mots sur la thèse ?).

2. Sujet et objectifs

- Projet soutenu par le FNS sur la qualité de la formation professionnelle.
- But de l'interview : comprendre selon vous quelles sont les caractéristiques d'une formation de bonne (ou mauvaise) qualité, à l'école et en entreprise.
- Des entretiens avec d'autres groupes d'apprenti-e-s, enseignant-e-s et formateurs/trices d'autres champs professionnels sont menés.

3. Instructions et structure du *focus group*

- Le *focus group* sert à réunir plusieurs personnes qui vivent une même situation dans le but de faire un dialogue collectif et de récolter leur opinion par rapport à un sujet (ici, la qualité de la formation professionnelle).
- Nous sommes intéressés à votre point de vue, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Sentez-vous libres de partager votre point de vue, même s'il diffère de celui des autres.
- Nous sommes intéressés autant aux commentaires positifs, qu'à ceux négatifs. Parfois les commentaires négatifs sont les plus utiles.
- Très important pour nous d'avoir vos réponses parce que vous êtes des « témoins » directement impliqués, sur le terrain.
- Le modérateur va guider la discussion avec des questions et les temps de parole, c'est important que chacun puisse parler. A la fin on demandera de remplir un questionnaire pour récolter des informations à votre sujet.
- Durée : environ 1h.
- Enregistrement : nous allons enregistrer l'entretien afin de ne perdre rien de ce que vous dites.
- Nous avons placé des feuilles avec vos prénoms et on vous propose de s'appeler par prénom (en se vousoyant) lors de l'entretien. Cependant, par la suite, nous assurons l'anonymat et la confidentialité de vos données personnelles (donc vos coordonnées n'apparaîtront dans aucun document).
- Demander si tout est clair.

⁶³ Ce guide d'entretien concerne les apprenti-e-s. Les guides pour enseignant-e-s et personnes formatrices présentent les mêmes questions mais adaptées à leur situation.

4. Ouverture du *focus group*

Tour de table : demander aux participant-e-s le nom de leur CFC/formation, lieu de formation et année d'apprentissage.

N.B : L'assistant-e prend note des noms et positions des personnes.

Lieu	
Date	
Modérateur/trice	
Assistant-e	
Participant-e-s (nombre, genre, caractéristiques générales)	
Aménagement salle et position participant-e-s	
Durée	

5. Partie centrale

Thèmes	Explication – questions	Approfondissements - relances
Qualité de la formation à l'école	<p>Pour commencer notre discussion, j'aimerais vous demander de penser à votre formation à l'école.</p> <p>Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans votre formation à l'école, donc des points positifs (en argumentant les raisons) ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait que votre formation est bonne (ou mauvaise) ?</p> <p>Pouvez-vous nous donner un exemple de mauvaise qualité dans votre formation à l'école, donc des points négatifs (en argumentant les raisons) ?</p>	<p>Voyez-vous d'autres éléments qui font que votre formation soit bonne/mauvaise ?</p> <p>Quels éléments devrait présenter une formation idéale ?</p> <p>Pour quelles raisons votre formation actuelle ne se déroule pas comme souhaité ?</p> <p>Avez-vous un exemple concret / une expérience que vous avez vécue ?</p>
Qualité de la formation en entreprise	<p>Pensez maintenant à votre formation en entreprise.</p> <p>Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans votre formation en entreprise, donc des points positifs (en argumentant les raisons) ?</p> <p>Pouvez-vous nous donner un exemple de mauvaise qualité dans votre formation en entreprise, donc des points négatifs (en argumentant les raisons) ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait que votre formation est bonne (ou mauvaise) ?</p>	<p>Voyez-vous d'autres éléments qui font que votre formation soit bonne/mauvaise ?</p> <p>Quels éléments devrait présenter une formation idéale ?</p> <p>Pour quelles raisons votre formation actuelle ne se déroule pas comme ça ?</p> <p>Avez-vous un exemple concret / une expérience que vous avez vécue ?</p>
Spécificité de la qualité dans le champ professionnel	<p>Quels éléments appris à l'école sont les plus utiles dans votre travail ?</p>	<p>Est-ce qu'il existe un instrument ou procédure pour mesurer la qualité dans votre formation ?</p>
Articulation école-entreprise⁶⁴	<p>Dans quelle mesure l'articulation entre école et entreprise participe à la qualité ?</p>	
Prochains pas vers la qualité	<p>Qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la qualité du système de formation ?</p>	<p>Qui est censé s'en occuper ?</p>
Conclusion	<p>Parmi tout ce qui a été discuté aujourd'hui, quel est selon vous l'élément le plus important ? Essayez de trouver un consensus sur au moins trois éléments.</p>	

⁶⁴ Cette question a été posée uniquement aux enseignant-e-s et aux personnes formatrices en entreprise.

6. Conclusion

- Faire remplir le questionnaire avec questions sociodémographiques.
- Remercier, donner cadeau.
- Demander s'il y a l'intérêt de recevoir les résultats (e-mail).

Questionnaire

1. Votre année de naissance...

--	--	--	--

2. Vous êtes... Une femme Un homme

3. Le nom du CFC que vous suivez... _____

4. Vous fréquentez actuellement la _____ année de CFC.

5. Combien de jours par semaine travaillez-vous en entreprise ? _____ jours par semaine.

6. Avez-vous suivi ou débuté un apprentissage dans un autre métier ? Oui Non

7. Avez-vous suivi ou débuté une autre formation (gymnase, ECG, Ecole de commerce, uni, etc.) ? Oui Non

8. Combien de personnes travaillent au total dans l'entreprise où vous réalisez votre apprentissage (tous les sites secteurs confondus) ?

moins de 10

de 10 à 49

de 50 à 249

plus de 250

9. Est-ce que votre formateur/trice a-t-il/elle d'autres apprenti.e.s sous sa responsabilité ? Oui Non

10. Si oui, combien ? _____ apprenti.e.s

Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats de notre recherche, veuillez nous indiquer votre adresse e-mail :

_____ @ _____

Annexe 2. Guide d'entretien de la partie 3 (entretiens individuels).

Guide d'entretien acteurs institutionnels

Introduction

- Se présenter.
- Demander consentement pour enregistrer.
- Demander consentement pour confidentialité.

Buts :

- Identifier les caractéristiques d'une FPI de qualité à l'école et en entreprise.
- Approfondir quel est le rôle de l'articulation entre lieux de formation dans la qualité de la FPI.
- Investiguer s'il existe un décalage entre ce qui est prescrit et ce qui est réellement mis en place au niveau de la FPI.

Thèmes	Questions	Approfondissements - relances
Qualité de la FPI à l'école et en entreprise	<p>Vous êtes responsable Pouvez-vous me décrire les atouts et les limites de la formation telle qu'elle est organisée actuellement?</p> <p>Selon vous, qu'est-ce qui fait la qualité de la formation professionnelle initiale duale (en général et dans votre domaine spécifique)?</p> <p>En quoi la formation professionnelle initiale duale est moins bonne, voire mauvaise ?</p> <p>A l'inverse, quelles sont les dimensions de la formation qui peuvent éventuellement poser problème?</p>	<p>Aspects spécifiques école / entreprise ?</p> <p>Avez-vous des exemples ?</p>
Spécificité de la qualité dans le domaine professionnel (s'ils sont dans un domaine spécifique), en comparaison à d'autres domaines qualité dans leur domaine par rapport aux autres	<p>Selon vous, quels éléments devrait présenter une formation idéale dans le domaine de la construction / des gestionnaires de commerce du détail / des soins de beauté et coiffure ?</p> <p>Pour quelles raisons la formation actuelle ne se déroule pas comme souhaité ?</p> <p>Quelles sont les dimensions de la formation qui vous paraissent poser problème actuellement?</p>	<p>Y a-t-il à votre avis des éléments de qualité spécifiques à votre domaine professionnel ?</p>
Articulation entre lieux de formation	<p>Comment évaluez-vous l'articulation entre lieux de formation (par rapport à ce qui est</p>	<p>Comment envisagez-vous le partenariat entre les différents</p>

