



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2022

Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse

Wenger Matilde

Wenger Matilde, 2022, Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse

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_8628899CF6586

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.

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la
formation professionnelle duale en Suisse

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à la

Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l'Université de Lausanne
pour l'obtention du grade de

Docteur en Psychologie

par

Matilde WENGER

Directeurs de thèse

Prof. Jonas MASDONATI, Université de Lausanne

Prof. Jean-Louis BERGER, Université de Fribourg

Jury

Prof. Jonas MASDONATI, Université de Lausanne

Prof. Jean-Louis BERGER, Université de Fribourg

Prof. Chantale BEAUCHER, Université de Sherbrooke

Prof. Koorosh MASSOUDI, Université de Lausanne

Prof. Isabel RAEMDONCK, Université catholique de Louvain

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

- Jonas MASDONATI, directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Jean-Louis BERGER, co-directeur de thèse, Professeur à l'Université de Fribourg
- Chantale BEAUCHER, Professeure à l'Université de Sherbrooke
- Koorosh MASSOUDI, Professeur à l'Université de Lausanne
- Isabel RAEMDONCK, Professeure à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve

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

« Tensions de rôle chez les apprenti.e.s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse »

Nicky LE FEUVRE
Doyenne

Lausanne, le 7 mars 2022

Résumé

Le système de formation professionnelle initiale (FPI) duale helvétique présente de nombreux enjeux de qualité (Gonon, 2017 ; Oser et al., 2013), liés notamment à l'alternance d'apprentissages à l'école et dans l'entreprise formatrice. Dans un tel contexte, les multiples rôles des apprenti·e·s peuvent s'avérer complexes et problématiques, donnant lieu à des tensions. En psychologie organisationnelle, les tensions de rôle sont définies comme la discordance entre le rôle qu'une personne doit assumer au travail et les attentes associées à ce rôle (Djabi & Perrot, 2016 ; Rizzo et al., 1970). De ce fait, elles sont également susceptibles de renvoyer au vécu de formation des apprenti·e·s du dual et d'avoir des conséquences néfastes sur plusieurs aspects de leur apprentissage. Toutefois, à l'heure actuelle, peu d'importance a été accordée à la problématique des tensions de rôle dans le cas spécifique des apprenti·e·s, ni à son articulation avec la notion de qualité.

Cette thèse décortique par conséquent les tensions de rôle perçues par des personnes en formation professionnelle initiale duale en poursuivant plusieurs objectifs de recherche : tout d'abord, explorer les différentes tensions de rôle chez les apprenti·e·s en tant que caractéristique négative de la qualité en FPI duale. Ensuite, étudier comment ces tensions s'articulent avec certaines résultantes de la qualité perçue. Finalement, examiner d'éventuelles différences entre les apprenti·e·s dans leurs perceptions des tensions de rôle.

Trois articles reflètent la démarche analytique derrière la problématique des tensions de rôle et sont au cœur de ce travail de doctorat. Une introduction détaillant des enjeux de la qualité en formation professionnelle accompagne ces contributions, tout comme le cadre théorique des tensions de rôle (Djabi & Perrot, 2016 ; Royal & Brassard, 2010) et la contextualisation de la thèse dans un projet de recherche plus large (Berger, 2018). Une discussion tente quant à elle de proposer des implications pratiques et expose certaines limitations ayant émané de ce travail.

Abstract

The Swiss dual system of initial vocational education and training (IVET) presents many quality issues (Gonon, 2017; Oser et al., 2013), linked in particular to the alternation of apprenticeships at school and in the training company. In such a context, the multiple roles of apprentices can be complex and problematic, giving rise to stress. In organisational psychology, role stress is defined as the mismatch between the role a person has to assume at work and the expectations associated with that role (Djabi & Perrot, 2016; Rizzo et al., 1970). Accordingly, role stress is also likely to reflect the training experiences of dual apprentices and to have negative consequences on several aspects of their learning. However, to date, little attention has been paid to the issue of role stress in the specific case of apprentices, nor to its articulation with the notion of quality.

This thesis therefore unravels the role stress perceived by individuals in dual initial vocational education and training by pursuing several research aims: first, to explore the different role stress among apprentices as a negative characteristic of quality in dual IVET. Secondly, to investigate how this stress relate to certain outcomes of perceived quality. Finally, to examine possible differences between apprentices in their perceptions of role stress.

Three articles reflect the analytical approach behind the issue of role stress and are at the heart of this doctoral work. An introduction outlining the issues of quality in vocational education and training supports these contributions, as does the theoretical framework of role stress (Djabi & Perrot, 2016; Royal & Brassard, 2010) and the contextualisation of the thesis within a wider research project (Berger, 2018). A discussion attempts to suggest practical implications and sets out some limitations that have emerged from this work.

Remerciements

« *Qu'on me donne l'envie*

L'envie d'avoir envie »

Johnny Hallyday

Pour venir à bout de cette thèse, il m'a fallu énormément d'envie. Envie qui, de temps à autre, s'est avérée être défaillante... C'est pourquoi, je tiens à remercier tou·te·s celles et ceux autour de moi qui ont su me donner « l'envie d'avoir envie ».

Jean-Louis Berger, qui m'a donné l'envie de me lancer dans cette expérience – que je considérais si improbable – de doctorat. Malgré mes craintes et mes incertitudes, mes polémiques et « ma personne qui ne va pas avec mes compétences », Jean-Louis m'a toujours supportée et soutenue. Merci d'avoir su trouver le bon équilibre entre la supervision éclairée et exigeante, la marge de manœuvre et le suivi nécessaires pour mener ce travail à bon port.

Jonas Masdonati, qui a accepté de co-diriger cette thèse e m'a permis de garder l'envie d'être ancrée dans une approche psychologique. Grâce à lui, j'ai pu maintenir un minimum d'identité « psy » dans un contexte où il n'a pas toujours été évident de se positionner. Il a également apporté de précieux conseils pour mieux orienter mon travail.

Florinda Sauli, Flo, avec qui j'ai partagé l'ensemble de cette aventure. Elle s'est vite révélée être un pilier pour moi, autant dans les moments d'envie que dans ceux où l'envie manquait. De ce fait, Flo a été et est bien plus qu'une simple collègue « thésarde » : elle a représenté une figure fondamentale dans ce parcours de thèse, notamment pour trouver un équilibre et pour me permettre d'y croire et d'arriver jusqu'au bout de ce long et tortueux processus.

Mes remerciements vont également aux membres du jury de thèse, les Professeur·e·s Chantale Beaucher, Isabel Raemdonck, Koorosh Massoudi ainsi que Jean-Louis Berger et Jonas Masdonati, qui ont pris le temps de me lire et de débattre autour de mon sujet de thèse. Leurs expertises représentent une ressource inestimable pour la qualité de ce travail.

Finalement, je tiens à remercier tous les établissements scolaires professionnels qui nous ont ouvert les portes afin de pouvoir sonder les apprenti·e·s et tou·te·s les actrices et acteurs de la formation professionnelle qui ont bien voulu nous accorder un peu de leur temps pour de riches moments d'échange.

De manière bien moins formelle, je remercie du fond du cœur tout mon entourage, ami·e·s, collègues et ex-collègues, qui ont été là pour moi. Tantôt autour de nombreux cafés-clopes-apéros-repas, tantôt entre deux portes, tantôt dans d'autres moments de convivialité, elles et ils m'ont écoutée et soutenue tout en me donnant le sourire. Merci de m'accepter telle que je suis, avec mes extravagances, ma passion soudaine pour Johnny et mon absence de filtre cerveau-bouche... Merci également pour tous les conseils, les quelques relectures fort pertinentes et les phrases philosophiques comme « une thèse n'est pas seulement une question de compétences, mais surtout d'endurance ». Vous m'avez donné l'envie d'affronter cette thèse dans les meilleures conditions.

En écrivant ces quelques lignes, je réalise l'importance du parcours effectué, malgré mon « déni de thèse » encore d'actualité. Et je réalise que ce parcours a été possible en grande partie grâce aux personnes qui comptent pour moi. Merci de votre présence !

Table des matières

Avant-Propos	vi
1. Introduction	1
1.1 Le système dual de formation professionnelle initiale helvétique	1
1.2 Les enjeux liés à la qualité en formation professionnelle duale	5
1.2.1 Tension produire-former	6
1.2.2 Résiliations des contrats d'apprentissage.....	7
1.2.3 Employabilité des jeunes	8
1.2.4 Cadres de référence de la qualité en formation professionnelle	9
1.3 La qualité dans les systèmes de formation.....	11
1.3.1 Définir la qualité dans un système de formation	12
1.3.2 Indicateurs visant à estimer la qualité.....	17
1.3.3 Définir la qualité en formation professionnelle	20
1.3.4 Mesurer et évaluer la qualité en formation professionnelle.....	22
2. Compléter les perspectives sur la qualité en formation professionnelle duale.....	32
2.1 Le Projet <i>Qualité</i>	32
2.1.1 L'étude pilote	34
2.1.2 La phase 1 du projet : les entretiens collectifs	35
2.1.3 La phase 2 du projet : le questionnaire aux apprenti·e·s	39
2.1.4 La phase 3 du projet : développement d'un instrument d'évaluation de la formation	41
2.2 Parmi les éléments identifiés : les tâches et responsabilités des apprenti·e·s.....	43
3. Cadre théorique.....	48
3.1 Les tensions de rôle dans le contexte professionnel	48

3.1.1	Les conflits de rôle.....	50
3.1.2	L'ambiguïté de rôle.....	51
3.1.3	La surcharge de rôle.....	52
3.2	Les tâches illégitimes.....	53
3.3	Les conséquences négatives des tensions de rôle et des tâches illégitimes.....	55
3.4	Quel intérêt d'étudier cette problématique en formation professionnelle duale ?	58
3.4.1	Enjeux spécifiques des tensions de rôle pour les apprenti·e·s.....	58
3.4.2	Des tensions de rôle dans la littérature de la formation professionnelle duale ..	60
4.	Objectifs de recherche.....	63
5.	Les articles de thèse : leur construction et logique sous-jacente.....	65
6.	Les articles.....	70
6.1	Premier article : Des tensions de rôle chez des apprenti·e·s en formation en alternance en Suisse.....	70
6.2	Deuxième article : Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences.....	85
6.3	Troisième article : Profils d'apprenti·e·s reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse.....	117
7.	Discussion.....	141
7.1	Articulation et apports des articles de thèse : de l'identification à l'investigation des tensions de rôle.....	141
7.2	L'ambivalence des tensions de rôle dans le discours des apprenti·e·s.....	145
7.3	La notion d' « entre-deux » pour appréhender les tensions de rôle dans la construction identitaire.....	147
7.4	Les répercussions des tensions de rôle sur les opportunités d'apprentissage.....	150
7.5	Propositions de pistes d'action autour du statut et de la place de l'apprenti·e.....	152
7.5.1	Attribuer les rôles à travers les responsabilités.....	153

7.5.2	Soutenir et superviser.....	155
7.5.3	Impliquer l'apprenti·e	157
7.6	La notion de qualité en formation professionnelle à la lumière des tensions de rôle	160
8.	Limites.....	161
9.	Perspectives de recherche et conclusion.....	165
	Bibliographie.....	168
	Annexes.....	191
	Annexe 1a – Canevas d'entretien, phase 1 du <i>Projet Qualité</i> , version apprenti·e·s.....	191
	Annexe 1b – Canevas d'entretien, phase 1 du <i>Projet Qualité</i> , version enseignant·e·s.....	194
	Annexe 1c – Canevas d'entretien, phase 1 du <i>Projet Qualité</i> , version personnes formatrices	197
	Annexe 2 – Items concernant les <i>tâches et responsabilités des apprenti·e·s</i> développés dans la première partie de la deuxième phase du projet <i>Qualité</i>	200
	Annexe 3 – Items concernant les <i>tâches et responsabilités des apprenti·e·s</i> développés dans la seconde partie de la deuxième phase du projet <i>Qualité</i>	201

Table des figures

Figure 1: Proportions de personnes en FPI par canton (OFS, 2021)	3
Figure 2: Inventaire des aspects-clés dans la définition de la notion de qualité (éléments issus de Bouchard & Plante, 2002 ; Plante & Bouchard, 1998 ; Wittek & Kvernbekk, 2011)	17
Figure 3: Caractéristiques et enjeux d'un système de formation de qualité selon Gerard (2001)	18
Figure 4: Schématisation des études et dimensions évaluant la qualité en FP	27
Figure 5a: Exemple de questions de la QualiCarte, version pour les personnes en formation (CSFO, 2012).....	28
Figure 5b: Exemple de questions de la QualiCarte, version pour les personnes formatrices (CSFO, 2012).....	28
Figure 6: Résumé des différentes étapes du projet	33
Figure 7: Thématiques de la qualité identifiées dans les entretiens collectifs (issu de Berger et al., 2020)	38
Figure 8: Articulation entre les étapes du projet Qualité et les apports spécifiques de la thèse	47
Figure 9: Schématisation de l'articulation et des apports des articles de thèse	144
Figure 10: La notion d' « entre-deux » articulée aux autres concepts influençant l'identité professionnelle	148
Figure 11: Pistes d'intervention pour atténuer ou prévenir les tensions de rôle selon Royal et Brassard (2010, en bleu) et adaptation au contexte de la FPI duale (en vert).....	153

Table des tableaux

Tableau 1: Résumé des participant·e·s aux interviews collectives.....	35
Tableau 2: Thématiques intégrées dans la version finale de l'instrument d'évaluation formative	41
Tableau 3: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire (issu de Wenger et al., 2021a).....	45
Tableau 4: Corrélations entre les facteurs identifiés.....	46
Tableau 5: Résumé des tensions de rôle	50
Tableau 6: Résumé des tâches illégitimes	54
Tableau 7: Résumé des méta-analyses – taille de l'effet des différentes tensions de rôle sur certaines conséquences au travail (Örtqvist & Wincent, 2006).....	56

Avant-Propos

Conformément à la Directive 4.6 adoptée par le Décanat des Sciences Sociales et Politiques (SSP) en 2012, cette thèse de doctorat a été rédigée sous la forme *basée sur des publications*. De ce fait, trois articles publiés dans des revues ou ouvrages scientifiques à comité de lecture (*peer-reviewed*) constituent le centre de ce travail ; une partie introductive ainsi qu'une discussion complètent le manuscrit. Les références des trois articles sont les suivantes :

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. (2021a). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447.

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. *Psychologie du travail et des organisations*, 28(1), 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.10.004>

Par ailleurs, la présente thèse de doctorat s'insère dans un projet de recherche plus large, soutenu par le *Fonds national suisse de la recherche scientifique* (Subside n° 100019_175880) et qui sera illustré dans la deuxième section du manuscrit.

1. Introduction

Partant d'une présentation du système de formation professionnelle initiale duale en Suisse, quelques enjeux liés à la qualité d'un tel système seront illustrés. Cela permettra par la suite de considérer la notion de qualité plus largement dans les systèmes de formation, notamment sa définition et son évaluation. Finalement, des travaux et instruments visant l'évaluation de la qualité dans le cadre de la formation professionnelle seront présentés.

1.1 Le système dual de formation professionnelle initiale helvétique

La formation professionnelle initiale (FPI)¹ en Suisse est la voie privilégiée par deux jeunes sur trois à la sortie de l'école obligatoire (Office fédéral de la statistique [OFS], 2021). Deux modalités d'apprentissage en formation professionnelle existent : celle dite duale (ou en alternance), adoptée par 90%² des personnes en FPI et celle à plein temps, qui se fait intégralement en école professionnelle et qui représente l'alternative du 10% restant³ (Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI], 2018). Le modèle dual helvétique combine théorie et pratique par le biais, d'une part, d'un apprentissage en entreprise (à hauteur de quatre jours par semaine dans la plupart des professions) et, d'autre

¹ Le terme formation professionnelle initiale – et son acronyme FPI – est employé dans ce travail pour faire référence à la voie de formation postobligatoire du degré secondaire II, qu'elle soit sous forme duale ou à plein temps. Le terme formation professionnelle – et son acronyme FP – plus générique est quant à lui utilisé pour se référer au système de formation professionnelle plus en général, pouvant également comprendre la formation professionnelle supérieure.

² À ce propos, précisons que la proportion si importante de personnes effectuant leur formation professionnelle sous forme duale est due entre autres à l'attrait économique d'une telle voie (les apprenti·e·s gagnent en effet un salaire), mais également à des raisons historiques : la « valeur formatrice » du travail aurait en effet été fortement promue dans le contexte helvétique (Berner & Bonoli, 2018). Par ailleurs, la formation professionnelle s'étant développée avec une visée de progression du marché du travail, cette forme d'apprentissage dual est directement liée à la rentabilité (Berner & Bonoli, 2018 ; cf. section 1.2.1).

³ La modalité d'apprentissage (duale ou à plein temps) dépend du métier ou du canton dans lequel les personnes se forment.

part, de cours en école professionnelle (un à deux jours par semaine)⁴. Dans cette modalité, les apprenti·e·s cherchent activement une place d'apprentissage et signent, au début de leur formation, un contrat d'apprentissage avec l'entreprise formatrice. Cette dernière s'engage à les former au métier en question, tout en les rémunérant selon des barèmes suggérés par les organisations professionnelles⁵. Ce double système de formation permet notamment aux apprenti·e·s d'apprendre un métier à la fois en se formant à son aspect pratique mais également en développant les connaissances théoriques spécifiques au domaine ainsi que certaines connaissances plus générales (p.ex. les langues, la culture générale, etc.). Les diplômes délivrés en formation professionnelle duale initiale sont soit le certificat fédéral de capacité (CFC, qui atteste d'une formation de trois ou quatre ans en fonction du métier appris), soit l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP, un apprentissage en deux ans destiné à des personnes qui ne seraient pas en mesure de réaliser un CFC ; art. 17 de la Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002 [LFPr]). Ainsi, ce système articule des éléments stipulés au niveau fédéral et en collaboration avec les organisations professionnelles – notamment les plans de formation, les salaires des apprenti·e·s – et des éléments répondant à certaines prérogatives cantonales – par exemple la gestion des écoles professionnelles (Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002, LFPr). Bien que très développée dans le contexte helvétique, la formation professionnelle initiale présente des différences importantes suivant les cantons (cf. figure 1). Dans certaines régions, telles que la Suisse centrale, elle est la voie privilégiée par quatre jeunes sur cinq (avec un pourcentage de 82.1% dans le canton de Glaris ; cf. figure 1). À l'inverse, dans d'autres cantons tels que

⁴ Un troisième lieu d'apprentissage existe : il s'agit des cours interentreprises, cours complétant la pratique professionnelle et la formation scolaire que les apprenti·e·s suivent entre quelques jours et plusieurs semaines par année en fonction du métier de formation. Il serait donc plus correct de parler de système *trial* en Suisse. Cependant, dans le langage commun – y compris dans la littérature à ce sujet – on se réfère au système dual.

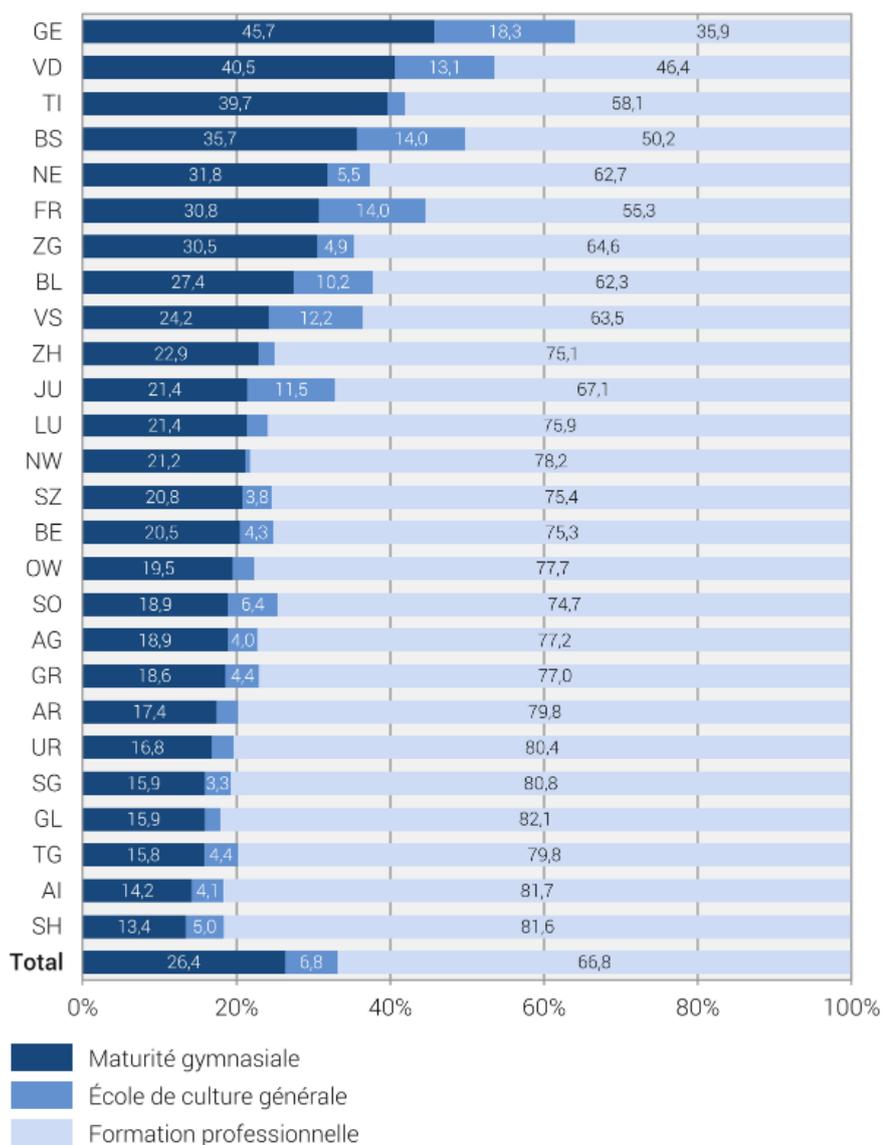
⁵ À ce sujet, précisons que la loi ne fixe pas de salaire minimum pour les personnes en formation, ce dernier pouvant notamment varier en fonction de l'entreprise ou de l'existence de conventions collectives de travail (CCT). Les organisations professionnelles émettent des recommandations salariales qui sont habituellement suivies par les entreprises (Gehret et al., 2019).