	<p>prescrit dans la loi/ordonnance --> <i>mentionner ce qu'il y a dans la loi</i> ?</p> <p>Dans quelle mesure et en quoi l'organisation actuelle de l'articulation école/entreprise/CIE correspond-elle ou s'éloigne-t-elle de la loi/ordonnance?</p>	<p>acteurs de la FPI (aux différents niveaux) ?</p> <p>Ce partenariat, concrètement, quelle forme prend-il?</p> <p>Adéquation des contenus vus à l'école avec autres lieux ?</p> <p>Avez-vous des exemples ?</p>
Décalage entre ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre	<p>Y-a-t-il d'autres dimensions de la formation qui se distinguent en pratique de ce qui est prescrit dans la loi?</p> <p>Dans quelle mesure estimez-vous que l'implémentation de la FPI se déroule comme prescrit dans la loi/ordonnances ?</p>	<p>Qu'est-ce qui fait /permet d'expliquer qu'elle ne se déroule pas comme prescrit.</p>
Prochains pas vers la qualité	<p>Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la qualité de la FPI ?</p> <p>Qui est censé s'en occuper ?</p>	<p>Principaux défis en tant que commissaire / responsable de service de FP ?</p> <p>Quelles sont les conditions pour lesquelles un commissaire / responsable de FP dans votre domaine peut réaliser son travail ?</p>

Annexe 3. Codebook développé pour la partie 1.

CODEBOOK CODAGES QUESTIONS OUVERTES

Codes qui font référence à des cours (école) / tâches (entreprise)

Codes qui font référence à des personnes

Codes qui font référence au système scolaire/entreprise

Autres codes (inutilisables)

No. Nom code	Description	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion	Exemples typiques	Exemples atypiques
1	Cours ou matières (non spécifique) Contenu des cours. Appréciations (ou pas) des cours, surtout en termes de cours facile/difficile.	Mots clés : cours, matière, branche. Le contenu de l'énoncé porte principalement sur l'un de ces termes (même s'ils ne sont pas mentionnés directement).	Si l'énoncé fait référence au cours mais porte sur : l'intérêt, la motivation, la diversité. Les énoncés où le focus est mis sur l'apprentissage.	« Les cours » « La gym » « Les cours sont pas difficiles » « Même les cours en général sont bien »	« Formation complète » « Monter une entreprise fictive »
ECOLE 2	Motivation intrinsèque (p.ex. intérêt) pour les cours Enoncés qui expriment l'intérêt et la motivation intrinsèque (ou le manque de celle-ci) pour les cours et pour la possibilité d'apprendre de nouvelles choses.	Mots clés : apprendre, cours intéressants, motivants.	Sont exclus les énoncés généraux par rapport aux cours.	« Apprendre des nouvelles choses » « Les cours sont agréables et j'aime bien » « Etudier » « Faire des progrès en math »	« Rafraichir les idées sur les différentes branches » « Confiance en soi »
3	Motivation extrinsèque Enoncés qui se réfèrent à l'idée qu'on apprécie les cours parce qu'ils	Mots clés : cours utiles/inutiles, obtenir des bonnes notes, accéder à une autre formation/autre travail.	Lorsque on parle d'intérêt pour les cours (cela fait	« Le fait de pouvoir plus tard faire une maturité »	« Continuer le concours vente »

		entraînent des conséquences « externes ».		partie de la motivation intrinsèque).	« L'école me permet d'apprendre des choses qui me seront très utiles dans la vie professionnelle mais aussi dans la vie privée. » « Faire de bonne note » « Branches utiles » « Les cours de sport sont inutiles, on passe nos journées debout ! » « Matière enseignée inutile »
4	Diversité cours	L'accent est mis sur la diversité et la variété (ou pas) des cours et/ou des contenus.	Mots clés : diversité, variété.	Enoncés généraux par rapport aux cours ou portant sur l'intérêt et la motivation.	« Cours variés » « La diversification des cours » « Nous abordons beaucoup de sujets différents » « Ça se répète et manque de changement »
5	Liens théorie-pratique	Enoncés qui font référence aux liens entre école/entreprise, théorie/pratique, ainsi qu'à l'apprentissage du métier. Plus/moins de pratique à l'école.	Un parallèle est fait entre école/entreprise ou théorie/pratique. On parle directement du fait que ce qu'on apprend à l'école est utile ou pas pour apprendre le métier, qu'il y a trop ou peu de pratique.		« Apprendre mon métier » « Pouvoir apprendre en trouvant les mêmes problèmes au travail » « J'apprécie le fait d'apprendre mon travail en plus détaillé » « Plus de pratique (plus de liens avec l'entreprise) » « Pouvoir en parler sur ma vie professionnelle à quelqu'un qui ne va pas me juger »

6	Exigences, attentes, pression, sanctions, test, devoirs, exercices	<p>Enoncés où est présente la dimension du « contrôle » en termes d'exigences requises pour atteindre des objectifs et/ou se conformer à des comportements prescrits par les enseignants ou l'école. Présente aussi l'aspect de l'image que les enseignants ont vers leurs élèves et les attentes que cela engendre (p. ex. voir l'élève comme un gamin).</p> <p>Pour atteindre ces buts, des pressions ou des sanctions sont utilisées.</p> <p>Y sont compris les charges en termes d'exercices, devoirs, tests, examens. Cela peut être autant en négatif, qu'en positif.</p>	<p>Mots clés : exercices, devoirs, tests, examens, charge, surcharge.</p> <p>Enoncés qui expriment l'idée subjective d'attentes pas rencontrées, exigences considérées comme pas proportionnées, sanctions pas justifiées.</p>	<p>« Qu'il nous mettent moins la pression plus compréhensif »</p> <p>« Moins de test le jour même »</p> <p>« Plus d'exercices sur le chapitre, qu'on traite dans le moment, en classe »</p> <p>« On nous fait apprendre trop de chose pour le métier de GCD. C'est trop pousser. Donner moins à apprendre, prendre le temps d'explique les chose. Être moins exigeant »</p> <p>« L'attitude de certains profs (ils pensent que on est déjà des ingénieurs) »</p> <p>« J'aime que les professeurs nous traitent comme des adultes car on mûri les cours »</p> <p>« 1 jour et demi on doit apprendre très rapidement et on peut pas perdre de temps »</p>	<p>« Que certain prof soit moins « à fond » sur nous »</p> <p>« Être estimé à notre juste valeur »</p> <p>Certains profs sont stricts »</p>
7	Soutien à l'autonomie	<p>L'enseignant prend en considération la perspective, les sentiments et les comportements des élèves dans le but de soutenir le développement de leur motivation et de leurs capacités d'autorégulation.</p>	<p>Mots clés : aide, écoute, disponibilité, soutien, suivi.</p>	<p>« Des professeurs qui sont à mon aide »</p> <p>« Les profs sont à l'écoute »</p> <p>« Bon suivi des profs »</p>	<p>« Les profs insistent de nous apprendre »</p> <p>« Quelques profs racistes »</p>

8	Compétences pédagogiques de structuration	<p>Enoncés qui font référence à la quantité et la clarté des informations fournies par l'enseignant quant à ses attentes et à la façon dont les élèves sont censés atteindre de manière effective les résultats désirés.</p> <p>Aussi, prévoir assez de temps pour les différentes activités et s'adapter aux caractéristiques des élèves.</p>	<p>Lorsque dans l'énoncé on parle de l'enseignant qui répond aux questions, qui se prend le temps, qui structure bien le cours.</p> <p>Cours compréhensibles.</p>	<p>Sont exclus les énoncés qui font référence aux méthodes d'enseignement.</p>	<p>« Les cours sont bien expliquer » « Plus d'explications » « Nous sommes bien cadrées » « On nous annonce ce que nous devons faire » « Les enseignants vont trop vite certain » « Qu'il prenne plus de temps à nous expliquer » « En cas de questions on peut toujours demander à un prof »</p>	
9	Compétences pédagogiques générales	<p>Compétences pédagogiques des enseignants, de la planification du cours, au choix de la méthode d'enseignement à la gestion de la classe.</p>	<p>Enoncés qui portent directement sur certaines méthodes d'enseignement (p. ex. travail en groupe, en individuel, par projet, etc.) et énoncé qui font référence aux compétence pédagogiques des enseignant-e-s.</p>	<p>Sont exclus les éléments qui appartiennent à la structuration et aux compétences professionnelles ou sociales.</p>	<p>« La qualité d'enseignement lamentable pour certains cours » Certains profs ils pourraient être un peu plus dynamique » « moins de travail individuel » « Manque de méthodologie de certain profs »</p>	<p>« Les cours ne sont pas centrés sur les élèves mais plus sur la classe. »</p>
10	Compétences professionnelles des enseignant-e-s	<p>Compétences professionnelles des enseignants, connaissance de la branche/métier enseigné, expériences professionnelles préalables ou en cours.</p> <p>Y compris si les compétences des profs sont à jour ou pas.</p>	<p>Les énoncés font directement référence aux compétences professionnelles des enseignant-e-s et/ou leurs qualifications et à la qualité de l'enseignement.</p>	<p>Exclus les énoncés qui font référence aux compétences pédagogiques ou sociales des enseignant-e-s.</p>	<p>« Certains enseignants ont de l'expérience dans le métier » « Apprendre avec des profs qui savent de quoi ils parlent » « Il faut changer certain professeur car ils n'ont plus vu le terrain depuis 20 ans. »</p>	<p>« Améliorer les profs, certains sont trop âgés et ne s'y retrouvent plus ! » « Les connaissances de profs avec les nouveautés » « Des profs qui ont des parcours différents »</p>

					« L'apprentissage est super, nous sommes entourés par des professionnels » « Prof très qualifié »
11	Compétences sociales et motivation intrinsèque des enseignant-e-s	Compétences sociales des enseignants, capacité d'établir un contact et une relation de confiance avec les élèves, ainsi que d'instaurer une bonne ambiance en classe. Appréciations globales des enseignants. En font partie aussi la capacité d'être sympathique et d'humour des enseignants. Aussi, intérêt, passion, motivation des enseignants pour l'enseignement en général ou pour la matière enseignée.	Mots clés : sympathie, humour, toutes sortes d'appréciations/dépréciations.	Sont exclues les compétences professionnelles et pédagogiques.	« Nous sommes bien accueilli » « Nos professeurs sont super sympas » « Bonne entente avec les profs » « Le sens de l'humour de certains enseignants » « Rencontrer des profs passionnés pour mieux apprendre » « Professeur agréable »
12	Enseignants (non spécifique)	Enoncés faisant référence aux enseignants qui ont un niveau de description trop général ou ambigu pour pouvoir en donner une interprétation plus spécifique.	Enoncés qu'on n'arrive pas à interpréter à quoi ils font référence, p. ex. « Les profs sont bons ».		« Les profs » « Les enseignants sont de bons profs » « Le comportement de certains profs » « Change la manière de certains prof » « La discipline pour certains enseignants » Certains professeurs sont vigoureux » « Changer M. Alain Albasini »
13	Contact ami.e.s, ambiance	Rencontrer des amis, camarades, autres apprentis dans le même métier ou dans un autre. Echanges informels, partage d'expériences. Ambiance à l'école en général. Que ce soit positif ou négatif.	Mots clés : ambiance en classe, contact avec amis/camarade.	Sont exclus les énoncés qui font référence aux contacts avec les profs.	« Voir ses camarades de classe » « L'ambiance est agréable » « Contact avec d'autre apprentis » « C'est sympa d'être avec jeune qui pratique la même formation que moi » « Faire de nouvelles rencontre » « Je n'arrive pas à me concentrer parfaitement à cause de leurs comportement » « Tout les GCD sont regroupés »

					« La timidité avec les camarades »	
14	Système scolaire	<p>Éléments qui relèvent de décisions prises au niveau du système scolaire dans son ensemble (que ce soit au niveau institutionnel ou au niveau de l'école même).</p> <p>Manière de communiquer de la part de la Direction.</p> <p>Beaucoup au niveau de l'organisation, de l'administration et des programmes scolaires, y compris les offres d'appui.</p>	Thèmes : programmes, plans d'étude, communications de la Direction, décisions prises par la Direction.	Énoncés qui font référence aux horaires ainsi que tous ce qui concerne les matériels et l'établissement scolaire (espace physique) en soi.	<p>« Bon règlement »</p> <p>« Le programme de formation est correct, niveau difficulté »</p> <p>« La communication par mail »</p> <p>« Le secrétariat/doyenne »</p> <p>« Peut-être mettre 2 jours de cours et non 1 jour et demi »</p> <p>« Avoir la possibilité d'avoir de l'appui pour les branches »</p> <p>« Ne pas changer de profs tous les ans »</p>	<p>« Nous avons tout pour réussir »</p> <p>« Sorties culturelles »</p>
15	Gestion du temps	<p>Les horaires. Articulation des jours à l'école et en entreprise.</p> <p>Parallèle entre formation à l'école et en entreprise et relatifs avantages/désavantages.</p>	<p>Énoncés qui parlent des horaires.</p> <p>Énoncés qui évoquent l'idée qu'aller à l'école constitue une sorte de congé de l'entreprise.</p>	Sont exclus les énoncés sur la planification des cours pendant le jour/la semaine (--> sous « Système scolaire »).	<p>« Les horaires »</p> <p>« Les pauses plus longue »</p> <p>« Le temp de pause à midi »</p> <p>« Finir plutôt car il a des personnes qui habite assez loin »</p> <p>« L'école me coupe un peu de la semaine de travail »</p>	« Le changement d'idées »
16	Matériel	Énoncés qui font référence aux matériels et outils des cours, y compris le fait qu'ils soient ou pas à jour.	Tous les énoncés qui portent sur des matériels et/ou des outils utilisés pendant les cours.		<p>« Le matériel »</p> <p>« Revoir certains supports de cours (ex : livre de maths) »</p>	« Mettre à jour les cours »

		Type de matériels et outils (papier/électronique).		« Le fait qu'on utilise de moins le format papier et plus l'informatique » « Le prix du matériels » « Le matériel informatique et les logiciels »
17	Etablissement scolaire	Enoncés qui font référence à l'établissement scolaire en tant que lieu physique : emplacement et aménagement de l'établissement, les espaces internes et externes (p. ex. parkings). Y sont compris aussi les services offerts, comme par exemple la cantine, les salles, etc.	Voir description.	« La nourriture » « Les prix pour manger à la cantine » « Avoir des ascenseurs dispos aux élèves » « C'est presque du confort mais les classes sont mal isolées surtout du chaud. » « Un casier pour les affaires » « Ils devraient faire un parking gratuit pour les apprentis »
18	Autre école	Eléments liés à d'autres sources que celles présentées ci-dessus.	Voir description.	« Partage d'idées » « C'est tranquille »
19	Incompréhensible école	Eléments incompréhensibles dans le contexte auquel ils devraient faire référence.	Voir description.	« Le soin » « Certain univers »
ENTREPRISE	20	Tâches (non spécifique)	Enoncés très généraux par rapport aux tâches ou sur des tâches très spécifiques. Le fait de travailler, d'être en activité.	Voir description. « Les tâches que l'on a à faire » « Gestion de stock » « Le sens du travail »
	21	Motivation intrinsèque pour les tâches	Motivation (dont intérêt) pour le travail en général et pour les tâches qu'on a à faire.	On parle d'intérêt, motivation, plaisir dans le travail et dans les tâches. « Travail intéressant » « J'aime le métier que je fais » « On a besoin de moi au travail ce qui est motivant »