Genève et Vaud, elle est suivie par à peine la moitié des personnes en formation secondaire II (Genève ne compte que 35.9% de jeunes en FPI ; OFS, 2021).

Figure 1: Proportions de personnes en FPI par canton (OFS, 2021)

Choix de formation au degré secondaire II selon le canton de domicile, en 2019/20

En % des élèves de moins de 20 ans en 1^{re} année d'une formation certifiante pluriannuelle



Source: OFS – SDL

© OFS 2021

Une autre différence au niveau régional qui mérite d'être soulignée est la proportion de personnes effectuant une FPI sous forme duale ou à plein temps. Alors qu'en Suisse alémanique la formation à plein temps représente moins de 5%, en Suisse latine ce pourcentage augmente jusqu'à un tiers des personnes en formation (OFS, 2020a). Autrement dit, on observe une sorte de *Röstigraben* (Wicki, 2005) quant aux choix d'effectuer la FPI sous forme duale ou à plein temps ; les romand·e·s et tessinois·e·s suivant davantage de formations à temps complet dans les écoles professionnelles. Ces écarts de choix de modalité pourraient de ce fait être liés à des différences régionales et donc à des enjeux historiques, culturels et sociaux (Berner & Bonoli, 2018 ; Bonoli & Vorpe, 2022) et contribuent ainsi à refléter l'hétérogénéité du système de formation professionnelle initiale helvétique. Plus précisément, malgré un certain processus d'uniformisation du système de la FPI mis en œuvre au niveau fédéral, les 26 cantons gardent une certaine marge de manœuvre engendrant des prérogatives distinctes, ces dernières pouvant expliquer ces différences⁶. Ainsi, les politiques cantonales à l'égard notamment de la gestion des écoles professionnelles, du contrôle et de la surveillance des contrats et des conditions d'apprentissage, ou encore la mise en place de mesures de soutien aux apprenti·e·s peuvent en partie expliquer l'engouement plus ou moins important pour la FPI duale (Bonoli & Vorpe, 2022). En guise d'exemple, dans une démarche historique comparative, Bonoli et Vorpe (2022) ont mis en avant cinq dimensions principales permettant d'illustrer l'hétérogénéité de la voie de formation professionnelle dans différentes régions de la Suisse : 1) le rôle du canton, en termes d'intervention limitée vs étendue vis-à-vis de la formation professionnelle (FP) ; 2) le rôle des acteurs et actrices privé·e·s, soit leur niveau d'engagement dans le système de formation professionnelle ; 3) le rôle des écoles professionnelles, d'une part en tant que « support » à l'apprentissage en entreprise et promouvant ainsi la FP duale, d'autre part en tant

⁶ À titre d'exemple, Berner et Bonoli (2018) expliquent que certains cantons francophones comme celui de Genève, du Jura ou de Neuchâtel ont historiquement développé des écoles (horlogères) à plein temps, raison qui pourrait en partie (mais pas complètement) justifier les proportions différentes d'apprenti·e·s en formation professionnelle à plein temps plutôt que duale.

qu'alternative à l'apprentissage en entreprise, promouvant la formation à plein temps ; 4) les mesures – limitées *vs* étendues – de promotion des mêmes opportunités pour tou·te·s les apprenti·e·s ; 5) les buts de la FP, d'une part principalement socio-économiques et d'autre part davantage socio-éducatifs (Bonoli & Vorpe, 2022). Par conséquent, et en fonction – entre autres – de l'importance accordée à ces divers aspects, le système de formation professionnelle est coloré différemment par les cantons.

Au vu de la complexité caractérisant la formation professionnelle en Suisse, mais également parce que cette voie de formation concerne la majorité des jeunes résidant en Suisse, s'intéresser à la qualité d'un tel système peut s'avérer nécessaire. Les enjeux principaux associés à une telle qualité sont illustrés dans la section suivante.

1.2 Les enjeux liés à la qualité en formation professionnelle duale

Pour appréhender la qualité du système de formation professionnelle duale de manière holistique, il faut considérer plusieurs facteurs. Tout d'abord, les entreprises jouent un rôle primordial : elles forment de futur·e·s travailleurs et travailleuses tout en devant garantir une certaine qualité ainsi qu'une productivité compétitive sur le marché du travail. En ce sens, les entreprises formatrices incarnent le « miroir » du monde professionnel et représentent pour les apprenti·e·s un premier accès au monde du travail et à ses réalités. En effet, les personnes en formation sont confrontées tout au long de leur apprentissage à des dynamiques et phénomènes propres au contexte professionnel (Masdonati et al., 2007). En découvrant ce nouvel environnement et ses enjeux organisationnels, les apprenti·e·s découvrent également des problématiques de la qualité plus directement liées aux spécificités de la formation duale : la tension désignée sous le terme de « produire-former », indiquant l'intrication entre réalité économique et idéal pédagogique (Moreau, 2003), ou encore les risques de la résiliation du

contrat d'apprentissage (Negrini et al., 2016). D'autres facteurs tels que l'employabilité des jeunes ou des aspects plus structurels en lien avec les cadres de référence de la qualité en formation professionnelle peuvent être considérés dans l'appréciation d'une telle qualité.

1.2.1 Tension produire-former

Les apprenti·e·s signant un contrat de travail spécifique à l'apprentissage avec l'entreprise formatrice, l'entreprise s'engage formellement à former l'apprenti·e, mais elle s'attend à ce que l'apprenti·e soit – plus ou moins en fonction des métiers – rapidement productif et productive en retour. La personne en formation vit alors une tension entre le fait d'être formée, tout en ressentant une certaine pression à la productivité⁷. Cette tension est de ce fait directement liée à la qualité en formation professionnelle, cette dernière pouvant être le résultat d'un équilibre adéquat entre la formation et la production. En outre, l'aspect économique de la formation professionnelle duale fait écho à la problématique de la rentabilité de l'apprenti·e : l'entreprise investit de l'argent, du personnel et des ressources pour former un·e futur·e employé·e. En échange, la personne en formation exécute des tâches utiles à l'entreprise (Gehret et al., 2019). L'étude de Gehret et collègues (2019), effectuée en Suisse, conclut également que dans presque tous les domaines professionnels, les apprenti·e·s sont économiquement rentables à la fin de leur apprentissage. En guise d'exemple, pour l'année 2016-2017, le bénéfice net moyen d'une entreprise formatrice était d'environ 3'000 francs par an (Gehret et al., 2019). Autrement dit, en calculant d'une part les dépenses de l'entreprise engendrées par la formation d'un·e apprenti·e, et d'autre part les prestations productives de l'apprenti·e, l'entreprise gagne en moyenne – tout métier confondu – 3'000 francs/an pour chaque contrat d'apprentissage (Gehret et al., 2019). Cette logique économique de l'apprentissage dual peut avoir des conséquences sur la qualité, notamment par le biais des

⁷ Il convient de préciser que ce type de tension existe également pour la personne formatrice, celle-ci ayant aussi la casquette d'employé·e.

opportunités d'apprentissage. Comme l'observent Gehret et collègues (2019), les entreprises formatrices engagent des apprenti·e·s avant tout pour réaliser des tâches n'exigeant aucune qualification. En conséquence, la balance entre produire et former semble pencher du côté de la productivité, ceci au détriment des opportunités d'acquisition de nouvelles compétences pour les apprenti·e·s (Besozzi et al., 2017). De plus, l'intégration future dans le marché du travail des jeunes en formation pourrait également être compromise (Masdonati et al., 2007). Lorsque le côté pédagogique de la formation est négligé, l'apprenti·e risque de résilier son contrat d'apprentissage, ce qui représente une autre problématique centrale de la qualité en FPI (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014).

1.2.2 Résiliations des contrats d'apprentissage

Une problématique saillante dans le contexte de la formation professionnelle duale en Suisse est celle des résiliations des contrats d'apprentissage (Negrini et al., 2016). En effet, lorsque l'apprentissage en entreprise ne se déroule pas comme attendu (ou que les notes à l'école professionnelle sont insuffisantes pour passer à l'année suivante), le contrat peut être rompu – soit par l'apprenti·e, soit par la personne formatrice. Cette issue représente une réalité courante en FPI, certain·e·s apprenti·e·s résiliant même à plusieurs reprises leurs contrats d'apprentissage⁸.

Le taux de résiliation varie en fonction des domaines professionnels : la moyenne générale des résiliations des contrats d'apprentissage en 2018 gravitait autour des 20% et s'étendait d'environ 12% de contrats résiliés pour les métiers du commerce et de l'administration à environ 35% pour la coiffure et soins de beauté (OFS, 2019). Plus de la moitié de ces

⁸ À ce propos, il est nécessaire de préciser que dans les calculs effectués au niveau suisse, deux taux ont été calculés : celui du nombre de contrats d'apprentissage résiliés et celui du nombre de personnes ayant résilié un contrat d'apprentissage. Une personne en formation pouvant résilier à plusieurs reprises des contrats d'apprentissage, le taux de contrats résiliés s'avère être plus élevé que le taux de personnes ayant résilié le contrat (OFS, 2019).

résiliations a lieu pendant la première année de formation ; un tiers des résiliations s'effectuent pendant la deuxième année de formation et 15% en troisième année (OFS, 2019).

Les résiliations prématurées de contrats d'apprentissage en lien avec la qualité de la FPI peuvent également déboucher sur d'autres enjeux parallèles, tels que l'employabilité des jeunes.

1.2.3 Employabilité des jeunes

Les adultes en émergence⁹ étant plus vulnérables au sein du marché du travail (Masdonati et al., 2020), la problématique du chômage des jeunes demeure un aspect-clé en lien avec la qualité des systèmes de formation. Par ailleurs, la crise liée à la pandémie de Covid-19 n'arrange pas la situation des jeunes à la recherche d'un emploi, l'accès au marché du travail ayant été particulièrement compliqué pour cette tranche de la population en Suisse (Secrétariat d'Etat à l'économie [SECO], 2021), mais également dans d'autres Pays voisins tels que la France (Redor, 2020). Dès lors, un autre facteur qui a tendance à être associé à la qualité du système de formation professionnelle helvétique est l'employabilité des jeunes (Biavaschi et al., 2013). L'employabilité fait référence aux aptitudes d'un individu ; elle peut en effet être définie comme la capacité d'un individu à être employé (Hofaidhllaoui & Alain, 2014). Cet indicateur est d'ailleurs souvent utilisé par les autorités dans le but de vanter le niveau de qualité de la FPI suisse (Meyer, 2018). Un tel système de formation permet un accès facilité pour les jeunes au marché du travail et, par conséquent, un taux de chômage faible chez les jeunes entre 15 et 24 ans. En guise d'exemple, ce taux était de 8.4% au deuxième trimestre 2020 en Suisse, alors qu'en moyenne, au même trimestre, dans les pays de l'UE-27 le taux de chômage des jeunes entre 15 et 24 ans s'élevait à 16.4%, soit pratiquement le double (OFS, 2020b).

⁹ Dans la littérature en psychologie du développement, sont considérées adultes en émergence les personnes entre 18 et 25 ans (voire entre 15 et 25 ans ; Baltes & Staudinger, 2000) dans une période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte à proprement parler (Arnett, 2007).

Pour garantir une certaine qualité en FPI, promouvant ainsi l'employabilité et prévenant par la même occasion d'éventuelles résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, la loi sur la formation professionnelle a précisé plusieurs aspects liés à la qualité de ce système.

1.2.4 Cadres de référence de la qualité en formation professionnelle

Comme indiqué dans les sections précédentes, il est fondamental pour le système de formation professionnelle duale de pouvoir garantir une certaine qualité : cet élément est formalisé par les art. 8 et 24 de la Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr). Ces derniers stipulent que « ¹Les prestataires de la formation professionnelle assurent le développement de la qualité. ²La Confédération encourage le développement de la qualité, établit des normes de qualité et en surveille le respect. » (art. 8 LFPr) et que « ³Font de surcroît l'objet de la surveillance notamment: a. la qualité de la formation à la pratique professionnelle, y compris celle de la formation dispensée dans les cours interentreprises et d'autres lieux de formation comparables; b. la qualité de la formation scolaire » (art. 24 LFPr). Un autre cadre de référence fédéral, développé par plusieurs partenaires de la formation professionnelle, est la *Vision 2030* de la formation professionnelle. Ses lignes stratégiques sont explicites

Nous visons une qualité élevée à tous les niveaux et sur tous les lieux de formation. Les responsables de la formation professionnelle et les enseignants ont recours à des méthodes et techniques modernes et efficaces et coordonnent leur travail entre les différents lieux de formation.

https://formationprofessionnelle2030.ch/images/pdf_fr/vision_2030_f.pdf

Ces textes officiels affichent une volonté explicite de travailler sur la qualité du système de formation professionnelle, ce qui reflète l'importance et la nécessité de continuer à peaufiner

un modèle d'apprentissage en alternance déjà réputé (Berner & Bonoli, 2018). Cependant, les autorités ne mentionnent pas concrètement comment cette qualité peut être consolidée, cette tâche semblant incomber aux institutions du terrain, c'est-à-dire les écoles professionnelles, les entreprises formatrices et les cours interentreprise. Les propos de la Loi fédérale et les lignes stratégiques pour la *Vision 2030* sont en ce sens vagues, ne faisant pas figurer quelles pratiques ou initiatives peuvent ou doivent être entreprises pour garantir un certain niveau de qualité en formation professionnelle. Autrement dit, malgré un intérêt affirmé pour la thématique de la qualité, ces textes s'avèrent être problématiques pour la mise en œuvre effective – au niveau du terrain – de dispositions liées à la qualité en FPI.

Bien que la liste ne soit pas exhaustive, les éléments illustrés dans les sections précédentes avaient pour but de mettre en lumière la complexité et la pluralité des aspects liés à la notion de qualité en FPI. Or, pour pouvoir appréhender cette qualité de manière holistique, plusieurs problèmes surgissent : des indicateurs tels que la rentabilité des personnes en formation, le taux de chômage ou l'employabilité des jeunes sont principalement associés à des enjeux économiques. De plus, ils ne reflètent pas de facteurs caractérisant la qualité de la formation professionnelle, mais représentent des conséquences de cette qualité. Par ailleurs, ces indicateurs ainsi que les textes officiels sur la formation professionnelle exposent la problématique de la qualité d'un point de vue *macro*. Les perspectives plus *micro* des différent·e·s acteurs et actrices du terrain – soit les personnes en formation et les personnes encadrantes¹⁰ – ne rentrent donc pas officiellement en ligne de compte dans les mesures de développement et promotion de la qualité en formation professionnelle. Avant toute chose, il convient de définir ce qu'est la qualité dans un système de formation, mais également de

¹⁰ Par *personne encadrante* nous entendons les enseignant·e·s en école professionnelle ainsi que les personnes formatrices en entreprise.

s'intéresser davantage à la qualité du point de vue de ses acteurs et actrices, ce que va illustrer la section suivante.

1.3 La qualité dans les systèmes de formation

La notion de qualité est au centre des discours autour des systèmes de formation. Comme l'illustrent Plante et Bouchard (1998), la qualité est un « sujet qui suscite de vives discussions dans les établissements qui offrent des programmes ou des services » (p.28). Ces débats sont vraisemblablement dus à la nature complexe et multifactorielle de la notion de qualité ainsi qu'à l'utilisation massive de ce concept pourtant si difficile à définir. En ce sens, selon Plante et Bouchard (1998), trois défis principaux sont associés à la notion de qualité : a) sa définition, b) la détermination des indicateurs de mesure et c) son évaluation. Précisons ici que la mesure et l'évaluation reflètent deux processus distincts : mesurer correspond en effet à « attribuer une quantité quelconque à un phénomène ou à un objet, à partir d'une règle d'attribution déterminée a priori » (Plante, 1994, p. 18, cité dans Plante & Bouchard, 1998, p. 30), alors qu'évaluer comprend « un jugement de valeur qui prend assise sur les résultats d'une comparaison des données concrétisées à la suite d'une mesure avec des critères, des normes et des standards. » (Bouchard & Plante, 2002, p.221). De ce fait, selon Plante et Bouchard (1998), une évaluation englobe par définition la démarche de mesurer ainsi que celle d'évaluer.

Les sections suivantes illustreront quelques apports liés à la définition, la mesure et l'évaluation de la qualité dans des systèmes de formation.

1.3.1 Définir la qualité dans un système de formation

« Même en l'absence d'une définition consensuelle et uniforme de la qualité, nous (pensons reconnaître) reconnaissons tou-te-s la qualité quand nous la voyons »¹¹ (Wittek & Kvernbekk, 2011, p. 675). Donner une définition définitive et unanime de la notion de qualité peut s'avérer compliqué. Chaque individu a en effet sa propre vision de ce qu'elle est, vision qui varie selon plusieurs facteurs, dont le contexte et les acteurs et actrices impliqué-e-s. Autrement dit, il existe une polysémie du terme relevant de connotations diverses et relatives dont il est possible de détailler les aspects les plus pertinents (Bouchard & Plante, 2002 ; Plante & Bouchard, 1998).

Tout d'abord, Plante et Bouchard (1998) affirment que « lorsqu'il s'agit de définir la qualité, le terme qui semble le mieux convenir pour en révéler la nature intrinsèque est celui de 'conformité' » (p. 31). Cette notion renvoie à deux éléments : un premier serait un certain modèle de référence et un second renverrait à ce qui est effectivement comparé pour en vérifier la correspondance ou en juger la valeur. Car d'après les auteur-e-s, la qualité serait un idéal vers lequel il faudrait tendre et serait alors inatteignable.

Avant même d'appréhender les éléments caractérisant la qualité d'un système de formation, il est nécessaire d'observer quelles sont les finalités du système : s'agit-il prioritairement de former des citoyen-ne-s responsables, des travailleurs et travailleuses productifs et productives, des individus bien insérés socialement, ou d'autres catégories de personnes (Foin & Gauthier, 2020 ; Morand-Aymon, 1999) ? En fonction des buts et enjeux d'un système de formation, la définition de qualité qui en découle va varier.

Plus globalement, et en dehors des finalités d'un système de formation, Wittek et Kvernbekk (2011), qui se sont penchées sur la question de la définition de la qualité en éducation, estiment

¹¹ Traduction personnelle. Texte original : « even in the absence of an agreed-upon, unified definition of quality, we all (think we) recognize quality when we see it. » (Wittek & Kvernbekk, 2011, p. 675).

il existerait cinq grandes catégories interdépendantes pour concevoir et définir la qualité : a) en tant qu'exception ou excellence, soit la conception de la qualité comme quelque chose de distinctif, qui sort de l'ordinaire et qui serait inatteignable pour la plupart des personnes ; b) en tant que perfection, soit la manière dont la qualité devrait être recherchée en tant qu'idéal dans chaque partie d'un processus. Dans cette conception, il y aurait une certaine « culture de la qualité » où toutes les personnes impliquées connaîtraient les spécifications nécessaires pour se conformer à la qualité et essayer d'atteindre cet idéal de perfection ; c) en tant que conformité aux objectifs (*fitness for purpose*) de la formation, c'est-à-dire en tant que finalité d'un produit ou d'un service¹². Dans cette conception plus fonctionnelle, la qualité est jugée en fonction de la mesure dans laquelle le produit ou le service correspond à sa finalité ou atteint certains standards ; d) en tant que « rapport qualité-prix » de la formation, ayant une connotation davantage économique (Wittek & Kvernbekk, 2011). Ici, la qualité correspond au profit ou à l'efficacité d'un système éducatif et peut dès lors être considérée proche d'une conception de la qualité comme conformité aux objectifs, tout en faisant davantage appel à l'ajustement aux besoins du marché ; e) en tant que transformation – ou processus transformatif d'amélioration, où la qualité est censée concerner une certaine croissance cognitive et personnelle (Tremblay, 2012 ; Wittek & Kvernbekk, 2011). Par rapport à cette dernière manière de concevoir la qualité, Wittek et Kvernbekk (2011) émettent des réserves quant à la conception de la qualité en tant que processus de transformation ; selon les auteures, un processus de transformation peut refléter une plus ou moins bonne qualité, mais ne peut pas lui-même être qualifié de qualité (Wittek & Kvernbekk, 2011).

Dans le contexte éducatif, la conception de la qualité la plus adaptée serait la troisième, à savoir la qualité en tant qu'adéquation aux objectifs (Wittek & Kvernbekk, 2011). En effet, selon les

¹² Précisons que les auteures se réfèrent à *produit* ou *service* pour rendre compte de la qualité d'un système de formation (Wittek & Kvernbekk, 2011). L'usage de ces termes pouvant paraître incongru dans le contexte éducatif, ces derniers sont à entendre en tant que *formation*.

auteurs, l'éducation délivrée à des élèves doit pouvoir correspondre aux demandes du contexte professionnel. De ce fait, plus la correspondance entre l'éducation et les exigences professionnelles est forte, plus l'éducation est considérée comme étant de bonne qualité (Wittek & Kvernbekk, 2011). Une telle vision de la qualité en éducation en tant qu'adéquation aux objectifs soulève néanmoins des interrogations selon les auteurs, à savoir quels doivent être ces objectifs, et que se passe-t-il lorsque ceux-ci sont en conflit entre eux ? Ou encore comment en évaluer l'adéquation (Wittek & Kvernbekk, 2011) ? Par exemple, un système de formation tâchant d'assurer énormément de contenus de cours pourra être critiqué par ses élèves à cause de la charge de travail imposée. Dans cet exemple, l'objectif du bien-être des usagers et usagères du système serait en conflit avec l'objectif de garantir des enseignements variés et denses. Ainsi, alors que l'aspect de l'offre de cours serait considéré de bonne qualité, celui du bien-être et de la satisfaction des élèves serait davantage critiqué.