				« Je ne m'ennuie jamais » « J'ai une grande motivation pour aller au travail le matin. »	« L'envie de faire toujours plus »
22	Diversité tâches	L'accent est mis sur le degré de diversité et de variété du travail et/ou des tâches.	Mots clés : diversité, variété.	Enoncés généraux par rapport aux tâches ou portant sur l'intérêt et la motivation.	« Tâches différentes » « Pouvoir faire différents choses » « Grand magasin, grand assortiment, donc polyvalence. » « Possibilité de toucher tous les domaines du métier » « La redondance des mêmes travaux pendant quatre ans »
23	Liens théorie-pratique	Mettre en pratique ce qu'on a appris à l'école, mais aussi le côté pratique et concret du travail. Possibilité de voir ce qu'est la vie en entreprise, qu'est-ce que c'est le monde du travail.	Un parallèle est fait entre école/entreprise ou théorie/pratique. On parle directement du fait que ce qu'on applique ou pas ce qu'on a appris à l'école.		« On met direct en pratique » « Réalisation concrète de travail » « Travailler et apprendre en même temps » « Comparément aux études, permet de nous mettre directement dans la vie active » « Voir la différence entre la théorie et la pratique » « Je peux voir quoi correspond la vie en entreprise »
24	Acquisition compétences,	Enoncés qui font référence à la possibilité d'apprendre de nouvelles choses et d'apprendre à travers la	Mots clés : apprendre, nouvelles choses.		« Apprendre de nouvelles choses tous les jours » « Développer de la rapidité »

apprentissage par la pratique	<p>pratique et l'exécution concrète du travail.</p> <p>L'expérience qui se fait à travers la pratique.</p>		<p>« L'acquisition d'expérience lors de la réalisation des tâches »</p> <p>« L'expérience apportée par le contact avec le monde du travail »</p> <p>« Plus à l'aise avec les gens »</p>
25 Motivation extrinsèque	<p>On fait référence à la possibilité de trouver facilement ou pas un travail après l'apprentissage, de pouvoir ou pas être employé par l'entreprise même, et aussi au fait de faire un travail utile.</p>	Voir description.	<p>« Je peux développer un projet qui sera réellement utile »</p> <p>« Métiers d'avenir »</p> <p>« J'ai déjà un pied dans le monde du travail »</p> <p>« Me rendre utile »</p> <p>« Positif : réaliser des produits qui vont être utilisés »</p> <p>« Je pourrais encore travailler dans cette entreprise lorsque j'aurais mon CFC »</p> <p>« Opportunité »</p> <p>« Les possibilités »</p>
26 Exigences, attentes, pression	<p>Enoncés où est présente la dimension du « contrôle » en termes d'exigences requises pour atteindre des objectifs et/ou se conformer à des comportements prescrits par l'entreprise. Présente aussi l'aspect de l'image que les employés ont vers les apprentis et les attentes que cela engendre (p. ex. voir l'apprenti-e comme un employé au sens négatif).</p> <p>Pour atteindre ces buts, des pressions ou des sanctions sont utilisées.</p> <p>Y sont compris les charges. Cela peut être autant en négatif, qu'en positif.</p>	<p>Mots clés : charge, surcharge.</p> <p>Enoncés qui expriment l'idée subjective d'attentes pas rencontrées, exigences considérées comme pas proportionnées, sanctions pas justifiées.</p>	<p>« Être beaucoup moins exigeant »</p> <p>« Il y a des jours où on a trop de pression venant d'eux »</p> <p>« Plus de boulot »</p> <p>« Les travaux en surcharge »</p> <p>« Les apprentis sont traités comme de la main d'œuvre et non comme des apprenants »</p> <p>« Manque de tâches très compliquées pour que je puisse m'améliorer »</p>

« Nous avons aussi plus de bon stress qui nous permet de nous sortir du monde des bisounours. »

27	Indépendance, confiance, autonomie	<p>Enoncés qui font référence au degré d'indépendance et d'autonomie accordé à l'apprenti-e. Aussi, les responsabilités qui lui sont confiées.</p> <p>Présente aussi l'aspect de l'image que les employés ont vers les apprentis et les attentes que cela engendre (p. ex. voir l'apprenti-e comme un employé au sens positif).</p> <p>Cela peut être autant en négatif qu'en positif (trop de responsabilités/indépendance ou trop peu).</p>	Mots clés : indépendance, autonomie, responsabilité, confiance.	<p>« L'indépendance que j'ai dans mon travail »</p> <p>« La possibilité de pouvoir faire au proposer de nouvelles choses »</p> <p>« La responsabilité qu'on m'accorde »</p> <p>« Mon entreprise m'a aidé à être autonome »</p> <p>« La confiance »</p> <p>« Donner plus de responsabilités »</p> <p>« Mon formateur me fait confiance »</p> <p>« Je prends des initiatives »</p> <p>« Que le maître d'apprentissage nous aide un peu moins. Que l'on puisse être un peu plus autonome. »</p> <p>« L'entreprise me traite comme un employé et non comme un enfant »</p>
28	Compétences professionnelles et sociales formateur/trice	Compétences professionnelles (qualification, connaissances et compétences dans le métier) et sociales (capacité communicatives, relationnelles, etc.) du formateur et/ou des responsables.	Lorsqu'on fait référence à la compétence professionnelle ou sociale du formateur. Mots clés : qualifié, compétents, professionnels, sympa, agréable, bonne entente, etc.	<p>« Un formateur compétent »</p> <p>« Elle sait bien gérer »</p> <p>« Travail avec des professionnels. »</p> <p>« Le côté social de certain formateur »</p> <p>« Vérifier que le formateur détient le CFC de vendeur. »</p> <p>« La sensation que mon patron ne m'aime pas »</p>

					« Certain chefs compliment souvent et met en avant nos effort » « La sensation de déranger lorsqu'on demande à signer son agenda au corriger son dossier »
29	Compétences pédagogiques formateur/trice	Il y a un suivi et un soutien de l'apprenti-e de la part du formateur et/ou des responsables et collègues. Les apprenti-e-s reçoivent un feedback formel ou informel par rapport à leur travail.	Mots clés : suivi, soutien, disponibilité, aide.	Exclus les énoncés qui parlent de la compétence du formateur/trice.	« Très bien soutenu pour le formateur » « Mes collègues et supérieurs sont super parce qu'ils sont toujours derrière moi en cas de problème » « Le formateur est bien parce que chaque semaine il fait un séance » « Avoir plus d'aide dans les rayons quand nous somme seuls »
30	Relations avec collègues, ambiance	Relations avec les collègues et apprentis. Echanges informels. Ambiance de travail général.	Mots clés : ambiance, entente.	Exclus le contact avec les clients.	« Une bonne ambiance » « Je m'entend bien avec tous mes collègues » « Telle une famille » « Collègue sympas »
31	Contact avec les client-e-s	Enoncés qui évoquent le contact avec les clients : parler avec eux, les conseiller, satisfaire leurs besoins.	Mots clés : clients, contact.	Exclus le contact avec les collègues.	« Parler avec les clients » « Embellir la cliente grâce à de nombreuses technique de vente » « Conseiller les clients » « J'aime socialiser avec les clients » « Satisfaire les besoins de la clientèle » « L'attitude des clients stressés »

32	Gestion organisationnelle	<p>Éléments qui concernent l'organisation au niveau de l'entreprise : la répartition des tâches, la manière dont elles doivent être exécutées, les communications de la part de l'administration, le règlement d'entreprise, etc.</p> <p>Manque de personnel.</p> <p>Aussi, énoncé qui font référence à une rotation au niveau des secteurs et/ou départements de l'entreprise (mais qui ne présentent pas une référence directe à la diversité des tâches --> voir « Diversité tâches »).</p>	Voir description.	<p>« Plus de tâches réparties par ex pas tout le temps les mêmes qui font les tâches ménagères »</p> <p>« Engager plusieurs gens »</p> <p>« Être plus organiser »</p> <p>« Être seule souvent »</p> <p>« La communication entre le magasin et la direction »</p> <p>« Suivre le règlement »</p> <p>« Ne pas faire les choses au dernier moment »</p> <p>« Le travail demandé est clair et précis »</p> <p>« Cadre de travail stricte et sérieux »</p> <p>« Les plans de travail »</p> <p>« Le travail n'est pas toujours régulier »</p>
33	Organisation formation	<p>Cette catégorie réunit tous les éléments qui concernent l'organisation de la formation au sein de l'entreprise : activités et temps dédiés à la formation, matériels, etc.</p> <p>Temps pour le classeur.</p>	Voir description.	<p>« Avoir plus de temps pour m'occuper de mon classeur »</p> <p>« Des cours plus réguliers »</p> <p>« Plus temps pour les devoirs (cahiers entreprise, projets cours inter) »</p> <p>« La manière dont les apprentis sont placés en stage me parait assez aléatoire aussi »</p>
34	Emplacement	<p>Énoncés qui font référence à l'emplacement physique de</p>	Voir description.	<p>« Près de chez moi »</p> <p>« Déplacement »</p>

		l'entreprise, tant en terme de proximité/distance, déplacements à effectuer,		« C'est dans un centre » « Que l'entreprise soit moins loin de la ville »
35	Conditions matérielles de travail	<p>Enoncés qui concernent les conditions matérielles de travail telles que les tenues, les espaces ou matériels/instruments à disposition, le type de travail (sur place, sur plusieurs sites, assis, debout, dehors, etc.).</p> <p>Y aussi les services offerts aux employés comme la cantine, le parking, les avantages donnés par l'entreprise.</p>	Voir description.	<p>« Être obligée de s'habiller en noir tous les jours »</p> <p>« On travaille pas dehors »</p> <p>« Salle de repos plus grand »</p> <p>« Augmenter la place de stockage »</p> <p>« Le coin fleuriste »</p> <p>« Outillage »</p> <p>« Travail actif, pas assis toute une journée devant un ordinateur »</p> <p>« Je me déplace beaucoup pour vois des installations »</p> <p>« Beaucoup de matériels nous sont mis à disposition »</p> <p>« La technologie »</p> <p>« Il paie abo natel, AG et laptop »</p>
36	Salaire	Enoncés qui concernent le salaire, ainsi que la perception d'une rémunération proportionnée ou pas par rapport au travail demandé.	Voir description.	<p>« Le salaire »</p> <p>« Pas assez de salaire pour le même travail qu'un employé. »</p> <p>« Bon salaire pour un apprentissage »</p> <p>« Gagner de l'argent pour s'acheter des choses »</p>

37	Horaires, congés, vacances	Cette catégorie regroupe les énoncés qui font référence aux horaires, aux congés et aux vacances.	Voir description.	« Les horaires » « Avoir au moins un samedi sur 2 serait sympa » « Avoir 6 semaines de vacances » « Longue pause à midi (2 heures) » « Plus de congé »
38	Autre entreprise	Éléments liés à d'autres sources que celles présentées ci-dessus.	Voir description.	« Tout » « Flexibilité »
39	Incompréhensible entreprise	Éléments incompréhensibles dans le contexte auquel ils devraient faire référence.	Voir description.	« Vie en cours » « Sortie de boîte »

Annexe 4. Codebook développé pour les parties 2 et 3.

Proposition de libellés conceptuels pour les codes de l'analyse des *focus groups*

En orange : les codes ajoutés dans la partie 3 (acteurs institutionnels).

A. Les facteurs influençant la qualité perçue de la formation

N°	Libellé	Définition	Mots clés/Critères d'inclusion	Extrait
1.	Attitudes et compétences des apprenti-e-s	Les attitudes et compétences des apprenti-e-s ou potentiel-les apprenti-e-s, dont les causes et conséquences de ces attitudes et compétences.	Jeunes qui lâchent prise facilement ou, au contraire, qui sont "combatifs" ; élèves difficiles ; niveau scolaire des jeunes en baisse (manque de compétence de base), exigences qui augmentent.	« Les élèves sont quand même dotés d'un cerveau et malins et tout ce qui est la — enfin, pas toujours, mais souvent, ce qui est la loi du moindre effort dans ce qui est un peu à côté, toujours intéressant, mais imaginons la grammaire ou les calculs linéaires, etc., eh ben, ils vont essayer de trouver un moyen d'un peu y échapper, d'une manière ou d'une autre » (ens.)
2.	Image de la formation professionnelle initiale et duale	Représentations du modèle de formation duale en Suisse.	Système dual suisse, comparaison internationale	« Mais après je trouve en général c'est bien comme ils sont faits en Suisse je dis les apprentissages, comme on est suivi, les écoles. Je trouve que c'est bien comparé aux autres pays. » (appr.)
3.	Décalage générationnel	Eléments relevant révélant des différences entre apprenti-e-s et corps enseignant ou formateur et les nécessaires adaptations en termes de compétences sociales et informatiques.	Décalage, génération	« 2 : Oui, puis ils sont aussi d'une génération où tous ces outils, ils sont, entre guillemets, nés avec. 1 : Ils sont bien meilleurs que nous. » (form.)
4.	Complexité des parcours formatifs			
4.1	Hétérogénéité des parcours formatifs	Les descriptions, raisons et implications de l'hétérogénéité des parcours formatifs des apprenti-e-s.	Jeunes qui ont démarré d'autres formations avant la FP (gymnase, passerelles ou autres), hétérogénéisation des classes.	« Soit ce sont des gens qui viennent d'ailleurs parce qu'on a un système de formation qui est de plus en plus ouvert. Les gens sont beaucoup plus à aller à gauche, à droite, à voyager, à immigrer, etc., donc on a des gens qui sont, comme tu disais, par exemple, allophones, comme ça et qui n'ont pas le même système de formation que nous avons en Suisse. » (ens.)