Par ailleurs, Wittek et Kvernbekk (2011) affirment que dans la pratique en éducation, il existerait un certain consensus quant à la troisième définition de la qualité, soit en tant qu'adéquation aux objectifs ou des objectifs. À la notion de consensus dans la définition de la qualité s'ajoute le fait qu'il serait nécessaire de prendre en considération différents points de vue interdépendants pour appréhender la qualité : celui de la qualité *perçue*, de la qualité *rendue* et de celle *voulue*. En effet, comme l'expliquent Plante et Bouchard (1998) : « la qualité rendue doit à la fois correspondre à la qualité voulue et être bien perçue. » (p. 33). Cela signifie que ce qui se « manifeste » en termes de qualité est censé d'une part correspondre aux objectifs formellement fixés et, d'autre part, à ce qui est ressenti par les différent·e·s acteurs et actrices. À ce propos, la perspective des individus impliqués dans la conception de la qualité est un autre élément clé dans la définition de la qualité : en fonction de leurs objectifs, leur degré d'adhésion au système, ou encore leurs enjeux, la qualité revêt différentes facettes subjectives (Bouchard & Plante, 2002). Par exemple, la conception de la qualité d'une formation ne sera pas

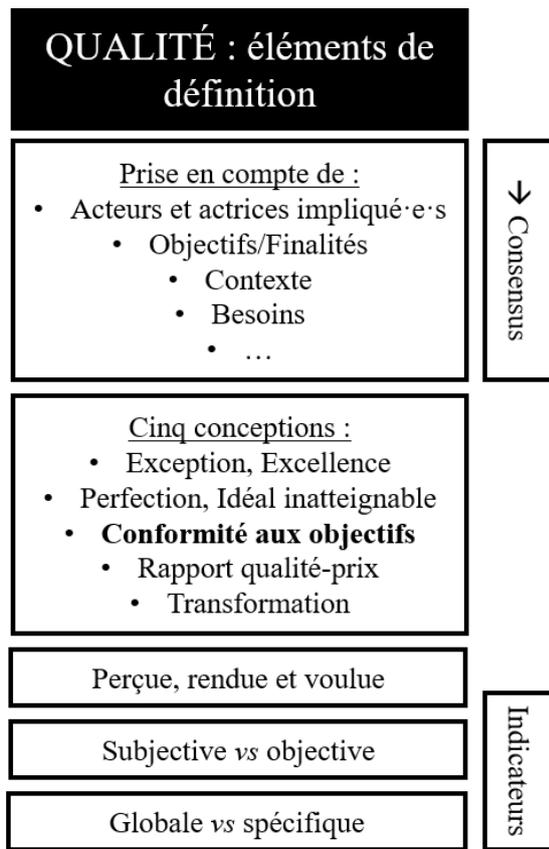
nécessairement la même entre un directeur ou une directrice d'établissement scolaire, les élèves et le corps enseignant. Alors que la qualité pour la personne dirigeante suivra des objectifs de satisfaction des usagers et usagères, mais également des contraintes budgétaires et des ordonnances à suivre, pour les élèves la qualité sera principalement liée au niveau de difficulté des cours suivis, aux compétences des enseignant·e·s ou à la satisfaction générale face à l'établissement. Dans une logique analogue, un directeur ou une directrice d'une école primaire n'aura probablement pas la même définition de qualité qu'un recteur ou une rectrice universitaire, les objectifs de ces deux établissements pédagogiques étant en partie différents. Par conséquent, comme l'indiquent Foin et Gauthier (2020), avant même de tenter une définition de qualité dans un système éducatif, il est nécessaire de considérer qui souhaite définir cette qualité.

Wittek et Kvernbekk (2011) précisent en outre qu'en fonction du contexte, la qualité est soit une entité subjective, autrement dit appartenant à la vision de celui ou celle qui regarde, soit plus objective, pouvant être décomposée en plusieurs parties spécifiques ou indicateurs. Dans la même logique, Plante & Bouchard (1998) distinguent qualité globale et qualités spécifiques : si la qualité globale est extrêmement difficile à définir, il convient de la « sectionner » en plusieurs formes de qualité spécifiques transversales, ces dernières étant plus facilement mesurables (Bouchard & Plante, 2002 ; Plante & Bouchard, 1998). En bref, décomposer la qualité en indicateurs spécifiques permettrait une plus haute pertinence et une meilleure adaptabilité au contexte. Ce type de démarche est notamment utilisé par les séries de normes de l'organisation internationale de normalisation ISO 9000 (<https://www.iso.org/fr/iso-9001-quality-management.html>), normes de management de la qualité. Cette série de normes suggère un certain nombre d'exigences à respecter par les organisations souhaitant améliorer la qualité de leurs produits ou services. Une certification spécifique aux institutions de formation, appelée *eduQua* (<https://alice.ch/fr/services/eduqua/informations-eduqua/>), s'adresse quant à elle à

tous les organismes proposant des formations continues ou des formations de base des adultes et permet d'attester d'une certaine qualité des offres de formation. Ce qui est intéressant à retenir dans ces exemples de certifications standardisées, c'est l'aspect « objectivant » de la qualité, divisée en qualités spécifiques plus facilement évaluables et généralisables à tout contexte (Cochoy et al., 1998). Or, malgré les avantages qu'une telle approche peut proposer (adaptabilité à la plupart des organismes, critères objectifs, etc.), il est également nécessaire de considérer la subjectivité lors de la définition de la qualité (Boiral, 2004), ce qui complexifie davantage la conception de cette notion.

La figure 2 reprend et résume les aspects-clés susmentionnés liés à la définition de la notion de qualité dans des systèmes de formation. Ainsi, il est tout d'abord nécessaire de considérer un certain nombre d'éléments lors de la définition de la qualité (notamment qui souhaite la définir, quels sont les objectifs ou les finalités des personnes impliquées, dans quels contextes s'insère la notion de qualité, etc.) et, parallèlement, de trouver un consensus entre l'ensemble de ces éléments. La notion de qualité peut aussi être rapportée à l'une des cinq catégories de définition telles qu'illustrées par Wittek et Kvernbekk (2011), où celle de la qualité en tant que conformité aux objectifs serait à privilégier dans les systèmes de formation. D'autres éléments doivent également être pris en compte pour définir la notion de qualité, spécialement la considération subjective vs objective de la qualité, ou sa définition en tant qu'entité globale ou en qualités spécifiques. Ces éléments permettant par ailleurs de « traduire » la notion de qualité en indicateurs pour mesurer et évaluer la qualité. En somme, la figure 2 se veut une vue d'ensemble des éléments principaux à considérer lors de la définition de la qualité dans les systèmes de formation.

Figure 2: Inventaire des aspects-clés dans la définition de la notion de qualité (éléments issus de Bouchard & Plante, 2002 ; Plante & Bouchard, 1998 ; Wittek & Kvernbekk, 2011)



Après avoir illustré qu'une définition pleinement consensuelle de la notion de qualité n'existe pas, mais qu'elle dépend notamment du contexte et des buts et conceptions des acteurs et des actrices concerné·e·s, le pas supplémentaire à prendre en compte est celui de la définition d'indicateurs de la qualité, éléments permettant de mesurer et d'évaluer la qualité.

1.3.2 Indicateurs visant à estimer la qualité

Si la qualité ne peut pas être définie uniformément ni mesurée de manière directe, des mesures peuvent néanmoins être effectuées par le biais de certains indicateurs (Tremblay, 2012). Plante et Bouchard (1998) définissent un indicateur « comme tout événement quantitatif ou qualitatif qui témoigne de l'état d'un autre événement qui ne peut être mesuré directement ou objectivement » (p. 50). Dans le cas de la mesure de la qualité, les indicateurs de cette dernière doivent refléter un débat préalable sur la signification donnée à la notion de qualité. Partant,

lorsqu'un certain consensus a été établi quant aux aspects de la qualité qui doivent être évalués, il est possible de définir un nombre de caractéristiques et de dimensions à mesurer. Gerard (2001) explique que l'évaluation de la qualité des systèmes de formation (autant scolaires que professionnels) peut être faite sur la base de quatre enjeux : pédagogique, conatif (soit lié à la volonté et à l'effort d'une personne), social et économique. À chaque enjeu d'évaluation correspondrait au moins un critère permettant d'évaluer concrètement un système de qualité. Dans l'approche proposée par Gerard (2001), les quatre enjeux se déclinent en cinq critères : équité, efficacité, engagement, équilibre et efficience. L'efficacité et l'efficience reflèteraient l'enjeu économique, l'équité l'enjeu d'ordre social, tandis que l'équilibre ferait référence à l'enjeu pédagogique et l'engagement à celui conatif (cf. éléments en italique dans la figure 3). L'auteur illustre ces cinq critères par un E d'évaluation (Gerard, 2001, p. 55), comme indiqué dans la figure 3 : l'équité, l'efficacité, l'engagement, l'équilibre et l'efficience – avec les enjeux spécifiques associés – participent de ce fait au processus d'évaluation en apportant et en rendant compte d'éléments distincts (en italique dans la figure 3).

Figure 3: Caractéristiques et enjeux d'un système de formation de qualité selon Gerard (2001)



L'efficacité fait référence à l'atteinte des objectifs fixés par l'institution et reflète l'aspect socio-économique du système (par exemple, l'employabilité des individus formés ; Gerard, 2001) ; l'équité regroupe les indicateurs de justice sociale, soit le fait qu'un système éducatif réduise les inégalités entre ses membres ; l'efficience – en partie liée à l'efficacité (Stroumza, 1999) – est liée aux ressources du système, tant humaines et non matérielles que financières ; l'équilibre porte sur l'aspect pédagogique du système, plus précisément sur tout ce qui tourne autour des savoirs (savoir-être, savoir-faire, etc.) ; finalement, l'engagement reflète la motivation des différent·e·s acteurs et actrices impliqué·e·s dans le système (Gerard, 2001). De par son approche, Gerard (2001) souligne donc la nécessité d'identifier des critères évaluatifs allant au-delà des aspects socio-économiques. Alors que l'efficacité, l'équité et l'efficience sont, selon l'auteur, le plus souvent utilisées pour évaluer les systèmes de formation, les apports de l'équilibre (soit le critère pédagogique de la qualité d'un système de formation) et de l'engagement (considéré la caractéristique conative dans le modèle) ne doivent pas être négligés (Gerard, 2001). L'importance de l'évaluation de la qualité d'une formation tenant compte d'autres enjeux au-delà de ceux socio-économiques est également soulignée par Harvey et Hébert (2012) : un enseignement de qualité serait en effet « celui qui permet de produire chez les étudiantes et les étudiants des changements significatifs sur le plan cognitif, affectif ou psychomoteur » (p. 34).

L'approche d'évaluation des systèmes formatifs proposée par Gerard (2001) est un exemple de démarche où, à partir de certains critères préalablement définis, il est possible d'obtenir des indicateurs directement mesurables afin de rendre compte de la qualité. Par ailleurs, ces critères permettent d'évaluer non seulement des microsystèmes tels que des classes d'école ou des petites entreprises, mais aussi des macro-systèmes tels qu'un système éducatif au niveau national ou une entreprise multinationale (Gerard, 2001). Cela est possible grâce notamment

aux divers domaines que les différents critères recouvrent, soit économique, social, pédagogique et conatif.

Les caractéristiques de la qualité illustrées par Gerard (2001) donnent en outre la possibilité d'évaluer autant des systèmes de formation scolaire que professionnelle ; l'auteur précise tout de même que « la spécificité de chaque système entraîne le recours à des indicateurs différents » (Gerard, 2001, p. 56). C'est pourquoi, dans le cas du système de formation professionnelle initiale duale, il est nécessaire de considérer certaines spécificités pour pouvoir définir, mesurer et évaluer sa qualité grâce à des critères *ad hoc*.

1.3.3 Définir la qualité en formation professionnelle

La qualité en tant que but à atteindre demeure un défi pour les systèmes éducatifs en général (De Ketele & Gerard, 2007 ; Tremblay, 2012). Dès lors, ce constat s'applique aussi à la formation professionnelle. Cela a été notamment montré dans la section concernant les cadres de référence de la qualité en FPI (voir section 1.2.4), où des textes institutionnels dans le contexte helvétique précisent la volonté de garantir et de développer une certaine qualité en formation professionnelle. Or, malgré ces objectifs prescrits et formalisés, la qualité n'est jamais explicitement définie. Ainsi, avant de pouvoir évaluer la qualité, il faut tout d'abord pouvoir la définir et établir des indicateurs concrets. Si certains critères sont transversaux (soit communs aux divers systèmes éducatifs), il existe une particularité importante de la FP suisse. Cette dernière repose essentiellement sur la pluralité des acteurs et actrices concerné·e·s, pluralité qui nécessite une approche plus englobante, dans une logique systémique. Les principales actrices et principaux acteurs étant tant des apprenti·e·s, des enseignant·e·s, des formateurs et formatrices en entreprise et des institutions politiques (par exemple, les cantons, la confédération et les organisations du travail), leurs priorités s'avèrent être très diverses,

donnant lieu à différentes définitions de la qualité (Griffin, 2017). En ce sens, Griffin¹³ (2017) explique que

Ce qui est considéré comme de la qualité en formation professionnelle peut varier selon les différents groupes d'acteurs et les personnes qui les composent. Les différences peuvent être subtiles et sont susceptibles de refléter les objectifs que chaque acteur a lorsqu'il s'engage dans le système.¹⁴ (p. 7)

Toujours selon Griffin (2017), malgré des objectifs variés en fonction des individus, il est néanmoins nécessaire d'aboutir à un certain consensus quant à la définition de la qualité et cela peut se faire en appréhendant les diverses visions des acteurs et des actrices en formation professionnelle afin d'en dégager des similitudes. Par ailleurs, Griffin (2017) précise que « l'évaluation des questions relatives à la qualité [...] nécessite, dans un premier temps, une évaluation du point de vue de la source : sa perception et sa connaissance de ce que signifie la qualité doivent être prises en compte »¹⁵ (p. 46). Cet aspect sous-entend que les perspectives et réalités des acteurs et des actrices du terrain ne peuvent pas être négligées lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité d'une formation.

En reprenant des éléments des sections précédentes, la qualité d'une formation professionnelle peut donc être définie comme la conception d'un idéal vers lequel devrait tendre cette formation, idéal pouvant différer selon les acteurs et les actrices, mais aussi selon le champ professionnel concerné. La notion de qualité est fondée en particulier sur des jugements

¹³ Précisons que l'auteure a étudié le contexte de la formation professionnelle en Australie, contexte similaire à celui helvétique.

¹⁴ Traduction personnelle. Texte original : « What is considered quality in VET may vary for different stakeholder groups and the people within them. The differences may be subtle and are likely to reflect the goals that each stakeholder has when engaging with the system. » (Griffin, 2017, p. 7).

¹⁵ Traduction personnelle. Texte original : « assessing issues relating to quality [...] requires as a first step an evaluation of the 'lens point' of the source: their perception and knowledge of what quality means needs to be taken into account.» (Griffin, 2017, p.46).

d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs par rapport aux attentes et besoins personnels (Berger et al., 2020). Concernant spécifiquement les apprenti·e·s, la qualité comporte de multiples aspects liés aux lieux de formation et aux niveaux de l'écosystème dans lesquels elles et ils évoluent. 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-être.

Au niveau pratique, dans le paysage de la formation professionnelle duale, quelques démarches ont été entreprises afin de mesurer et évaluer la qualité d'un tel système.

1.3.4 Mesurer et évaluer la qualité en formation professionnelle

La qualité en formation professionnelle est un sujet qui a suscité l'intérêt de nombreuses études dans les pays où le système dual est répandu (notamment en Allemagne et en Suisse). Partant d'un instrument allemand développé par Velten et Schnitzler (2012), d'autres groupes de chercheurs et chercheuses ont évalué la qualité de la formation proposée en entreprise (Beaulieu et al., 2021 ; Dubeau et al., 2021 ; Negrini et al., 2016). Une étude suisse de Stalder et Carigiet Reinhard (2014) a quant à elle investigué la qualité des deux formations scolaires et professionnelle. Finalement, un outil helvétique développé par des acteurs et actrices du terrain et appelé *QualiCarte* (Centre suisse de services Formation professionnelle [CSFO], 2012) offre la possibilité d'évaluer la qualité de la formation délivrée en entreprise. Les études et instruments précités sont décrits ci-dessous.

L'Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ) de Velten et Schnitzler (2012)

Un instrument pour mesurer la qualité de la formation professionnelle en entreprise a été développé en Allemagne : il s'agit de l'IBAQ (Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität [Inventaire de la qualité de la formation en entreprise] ; Velten & Schnitzler, 2012). Ce questionnaire s'adresse aux individus en apprentissage dual et permet de faire le point sur la

qualité de ce dernier selon huit critères de la formation en entreprise (testés sur un échantillon de 483 apprenti·e·s) : l'importance des tâches pour l'entreprise ($\alpha = .781$) ; les tâches de travail (en termes de diversité et d'exigences ; $\alpha = .831$) ; la marge de manœuvre de l'apprenti·e ($\alpha = .734$) ; l'assistance de la personne formatrice ($\alpha = .819$) ; les compétences professionnelles de la personne formatrice ($\alpha = .892$) ; les feedbacks de la personne formatrice ($\alpha = .826$) ; la surcharge de temps de l'apprenti·e ($\alpha = .761$) et la relation de l'apprenti·e avec les collègues ($\alpha = .856$; Velten & Schnitzler, 2012).

L'intérêt de cet instrument de « diagnostic » de la qualité est avant tout de démontrer que, bien que la qualité ne puisse pas être mesurée directement, des indicateurs permettent de l'évaluer. En outre, la mesure de la qualité d'une formation en entreprise semble devoir comprendre à la fois les tâches attribuées aux apprenti·e·s, mais également les relations que ces dernier·ère·s nourrissent avec leurs collègues et personnes formatrices. Les critères retenus par cet inventaire de la qualité en entreprise ont par ailleurs été réutilisés dans d'autres études.

L'étude de Negrini et al. (2016)

Dans le but d'observer s'il existe un lien entre la qualité de la formation délivrée aux apprenti·e·s du dual et les résiliations du contrat d'apprentissage, Negrini et collègues (2016) ont développé en Suisse un nouvel inventaire sur la base de l'instrument de Velten et Schnitzler (IBAQ ; 2012) et l'ont appelé le *Training Quality at the Workplace Questionnaire*. Les auteur·e·s ont posé les mêmes questions à des apprenti·e·s cuisiniers et cuisinières ($n = 103$) et peintres en bâtiment ($n = 122$) ainsi qu'à leurs formateurs et formatrices en entreprise (cuisiniers et cuisinières : $n = 165$; peintres : $n = 170$). Quatre dimensions présentes dans l'IBAQ ont été conservées : la planification des activités pendant la formation (y compris le niveau de préparation de la personne formatrice, soit ses compétences ; $\alpha = .78$) ; le soutien offert pendant l'apprentissage ($\alpha = .83$) ; la variété et complexité des tâches ($\alpha = .92$) et le

feedback ($\alpha = .92$). Les analyses ont été effectuées en quatre étapes : tout d'abord, des analyses descriptives et des t-tests ont permis de comparer les perceptions des apprenti·e·s et des personnes qui les forment en entreprise ; ensuite, les liens entre la qualité de la formation en entreprise, la profession et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage ont été explorés par des analyses de covariance multivariées (MANCOVA). La troisième étape consistait en une analyse de clusters en fonction de la qualité de la formation et de l'intention de résilier le contrat d'apprentissage ; finalement, des analyses de variance (ANOVA) ont permis de décrire les différents clusters (Negrini et al., 2016). Les principaux résultats de chaque étape d'analyse ont montré premièrement qu'en comparant les conceptions de la qualité selon les apprenti·e·s et les personnes formatrices, ces dernières perçoivent la qualité de la formation délivrée plus positivement sur l'ensemble des aspects mesurés que leurs apprenti·e·s (Negrini et al., 2016). Deuxièmement, il apparaît que les apprenti·e·s cuisiniers et cuisinières, tout comme leurs formateurs et formatrices ont tendance à évaluer plus positivement la qualité de la formation que les peintres en bâtiment. Par ailleurs, aucune différence significative concernant les perceptions de la qualité de la formation n'a été découverte entre les entreprises ayant vécu des résiliations de contrats d'apprentissage et celles n'ayant pas eu ce cas de figure. Il en va de même pour les effets d'interaction : aucune interaction n'a en effet été observée entre le métier et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage dans les perceptions de la qualité (Negrini et al., 2016). Troisièmement, ce résultat étant surprenant, les auteur·e·s ont généré¹⁶ et obtenu trois clusters d'entreprises : le cluster 1, où la perception de la qualité était élevée et les résiliations de contrat pratiquement absentes (environ 35% des entreprises) ; le cluster 2, où la perception de la qualité était plus négative que le cluster 1 et les résiliations de contrat fortement présentes (environ 25% des entreprises) ; le cluster 3, où la perception de la qualité était plus

¹⁶ Pour la création des clusters, les auteur·e·s ont utilisé les réponses des personnes formatrices uniquement aux quatre échelles de la perception de la qualité de Velten et Schnitzler (2012) ainsi qu'une variable de ratio entre le nombre d'apprenti·e·s et le nombre de résiliations des contrats d'apprentissage.

négative que le cluster 1 et les résiliations de contrat pratiquement absentes (environ 40% des entreprises). Quatrièmement, en comparant les clusters, Negrini et collègues (2016) ont pu mettre en évidence que les personnes formatrices faisant partie du premier cluster obtenaient des valeurs plus élevées que les autres formateurs et formatrices dans la perception de la qualité de la formation ainsi que dans d'autres facteurs tels que la motivation intrinsèque. Plus précisément, les résultats ont montré que le lien entre les perceptions de la qualité de la formation et les résiliations de contrats d'apprentissage n'est pas linéaire (Negrini et al., 2016). En outre, bien qu'une haute perception de la qualité permette d'éviter les résiliations de contrats d'apprentissage, cela ne semble pas suffire : en effet, les résiliations de contrats d'apprentissage seraient le résultat de différents facteurs souvent cumulatifs, pouvant en partie être atténués par une formation de qualité en entreprise (Negrini et al., 2016).