4.2	Echecs	Les descriptions, raisons et implications des ruptures de contrats d'apprentissage et des redoublements.	Echec, abandon, rupture de contrat, résiliation de contrat, échouer.	« Pis eux-mêmes se rendent compte qu'ils sont pas du tout fait pour ça, et puis ils abandonnent la formation donc on a des degrés d'échecs qui sont je pense bien supérieurs à vos statistiques nationales et romandes » (form.)
5	Manque de ressources humaines	Le manque de personnes à divers niveaux du système de formation (apprenti-e-s corps enseignant et formateur) ou manque de personnel dans l'entreprise et répercussions sur la formation des apprenti-e-s.	Manque de personnel, manque d'effectifs, diminution, réduction, places d'apprentissage, main d'œuvre, numéro de personnes, disponibilité, augmentation, nombre.	« Nous comme je disais c'est plus ce manque de personnel qui est présent. » (appr.)
6	Aspects motivationnels			
6.1	Motivations au choix de la formation	Les facteurs qui ont influencé le choix de la formation.	Choix par défaut, salaire, intérêt, motivation, choix, le « bon » métier.	« Ben, honnêtement, les gens que je connais qui font employés de commerce, c'est un peu l'apprentissage quand on ne sait pas trop quoi faire » (appr.)
6.2	Perspectives d'avenir	Les perspectives futures du métier ou de la formation du point de vue de l'apprenti-e-s, mais aussi intérêt de la part des personnes formatrices de former de la main-d'œuvre qualifiée qui est déjà intégrée dans l'entreprise.	Débouchés, formation continue, avancement, carrière, embauchables, employables, marché du travail, suite, avenir, sécurité, possibilités, spécialisations, mobilité interne, maturité, main d'œuvre qualifiée, chômage.	« Il y aussi l'histoire de y a cette possibilité de faire ces matus intégrées et quand on parle avec des jeunes beaucoup me disent mais au moins si je rate la matu j'ai au moins un CFC quoi et c'est une perspective parce que souvent vous ressortez de matu vous faites quoi après ? » (ens.)
6.3	Promotion de la profession	La prise de conscience qu'il faut promouvoir le métier afin d'attirer les apprenti-e-s.	Promouvoir, « vendre la profession », attirer, valoriser, revaloriser.	« Donc, c'est vrai que pour relancer un peu, pour redonner une petite peau neuve comme ça, il faudrait qu'on arrive à donner envie un peu plus, quoi. » (comm.)
7.	Spécificités du métier appris			
7.1	Bénéfices de l'exercice du métier	Les perceptions du métier en tant que bénéfice.	Salaire, horaires, congés, contact avec la clientèle, conditions de travail (debout, assis, dehors, etc.).	« Déjà je travaille dans la vente donc c'est le conseil à la clientèle que j'aime le plus. Après ce que j'aime bien aussi c'est qu'on bouge beaucoup, on n'est pas tout le temps assise » (appr.)
7.2.	Coûts de l'exercice du métier	Les perceptions du métier en tant que coûts ou les exigences.	Salaire, horaires, congés, attractivité, conditions de travail (debout, assis, dehors, etc.).	« Je crois que c'est un métier qui a besoin d'être revalorisé, vraiment. » (form.)

7.3	Evolution de la profession	L'évolution de la profession en termes de changement dans la manière de travailler et/ou d'organiser le travail, y compris ses conséquences sur la formation des apprenti-e-s.	Evolution, marché du travail, crise économique, achats en ligne, chaînes (p. ex. chaînes de supermarchés, de salon de coiffure, etc.), petits et grands commerces, concurrence, pression, restructuration, changement dans la manière de travailler, changement dans la manière d'organiser le travail, évolution des produits et des techniques.	« Il y a quelque chose qui a changé dans la profession c'est que, quand nous on a fait l'apprentissage les bureaux ils étaient- ils avaient une structure pyramidale, la distribution de travail aujourd'hui on demande de tout faire quoi donc il y a pas... cette position très claire du dessinateur dans la structure » (ens.)
8.	Rôle des nouvelles technologies	Les conséquences de l'introduction de la technologie dans les formations et dans les métiers.	Internet, tablette, smartphone, achats en ligne, connexion, en ligne, informatique, format électronique,	« L'apprenti, ça l'embête de mettre la feuille, vous lui mettez l'iPad, il y va et il met l'énergie. Donc, il faut — il faut s'adapter à — à ça. Enfin, moi je vois ça comme. Alors, d'où la version du vendeur connecté. » (form.)

B. Les aspects composant la qualité perçue de la formation

N°	Libellé	Définitions	Mots clés/Critères d'inclusion	Extraits	Ecole et/ou Entreprise Ec/En
9.	Articulation entre lieux d'apprentissage				
9.1	Contacts entre lieux de formation	L'existence, la fréquence et l'intensité des contacts entre les différents acteurs (y compris les apprenti-e-s), notamment la double casquette d'enseignant-e-s et personne formatrice.	Liens, communication, coordination, contacts, lieux de formation, discuter, téléphoner, partenariat, réseau, rencontres.	« Ça nous est mal expliqué de ce qu'ils font exactement. On n'a pas de feedback par rapport à l'école si ce n'est que ce sont nos apprentis qui viennent nous retransmettre les informations qui sont plus ou moins correctes ou pas selon, hein. » (form.)	Ec+En
9.2	Liens théorie-pratique	Le degré d'adaptation, de concordance et d'utilité des connaissances entre école et entreprise ou entre « théorie » et « pratique ».	Liens, théorie et pratique, décalage, connaissances, plan de formation, réalité du métier, dossier de formation, alignement, concordance, la théorie ou la pratique qui sont « adaptées », utilité, contenu, examens.	« Ben, ils devraient faire, enfin, les cours — les cours qu'on a à l'école, ils devraient avoir un minimum de rapport dans la branche dans laquelle on fait notre apprentissage. » (appr.)	Ec+En
10.	Tâches et responsabilités (des apprenti.e.s)				
10.1	Concrétude des tâches	Le caractère concret et authentique de l'activité en entreprise.	Apprendre au travail, mettre en œuvre, expérience de vente, contact avec la clientèle, pratique.	« Pour moi, travailler au salon, c'est vraiment là que j'apprends au travail et que j'apprends à travailler sur les clients. Ouais, pour moi, la vraie formation, c'est dans le salon, c'est là que j'apprends vraiment. » (appr.)	En
10.2	Diversité des tâches	La diversité des tâches réalisées durant la formation.	Réaliser des tâches variées ou pas.	« Si vous êtes dans un bureau qui est en train de faire de la préfabrication un immeuble ça se construit pas en deux minutes et bah le gamin pendant une année il dessine des préfabriqués des préfabriqués et il voit pas autre choses » (ens.)	En

10.3	Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s	L'effet responsabilisant de la formation professionnelle duale sur les apprenti-e-s, ainsi que les attentes et demandes envers elles et eux.	Responsabilité, indépendance, autonomie, charge de travail, maturité, exigences, attentes.	« Et puis, ben, ça donne justement le - on a les apprenties qui arrivent qui sont toutes jeunes puis on voit l'évolution, la maturité qui s'installent et puis ce côté d'empathie envers la clientèle, c'est quand même un service à la clientèle et on voit cette évolution qui se fait et ça, c'est vraiment très agréable. » (form.)	En+Ec
10.4	Ambiguïté des rôles (statut d'apprenti-e / travailleur/euse	Dichotomie et/ou ambiguïté des rôles des apprenti-e-s : employé-e vs apprenant-e en entreprise ; enfant vs adulte à l'école ; élève vs apprenti-e entre l'école et l'entreprise. Aussi, l'opportunité d'apprendre grâce aux collègues (conflit de rôle des collègues).	Enfant, adulte, travailleur/travailleuse, employé-e, main d'œuvre bon marché, tâches ingrates, sale boulot, aide de la part des collègues.	« Moi, je trouve qu'on n'est pas vraiment traitées que comme des apprenties à faire que les tâches ennuyantes et tout ça. Donc, je pense qu'il y a un bonnet qui couvre entre les deux et qu'on a aussi certaines responsabilités pour — pour certaines tâches. » (appr.)	En+Ec
11.	Conditions formelles de la formation				
11.1	Supports pédagogiques	La représentation des outils à disposition pour apprendre, enseigner et former.	Matériel didactique, dossier de formation, instruments, outils, remplir, supports, livres.	« Chaque jour l'apprenti doit noter ce qu'il a fait chaque deux semaines il doit faire un croquis je dirais pour nous c'est impératif qu'un dossier de formation il continue à exister » (form.)	En+Ec
11.2	Organisation curriculaire de la formation	Représentations sur les plans de formation, l'adéquation des cours aux compétences à apprendre, l'organisation de la formation à l'école et en entreprise, ou encore l'ampleur du plan de formation (pour apprenti-e-s et corps enseignant).	Plan de formation, examens, tests, notes, programme, compétences (professionnelles, sociales, etc.), cours interentreprises, cours (de sport, de langues, professionnels, etc.).	« Je pense que c'est une super formation parce qu'elle touche, beaucoup de compétences. C'est un métier très complet au niveau des compétences professionnelles, opérationnelles, pratiques, humaines, je trouve que ça - ça regroupe énormément de compétences. » (ens.)	
11.3	Organisation temporelle et spatiale de la formation	L'adéquation de la répartition du temps de formation (à l'école, en entreprise, ainsi qu'entre les deux lieux), ainsi que de la localisation des lieux de formation.	Calendrier, répartition, surcharge, manque de temps, emplacement, proximité, déplacements, bâtiment, horaires des cours.	« J'aime bien le samedi parce que je trouve qu'on a encore la journée et tout. Contrairement aux gens qui ont le weekend qui finit le vendredi soir, eux, ils finissent à 18 heures, enfin, ils n'ont pas leur journée tandis que nous, on sort, on a plus de congés que les autres, je trouve. » (appr.)	En+Ec

12.	Pratiques formatives				
12.1	Soutenir l'autonomie et structurer	Les pratiques qui visent à développer le sentiment d'autonomie et de compétence des apprenti-e-s, notamment la différenciation, l'adaptation au rythme des apprentis, la prise de temps pour réexpliquer et la clarté des instructions.	Soutien, support, aider, expliquer, manque d'informations ou d'explications, compréhension, confusion.	« Elle nous explique puis qu'on ne comprend toujours pas, elle va prendre le temps de revenir nous expliquer ou de redonner un exemple pour qu'on comprenne » (appr.)	Ec
12.2	Contrôler et exiger	Les pratiques qui visent à contrôler les pensées, émotions et comportements des apprenti-e-s, ainsi que le degré d'exigences dans les demandes des enseignant-e-s.	Contrôler, exiger, sanctions, attentes, rigidité.	« Enfin, je veux dire, de venir contrôler, nous fliquer si on a fait des devoirs, de remplir un exercice de six lignes, enfin... » (appr.)	Ec
12.3	Transmettre son enthousiasme	Les pratiques qui montrent que l'enseignant-e est enthousiasmé-e par l'exercice de son métier (intrinsèquement motivé).	Les profs qui aiment enseigner et qui sont passionné-e par leur travail ou pas.	« Aimer ce qu'on fait. Ça, c'est super important, aimer- être là. Donc, avoir une bonne ambiance, un bon esprit, être en phase avec ce qu'on est en train de faire, pas dans une obligation. » (ens.)	Ec
12.5	Donner des Feedbacks et superviser	Les pratiques qui permettent à l'apprenti-e d'obtenir un retour sur son travail ainsi que la possibilité de poser des questions ou demander de l'aide au moment opportun.	Suivi, feedback, accompagnement, rencontres, rapport d'apprentissage.	« Et, mais sinon, c'est bien, il y a des personnes qui nous suivent bien comme responsable. En général, il y a un formateur sur chaque service. » (appr.)	En
12.6	Faire confiance et soutenir l'autonomie	Les pratiques qui offrent à l'apprenti-e la possibilité de travailler de façon autonome, avec responsabilité et avec la confiance de la personne formatrice. Les pratiques qui suggèrent que l'apprenti-e est respecté-e, que son besoin d'être formé-e est considéré par la personne formatrice	Demander, faire confiance, écouter, discuter, attitude bienveillante, disponibilité.	« Moi je peux avoir la satisfaction c'est que, dans ce cadre-là, ben, il faut leur donner du pouvoir à ces jeunes, c'est-à-dire que je n'ai pas qu'un rôle qui descende l'information, c'est aussi leur donner des choses et leur faire confiance » (form.)	En
13.	Relations sociales	La qualité des interactions sociales entre apprenti-e-s dans le cadre de l'école et entre collègues ou avec la clientèle dans le cadre de l'entreprise formatrice.	Ambiance, ami-e-s, collègues, camarades, interactions, aspect humain, aspect social, échanger.	« ça vient aussi un peu de l'ambiance qui y a avec les collègues avec qui on travaille là j'ai une super ambiance » (appr.)	Ec+En
14.	Contexte institutionnel				En+Ec

14.1	Règlementation	Les aspects légaux, administratifs, et institutionnels qui représentent des soutiens ou des contraintes.	Lois, ordonnances, institutions, autorités, plans de formation, révisions.	« Que s'il doit y avoir un recours, que ce soit dans un examen final ou n'importe quoi, ou des problématiques dans un salon de coiffure, on a des documents, ben voilà, c'est écrit ça. » (ens.)	En+Ec
14.2	Gestion du corps formatif	Le développement professionnel des enseignant-e-s et personnes formatrices.	Enoncés qui concernent la formation pédagogique d'enseignant-e-s et personnes formatrices.	« Je suis aussi à vouloir faire passer que l'État donne à des gens qui prennent le temps de former correctement et qui ont suivi des cours et qui suivent des cours, parce qu'on doit suivre des cours de formation » (form.)	En+Ec
14.3	Contrôle FP	Les pratiques de surveillance de la formation à l'école et en entreprise.	Commissaires d'apprentissage, contrôle, surveillance, visites, autorisations/révocation de former.	« C'est peut-être ce qu'il manquerait, d'aller faire des contrôles, de voir que la fille, pas qu'elle ne fasse que du massage du corps, parce qu'il y a des filles qui arrivent en troisième année qui ne savent même pas faire une manucure, quoi, qui ne savent pas tenir une lime dans les mains. » (form.)	En+Ec

Annexe 5. Exemple de formulaire de consentement pour les acteurs institutionnels.



Formulaire de consentement éclairé

Projet de doctorat

Le doctorat intitulé « Définir la qualité de la formation professionnelle : une analyse entre conceptions d'acteurs du terrain et institutionnels »¹ a été approuvé par la Commission de la recherche de la faculté de sciences sociales et politiques (SSP) de l'université de Lausanne. La durée du projet est de 01.02.2019 - 30.06.2022.

Responsables

- Florinda Sauli², doctorante, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
- Prof. Jean-Louis Berger, co-directeur du doctorat, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
- Dr. Gaële Goastellec, co-directrice du doctorat, Université de Lausanne

Objectif du projet

L'objectif du doctorat consiste dans la comparaison des points de vue de deux groupes d'acteurs : d'un côté, ceux qui sont directement impliqués « sur le terrain » (apprenti-e-s, enseignant-e-s, personnes formatrices en entreprise) ; de l'autre côté, les acteurs « institutionnels » (p. ex. représentants des services de formation professionnelle cantonaux et des organisations du monde du travail), soit les personnes qui établissent les principes de la formation professionnelle et en surveillent la qualité. Le but étant d'identifier les différentes conceptions de la qualité de la formation de ces acteurs, de les décrire conceptuellement et de déceler d'éventuelles similitudes ou décalages.

Vos droits à la confidentialité

Toutes les informations recueillies lors de cet entretien seront traitées de façon confidentielle. En particulier, votre nom restera anonyme ; votre fonction, canton et domaine professionnel seront mentionnés dans l'étude.

Les données seront conservées dans un fichier informatique pour la durée du projet et seront accessibles uniquement aux responsables du projet. Les résultats obtenus à l'issue du traitement de ce questionnaire pourront faire l'objet de publications scientifiques.

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Date

Prénom Nom

Signature

¹ Le doctorat est mené dans le cadre du projet « 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 » financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique mené par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (pour plus de détails : <https://www.iffp.swiss/project/qualite-formation-professionnelle-initiale>).