L'étude de Dubeau et al. (2021)

Reprenant l'échelle de Negrini et collègues (2016), Dubeau et collègues (2021) ont investigué les perceptions de la qualité d'une formation en entreprise d'apprenti·e·s au Québec (appelé·e·s stagiaires dans le contexte canadien ; $n = 192$). Tout comme dans l'échelle de Negrini et al. (2016), les auteur·e·s ont utilisé quatre dimensions pour évaluer la qualité de la formation délivrée en entreprise : la planification des objectifs de la formation (appelée stage au Québec ; $\alpha = .87$) ; le soutien proposé à la ou au stagiaire ($\alpha = .83$) ; la complexité et la variété des tâches proposées pendant le stage ($\alpha = .92$) et le feedback (ou rétroaction ; $\alpha = .94$; Dubeau et al., 2021). La taille des entreprises a également été considérée pour l'étude. Les analyses descriptives effectuées ont montré que les activités formatives ne sont pas nécessairement prévues à l'avance par la personne encadrante, et que cela semble jouer un rôle sur l'appréciation globale de la formation. Autrement dit, il semble que l'anticipation de la personne encadrante quant aux activités formatives renforce l'appréciation globale de la formation des apprenti·e·s (Dubeau et al., 2021). Concernant les trois autres dimensions

considérées dans cette étude (le soutien, la complexité et variété des tâches et le feedback), les stagiaires ont jugé que la personne encadrante était peu en mesure d'adapter le niveau de la formation au niveau des stagiaires et qu'elle récompensait peu leurs bons résultats. Les autres composantes des dimensions visant à rendre compte de la qualité de la formation ont été évaluées positivement par les personnes en formation (Dubeau et al., 2021).

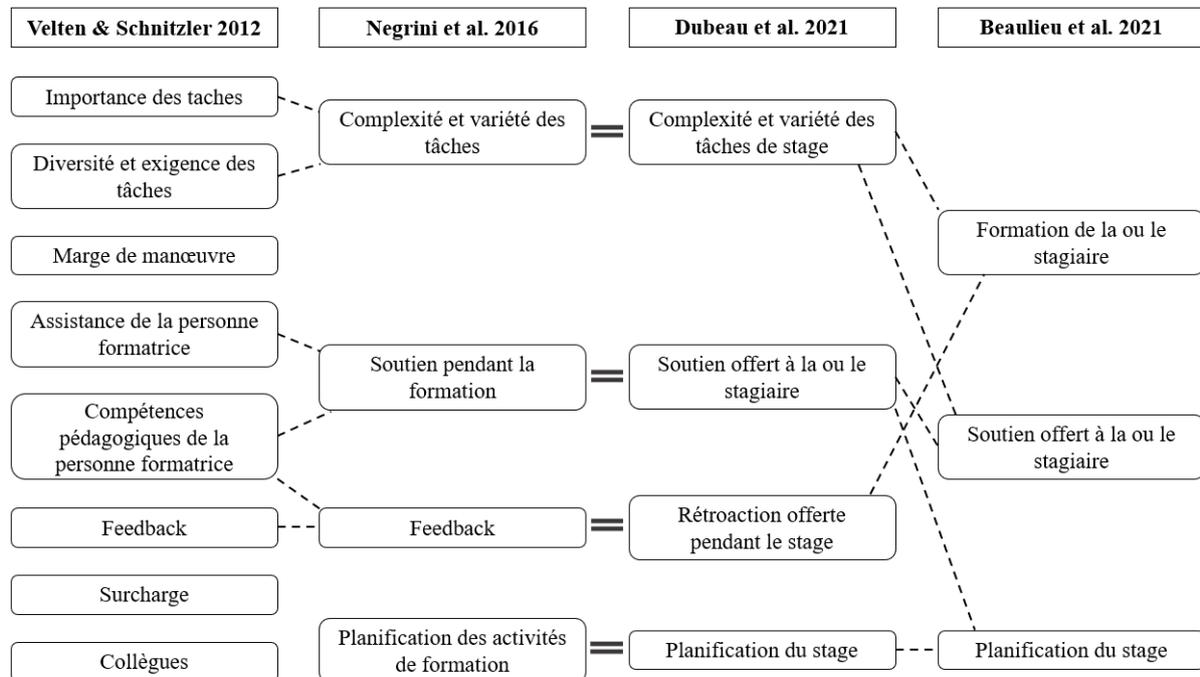
L'échelle de mesure de la qualité des stages offerts en milieu de travail (QSMT) de Beaulieu et al. (2021)

Dans une autre étude effectuée au Québec auprès d'apprenti·e·s en formation professionnelle duale ($n = 293$), les auteur·e·s ont souhaité valider la version française de l'échelle utilisée par Negrini et collègues (2016), reprise à son tour de l'IBAQ de Velten et Schnitzler (2012). Partant des quatre dimensions également utilisées par Dubeau et al. (2021), soit la planification du stage ; le soutien offert à la ou au stagiaire ; la complexité et la variété des tâches proposées pendant le stage et le feedback, Beaulieu et collègues (2021) ont validé une version à trois dimensions. En effet, selon les auteur·e·s, la qualité de la formation (ou du stage) peut être évaluée par a) la planification du stage ($\alpha = .93$) ; b) le soutien offert à la ou au stagiaire ($\alpha = .81$) et c) la formation de la ou du stagiaire ($\alpha = .85$; Beaulieu et al., 2021). Les items des dimensions *complexité et variété des tâches* et *rétroaction* tels qu'utilisés dans l'étude de Dubeau et al. (2021) sont ici regroupés dans les trois autres dimensions (cf. figure 4).

La figure 4 schématise l'évolution de l'inventaire de Velten et Schnitzler (2012) jusqu'à l'échelle proposée par Beaulieu et collègues (2021). Ce schéma permet d'observer que certaines composantes définissant la qualité en FP sont maintenues d'une étude à l'autre et d'un contexte culturel à l'autre. En revanche, les dimensions qui concernent la marge de manœuvre des apprenti·e·s, leur surcharge de travail et leurs relations avec les collègues utilisées par l'IBAQ (Velten & Schnitzler, 2012) n'ont pas été reprises par les études ultérieures. La qualité

des tâches attribuées aux apprenti·e·s, les interactions avec la personne formatrice et les compétences de cette dernière semblent ainsi être les critères-clés pour évaluer la qualité d'une formation en entreprise.

Figure 4: Schématisation des études et dimensions évaluant la qualité en FP



En Suisse, outre l'étude de Negrini et collègues (2016), la qualité de la formation professionnelle est évaluée entre autres par la *QualiCarte*, un outil du terrain utilisé pour évaluer la formation en entreprise. La section suivante illustre par conséquent cet outil ainsi qu'une étude helvétique évaluant la qualité de la FPI duale en entreprise et à l'école professionnelle (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014).

La QualiCarte du Centre suisse de services Formation professionnelle

La *QualiCarte* (Centre suisse de services Formation professionnelle [CSFO], 2012) est un questionnaire développé conjointement par la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP), l'Union patronale suisse (UPS) et l'Union suisse des arts et métiers

(Usam). Plusieurs versions de la *QualiCarte* existent¹⁷ : une s'adresse aux personnes formatrices en entreprise et une autre aux apprenti·e·s. L'instrument a été conçu pour vérifier les modalités d'engagement de l'apprenti·e, ses débuts dans l'entreprise, le déroulement de la formation et la fin de l'apprentissage. Une trentaine d'indicateurs de la qualité accompagnant l'instrument permettent d'illustrer certains des objectifs visés dans la formation des apprenti·e·s en entreprise (cf. figures 5a et 5b).

Figure 5a: Exemple de questions de la *QualiCarte*, version pour les personnes en formation (CSFO, 2012)

	Cocher ce qui convient			
	non	plutôt non	plutôt oui	oui
11. Disposez-vous d'un poste de travail aménagé et des outils nécessaires à l'exercice de votre profession? (indicateur de qualité 11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Vous a-t-on expliqué l'importance du plan de formation (programme de formation dans l'entreprise, guide méthodique)? (indicateur de qualité 12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Pendant le temps d'essai, avez-vous régulièrement reçu une appréciation (feed-back) au sujet de vos prestations et de votre comportement? (indicateur de qualité 13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Recevez-vous régulièrement des informations de votre formateur/trice sur ce que vous devez apprendre? (indicateur de qualité 16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Est-ce que votre travail est régulièrement contrôlé et le résultat discuté avec vous? (indicateur de qualité 18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 5b: Exemple de questions de la *QualiCarte*, version pour les personnes formatrices (CSFO, 2012)

.....QualiCarte					
Indicateurs de qualité	Appréciation				Remarques
	--	-	+	++	
Formation: L'entreprise aide la personne en formation à acquérir les compétences et connaissances exigées dans le monde professionnel et prend le temps de la former.					
13. Durant le temps d'essai, la personne en formation reçoit régulièrement une réaction (feed-back) du formateur. A la fin du temps d'essai, un rapport de formation est établi avec la personne en formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
14. L'importance de la formation à la pratique professionnelle dispensée aux personnes en formation par des formateurs/trices et par d'autres formes de soutien est reconnue dans l'entreprise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
15. Le plan de formation et les autres moyens de soutenir la formation en entreprise sont appliqués de façon conséquente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16. Le formateur/la formatrice fixe des objectifs de formation clairs et mesurables. Il/Elle vérifie si les objectifs sont atteints.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
17. Les méthodes et les processus de travail sont programmés, démontrés et expliqués.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
18. Les travaux accomplis par la personne en formation font l'objet d'un contrôle qualitatif/quantitatif. Le résultat en est examiné avec l'intéressé·e.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

¹⁷ Outre la *QualiCarte*, il existe également l'outil appelé *QualiCIE*, destiné à l'évaluation de la qualité des cours interentreprises.

La *QualiCarte*, bien que très répandue en Suisse, n'est pas systématiquement utilisée dans les entreprises formatrices. De plus, seule la formation dispensée en entreprise est évaluée, ce qui néglige l'aspect scolaire de la formation duale. Finalement, les indicateurs de la qualité sont principalement descriptifs et prennent peu en compte la subjectivité des personnes impliquées dans le processus évaluatif.

Précisons que, contrairement aux autres études et instruments présentés dans cette section, l'outil *QualiCarte* n'a pas été développé ou validé par une démarche scientifique. Néanmoins, il est ancré dans le paysage helvétique de la formation délivrée en entreprise et mérite par conséquent d'être mentionné. Par ailleurs, par le biais de ses indicateurs, cet outil permet de comparer la qualité telle qu'évaluée par les personnes formatrices et par les apprenti·e·s.

L'étude de Stalder et Carigiet Reinhard (2014)

En Suisse, dans une approche psychologique du travail, Stalder et Carigiet Reinhard (2014) ont exploité les données de l'étude TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi ; TREE, 2016) pour évaluer la qualité de la formation professionnelle duale du point de vue d'apprenti·e·s. Dans leur étude (dont l'échantillon dépassait les 2'000 personnes), les auteures ont investigué la qualité en distinguant la qualité « d'entrée » (*input*, soit les conditions de la formation telles que les compétences des personnes encadrantes), celle des processus (comme les possibilités d'apprentissage ou la satisfaction) et celle « de sortie » (*output*, soit le fait de terminer son apprentissage ; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Les résultats ont montré que des facteurs tels que la marge de manœuvre des apprenti·e·s, les compétences pédagogiques des personnes encadrantes et les transferts des connaissances entre les deux lieux de formation prédisaient les opportunités d'apprentissage en entreprise et à l'école. De plus, ces facteurs prédisaient aussi bien la satisfaction dans l'apprentissage que la volonté de terminer la formation (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Plus particulièrement, cette recherche a pu mettre en évidence le rôle

central des personnes encadrantes : plus leurs compétences pédagogiques sont évaluées comme étant élevées, plus les apprenti·e·s perçoivent une formation de haute qualité. Cette étude témoigne par ailleurs que les aspects liés à l'entreprise formatrice et ceux liés à l'école professionnelle ont un lien avec d'autres facteurs tels que la satisfaction. Autrement dit, lors de l'évaluation de la qualité d'une formation professionnelle duale, il est nécessaire de considérer autant la qualité de la formation délivrée en entreprise que celle délivrée à l'école (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014).

En somme, les quelques travaux existants au sujet de la qualité en formation professionnelle initiale duale ne prennent pas en compte de manière explicite les enjeux liés au statut des apprenti·e·s, mais seulement des aspects liés à leurs tâches. Plus globalement, les instruments présentés dans cette section ne semblent pas avoir été développés à partir des conceptions des acteurs et des actrices impliqué·e·s en FPI. En d'autres termes, malgré l'intérêt marqué pour l'évaluation de la qualité de ce système de formation, les indicateurs utilisés ont été conçus sans nécessairement considérer les points de vue des apprenti·e·s, des enseignant·e·s et des personnes formatrices.

Ce premier chapitre avait pour but de présenter le système de formation professionnelle initiale duale helvétique ainsi que divers enjeux d'un tel système de formation, particulièrement en lien avec sa qualité. La notion de qualité a ensuite été décortiquée et quelques démarches d'évaluation de la qualité en FPI ont complété le chapitre, afin de montrer que le sujet de la qualité dans un tel système de formation est une problématique d'actualité dans le contexte helvétique et international. Cette revue des travaux montre en creux qu'à l'heure actuelle, un grand nombre d'évaluations de la qualité de la formation professionnelle font appel aux mêmes

instruments¹⁸ et ne constituent pas les indicateurs de mesure de la qualité à partir du terrain, soit à partir des conceptions des différent·e·s acteurs et actrices de ce système de formation. Par ailleurs, les indicateurs de mesure et d'évaluation de la qualité utilisés jusqu'ici ne semblent pas couvrir l'ensemble des thématiques et des perspectives des personnes impliquées en FPI. Aucune dimension ne traite notamment des aspects liés aux ressentis des apprenti·e·s, ni des potentielles tensions que ces personnes en formation peuvent vivre dans le cadre de leur formation.

À la lumière de ces éléments, un projet de recherche a été mené afin de compléter les perspectives sur la qualité en FPI.

¹⁸ Par exemple l'IBAQ de Velten et Schnitzler (2012), repris et adapté à d'autres contextes (cf. figure 4).

2. Compléter les perspectives sur la qualité en formation professionnelle duale

À l'heure actuelle, en Suisse, seuls quelques travaux ont investigué la problématique de l'évaluation de la qualité en FPI du point de vue de ses acteurs et actrices. Un projet de recherche qui sera présenté dans les sections suivantes a en ce sens été développé dans le but de compléter les connaissances en matière de qualité en FPI, en proposant également un instrument qui pourrait permettre aux personnes encadrant les apprenti·e·s d'ajuster leurs pratiques afin d'en améliorer la qualité (Berger, 2018).

Précisons que la présente thèse s'insère dans ce projet de recherche plus général, en exploitant une partie des données tout en apportant une approche complémentaire, en s'intéressant notamment à la thématique des tâches et responsabilités¹⁹ des apprenti·e·s en lien avec la qualité de la FPI duale. La présentation du projet permettra donc de situer le travail de doctorat dans son contexte plus large.

2.1 Le Projet *Qualité*

Le projet intitulé « 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 » – qui, dans ce travail, sera appelé Projet *Qualité* pour des questions de lisibilité – soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique²⁰, avait pour but d'investiguer les différentes conceptions de la qualité en formation professionnelle initiale duale (Berger, 2018). Plus précisément, l'intérêt était de décomposer le concept de qualité du point de vue des divers·es acteurs et actrices du terrain en FPI duale, à savoir les personnes

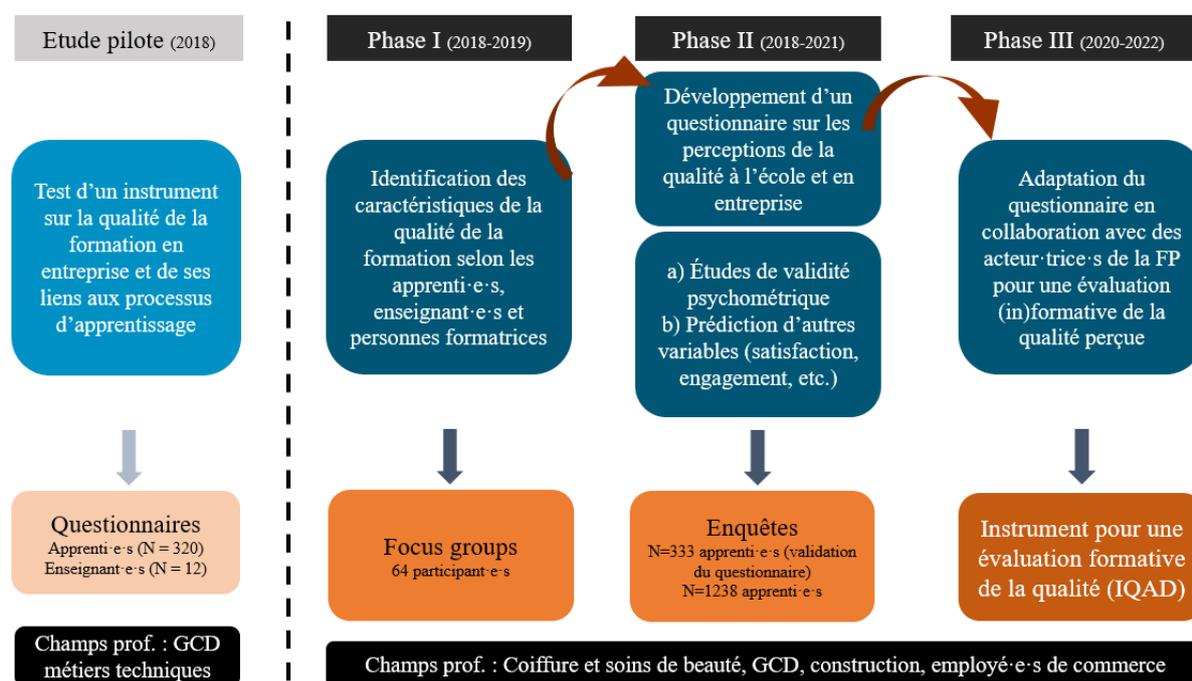
¹⁹ Thématique qui sera par la suite renvoyée aux notions de tensions de rôle et de tâches illégitimes (cf. section 3.1 et 3.2)

²⁰ Subside n° 100019_175880

formatrices en entreprise, les enseignant·e·s en école professionnelle et les apprenti·e·s²¹. Quatre champs professionnels ont été privilégiés : coiffure et soins de beauté, construction, gestion du commerce de détail (GCD) et employé·e·s de commerce. Le choix de ces domaines s'explique du fait qu'en Suisse les trois premiers comptent parmi les taux les plus élevés de ruptures des contrats d'apprentissage, alors que dans les secteurs du commerce et de l'administration ces taux sont les plus bas (OFS, 2019). Précisons que le projet s'intéressait uniquement à la voie permettant l'obtention de certificats fédéraux de capacité (CFC).

Afin d'explorer les diverses conceptions de la qualité en FPI, plusieurs phases du projet ont été mises sur pied (cf. figure 6) : d'abord une étude pilote, puis trois phases distinctes qui seront présentées ci-dessous.

Figure 6: Résumé des différentes étapes du projet



²¹ En parallèle à ce travail de doctorat, une autre thèse effectuée par Florinda Sauli s'appuie sur le projet *Qualité*. Elle analyse les différentes conceptions de la qualité des acteurs et actrices du terrain en FPI et les compare à celles des acteurs et actrices institutionnel·le·s. La thèse mobilise une littérature davantage liée aux sciences de l'éducation et aux sciences politiques et privilégie une approche analytique qualitative (Sauli, 2021 ; Sauli et al., 2021b, c). Elle est également co-dirigée par le Prof. Berger.

2.1.1 L'étude pilote

Dans une démarche essentiellement exploratoire, l'étude pilote a interrogé – par le biais d'un questionnaire papier crayon – des apprenti·e·s en formation professionnelle duale quant à leurs perceptions de la qualité de cette dernière (N = 320). Le questionnaire était composé d'échelles avec format de réponse de type Likert et de questions « ouvertes » où il était demandé aux apprenti·e·s de rapporter les éléments positifs et les éléments à améliorer de leur formation. Les questions fermées avaient avant tout pour but de valider la traduction française d'un instrument de mesure de la qualité dans la formation en entreprise (Velten & Schnitzler, 2012 ; cf. Section 1.3.4). Les questions ouvertes, quant à elles, étaient essentiellement exploratoires. Cette étude nous a permis d'appréhender les premiers éléments semblant caractériser la qualité du point de vue des apprenti·e·s. Elle a également donné lieu à plusieurs productions scientifiques, notamment des publications (Alsagban, 2019 ; Berger et al., 2019a, b ; Gross et al., 2020 ; Sauli et al., 2019a, b, 2021b ; Wenger, 2019), mais également des présentations dans le cadre de colloques.

Deux études en particulier (Alsagban, 2019 ; Gross et al., 2020) ont porté sur les perceptions des apprenti·e·s quant aux rôles qu'elles et ils assument dans l'entreprise formatrice et à l'école. Ces travaux abordent de ce fait en partie la problématique des tensions de rôle étudiée dans cette thèse.

Les présentations à des colloques et publications scientifiques illustrent la richesse des données issues de l'étude pilote. En effet, il a été possible d'exploiter autant les réponses issues d'échelles à format de réponse Likert que les réponses aux questions « ouvertes » pour avoir une première conception de la qualité en FPI. Par ailleurs, la thématique des tâches et responsabilités des apprenti·e·s – au centre de ce travail de doctorat – a commencé à émerger et a déjà été analysée dans cette première partie exploratoire.

2.1.2 La phase 1 du projet : les entretiens collectifs

Les éléments identifiés dans l'étude pilote ont servi à développer la première phase du projet : il s'agissait d'interviews collectives (ou *focus groups*) avec des groupes d'apprenti·e·s, d'enseignant·e·s et de personnes formatrices des quatre champs professionnels précités. Ces entretiens exploratoires s'intéressaient aux aspects considérés positifs et négatifs dans la formation des apprenti·e·s. Des questions telles que « Selon vous, qu'est-ce qui fait que votre formation est bonne ? » (question posée aux groupes d'apprenti·e·s) ont été posées et des relances pour obtenir davantage d'explications ont également été effectuées (cf. canevas d'entretien complets, Annexes 1a-c). Au final, nous avons mené quatorze interviews collectives avec un total de 64 participant·e·s issu·e·s de plusieurs cantons de la Romandie (cf. tableau 1).