² Pour tout renseignement contacter: Florinda.Sauli@iffp.swiss

Annexe 6. Fréquences absolues et proportions par groupes des éléments influençant et composant la qualité de la FPI.

Les deux tableaux suivants présentent les fréquences absolues et les moyennes par groupes des éléments influençant la qualité de la FPI. Ces tableaux permettent d'examiner la distribution des codes selon le groupe d'acteurs (Miles et al., 2020). En vert sont indiqués les trois éléments les plus mentionnés dans chaque groupe en proportion à la taille de celui-ci. Ainsi, la valeur de la proportion par groupes (*Proportion*) est calculée en divisant la fréquence absolue par le nombre de personnes dans un groupe. Cette valeur indique dans quelle mesure une thématique a été mentionnée dans le groupe en question. En guise d'exemple, on peut dire que la thématique des perspectives d'avenir a été mentionnée à peu près une fois sur cinq (0.22) dans le groupe des apprenti-e, alors que c'est le cas d'une fois sur deux (0.47) chez les personnes formatrices. Les résultats ne sont pas immédiatement faciles à comprendre, mais cette opération était nécessaire, car la taille des groupes était très variable.

Légende aux tableaux :

Fréq. abs = fréquence absolue

Proportion = proportion par groupes (valeur obtenue en divisant la fréquence absolue par le nombre de personnes dans chaque groupe).

Sont soulignés en vert les trois éléments les plus mentionnés pour chaque groupe d'acteurs. Lorsque le chiffre était le même, il est figuré plus que trois surlignages.

Éléments influençant la qualité de la FPI		Acteurs du terrain			Acteurs institutionnels		Total
		Apprenti-e-s (N=32)	Enseignant- e-s (N=17)	Formateurs/trices (N=15)	Commissaires (N=7)	Responsables de service FP (N=4)	
Attitudes et compétences des apprenti-e-s	<i>Fréq. Abs.</i>	2	27	30	24	2	85
	<i>Proportion</i>	0.06	1.59	2	3.43	0.5	
Motivations aux choix de la formation	<i>Fréq. Abs.</i>	3	4	10	14	2	33
	<i>Proportion</i>	0.09	0.24	0.67	2	0.5	
Perspectives d'avenir	<i>Fréq. Abs.</i>	7	3	7	2	1	20
	<i>Proportion</i>	0.22	0.18	0.47	0.29	0.25	
Promotion de la profession	<i>Fréq. Abs.</i>	0	0	7	3	1	11
	<i>Proportion</i>	0	0	0.47	0.43	0.25	
Décalage entre générations	<i>Fréq. Abs.</i>	1	2	13	4	0	20
	<i>Proportion</i>	0.03	0.12	0.87	0.57	0	
Manque de ressources humaines	<i>Fréq. Abs.</i>	4	4	12	2	1	23
	<i>Proportion</i>	0.13	0.24	0.80	0.29	0.25	
Hétérogénéité des parcours formatifs	<i>Fréq. Abs.</i>	0	5	4	1	0	10
	<i>Proportion</i>	0	0.29	0.27	0.14	0	
Échecs	<i>Fréq. Abs.</i>	4	5	7	10	3	29
	<i>Proportion</i>	0.13	0.29	0.47	1.43	0.75	
Image de la FP	<i>Fréq. Abs.</i>	2	6	2	6	3	19
	<i>Proportion</i>	0.06	0.35	0.13	0.86	0.75	
Évolution métier	<i>Fréq. Abs.</i>	0	7	27	5	3	42
	<i>Proportion</i>	0	0.41	1.8	0.71	0.75	
Bénéfices	<i>Fréq. Abs.</i>	2	3	15	7	0	27
	<i>Proportion</i>	0.06	0.18	1	1	0	
Coûts	<i>Fréq. Abs.</i>	10	4	9	15	7	45
	<i>Proportion</i>	0.31	0.24	0.6	2.14	1.75	
Rôle des nouvelles technologies	<i>Fréq. Abs.</i>	0	4	17	4	2	27
	<i>Proportion</i>	0	0.24	1.13	0.57	0.5	
Total	<i>Fréq. Abs.</i>	35	74	160	97	25	391

Éléments composant la qualité de la FPI		Acteurs du terrain			Acteurs institutionnels		Total
		Apprenti-e-s (N=32)	Enseignant- e-s (N=17)	Formateurs/trices (N=15)	Commissaires (N=7)	Responsables de service FP (N=4)	
Réglementation	<i>Fréq. abs.</i>	6	3	11	47	32	99
	<i>Proportion</i>	0.19	0.18	0.73	6.71	8.00	
Gestion du corps enseignant et formateur	<i>Fréq. abs.</i>	5	2	14	3	3	27
	<i>Proportion</i>	0.16	0.12	0.93	0.43	0.75	
Contrôle FP	<i>Fréq. abs.</i>	2	1	4	13	0	20
	<i>Proportion</i>	0.06	0.06	0.27	1.86	0.00	
Supports pédagogiques	<i>Fréq. abs.</i>	9	1	14	6	1	31
	<i>Proportion</i>	0.28	0.06	0.93	0.86	0.25	
Organisation curriculaire de la formation	<i>Fréq. abs.</i>	38	13	18	9	10	88
	<i>Proportion</i>	1.19	0.76	1.20	1.29	2.50	
Organisation temporelle et spatiale de la formation	<i>Fréq. abs.</i>	23	16	6	1	2	48
	<i>Proportion</i>	0.72	0.94	0.40	0.14	0.50	
Soutenir l'autonomie et structurer (enseign.)	<i>Fréq. abs.</i>	15	6	0	2	0	23
	<i>Proportion</i>	0.47	0.35	0.00	0.29	0.00	
Contrôler et exiger (enseign.)	<i>Fréq. abs.</i>	10	1	0	1	0	12
	<i>Proportion</i>	0.31	0.06	0.00	0.14	0.00	
Enthousiasme de l'enseignant.e	<i>Fréq. abs.</i>	8	3	1	0	0	12
	<i>Proportion</i>	0.25	0.18	0.07	0.00	0.00	
Donner des feedbacks et superviser (form.)	<i>Fréq. abs.</i>	17	5	15	15	2	54
	<i>Proportion</i>	0.53	0.29	1.00	2.14	0.50	
Faire confiance et soutenir l'autonomie (form.)	<i>Fréq. abs.</i>	13	0	10	3	0	26
	<i>Proportion</i>	0.41	0.00	0.67	0.43	0.00	
Relations sociales	<i>Fréq. abs.</i>	17	1	0	2	0	20
	<i>Proportion</i>	0.53	0.06	0.00	0.29	0.00	
Contacts entre lieux formation	<i>Fréq. abs.</i>	6	11	20	70	25	132
	<i>Proportion</i>	0.19	0.65	1.33	10.00	6.25	

Liens théorie-pratique	<i>Fréq. abs.</i>	37	23	22	19	12	113
	<i>Proportion</i>	1.16	1.35	1.47	2.71	3.00	
Concrétude des tâches	<i>Fréq. abs.</i>	14	10	6	3	2	35
	<i>Proportion</i>	0.44	0.59	0.40	0.43	0.50	
Diversité des tâches	<i>Fréq. abs.</i>	10	7	8	5	1	31
	<i>Proportion</i>	0.31	0.41	0.53	0.71	0.25	
Responsabilisation et attentes vis-à-vis des apprenti-e-s	<i>Fréq. abs.</i>	3	4	4	5	0	16
	<i>Proportion</i>	0.09	0.24	0.27	0.71	0.00	
Ambiguïté des rôles	<i>Fréq. abs.</i>	26	1	4	2.00	0	33
	<i>Proportion</i>	0.81	0.06	0.27	0.29	0.00	
Total	<i>Fréq. abs.</i>	259	108	157	206	90	820