Tableau 1: Résumé des participant·e·s aux interviews collectives

	Apprenti·e·s	Corps enseignant	Personnes formatrices	Total
Coiffure et soins de beauté	13 21;4 10F/3H	3 36;0 3F	3 52;0 3F	19 16F/3H
Construction	6 21;7 6H	7 50;7 1F/6H	4 40;2 4H	17 1F/16H
Commerce de détail	6 18;7 5F/1H	4 46;8 2F/2H	5 45;4 2F/3H	15 9F/6H
Employé·e·s de commerce	7 20;4 6F/1H	3 47;3 2F/1H	3 42;0 3F	13 11F/2H
Total	32 20;7 21F/11H	17 46;6 8F/9H	15 44;7 8F/7H	64 37F/27H

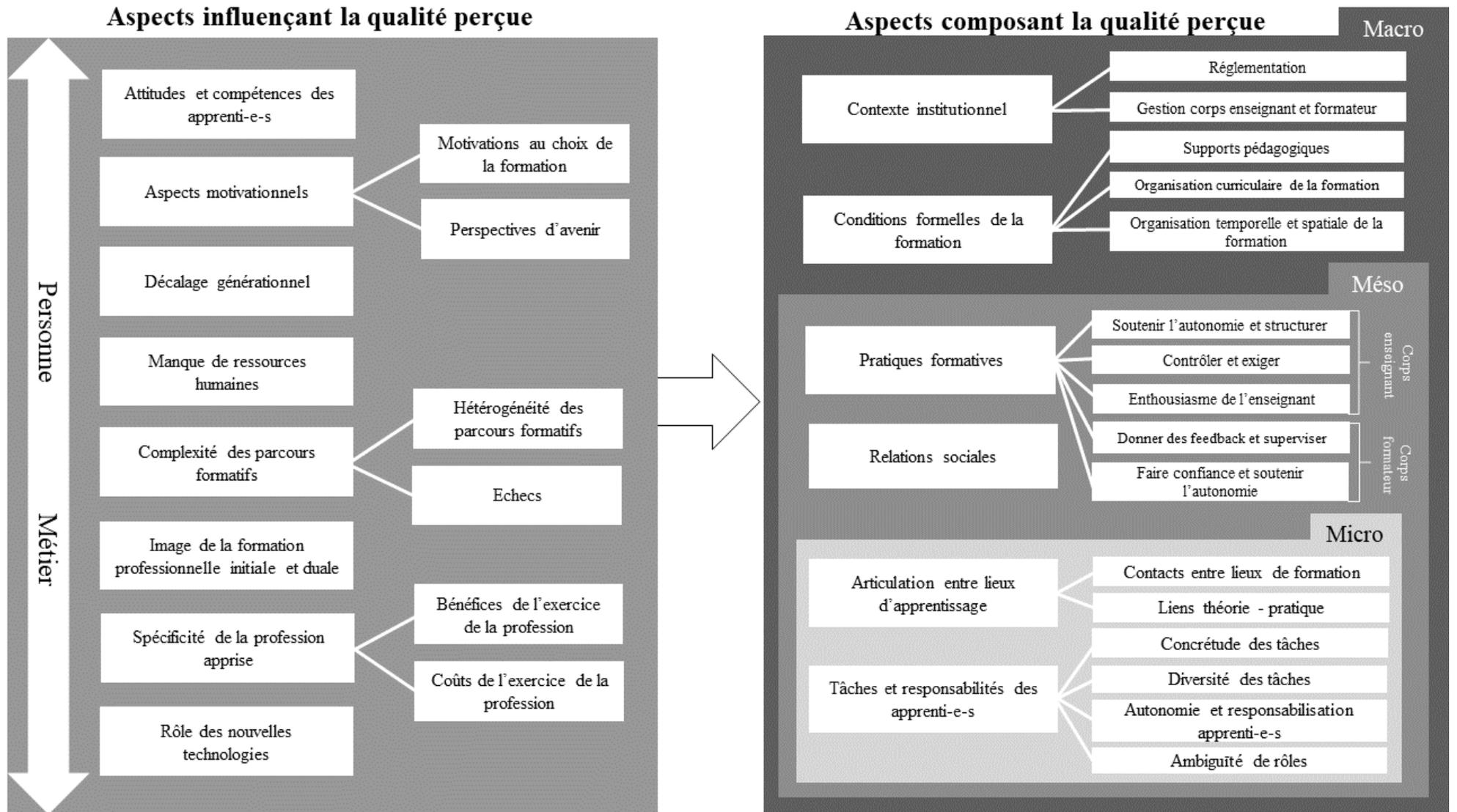
Note : dans les cases sont indiqués les nombres de participant·e·s à chaque entretien, l'âge moyen (p.ex. 21;4 correspond à 21 ans et 4 mois) et la proportion de femmes et d'hommes.

Le tableau 1 propose une vue d'ensemble des participant·e·s aux interviews collectives. En termes de représentativité, nous avons pu effectuer au moins un entretien avec chaque groupe d'intérêt, soit un *focus group* avec chacun des quatre domaines professionnels et des trois types d'acteurs et d'actrices de la FPI. Par ailleurs, le nombre de participant·e·s par entretien étant considéré comme optimal par la littérature (Kitzinger, 1995), nous avons pu obtenir des échanges riches et pertinents. Finalement, le fait d'avoir créé des groupes homogènes (par exemple en réunissant des apprenti·e·s de la construction, des enseignant·e·s du commerce de détail etc.) a probablement aidé les participant·e·s à partager leurs perceptions et expériences de manière plus authentique.

Grâce à l'ensemble de ces entretiens collectifs exploratoires, nous avons ainsi pu collecter un volume important de témoignages qui ont été transcrits verbatim et importés dans le logiciel d'analyse NVivo. Les discours des différent·e·s participant·e·s ont ensuite été analysés thématiquement (Paillé & Mucchielli, 2012). Un certain nombre d'aspects *influençant* la qualité perçue a pu être mis en évidence (par exemple, les motivations qui poussent les apprenti·e·s à choisir un apprentissage ou l'image de la FPI duale), tout comme d'autres *caractérisant* cette même qualité (cf. figure 7 ; Berger et al., 2020). Parmi les aspects influençant la qualité (à gauche dans le schéma de la figure 7), nous avons observé un continuum allant d'éléments liés à la personne (comme les attitudes des apprenti·e·s) à d'autres liés au métier (par exemple, le rôle des nouvelles technologies). Les aspects caractérisant la qualité perçue ont quant à eux été classés en trois niveaux, suivant l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) : le niveau micro, soit les thématiques en lien avec l'environnement immédiat de l'apprenti·e, comme les tâches des apprenti·e·s ; le niveau méso, à savoir les interactions entre les divers·es acteurs et actrices de la FPI (notamment les pratiques formatives des personnes encadrantes) ; finalement, le niveau macro, soit tous les éléments liés au système

de formation professionnelle (par exemple les aspects institutionnels et organisationnels de la formation ; Berger et al., 2020).

Figure 7: Thématiques de la qualité identifiées dans les entretiens collectifs (issu de Berger et al., 2020)



Comme pour l'étude pilote, la première phase exploratoire du projet a fait l'objet de plusieurs apports scientifiques (Berger et al., 2020 ; Sauli, 2021 ; Sauli et al., 2021b, c ; Wenger, 2021).

Les contributions issues de la première phase du projet ont porté autant sur l'ensemble des thématiques identifiées dans les discours des acteurs et des actrices en FPI que sur certaines problématiques plus spécifiques, telles que l'articulation entre lieux de formation ou les différentes conceptions de la qualité entre deux domaines professionnels. La première publication de cette thèse (Wenger, 2021), qui sera présentée plus en détail dans la Section 5, fait partie des productions de cette phase du projet.

2.1.3 La phase 2 du projet : le questionnaire aux apprenti·e·s

Les thématiques ayant émergé des discours des participant·e·s aux interviews collectives nous ont permis de développer un nouveau questionnaire. Plus précisément, nous n'avons retenu que les aspects composant la qualité perçue (à droite dans la figure 7) pour constituer les énoncés du questionnaire. Il s'agit en effet des éléments centraux dans la conception de la notion de qualité en FPI, les éléments influençant cette même qualité étant des éléments contextuels « en amont » et par conséquent considérés comme n'étant pas inhérents à la définition de la qualité. Autrement dit, nous avons privilégié les aspects qui caractérisent la qualité de la FPI perçue dans le quotidien des personnes interviewées.

La deuxième phase du projet a été divisée en deux parties. Dans un premier temps, nous avons développé un questionnaire présentant des énoncés créés à partir des caractéristiques de la qualité identifiées dans les *focus groups* de l'étude correspondant à la première phase. Nous avons soumis le questionnaire à une dizaine de classes d'apprenti·e·s employé·e·s de commerce et gestionnaires du commerce de détail dans deux écoles de Suisse romande (N = 333). Leurs réponses ont ensuite été analysées, notamment en effectuant des analyses factorielles exploratoires afin de valider treize dimensions finales proposées par les énoncés.

À la suite de ces analyses, nous avons constitué une version optimisée du questionnaire, qui constitue la deuxième partie de cette phase du projet. Une centaine de classes d'apprenti·e·s romand·e·s dans les domaines de la construction, coiffure et soins de beauté, commerce de détail et employé·e·s de commerce ont rempli le questionnaire, nous permettant de récolter l'avis de nombreux individus (N=1238). Précisons que l'enquête comprenait également des questions concernant d'autres aspects de la formation des apprenti·e·s. Il s'agissait, par exemple, de leurs motivations à avoir choisi leur apprentissage, leur satisfaction, leur engagement scolaire et professionnel ou encore leur intention de résilier le contrat d'apprentissage. Des analyses ont à leur tour été effectuées et nous ont permis de conclure que les diverses caractéristiques de la qualité perçues par les apprenti·e·s semblent avoir une influence sur des conséquences de cette qualité, telles que l'engagement ou la satisfaction (Wenger et al., 2021a, b).

Autrement dit, à l'issue de cette phase du projet, nous avons pu d'une part valider psychométriquement un certain nombre d'éléments caractéristiques de la qualité en FPI et, d'autre part, démontrer que ces caractéristiques de la qualité peuvent moduler le vécu scolaire et professionnel des apprenti·e·s (Sauli et al., 2021a ; Wenger et al., 2021a, b, 2022). Comme pour les autres phases du projet, diverses contributions ont également été divulguées.

Parmi ces productions, deux constituent les articles au cœur de ce travail de doctorat (Wenger et al., 2021a, 2022). Les publications et présentations dans cette deuxième phase du projet, issues des questionnaires soumis aux apprenti·e·s, avaient comme focale les perceptions des apprenti·e·s, mais également les différences en termes de conception de qualité de ces personnes en formation. Si les dimensions caractérisant la qualité ont été statistiquement validées, l'intérêt de recherche portait davantage sur les perceptions des apprenti·e·s.

2.1.4 La phase 3 du projet : développement d'un instrument d'évaluation de la formation

Les premières étapes du projet nous ont fourni énormément de matériel concernant les conceptions de la qualité selon les acteurs et actrices de la FPI duale. Grâce au développement et à la validation psychométrique du questionnaire comprenant les caractéristiques de la qualité perçue en FPI (cf. tableau 2), nous avons pu mettre en place un instrument à visée formative. Les thématiques présentes dans l'instrument sont divisées en trois blocs qui concernent soit l'articulation entre les lieux de formation, soit l'école professionnelle, soit l'entreprise formatrice.

Tableau 2: Thématiques intégrées dans la version finale de l'instrument d'évaluation formative

Thématique	Définition	Exemple d'item
Articulation entre lieux de formation		
Liens théorie-pratique	Perception de concordance et d'utilité des connaissances entre école et entreprise ou entre théorie et pratique	Ce que j'apprends à l'école correspond à ce que j'apprends au travail.
Contacts entre lieux de formation	Ampleur et fréquence des contacts entre corps enseignant et personnes formatrices en entreprise	Il y a des rencontres entre mon enseignant·e et mon formateur ou ma formatrice.
Dossier de formation	Utilité perçue du dossier de formation	Le classeur d'apprentissage (dossier de formation) est une ressource dans mon apprentissage.
Ecole professionnelle		
Considération comme une personne adulte	Sentiment d'être traité·e comme une personne mature et responsable à l'école	L'école me permet de devenir un·e adulte.
Charge de travail à l'école	Perception des exigences liées au programme scolaire (p. ex., tests, heures de cours, quantité de contenus)	À l'école, mon enseignant·e exige trop de moi.
Style d'enseignement contrôlant	Sentiment de se voir imposer une façon spécifique de penser et de se comporter limitant son autonomie	Mon enseignant·e ignore mes opinions.
Pratiques d'enseignement	Perception de l'enthousiasme et du soutien pédagogique	Mon enseignant·e écoute mes idées ou propositions.
Relations sociales à l'école	Relations avec les camarades et ambiance en classe	En classe, il y a une bonne ambiance.

Entreprise formatrice		
Encadrement et relations en entreprise	Pratiques de formation et disponibilité des collègues et de la personne formatrice	Au travail, l'ambiance entre collègues est bonne.
Diversité des tâches	Perception d'effectuer des tâches variées en entreprise	Au travail, mes tâches sont répétitives.
Contacts avec la clientèle	Qualité des interactions avec la clientèle	J'apprécie d'interagir avec la clientèle.
Tâches indésirables	Sentiment de devoir effectuer des tâches que les autres ne veulent pas faire	Je me sens exploité·e par mes collègues pour faire le sale boulot.
Traitement comme un·e employé·e	Sentiment d'effectuer le même travail que les employé·e·s	Au travail, on me donne trop de responsabilités.

Cet instrument disponible en ligne (<https://iqad.ch/application/home.php>) permet aux enseignant·e·s et personnes formatrices de faire le point avec les apprenti·e·s quant à leur formation. Concrètement, la ou les personne(s) encadrante(s) peuvent proposer à un·e apprenti·e de remplir le questionnaire pour évaluer ses perceptions vis-à-vis de la qualité de sa formation. Ensuite, la personne encadrante et l'apprenti·e reçoivent les résultats et ont la possibilité de les discuter ensemble, notamment afin de voir quels aspects restent à améliorer dans la formation. Les résultats du questionnaire sont présentés comme une évaluation en référence à une norme : pour chacune des treize dimensions, l'apprenti·e se situe sur un continuum par rapport à des normes préétablies sur un échantillon de référence ; cela donne lieu à treize scores différents, chacun indiquant si l'apprenti·e se place dans un groupe de référence ayant des perceptions positives ou négatives de la qualité. Le résultat de chaque thématique peut donc être discuté séparément en fonction du score plus ou moins élevé. L'instrument propose par ailleurs des pistes pratiques de discussion entre l'apprenti·e et les personnes encadrantes ainsi que des approfondissements des diverses thématiques.

Cette troisième et dernière étape du projet a donc pour but de faire un état des lieux des perceptions des apprenti·e·s de la qualité en FPI, tout en permettant aux enseignant·e·s et aux personnes formatrices d'ajuster leurs pratiques formatives en cas de nécessité.

Ce détour par le projet Qualité permet de situer et d'ancrer ce travail de doctorat dans son contexte plus large. En effet, chaque phase du projet a alimenté la thèse qui, à son tour, a complété les perspectives du projet. Plus précisément, lors des phases explorant les diverses conceptions de la qualité selon plusieurs acteurs et actrices en FPI, une thématique spécifique a fait surface : celle des tâches et responsabilités des apprenti.e.s.

2.2 Parmi les éléments identifiés : les tâches et responsabilités des apprenti·e·s

Dans l'étude pilote déjà, nous avons analysé les réponses des apprenti·e·s aux questions ouvertes, ce qui nous a permis d'identifier des thématiques en lien avec les rôles des personnes en formation en entreprise et à l'école professionnelle (Gross et al., 2020). Par la suite, la première phase du projet a dévoilé un certain nombre d'éléments supplémentaires dont les acteurs et actrices du terrain en FPI ont parlé. Parmi ces caractéristiques de la qualité perçue dans l'apprentissage dual (cf. figure 7), la thématique des *tâches et responsabilités des apprenti·e·s* est ressortie comme un élément central dans la définition de la notion de qualité. Ce thème était à son tour composé de plusieurs concepts : a) la concrétude des tâches, soit le caractère concret et authentique de l'activité en entreprise (p. ex. « Ouais, pour moi, la vraie formation, c'est dans le salon, c'est là que j'apprends vraiment », apprenti coiffure) ; b) la diversité des tâches, soit la perception d'effectuer des tâches variées en entreprise (p. ex. « Chez nous, déjà, ils effectuent plusieurs stages. Ils ne restent pas, les trois années, au sein des mêmes secteurs. Donc ça, je pense que c'est une richesse, le fait de pouvoir découvrir, déjà des modes

de fonctionnement différents », formatrice employé·e·s de commerce) ; c) la responsabilisation et les attentes vis-à-vis des apprenti·e·s, à savoir l'effet responsabilisant de la formation professionnelle duale sur les apprenti·e·s tout comme les attentes envers elles et eux (p. ex. « le fait qu'ils soient en dual, ça leur permet d'un petit peu mûrir parce qu'ils ont un pied dans la vie professionnelle », enseignante coiffure) ; d) l'ambiguïté de rôles²², soit le conflit qu'il peut y avoir entre différents rôles que l'apprenti·e assume au sein de l'entreprise et à l'école ainsi que les apprentissages effectués par le biais de collègues (p. ex. « ils oublient un peu qu'on est des apprentis et ils nous considèrent déjà comme certaines personnes ayant un CFC », apprenti construction). Dans une approche qui se voulait inductive, nous avons dans un premier temps identifié des thématiques ayant émergé spontanément dans les entretiens collectifs, pour ensuite les rapprocher de théories existantes.

Lors de la deuxième phase du projet (cf. section 2.1.3), nous avons développé des énoncés à partir des caractéristiques de la qualité identifiées dans les interviews collectives, y compris pour les thématiques présentées ci-dessus. Parmi les quatre sujets liés aux tâches et aux responsabilités des apprenti·e·s, celui de la concrétude des tâches n'a pas été intégré au questionnaire. En effet, le caractère concret des tâches en entreprise étant inhérent à la FPI en entreprise, nous n'aurions pas observé de variabilité dans les réponses des apprenti·e·s pour cette thématique. Toutefois, les trois autres thématiques ont donné lieu à plusieurs items (cf. Annexe 2). Ces derniers ont fait l'objet d'une analyse factorielle exploratoire²³ (AFE), qui a permis d'extraire quatre facteurs interprétés comme (cf. tableau 3) : a) Devoir effectuer des tâches indésirables, soit effectuer le travail que les collègues ne veulent pas faire ; b) Diversité des tâches (même concept qu'auparavant) ; c) Considération comme un·e employé·e, soit

²² À noter que cette thématique a été ainsi nommée avant l'utilisation d'un ancrage théorique dans l'approche des tensions de rôle (Djabi & Perrot, 2016, 2019 ; Royal & Brassard, 2010). En ce sens, l'intitulé *ambiguïté de rôles* n'est pas à entendre de la même manière que l'ambiguïté de rôle faisant partie des tensions de rôle. Rétrospectivement, cette thématique pourrait donc s'appeler *tensions de rôle* plutôt qu'*ambiguïté*.

²³ Avec factorisation en axes principaux, rotation Oblimin directe et hypothèse de trois facteurs extraits.

effectuer des tâches en entreprise que font habituellement les employé·e·s et pas les apprenti·e·s ; d) Traitement comme une personne adulte, soit d'une part être déjà traité·e comme une personne adulte et responsable par les enseignant·e·s et, d'autre part, continuer à être infantilisé·e – notamment puni·e – comme un·e enfant.

Tableau 3: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire (issu de Wenger et al., 2021a)

	Facteur			
	Tâches ingrates	Diversité tâches	Considération comme un·e employé·e	Traitement comme un·e adulte
Être apprenti·e, c'est devoir faire les « tâches ingrates » que les collègues ne veulent pas faire.	.55			
Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire.	.73			
Mes collègues profitent de mon statut d'apprenti·e pour me faire faire des activités désagréables	.80			
Au travail, j'effectue des tâches variées.		.86		
Au travail, je fais toujours la même chose.		-.64		
Au travail, je vois beaucoup d'activités différentes.		.86		
Au travail, mes tâches sont répétitives.		-.61		
Au travail, je me sens comme un·e employé·e.			-.66	
Au travail, je suis traité·e comme un·e employé·e plutôt que comme un·e apprenti·e.			-.86	
Au travail, on me donne des responsabilités.			-.48	
À l'école, je me sens traité·e comme un·e adulte responsable.				.70
À l'école, les enseignant·e·s me traitent comme un·e enfant.				-.62
J'apprécie quand je suis considéré·e comme un·e adulte par mes enseignant·e·s.				.31
Le travail me permet d'être une personne responsable.				.32
Valeurs propres	1.44	4.30	1.59	1.79
Variance expliquée (en %)	10.29	30.21	11.37	12.81

Remarquons que deux énoncés ont été exclus à cause de leur saturation trop faible. Il s'agit des énoncés suivants : 1) Mon formateur ou ma formatrice considère que je dois encore apprendre le métier ; 2) Les responsabilités que j'ai au travail sont adaptées à mes connaissances. Le tableau 4 résume la cohérence interne et les corrélations observées entre les quatre facteurs identifiés dans l'analyse factorielle exploratoire.

Tableau 4: Corrélations entre les facteurs identifiés

Echelle	1.	2.	3.	4.
1. Tâches ingrates	(.80)			
2. Diversité tâches	-.48	(.84)		
3. Adulte	-.12	.21	(.54)	
4. Employé·e	-.29	.27	.19	(.71)

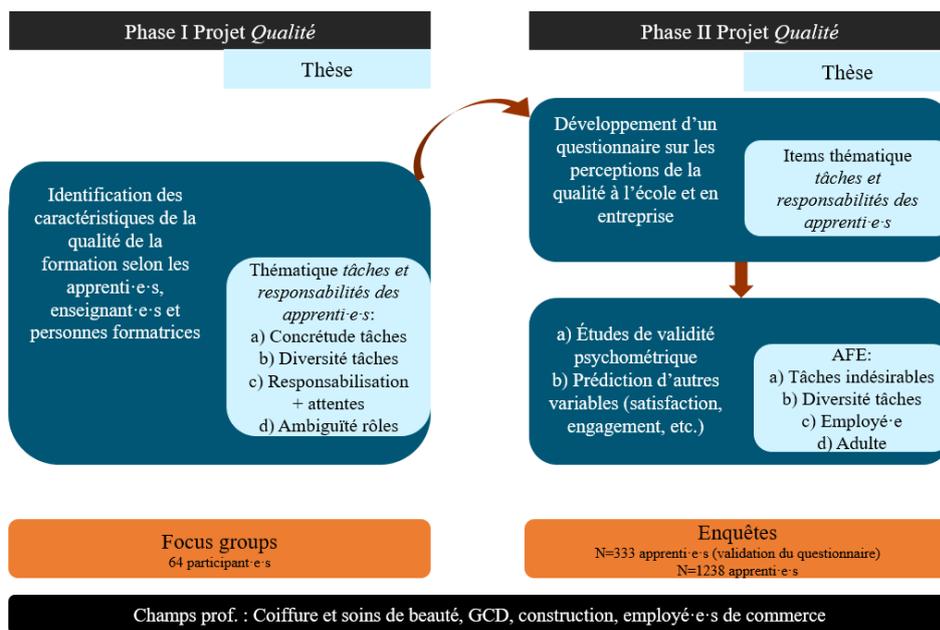
Entre parenthèses sont indiqués les alphas de Cronbach pour chacun des scores.

N.B. les corrélations $\geq |.12|$ sont significatives au seuil de .05 ; les corrélations $\geq |.17|$ sont significatives au seuil de .01 ; les corrélations $\geq |.21|$ sont significatives au seuil de .001.

Dans la seconde partie de la deuxième phase du projet (cf. section 2.1.3), nous avons en ce sens retravaillé et validé statistiquement les énoncés des quatre thématiques concernant les *tâches et responsabilités des apprenti·e·s* (cf. Annexe 3).

En reprenant les diverses étapes du projet *Qualité* (cf. figure 6), la figure 8 schématise et articule les apports de ce travail à l'intérieur du projet plus large. Ainsi, lors des deux premières phases du projet, des analyses spécifiques ont été effectuées en s'intéressant à la problématique des *tâches et responsabilités des apprenti·e·s*, tel qu'indiqué en bleu clair.

Figure 8: Articulation entre les étapes du projet *Qualité* et les apports spécifiques de la thèse



Le deuxième chapitre de ce travail a décrit le projet dans lequel s'insère la problématique du présent doctorat. À partir d'une démarche exploratoire inductive visant à appréhender les conceptions de la qualité en FPI duale, la thématique des tâches et responsabilités des apprenti·e·s est apparue comme un élément central dans l'expérience des personnes en formation. Cette thématique, au cœur de la thèse, a pu être renvoyée à la problématique des tensions de rôle et des tâches illégitimes – en tant que caractéristique négative de la qualité perçue en FPI –, comme cela sera illustré dans le chapitre suivant.

3. Cadre théorique

Comme indiqué précédemment, une thématique a spontanément fait surface dans les discours des différent·e·s acteurs et actrices en FPI et concerne les tâches et les responsabilités des apprenti·e·s. Cet aspect de la qualité renvoie à une notion de la psychologie organisationnelle qui permet de mieux éclairer les dynamiques sous-jacentes aux divers rôles des apprenti·e·s dans le cadre de leur apprentissage : les tensions de rôle.

3.1 Les tensions de rôle dans le contexte professionnel

Au travail, comme dans la vie en général, les individus doivent assumer différents rôles. Ces rôles sont toujours associés à des attentes émanant de soi ou d'autres personnes. Dans certains cas, la gestion de ces rôles par l'individu peut s'avérer problématique et provoquer des perceptions négatives dites de tensions de rôle. Les tensions de rôle (*role stress* en anglais) sont généralement abordées par de multiples disciplines, notamment par certains domaines de la psychologie et de la sociologie ou du management (Örtqvist & Wincent, 2006). Selon Royal et Brassard (2010), les tensions de rôle sont « le sentiment qu'éprouve une personne dans une situation où il lui est difficile, voire impossible, de répondre à toutes ces attentes de façon satisfaisante tant à ses yeux qu'aux yeux des personnes qui les formulent » (p. 27). Autrement dit, les tensions de rôle reflèteraient un ressenti caractérisé par un décalage entre le ou les rôles qu'un individu doit assumer dans le cadre professionnel et les attentes associées à ces rôles.

Dans une approche psychologique organisationnelle, Rizzo, House et Lirtzman (1970) se sont penchés sur cette problématique en distinguant d'une part les conflits de rôle et, d'autre part, l'ambiguïté de rôle. Ces dénominations ont été empruntées à Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek et Rosenthal qui, déjà en 1964, avaient étudié cette question dans le cadre du stress professionnel (Rizzo et al., 1970). Selon les auteurs, les *conflits de rôle* correspondent à l'incongruence entre

les attentes liées aux rôles et peuvent être divisés en quatre catégories : a) le conflit entre les valeurs d'une personne et le rôle qu'elle doit assumer ; b) le conflit en termes de temps et de ressources dont la personne dispose pour assumer son rôle ; c) le conflit entre plusieurs rôles qui demandent des comportements incompatibles entre eux ; d) le conflit dû à des attentes et exigences organisationnelles contradictoires. Le concept d'*ambiguïté de rôle* reflète quant à lui a) l'imprévisibilité des réactions d'autrui à un certain comportement de l'employé-e et b) le flou des demandes comportementales attendues de l'employé-e au sein de l'entreprise (Rizzo et al., 1970).

L'approche des tensions de rôle dans le cadre professionnel a été développée dans de nombreux travaux, en étudiant notamment les liens entre les divers concepts et leurs effets néfastes, tels que l'insatisfaction au travail, le manque d'engagement ou l'intention de résilier le contrat de travail (cf. section 3.3 ; Abramis, 1994 ; Shultz et al., 2010). Les tensions de rôle ont par ailleurs été l'objet de nombreuses méta-analyses et revues de la littérature (Bano et al., 2011 ; Bauer & Simmons, 2000 ; Fisher & Gitelson, 1983 ; Lambert & Lambert, 2001 ; Örtqvist & Wincent, 2006). Un modèle récent, composé de trois dimensions fait l'objet d'un relatif consensus et comprend a) les conflits de rôle, b) l'ambiguïté de rôle et c) la surcharge de rôle (Djabi & Perrot, 2016, 2019). Ces trois construits sont décrits dans les sections suivantes et résumés dans le tableau 5.

Tableau 5: Résumé des tensions de rôle

Type de tension de rôle	Définition	Exemple
Conflit de rôle	Incongruence entre diverses attentes liées au rôle	Un·e patron·ne communique des attentes différentes de celles émises par un·e collègue
Ambiguïté de rôle	Manque d'informations nécessaires pour effectuer efficacement une tâche	Un·e vendeur·euse doit commander du stock sans connaître les quantités, ni le budget à disposition
Surcharge de rôle	Manque de ressources temporelles ou cognitives pour satisfaire les demandes	Un·e employé·e doit effectuer en 1h une tâche qui se fait habituellement en 4h

Note : éléments issus de Djabi & Perrot, 2016 et Royal & Brassard, 2010.

Le tableau 5 donne une vue d'ensemble des types de tensions de rôle, chacun étant défini et exemplifié. Retenons ici que les trois sous-catégories de tensions de rôle reflètent des processus perceptifs différents liés aux attentes associées aux rôles : tantôt de décalage (conflits de rôle), tantôt d'absence d'informations (ambiguïté de rôle), tantôt d'excès (surcharge). Les sections suivantes illustrent plus en détail ces différents processus.

3.1.1 Les conflits de rôle

Le conflit de rôle est défini par Djabi et Perrot (2016) comme l'« occurrence simultanée d'au moins deux demandes incompatibles relatives au travail demandé » (p. 141). Les auteur·e·s distinguent quatre types de conflits de rôle : a) intra-émetteur ; b) inter-émetteur ; c) inter-rôle ; d) personne-rôle. Le type intra-émetteur consiste en des attentes incompatibles émanant d'une même personne (par exemple, un·e patron·ne formulant des demandes contradictoires) ; le type inter-émetteur montre des attentes incompatibles découlant de personnes différentes (par exemple, un·e patron·ne communique des attentes différentes de celles émises par un·e cadre) ; le type inter-rôle montre la coexistence de plusieurs rôles chez le même individu et auxquels sont associées des demandes incompatibles ; finalement, le conflit personne-rôle montre des

attentes liées à un rôle en conflit avec les valeurs ou les besoins de l'individu. Autrement dit, un conflit de rôle émerge lorsqu'une incongruence survient (en termes de ressources, de valeurs ou de demandes) entre les attentes associées aux différents rôles.

3.1.2 L'ambiguïté de rôle

L'ambiguïté de rôle est définie comme la « résultante d'un décalage entre l'information disponible et l'information requise pour l'exercice du rôle par la personne focale » (Djabi & Perrot, 2016, p. 141). Autrement dit, il y a ambiguïté de rôle quand il y a un manque d'informations nécessaires à la réalisation efficace du travail. Il en existe deux formes : a) l'ambiguïté de rôle concernant la tâche et b) l'ambiguïté de rôle associée à la dimension socio-émotionnelle. La première fait référence à « un manque d'information concernant les définitions de l'emploi, ses objectifs et les moyens autorisés pour sa mise en œuvre » (Djabi & Perrot, 2016, p. 141). Par exemple, il peut s'agir d'un malentendu quant à l'étendue des responsabilités de l'individu. La seconde forme – appelée socio-émotionnelle – se réfère quant à elle à un manque d'information sur la performance de rôle, soit à la manière dont l'individu est évalué (notamment sanctionné ou récompensé) et aux conséquences de cette performance. Royal et Brassard (2010) proposent trois formes d'ambiguïté de rôle, qui reprennent – dans une configuration différente – celles de Djabi et Perrot (2016) : a) ambiguïté de la performance, soit si l'individu « ne connaît pas ou ne comprend pas les standards à atteindre dans l'exercice de ses rôles » (Royal & Brassard, 2010, p. 28) ; b) ambiguïté des procédures, quand l'individu « ne connaît pas ou ne comprend pas les procédures et les manières de faire pour exercer ses rôles » (Royal & Brassard, 2010, p. 28) ; c) ambiguïté de la planification, où l'individu « ne connaît pas ou ne comprend pas l'ordre de priorité des activités ou la prédominance de ses rôles » (Royal & Brassard, 2010, p. 28). Partant, l'ambiguïté de rôle concerne toute forme d'attente ambivalente – due principalement à un manque d'information – en lien avec les tâches à effectuer.

3.1.3 La surcharge de rôle

La surcharge de rôle est la troisième composante des tensions de rôle et fait référence à des attentes perçues comme excessives, soit en termes de temps, soit de ressources (Djabi & Perrot, 2016 ; Örtqvist & Wincent, 2006). Royal et Brassard (2010) distinguent la surcharge de rôle quantitative, soit lorsque la personne ressent un manque de temps pour faire face aux attentes formulées et la surcharge qualitative, où le caractère excessif de la sollicitation n'est pas d'ordre temporel, mais cognitif (Royal & Brassard, 2010).

Précisons que dans les travaux antérieurs (Rizzo et al., 1970), ce concept faisait partie des conflits de rôle ; ce n'est que dans les dernières années que la surcharge a été considérée comme une composante à part entière des conflits de rôle. Une méta-analyse a en effet montré que la surcharge de rôle – considérée distinctement du conflit et de l'ambiguïté de rôle – peut avoir un impact spécifique sur plusieurs résultantes professionnelles, telles que l'insatisfaction, le manque d'engagement organisationnel ou l'intention de résilier le contrat de travail (Örtqvist & Wincent, 2006).

En considérant des tensions de rôle, il est nécessaire de souligner leur aspect subjectif : les tensions sont provoquées par un décalage entre le rôle qu'un individu estime devoir assumer et les attentes qu'il perçoit comme associées à ce rôle. Ainsi, deux personnes effectuant la même tâche, mais ne ressentant pas les mêmes attentes vis-à-vis du travail à accomplir ne ressentiront pas le même degré de tension. Par exemple, un·e employé·e devant effectuer en une heure une tâche qui se fait habituellement en quatre heures pourrait ressentir une surcharge de rôle, alors qu'un·e autre pourrait plutôt vivre cette tâche comme un défi stimulant. La clé de lecture de ces situations potentiellement problématiques réside en effet dans le ressenti de la personne et dans ses attentes liées au rôle, ces dernières pouvant d'ailleurs être complètement inappropriées, comme c'est le cas pour les tâches illégitimes.

3.2 Les tâches illégitimes

Les tensions de rôle ont été partiellement reprises dans les travaux de Semmer et collègues (2010) sur les tâches illégitimes. Plus précisément, les tâches illégitimes représentent un cas spécifique des conflits de rôle personne-rôle, soit la perception d'un décalage entre les valeurs de l'individu et le rôle défini par la tâche²⁴ (Semmer et al., 2010). Selon les auteur·e·s, « les tâches sont perçues comme illégitimes dans la mesure où les employé·e·s estiment qu'elles ne peuvent pas être exigées d'elles et d'eux pertinemment »²⁵ (Semmer et al., 2015, p. 33). Il s'agit dans ce cas de tâches que l'individu perçoit comme « dégradantes », n'étant pas adaptées à l'essence de la profession ou de l'identité professionnelle (Björk et al., 2013). Le concept des tâches illégitimes va de ce fait au-delà des conflits personne-rôle, car il s'agit d'attentes de rôle inappropriées par rapport à la position professionnelle de la personne (Semmer et al., 2015). Il existe deux facettes des tâches illégitimes : les tâches non raisonnables (ou déraisonnables) et les tâches non nécessaires (ou inutiles ; Björk et al., 2013 ; Semmer et al., 2010). Les premières sont des tâches qu'il n'est pas approprié de demander à une personne au regard de son statut professionnel ou de son domaine d'activité (Björk et al., 2013), soit des tâches qui ne s'apparentent pas au cahier des charges de la personne, ni de ce qui est normalement considéré comme attendu de sa fonction ou de son rôle dans l'entreprise (Sacco, 2020). Les tâches non nécessaires sont quant à elles des tâches qui n'ont pas de sens ou qui pourraient être évitées par un mode d'organisation des tâches différent (Björk et al., 2013). Le tableau 6 définit et donne un exemple de ces tâches illégitimes : dans le cas des tâches non raisonnables, ces dernières

²⁴ Au vu de cette précision, et comme le concept des tâches illégitimes est considéré un élément problématique au travail au même titre que les tensions de rôle (Semmer et al., 2010), par la suite du travail cette dernière notion englobera également les tâches illégitimes.

²⁵ Traduction personnelle. Texte original : « Tasks are perceived as illegitimate to the extent that employees think they cannot appropriately be expected from them. » (Semmer et al., 2015, p. 33).

sont liées au statut de la personne concernée. Dans le cas des tâches non nécessaires, l'aspect insensé est perçu indépendamment du statut de la personne concernée.

Tableau 6: Résumé des tâches illégitimes

Type de tâches illégitimes	Définition	Exemple
Tâches non raisonnables	Tâches ne correspondant pas aux attentes liées au métier	Un·e maçon·ne doit systématiquement préparer le café pour ses collègues
Tâches non nécessaires	Tâches dépourvues de sens et qui pourraient être évitées	Un·e employé·e doit effacer des fichiers un par un au lieu de tous les supprimer

Note : éléments issus de Sacco, 2020 et Semmer et al., 2010, 2015, 2019.

Il est fondamental de retenir que lorsqu'on parle de tâches non nécessaires, c'est l'aspect *intrinsèquement* inutile de la tâche qui pose problème et qui la rend illégitime (Semmer et al., 2010). Par ailleurs, tout comme les tensions de rôle, cette approche évoque une certaine subjectivité de la personne qui doit effectuer des tâches dans un contexte professionnel. En ce sens, une tâche considérée comme « normale » dans un certain cadre de travail peut être considéré illégitime dans un autre (Björk et al., 2013). De plus, les tâches peuvent être considérées illégitimes seulement lorsque leur réalisation est contraire à la volonté personnelle et que l'assignation de la tâche n'a pas été souhaitée (Eatough et al., 2016). Autrement dit, si la personne décide délibérément d'effectuer une tâche (pour rendre service par exemple), alors cette dernière n'est pas considérée comme illégitime (Eatough et al., 2016).

Aussi bien les tensions de rôle que les tâches illégitimes sont considérées comme des facteurs de stress professionnels (*stressors* en anglais ; Örtqvist & Wincent, 2006 ; Semmer et al., 2015). En effet, ces tensions constituent des éléments perçus négativement par les individus et peuvent avoir des effets néfastes sur d'autres aspects du vécu professionnel.

3.3 Les conséquences négatives des tensions de rôle et des tâches illégitimes

Les tensions de rôle et leurs différentes facettes ont été étudiées en lien avec de nombreuses conséquences négatives telles que l'insatisfaction au travail, la baisse de performance, le manque d'engagement ou l'intention de résilier le contrat de travail (Abramis, 1994 ; Beehr, 1981 ; Djabi & Perrot, 2019 ; Perrot, 2005 ; Rhoades & Eisenberger, 2002 ; Shultz et al., 2010 ; Tubre & Collins, 2000). De plus, la méta-analyse concernant les tensions de rôle dans le cadre professionnel (Örtqvist & Wincent, 2006) a mis en évidence que les trois facettes des tensions de rôle (cf. les conflits, l'ambiguïté et la surcharge) prédisent de manière différente des caractéristiques négatives au travail (cf. tableau 7 ; Örtqvist & Wincent, 2006). Les auteurs ont analysé environ 300 articles ayant étudié le lien entre au moins deux des trois composantes des tensions de rôle et différentes conséquences professionnelles – soit négatives soit positives – telles que :

- La *dépersonnalisation*, qui reflète des attitudes froides et détachées d'un individu vis-à-vis de son travail et des collègues, une sorte de réaction pour se protéger d'un excès de stress professionnel ;
- L'*épuisement émotionnel*, soit le sentiment d'être émotionnellement surchargé·e et épuisé·e par le contact avec d'autres personnes. Ce ressenti serait causé par des exigences psychologiques et émotionnelles trop élevées et semble être un élément central du burnout ;
- La *propension à démissionner*, soit l'intention d'un individu de résilier son contrat de travail ;
- La *tension*, définie comme un ressenti psychologique négatif reposant sur l'anxiété professionnelle ;

- La *satisfaction professionnelle*, correspondant à la réaction affective d'un individu face à sa situation professionnelle ou à une attitude liée aux conditions de travail ;
- L'*engagement professionnel*, soit le niveau d'identification et d'implication d'un individu au travail ;
- La *performance*, définie comme la mesure dans laquelle un individu accomplit ses tâches et responsabilités de manière adéquate ;
- L'*accomplissement personnel*, qui correspond au sentiment de réalisations et de compétence d'un individu (Örtqvist & Wincent, 2006) ;

Le tableau 7 résume les résultats-clés de la méta-analyse. Par exemple, l'ambiguïté et les conflits de rôle semblent prédire plus fortement et négativement l'engagement et la satisfaction professionnels que la surcharge de rôle, alors que cette dernière prédirait (positivement) de manière plus forte l'épuisement émotionnel (cf. tableau 7 ; Örtqvist & Wincent, 2006).

Tableau 7: Résumé des méta-analyses – taille de l'effet des différentes tensions de rôle sur certaines conséquences au travail (Örtqvist & Wincent, 2006)

	Conflit de rôle	Ambiguïté de rôle	Surcharge de rôle
Dépersonnalisation	.00 [†]	.22	.18
Épuisement émotionnel	.12	.27	.46
Propension à démissionner	.37	.36	.25
Tension	.43	.35	.26
Satisfaction professionnelle	-.40	-.39	-.07
Engagement professionnel	-.36	-.48	-.12
Performance	-.08	-.18	-.05 [†]
Accomplissement personnel	.04 [†]	-.17	-.03 [†]

Note : Les valeurs indiquées correspondent à la taille de l'effet de la corrélation r de Pearson. La taille de l'effet est considérée petite si $|.1| < r < |.3|$; elle est considérée moyenne si $|.3| < r < |.5|$; enfin, elle est considérée grande si $|.5| < r < |1|$ (Cohen, 1992). [†] : non significatif.

Plus globalement, ces méta-analyses mettent en évidence que les tensions de rôle reflètent une facette négative de l'expérience professionnelle et peuvent dès lors être considérées un facteur de stress professionnel (Djabi et al., 2019).

Les tâches illégitimes, en tant que facteur de stress professionnel également, peuvent exercer des impacts néfastes dans le cadre du travail. Des études ont notamment montré que ces tâches seraient en partie la cause d'une baisse de la confiance en soi, mais aussi de l'insatisfaction au travail (Eatough et al., 2016 ; Semmer et al., 2015). Semmer et collègues (2007) ont d'ailleurs développé la théorie du stress en tant qu'offense au Soi (*Stress-as-Offense-to-Self* [SOS], Semmer et al. 2007). Dans cette approche, les tâches illégitimes – en tant qu'élément de stress – constituent un facteur pouvant menacer l'estime de soi et l'identité professionnelle des travailleurs et travailleuses (Björk et al., 2013 ; Eatough et al., 2016). En effet, ces tâches étant vécues comme non conformes aux attentes liées au métier, l'image de soi subit alors un tort et se trouve potentiellement menacée ; la personne peut se sentir rabaissée du fait de devoir effectuer des tâches dévalorisantes et ainsi vivre une baisse de son niveau d'estime de soi et une rupture de l'identité professionnelle (Semmer et al. 2010, 2015).

Ces résultats à propos des tâches illégitimes sont consistants avec ceux concernant les tensions de rôle : autant les unes que les autres pouvant en effet être appréhendées comme des facteurs de stress dans le contexte professionnel (Semmer et al., 2015 ; Tubre & Collins, 2000). Le sentiment d'effectuer des tâches inutiles ou déraisonnables semble ainsi être un facteur de stress au même titre que les tensions de rôle et provoquer des effets négatifs comparables (Semmer et al., 2010).

Les approches des tensions de rôle et des tâches illégitimes sont largement étudiées dans le cadre de la psychologie organisationnelle. De manière analogue, on peut importer ces concepts au contexte de la formation professionnelle duale, notamment en lien avec les apprenti·e·s.

3.4 Quel intérêt d'étudier cette problématique en formation professionnelle duale ?

La partie de ce manuscrit dédiée au projet *Qualité* (cf. section 2.2) a mis en évidence le fait que, lorsque l'on demande aux acteurs et actrices de la formation professionnelle duale de faire part de leurs perceptions au sujet de la qualité de ce système, elles et ils citent spontanément la problématique des rôles des apprenti·e·s. Cela indique que les tensions de rôle sont une thématique saillante dans le contexte de la FPI, notamment du fait du rôle dichotomique caractéristique des apprenti·e·s du dual, soit entre le rôle d'élève à l'école et celui d'employé·e en entreprise (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Losa & Filliettaz, 2018).

Malgré l'importance apparente de la problématique des tensions de rôle, peu d'études à l'heure actuelle ont analysé le phénomène auprès d'apprenti·e·s en formation professionnelle duale, ces dernier·ère·s pouvant être en partie considéré·e·s des travailleurs et travailleuses aussi bien que des apprenant·e·s (Lamamra & Masdonati, 2009). Une telle dichotomie serait ainsi susceptible de provoquer des tensions de rôle, entre l'entreprise et l'école professionnelle, mais également au sein même des deux lieux de formation (Losa & Filliettaz, 2018). Par ailleurs, certains enjeux spécifiques aux apprenti·e·s pourraient caractériser les tensions de rôle dans ce contexte.

3.4.1 Enjeux spécifiques des tensions de rôle pour les apprenti·e·s

Comparé à d'autres environnements professionnels, le contexte de la formation professionnelle par alternance présente une dichotomie (formation à l'école vs en entreprise) pouvant compliquer la gestion des rôles des apprenti·e·s. En effet, il reflète cette tension liée à la spécificité d'un public devant jongler entre deux univers distincts et présentant une position considérée ambiguë, étant apprenant·e·s tout en travaillant déjà partiellement (Losa & Filliettaz, 2018). Bien que cette position puisse représenter un avantage pédagogique grâce à

la possibilité de mettre en commun les apprentissages théoriques et pratiques acquis dans les deux environnements de formation (Akkerman & Bakker, 2012), « pour les apprenant·e·s, une telle position entre deux pourrait générer des contradictions [...] étant étudiant·e·s et novices qui apprennent et en même temps professionnel·le·s censé·e·s connaître et agir » (Losa & Filliettaz, p. 304). La « position entre deux » décrite par Losa et Filliettaz (2018) peut ainsi être associée à des tensions de rôle vraisemblablement plus complexes (de par le statut ambigu des apprenti·e·s), ou du moins différentes de celles décrites dans la littérature. Par ailleurs, contrairement aux expériences professionnelles illustrées dans l'approche des tensions de rôle – portant essentiellement sur des populations de travailleurs et travailleuses adultes –, la FPI duale a lieu dans la plupart des cas durant une période de vie particulièrement délicate : celle allant de l'adolescence au début de l'âge adulte (Lamamra & Masdonati, 2009).

Dès lors, les enjeux liés aux tensions de rôle pourraient s'avérer particulièrement saillants pour les jeunes adultes que sont les apprenti·e·s. En effet, les tensions de rôle auraient lieu dans une période où les personnes en formation sont déjà « sollicitées » en termes de construction identitaire (Lamamra & Masdonati, 2009), processus présentant à son tour plusieurs enjeux : l'adolescence – au même titre que le début de l'âge adulte – reflète effectivement un moment du développement où l'individu essaie de se définir en tant que personne à part entière et où il cherche sa place dans la société (Erikson, 1972 ; Masdonati et al., 2007). Comme certaines négociations en termes de rôles sont déjà en train de s'opérer dans le processus de construction identitaire, les tensions de rôle dans le contexte professionnel représenteraient un défi supplémentaire pour l'adolescent·e. Cela est d'autant plus vrai pour les apprenti·e·s en formation duale, où « la construction d'une identité professionnelle peut être difficile lorsque les tâches confiées aux apprenants sont disqualifiantes ou peu formatrices et lorsque leur rôle n'est pas clair » (Masdonati et al., 2007, p. 19). En somme, et compte tenu du fait que le développement d'une identité professionnelle est au cœur de l'apprentissage en formation

professionnelle duale (Schaap et al., 2012), leurs avenir professionnel et personnel peuvent être menacés, les apprenti·e·s risquant de développer une identité inachevée, conflictuelle ou tout simplement problématique (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Masdonati et al., 2007).

La section suivante présente quant à elle des cas où la problématique des tensions de rôle a été étudiée dans un contexte de formation professionnelle duale, spécifiquement chez les apprenti·e·s.

3.4.2 Des tensions de rôle dans la littérature de la formation professionnelle duale

En s'intéressant précisément à l'apprentissage en alternance en France, Alves et collègues (2010b) ont étudié l'impact de l'ambiguïté de rôle telle que définie par Rizzo et al. (1970). Plus précisément, les auteur·e·s ont évalué plusieurs conséquences de cette ambiguïté dans le cadre scolaire et professionnel, telles que la satisfaction, l'engagement et l'intention de rester dans l'entreprise après la formation. Cette facette des tensions de rôle a été intégrée dans un modèle d'évaluation de la qualité d'une formation en alternance qui comprenait également le soutien scolaire et professionnel ainsi que l'enrichissement et les conflits dus au contexte d'alternance (Alves et al., 2010b).

Les analyses, effectuées par le biais d'une modélisation structurelle, ont ainsi montré que l'ambiguïté de rôle présente un lien négatif avec la satisfaction tant au travail qu'à l'école (Alves et al., 2010b). Ce lien est par ailleurs plus important dans le cadre de la formation en entreprise que dans celle scolaire. En outre, selon les résultats de l'étude, seule la satisfaction professionnelle semble présenter un lien positif significatif avec l'engagement dans l'apprentissage et l'intention de rester dans l'entreprise formatrice (Alves et al., 2010b). Partant, cette étude illustre que

Moins l'apprenti saisit ce que l'entreprise attend de lui et moins
il est satisfait de son travail [...] Par son effet direct sur la

satisfaction, l'apprenti réagit de la même façon que d'autre population de salarié à l'absence d'explications claires sur les attentes de l'entreprise à son égard. (Alves et al., 2010b, p.46)

En filigrane, il semble que la facette *ambiguïté* des tensions de rôle joue un rôle significatif sur la satisfaction professionnelle et scolaire des apprenti·e·s en formation duale.

Dans une étude helvétique concernant les apprenti·e·s en FPI, Bosset et collègues (2018) ont également mis en avant la problématique des rôles des personnes en formation en entreprise – sans pour autant s'appuyer sur l'approche des tensions de rôle. Les auteures ont investigué la problématique des résiliations prématurées d'apprentissage en effectuant des entretiens individuels avec des apprenti·e·s ayant arrêté leur formation (Bosset et al., 2018). Le résultat principal de cette étude illustre des raisons de résiliation plurielles, tant liées à des aspects structurels de la formation duale qu'à des éléments personnels. Concernant ce qui reflète les tensions de rôle, lorsque les rôles des apprenti·e·s sont perçus comme étant en discordance avec les attentes liées à l'apprentissage, on remarque une hausse des résiliations des contrats d'apprentissage (Bosset et al., 2018). La problématique des rôles a été traduite par les auteures en termes de « choc de la transition », soit les « difficultés de passage du statut d'élève à celui d'apprenti, devant assumer des quasi-responsabilités d'adulte et s'adapter à une nouvelle vie » (Bosset et al., 2018, p. 285). Ce choc, ajouté à d'autres facteurs de stress, serait par conséquent à la base des arrêts prématurés des contrats d'apprentissage.

Au vu des éléments relevés dans la littérature – tantôt concernant la notion de qualité des systèmes de formation, tantôt la problématique des tensions de rôle –, nous considérons que les tensions de rôle définissent partiellement la qualité de la formation professionnelle initiale duale. Dès lors, et en reprenant la définition de la qualité de la section précédente (Berger et

al., 2020), cette dernière serait à considérer comme un idéal vers lequel devrait tendre une formation. Ainsi, dans un tel idéal, si les tensions de rôle – en tant que caractéristique négative de la qualité – étaient prises en charge, la qualité de la formation devrait progresser. Cette considération devrait par ailleurs permettre d'étayer plusieurs questions de recherche générales ayant guidé la réflexion tout au long de la thèse.

4. Objectifs de recherche

Ce travail de doctorat a pour ambition de faire le lien entre la notion de qualité telle que perçue par les acteurs et actrices de la FPI et la problématique des tensions de rôle ressenties par les apprenti·e·s. Ainsi, la thèse se fonde sur plusieurs objectifs de recherche généraux qui ont été développés à la lumière des éléments illustrés précédemment. Ces objectifs suivent une logique temporelle parallèle au projet dans lequel s'inscrit la thèse, à savoir tout d'abord l'identification de la thématique des tensions de rôle comme caractéristique négative de la qualité en FPI :

- Explorer dans quelle mesure les apprenti·e·s perçoivent-elles et ils des tensions de rôle dans leur formation duale

Une fois reconnue la problématique des tensions de rôle, l'intérêt est d'investiguer l'importance de telles tensions perçues chez les apprenti·e·s lors de leur formation duale :

- Observer la place qu'occupent ces tensions de rôle dans le vécu de l'apprentissage

Considérant les tensions de rôle en tant que facteur de stress, cette notion est articulée avec de potentielles conséquences vécues par les apprenti·e·s et résultant d'une certaine perception de la qualité en FPI :

- Voir le lien existant entre les tensions de rôle et l'engagement des apprenti·e·s, leur satisfaction ou leur intention de résilier le contrat d'apprentissage

Enfin, dans une démarche comparative entre les diverses personnes en formation, l'intérêt est d'observer s'il existe des différences entre les apprenti·e·s en termes de perceptions de tensions de rôle :

- Regarder dans quelle mesure les apprenti·e·s perçoivent-elles et ils différemment (en fonction notamment de leur sexe, année de formation ou domaine professionnel) les divers types de tensions de rôle

- Explorer comment différentes perceptions des tensions de rôle reflètent différentes motivations aux choix de la formation ou différents degrés d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage

Les cinq objectifs généraux ont ainsi guidé tout le processus de recherche et d'analyse des différentes étapes du projet et ont permis de développer plusieurs questions de recherche spécifiques aux diverses études qui font l'objet des trois articles de cette thèse.

5. Les articles de thèse : leur construction et logique sous-jacente

Les trois articles publiés s'articulent dans une logique chronologique liée au projet de recherche général. La première contribution de cette thèse a identifié si et comment les apprenti·e·s ont décrit les tensions de rôle en tant que caractéristique négative de la qualité de leur formation professionnelle. Le deuxième article a validé différentes dimensions rattachées aux tensions de rôle tout en les mettant en relation avec des résultantes de la qualité perçue. Le troisième article, quant à lui, a établi différents profils d'apprenti·e·s en termes de perception et de vécu des tensions de rôle. Les sections suivantes présentent de manière plus détaillée les trois contributions.

Le premier manuscrit (Wenger, 2021) fait suite au XXI^e Congrès International de Psychologie du Travail AIPTLF²⁶, ayant eu lieu entre le 6 et le 9 juillet 2021. Lors du congrès, plusieurs contributions ont été retenues pour la publication d'un ouvrage collectif et ce premier article fait donc partie des chapitres du livre *Transitions en vie de travail et en formation. Processus psychosociaux et pratiques d'accompagnement* (Vontrou et al., 2021), édité par l'Harmattan. Le manuscrit a été développé après la première phase du projet (cf. 2.1.2) : les analyses thématiques effectuées sur les discours des apprenti·e·s, enseignant·e·s et personnes formatrices avaient fait apparaître la thématique des tâches et responsabilités des apprenti·e·s. Cette problématique – en tant que caractéristique négative de la qualité perçue par les différent·e·s acteurs et actrices en FPI – a été ancrée dans l'approche des tensions de rôle et des tâches illégitimes (Djabi & Perrot, 2016, 2019 ; Royal & Brassard, 2010 ; Semmer, 2015, 2019). La question de recherche spécifique à l'étude était : dans quelle mesure et de quelle manière les diverses formes de tensions de rôle sont-elles présentes dans les discours des apprenti·e·s et participent-elles à la définition de la qualité en FPI ?

²⁶ Soit l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française.

À travers une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012), plusieurs dichotomies de rôle ont été mises en évidence. D'une part, à l'école professionnelle, les perceptions de l'apprenti·e sont tiraillées entre le statut d'enfant (dû au cadre scolaire souvent perçu comme infantilisant) et celui d'adulte (découvrant le monde du travail et gagnant en autonomie, notamment financière). D'autre part, dans l'entreprise formatrice, l'apprenti·e est perçu·e en tant qu'apprenant·e tout en étant déjà partiellement employé·e. Cela donne lieu à deux formes de tensions de rôle : une surcharge de rôle due à la sur-responsabilisation de l'apprenti·e en tant qu'employé·e déjà formé·e (impératif de productivité) et une « sous-charge » de rôle qui se reflète par la perception fréquente d'effectuer les tâches illégitimes de par le statut d'apprenti·e. Ces résultats font émerger différents enjeux, notamment liés à la construction identitaire professionnelle des apprenti·e·s, mais également aux possibilités d'être formé·e·s correctement ou non. En parallèle, ils ont permis de fournir des éléments de réponse aux deux premiers objectifs de recherche généraux, soit l'exploration des tensions de rôle chez les apprenti·e·s et la place qu'elles occupent dans leur vécu d'apprentissage.

Le deuxième article (Wenger et al., 2021a), privilégiant une approche quantitative, a été publié dans la revue *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*²⁷ et a été conçu dans la première partie de la deuxième phase du projet (cf. 2.1.3), soit après avoir effectué une première passation des questionnaires auprès d'apprenti·e·s (n = 333). Pour rappel, ce premier questionnaire, développé à partir des thématiques extraites des entretiens collectifs, avait pour but de confirmer l'existence de plusieurs dimensions caractérisant la qualité perçue et d'étudier leurs liens avec des résultantes de la qualité telles que la satisfaction ou l'engagement. Ainsi, l'article questionne la notion de qualité dans les systèmes éducatifs tout en l'articulant avec la

²⁷ Il s'agit d'une revue francophone s'adressant principalement à des chercheurs et des chercheuses, mais également à des professionnel·le·s s'intéressant aux problématiques liées à l'orientation scolaire et professionnelle et privilégiant une approche des sciences humaines. La revue trimestrielle est publiée par l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Inetop) du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

problématique des tensions de rôle dans le cadre professionnel. Plusieurs conséquences négatives des tensions de rôle issues de la littérature sont également illustrées. Deux questions de recherche spécifiques ont guidé cette contribution : est-il possible de distinguer différents aspects des tensions de rôle en tant que caractéristiques de la qualité ? Si oui, comment les tensions de rôle sont-elles explicatives des conséquences de la qualité ?

La démarche analytique de l'article se structure en deux parties. Premièrement, une analyse factorielle exploratoire a permis de révéler l'existence de plusieurs facteurs caractérisant la qualité de la FPI en lien avec les tensions de rôle. Essentiellement, deux dimensions liées aux tâches (la diversité des tâches et la perception d'effectuer des tâches indésirables) et deux liées à l'identité des apprenti·e·s (traitement comme un·e adulte et considération comme un·e employé·e) ont été mises en lumière. Ensuite, ces dimensions de la qualité ont servi de point de départ à une analyse de cheminement visant à observer les liens entre ces caractéristiques et certaines résultantes de la qualité perçue comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement scolaire et professionnel, la satisfaction de vie des apprenti·e·s et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage. Les résultats principaux sont : a) la confirmation de certaines caractéristiques de la qualité déjà retrouvées dans des travaux antérieurs, ce qui conforte la pertinence de ces caractéristiques pour décrire la qualité perçue ; b) les tensions de rôle perçues en tant que caractéristiques négatives de la qualité en FPI constituent des aspects non négligeables de cette dernière ; c) des liens distincts existent entre les différentes tensions de rôle et le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement scolaire et professionnel, la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage. Plus précisément, l'apport principal de cet article – qui contribue par ailleurs à répondre au troisième objectif de recherche général – est d'aborder les tensions de rôle en tant qu'aspect problématique de la formation des apprenti·e·s et étant susceptibles d'avoir des effets néfastes sur le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement, la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

Le troisième article (Wenger et al., 2022) a paru dans la revue *Psychologie du Travail et des Organisations*²⁸ et fait suite à la seconde partie de la deuxième phase du *Projet Qualité* (cf. 2.1.3). Exploitant les données issues d'un questionnaire soumis à un millier d'apprenti·e·s, une approche centrée sur la personne a été privilégiée. Rappelons que les articles précédents portent sur la manière dont les diverses tensions de rôle – en tant que caractéristique négative de la qualité – sont perçues par les acteurs et actrices de la FPI et ont évalué les conséquences des tensions de rôle sur d'autres aspects de la formation. En revanche, ce dernier article met l'accent sur les différences en termes de perceptions et de vécu. Plus précisément, son intérêt réside d'une part dans le fait de montrer qu'il existe plusieurs profils d'apprenti·e·s qui conçoivent différemment les tensions de rôle. D'autre part, dans le fait de comparer ces profils en termes de caractéristiques sociodémographiques, de motivations au choix de la formation, d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage. La question de recherche propre à cette contribution était : Quels profils reflètent les perceptions des apprenti·e·s en matière de tension de rôle et comment se distinguent-ils entre eux en termes de caractéristiques socio-démographiques, motivations aux choix de la formation, identification professionnelle et intention de résilier le contrat d'apprentissage ?

Une analyse de profils latents a mis en avant quatre profils d'apprenti·e·s traduisant un continuum allant d'une perception minimale des tensions de rôle à une perception majeure de ces dernières. Des analyses de variance ont illustré que le profil d'apprenti·e·s percevant le moins de tensions de rôle est également celui qui présente des motivations au choix de la formation les plus positives (autonomes et contrôlées, ces dernières n'étant théoriquement pas considérées comme « bénéfiques » ; Gagné & Deci, 2005), une plus forte identification professionnelle et une moindre intention de résilier le contrat d'apprentissage. Ces résultats

²⁸ Il s'agit d'une revue internationale francophone trimestrielle publiée par l'AIPTLF et s'intéressant tout particulièrement aux problématiques en lien avec la psychologie du travail.

s'inversent pour le profil d'apprenti·e·s ressentant plus fortement les tensions de rôle. Par ailleurs, les analyses ont montré que les apprenti·e·s en première année de formation et dans le domaine employé·e·s de commerce sont sur-représenté·e·s dans le profil percevant le moins de tensions de rôle. En revanche, les apprenti·e·s en troisième année de formation sont sur-représenté·e·s dans le profil percevant le plus de tensions de rôle. L'article souligne donc la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité des perceptions des tensions de rôle chez les apprenti·e·s, notamment en termes de domaine professionnel et d'année de formation. Il illustre également l'importance de définir les rôles des apprenti·e·s et les attentes qui y sont associées. En effet, une telle démarche pourrait permettre une meilleure identification professionnelle et plus généralement une expérience d'apprentissage plus positive, surtout au sein de l'entreprise formatrice. De ce fait, la troisième contribution apporte des éléments de réponse aux deux derniers objectifs de recherche qui, pour rappel, s'intéressaient aux différences entre les apprenti·e·s en termes de perceptions des tensions de rôle et aux liens avec diverses motivations aux choix, degrés d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

Les trois articles sont illustrés dans leur intégralité dans la section suivante.

6. Les articles

6.1 Premier article : Des tensions de rôle chez des apprenti·e·s en formation en alternance en Suisse

Reproduction de la référence suivante :

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.

Résumé

L'étude s'insère dans un projet de recherche en formation professionnelle initiale (FPI) par alternance en Suisse romande. Elle vise à investiguer les éléments définissant la qualité de la formation du point de vue de plusieurs acteurs du terrain : les apprenti·e·s, les enseignant·e·s en école professionnelle et les personnes formatrices en entreprise. Dans un contexte professionnel changeant et de plus en plus instable, les tensions de rôle prennent une place centrale dans la compréhension des dynamiques au travail. Cela est notamment le cas pour les apprenti·e·s formé·e·s en alternance, dont le statut peut s'avérer ambigu et mal défini. C'est dans ce cadre que des tensions de rôle décrites et vécues par des apprenti·e·s en FPI à partir des perceptions de la qualité ont été analysées. Quatorze focus groups semi-directifs avec des apprenti·e·s, des enseignant·e·s et des personnes formatrices ont mis en avant diverses thématiques liées aux tensions de rôle : le statut d'apprenant·e vs d'employé·e en entreprise et celui d'enfant vs d'adulte à l'école professionnelle. Ces dichotomies illustrent une réalité propre à la formation professionnelle par alternance : les apprenti·e·s doivent s'insérer dans un

système professionnel de plus en plus tendu, où la place et le temps pour former viennent à manquer et où elles et ils doivent endosser des rôles qui ne leur sont pas (encore) propres. De telles tensions de rôle font en ce sens directement écho à la problématique de la qualité en FPI.

Mots clés : formation professionnelle en alternance ; apprenti·e·s ; qualité de la formation ; tensions de rôle.

1. La formation professionnelle duale et sa qualité

En Suisse, parmi les jeunes effectuant une formation post-obligatoire, deux sur trois réalisent un apprentissage (Office fédéral de la statistique [OFS], 2017), et la plupart d'entre elles et eux le font en voie duale (ou par alternance), soit en alternant quatre à cinq jours dans une entreprise formatrice et un à deux jours en école professionnelle. Dans un tel système, l'accent est mis sur la formation en entreprise et présente un fort ancrage dans le monde professionnel²⁹ : les jeunes en formation se trouvent confronté·e·s tout au long de leur apprentissage à des dynamiques et phénomènes propres au marché du travail (Masdonati et al., 2007).

La structure de ce système de formation professionnelle initiale (FPI) étant considérée particulièrement efficace pour l'apprentissage d'un métier, la Suisse est reconnue internationalement comme proposant un système performant et de qualité, permettant un accès facilité au marché du travail par l'obtention du certificat professionnel. Cela se reflète notamment dans un faible taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans, se situant à 8.4% contre 16.4% dans l'Union Européenne (OFS, 2020b). En ce sens, dans un contexte professionnel de plus en plus changeant et instable (Flückiger, 2007), la qualité de la FPI est mise à dure épreuve et devient un élément saillant du marché du travail. Or, il n'est à ce jour pas spécifié comment cette qualité peut être consolidée (Dubs, 2004). De plus, la qualité du système de FPI a tendance à être réduite à l'employabilité élevée chez les jeunes (Biavaschi et al., 2013), ce qui n'est pas l'unique facteur à jouer un rôle dans la définition de cette qualité. Les perspectives des divers acteurs de la FPI sont notamment négligées. C'est pourquoi, un projet financé par le Fonds

²⁹ Précisons que cet ancrage est également présent dans les écoles professionnelles, ces dernières se structurant en fonction des divers métiers et leurs curricula et objectifs de formation étant influencés par les associations professionnelles.

national suisse de la recherche scientifique³⁰ se penche sur les conceptions de la qualité en FPI du point de vue d'apprenti·e·s, corps enseignant et personnes formatrices (Berger et al., 2020). Le projet vise à identifier les éléments définissant la notion de qualité ainsi que son impact sur des facteurs tels que l'engagement des apprenti·e·s dans quatre champs professionnels : coiffure et soins de beauté, construction, commerce de détail et employé·e·s de commerce³¹.

Dans le cadre de ce projet, partant du constat que les apprenti·e·s –en tant que futur·e·s travailleurs·euse·s– sont les bénéficiaires ultimes de ce système en alternance, cette contribution s'intéresse à leur perspective quant à divers aspects définissant la qualité en FPI. Plus précisément, la problématique du rôle ambivalent des apprenti·e·s et des tensions que cela peut provoquer permettra de refléter les conceptions de la qualité.

2. Être apprenti·e en alternance

2.1. Les tensions de rôle

Les tensions de rôle sont définies par Royal et Brassard (2010) comme un « *sentiment qu'éprouve une personne dans une situation où il lui est difficile, voire impossible, de répondre à toutes ces attentes [individuelles et venant d'autrui] de façon satisfaisante tant à ses yeux qu'aux yeux des personnes qui les formulent* » (p.27). Il s'agit d'un ressenti lié au cadre professionnel, où les individus éprouvent une tension liée à un ou plusieurs rôles qu'ils doivent assumer au travail.

De multiples auteur·e·s privilégiant notamment une approche psychologique organisationnelle se sont penché·e·s sur la problématique des tensions de rôle au travail, en distinguant

³⁰ Projet n° 100019-175880.

³¹ Ce métier correspond au travail administratif ou de bureau.

différentes facettes (Djabi & Perrot, 2016 ; Djabi et al., 2019 ; Rizzo et al., 1970) : a) le conflit de rôle, b) l'ambiguïté de rôle et c) la surcharge de rôle. Le conflit de rôle est défini comme l'« *occurrence simultanée d'au moins deux demandes incompatibles relatives au travail demandé* » (Djabi & Perrot, 2016, p.141), demandes pouvant venir de la même personne ou de diverses personnes et provoquant des conflits liés à l'incompatibilité des différentes attentes. Concernant l'ambiguïté de rôle, elle est définie comme « *la résultante d'un décalage entre l'information disponible et l'information requise pour l'exercice du rôle par la personne focale* » (Djabi & Perrot, 2016, p.141). Autrement dit, il y a ambiguïté de rôle quand il y a un manque d'informations nécessaires à la réalisation efficace du travail. L'ambiguïté de rôle peut concerner une tâche à effectuer ou un rôle à assumer ; le manque d'information pour la mise en œuvre de la tâche ou du rôle crée une situation ambivalente. Concrètement, l'ambiguïté de rôle concerne toute forme d'information ambivalente en lien avec les tâches à effectuer et le rôle y associé. Finalement, la surcharge de rôle fait référence à des attentes perçues comme excessives, que ce soit en termes de temps ou de ressources (Djabi & Perrot, 2016 ; Örtqvist & Wincent, 2006 ; Royal & Brassard, 2010).

Bien que l'approche des tensions de rôle ne soit que rarement mise en lien direct avec la formation professionnelle (Alves et al., 2010a, b ; Perrot, 2005), elle représente une clé de lecture pertinente de la formation professionnelle en alternance. En effet, les apprenti·e·s endossant plusieurs rôles –entre l'école professionnelle et l'entreprise, mais également au sein même de l'entreprise (Losa & Filliettaz, 2018), analyser leur statut en termes de conflits, ambiguïté et surcharge de rôle peut s'avérer fort pertinent. En reprenant plus directement le rôle des apprenti·e·s, d'autres approches ont exprimé ces tensions quant à la légitimité de certaines tâches effectuées (Sacco, 2020).

2.2. Les tâches illégitimes

Les tensions de rôle ont partiellement été reprises dans les travaux de Semmer et collègues sur les tâches illégitimes (2010, 2015), soit des tâches qui peuvent être non raisonnables ou non nécessaires (Sacco, 2020). Les premières sont « *des activités qu'il n'est pas adéquat d'exiger d'un individu [...] qui ne correspondent pas du tout aux attentes liées à la profession* » (Sacco, 2020), alors que les secondes sont des tâches « *qui ne devraient même pas exister. Certaines n'ont pas de sens, d'autres pourraient être évitées.* » (Sacco, 2020). Tout comme le stress de rôle, cette approche fait appel à une certaine subjectivité de la personne qui doit effectuer des tâches dans un contexte professionnel. En ce sens, une tâche considérée comme « normale » dans un certain cadre de travail peut s'avérer illégitime dans un autre. Autrement dit, « *les tâches qui ne sont pas conformes à ce que l'on peut attendre d'une personne dans le cadre de son rôle sont perçues comme illégitimes* »³² (Semmer et al. 2015, p.33). Les auteur·e·s expliquent également que les tâches illégitimes représentent un cas spécifique des conflits de rôle entre les valeurs de l'individu et le rôle défini par la tâche. Cependant, le concept des tâches illégitimes va au-delà en précisant qu'il s'agit ici d'attentes de rôle inappropriées par rapport à la position professionnelle de la personne (Semmer et al., 2015). Par ailleurs, de par leur impact négatif sur l'estime de soi des travailleur·euse·s, les tâches illégitimes représentent une menace à l'identité professionnelle.

Les approches susmentionnées peuvent contribuer à éclairer dans quelle mesure et de quelle manière ces diverses formes de tensions de rôle sont présentes dans les discours des apprenti·e·s et participent à la définition de la qualité en FPI. Partant, cette étude vise à illustrer les tensions de rôle perçues par des apprenti·e·s en alternance à travers leur vision de la qualité en FPI.

³² Traduction personnelle. Texte original : « tasks that do not conform to what can appropriately be expected from someone in terms of his or her role are perceived as illegitimate. » (Semmer et al., 2015, p.33).

3. Méthode

3.1. Participant·e·s

L'échantillon est composé de 64 personnes ayant participé à des entretiens collectifs (*focus groups*) de manière volontaire. Six groupes d'apprenti·e·s (n=32 ; 20.75 ans en moyenne), quatre d'enseignant·e·s en école professionnelle (n=17 ; 46.6 ans en moyenne) et quatre de personnes formatrices en entreprise (n=15 ; 44.7 ans en moyenne) ont été interviewés. Elles et ils venaient de différents cantons de Suisse romande et étaient engagé·e·s dans l'un des quatre domaines professionnels considérés dans le projet : coiffure et soins de beauté (CSB), construction (CST), employé·e·s de commerce (EDC) et gestionnaires du commerce de détail (GCD).

3.2. Procédure : collecte et codage des données

Les entretiens collectifs ont été effectués par les membres de l'équipe de recherche. Le but était d'identifier les aspects contribuant à la définition de la qualité en FPI. Les *focus groups*, menés selon un guide d'entretien semi-standardisé, ont duré en moyenne une heure ; ils ont été enregistrés, puis transcrits intégralement, tout en garantissant l'anonymat des participant·e·s. L'analyse du corpus a permis de créer des codes thématiques de manière inductive. Ainsi, seule une partie des extraits des quatorze focus groups a été exploitée dans cette étude : il s'agit des aspects concernant les tâches et responsabilités des apprenti·e·s, sujet qui a été analysé thématiquement (Paillé & Mucchielli, 2012). Ce thème comprend la diversité des tâches, les

tensions de rôle ainsi que l'autonomie et la responsabilisation des apprenti·e·s³³ (Sauli et al., 2019). Précisons que, même si les tensions de rôle concernent le vécu des apprenti·e·s, par souci d'exhaustivité l'analyse thématique a été effectuée sur les extraits de l'ensemble des acteurs.

4. Résultats et interprétations

Plusieurs formes de dichotomies ont pu être relevées à travers les analyses thématiques : à l'école, l'opposition entre le statut d'enfant *versus* celui d'adulte ; en entreprise, le contraste entre le statut d'apprenant·e et celui d'employé·e.

Tous les groupes d'apprenti·e·s ont fait référence à la problématique des rôles. Cela suggère que, de manière générale, les enjeux statutaires au sein tant de l'entreprise formatrice que de l'école professionnelle sont davantage saillants pour les apprenti·e·s que pour les autres acteurs. En allant plus dans les détails, les diverses formes de tensions de rôle sont présentées ci-dessous.

4.1. *Enfant ou Adulte ?*

Dans les écoles professionnelles, une opposition identitaire se manifeste entre le statut d'enfant et celui d'adulte : les apprenti·e·s continuent d'une part un parcours scolaire similaire en certains points à celui qu'elles et ils avaient connu à l'école obligatoire, soumis·e·s à l'autorité de l'enseignant·e et étant dans certaines situations infantilisé·e·s. D'autre part, elles et ils découvrent le monde du travail, celui appartenant aux adultes, à leurs propres parents ; il s'agit d'un environnement où l'individu se voit attribuer un certain nombre de responsabilités, où il

³³ Ces codes ont été nommés en référence aux termes utilisés par les participant·e·s.

a des devoirs et des droits, où il doit suivre des règles, tout en disposant d'une certaine marge de manœuvre (Losa & Filliettaz, 2018). Partant, cette tension peut être renvoyée en partie à la théorie de l'auto-détermination (Ryan & Deci, 2017), où le fait d'être toujours considéré·e enfant serait lié à un style d'enseignement contrôlant. C'est ce qu'indique cet extrait : « *Soit, des fois, on est des ados pour certaines choses et soit d'autres, on doit être trop adultes pour d'autres.* » (Apprentie A, employée de commerce). En ce sens, certain·e·s apprenti·e·s expérimentent une identité ambiguë du moment qu'elles et ils peuvent se sentir autant infantilisé·e·s que surresponsabilisé·e·s. Il s'agit ici d'un exemple de conflit de rôle (Djabi & Perrot, 2016), où les apprenti·e·s doivent faire face à des demandes jugées incompatibles entre le rôle d'adulte et celui d'adolescent, voire d'enfant. Une telle tension reflèterait en parallèle la nature paradoxale de l'école professionnelle, calquée sur le modèle scolaire tout en étant conçue en lien avec le monde du travail.

Par ailleurs, ce discours est également présent chez les personnes qui forment les apprenti·e·s : « *J'ai aussi l'impression en discutant avec certains apprentis qu'ils sont dans un monde d'adultes, donc ils sont chez nous dans le monde du travail, mais que, en classe, ils sont vraiment encore considérés comme des élèves, des gamins.* » (Formatrice A, GCD). Cet extrait montre bien la dichotomie propre à la formation professionnelle par alternance, où l'école tendrait à infantiliser les apprenti·e·s tandis que l'entreprise formatrice les projetterait déjà dans un statut d'adulte. Ainsi, les apprenti·e·s expérimenteraient des conflits de rôle entre celui qu'elles et ils assument en entreprise vs en école et les demandes y associées (Djabi & Perrot, 2016). L'aspect infantilisant de l'école se manifeste notamment à travers des pratiques répressives telles que des *coches* ou des heures de *colle*, pratiques caractéristiques du style d'enseignement contrôlant (Curren, 2020 ; Reeve, 2009 ; Ryan & Deci, 2017). Ce genre de punition est perçu comme étant incohérent par rapport au fait d'être déjà des adultes :

« On se fait coller après les cours, [...] pour des devoirs alors que, enfin, on nous répète sans arrêt qu'on est des adultes, qu'on est autonomes et qu'on est censés se gérer tout seul, mais dans un certain sens, on est quand même, enfin, entre guillemets fliqués, quoi. Je trouve que ce n'est pas très cohérent. » (Apprentie B, employée de commerce). Il est intéressant de remarquer dans cet extrait que les punitions ainsi que le « flicage » des apprenti·e·s sont diamétralement opposés à leur autonomie et à leur statut d'adulte, ce qui provoque une incohérence selon l'apprentie citée. En termes de tensions de rôle, les pratiques contrôlantes feraient écho à l'ambiguïté de rôle (Djabi & Perrot, 2016), du moment qu'elles reflètent un décalage entre ce qui est attendu et ce qui est effectué. Il y aurait donc une forme d'ambivalence dans les demandes des enseignant·e·s qui, d'une part, expriment des attentes d'autonomie de la part des apprenti·e·s et, d'autre part, les punissent pour leur prise d'autonomie.

Le cadre formel et déresponsabilisant de l'école professionnelle semble donc, en termes d'attentes, se heurter à celui autonomisant de l'entreprise formatrice (Gross et al., 2020). Dans une voie de formation où les apprenti·e·s sont déjà confronté·e·s au monde des adultes et aux responsabilités qui en découlent (Masdonati et al., 2007), l'aspect contrôlant et infantilisant du contexte scolaire est ressenti comme étant dissonant avec le rôle d'apprenti·e. Cela provoque des tensions de rôle reflétant d'une part le statut d'« enfant assujetti·e » et, d'autre part, d'« adulte en devenir ».

Parallèlement à cette tension de rôle liée particulièrement au vécu scolaire, une autre forme de contraste existe en entreprise : il s'agit de la tension entre le statut de personne en train d'apprendre un métier et celui d'employé·e déjà formé·e.

4.2. Apprenant·e ou employé·e ?

Dans la même logique dichotomique, lorsque l'apprenti·e évolue dans l'entreprise formatrice, son rôle est tiraillé entre deux pôles : celui de l'apprenant·e et de l'employé·e. Ce qui ressort des discours des personnes interrogées, c'est l'aspect ambivalent de cette tension : le fait d'être déjà considéré·e comme un·e employé·e peut en effet être ressenti de plusieurs manières. Il y a, dans certains cas, une valorisation du statut d'apprenti·e, du moment qu'elle ou il se voit confier des tâches importantes qui peuvent aller au-delà de ses compétences. En guise d'exemple, une apprentie GCD explique : « *Des fois on nous demande carrément le code du coffre, des trucs comme ça alors qu'on est apprenti* » (Apprentie A, GCD). Cet extrait montre que cette « sur-responsabilisation », qui pourrait être vécue positivement, est en fait difficile à gérer car, comme le dit une autre apprentie de la même branche : « *C'est vrai que parfois ils nous responsabilisent un peu plus comme des employés que comme des apprentis et, parfois je trouve ça pas tellement normal [...] ce n'est pas le rôle d'un apprenti* » (Apprentie B, GCD). Les dires de ces personnes en formation illustrent ce que Djabi et Perrot (2016) appellent la surcharge de rôle, soit des attentes perçues par les apprenti·e·s comme excessives en termes de ressources.

Cela semble lié à la réalité de l'entreprise, où les apprenti·e·s se retrouvent confronté·e·s à deux objectifs concomitants : la production et la formation (Moreau, 2005). En ce sens, l'affectation des apprenti·e·s en tant qu'employé·e·s se fait au détriment de l'aspect formatif : « *Je suis pire bien là où je suis parce que je fais plein de choses et puis j'apprends trop plein de trucs, mais je pense que, des fois, on devrait aussi faire une pause, se dire on est aussi apprenti et puis se concentrer aussi sur la — enfin, on est formés, mais des fois presque pas assez.* » (Apprenti A, coiffeur). Les mots de cet apprenti illustrent la tension présente dans l'entreprise formatrice, où les apprenti·e·s sont soumis·e·s aux contraintes de productivité et ne sont par conséquent plus suffisamment formé·e·s. Ainsi, l'apparente responsabilisation perçue par les apprenti·e·s

refléterait l'absence de ressources formatives. Autrement dit, la valorisation du statut d'apprenti·e·s serait avant tout un besoin de main-d'œuvre de l'entreprise. Cet aspect est également mis en avant par les personnes formatrices en entreprise : « *C'est aussi de comprendre pourquoi tu engages une apprentie. [...] C'est la base pourquoi il y en a qui vont engager, parce que c'est une main-d'œuvre bon marché* » (Formatrice A, soins de beauté).

Dans cette optique, la dichotomie apprenant·e vs employé·e pourrait donc refléter la possibilité de former « correctement » les apprenti·e·s ou, à contrario, pourrait mener à des phénomènes de sur-responsabilisation à cause d'un manque de main-d'œuvre. Par ailleurs, cette tension semble être vécue par les apprenti·e·s interrogé·e·s comme une surcharge de rôle, du moment qu'elles et ils se voient confier des tâches dépassant leurs ressources de personnes en formation.

D'un autre point de vue, l'ambivalence entre le rôle d'apprenant·e et d'employé·e est liée aux attentes des personnes formatrices vis-à-vis des apprenti·e·s : « *Ils oublient un peu qu'on est des apprentis et ils nous considèrent déjà comme certaines personnes ayant un CFC³⁴ et la demande de travail qu'on doit faire des fois elle est un peu trop énorme* » (Apprenti A, dessinateur en bâtiments). Dans cette logique comme dans la précédente, la charge de travail des apprenti·e·s est ressentie comme trop importante par rapport à leurs compétences, les amenant à une surcharge de rôle tant quantitative -en termes de temps- que qualitative -en investissement cognitif (Royal & Brassard, 2010).

Inversement, l'apprenti·e peut être rabaissé·e à un statut inférieur à celui des employé·e·s : « *Ben, en soi, on a un statut d'apprenti donc tout de suite, on va être qualifié en dessous des autres. [...] Alors qu'on fait la même formation qu'ils ont faite, mais je pense que du nom apprenti, on est tout de suite mis en dessous alors que, en soi, quand on va finir notre formation, on sera au même niveau que les autres* » (Apprentie B, employée de commerce). Dans cet

³⁴ Le CFC (certificat fédéral de capacité) désigne le diplôme sanctionnant une formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans.

extrait, il est intéressant de souligner que, dans les perceptions des apprenti·e·s, le seul fait de ne pas encore avoir achevé l'apprentissage semble justifier un traitement au-dessous des autres, amenant notamment les apprenti·e·s à devoir effectuer le sale boulot : « *En fait moi le truc qui me gêne c'est de tout le temps faire des tâches ménagères en fait et que ce n'est pas réparti également en fait par rapport aux employés.* » (Apprentie C, GCD). Cet aspect dégradant peut être lu par le concept de tâches illégitimes (Semmer et *al.*, 2010), où les apprenti·e·s doivent effectuer des tâches qui ne correspondent pas formellement à ce qui est attendu d'elles et d'eux, soit des tâches non raisonnables. Par ailleurs comme l'illustre une apprentie employée de commerce, « *J'ai l'impression que parfois pour eux, c'est l'apprenti, donc on va lui donner tous les trucs qu'ils ont eux pas envie de faire* » (Apprentie C, employée de commerce). Le fait de devoir effectuer les tâches ingrates au travail représente donc une deuxième facette de la dichotomie apprenant·e vs employé·e et a également un impact sur les pratiques formatives. En effet, traiter les apprenti·e·s comme des « sous-employé·e·s » et leur donner des tâches illégitimes se fait au détriment de l'apprentissage du métier : « *Enfin, je n'étais pas du tout formée. [...] les clientes, je n'y touchais pas du tout à part pour faire le shampoing, pour balayer, des trucs comme ça, quoi.* » (Apprentie B, coiffeuse). Les mots de cette apprentie reflètent la problématique des tâches non raisonnables (Sacco, 2020) : même si le shampoing et le balayage font partie des tâches habituelles dans un salon de coiffure, elles ne devraient pas être effectuées uniquement par les apprenti·e·s. Ces tâches deviennent donc non raisonnables, car elles sous-emploient les apprenti·e·s et remplacent des tâches formatives. De plus, l'aspect dégradant des tâches illégitime peut avoir un impact sur l'estime de soi des apprenti·e·s, compromettant ainsi l'identité professionnelle de ces dernier·ère·s.

5. Conclusion

Plusieurs tensions de rôle ont été identifiées dans la définition de la qualité en formation professionnelle du point de vue de ses divers acteurs. Ainsi, il a été montré que ce sont davantage les apprenti·e·s qui mentionnent ce sujet ; cela semble indiquer que la problématique des rôles est davantage saillante pour les personnes en formation, étant donné qu'elles vivent les tensions de rôle à la première personne. Ces tensions se manifestent sous forme dichotomique : le rôle d'enfant s'oppose à celui d'adulte à l'école professionnelle, alors qu'au travail, c'est l'opposition apprenant·e vs employé·e qui fait surface. Par ailleurs, dans les perceptions des apprenti·e·s, ces tensions peuvent avoir un impact sur d'autres aspects de la formation, comme les opportunités d'apprentissage ou la relation aux enseignant·e·s et aux personnes formatrices. En ce sens, les différentes tensions de rôle vécues tant à l'école qu'en entreprise semblent représenter un aspect pouvant nuire à la qualité de la formation des apprenti·e·s. Précisons tout de même que les tensions de rôle dans le contexte de la FPI peuvent également présenter un pendant positif : certain·e·s apprenti·e·s profitent du cadre scolaire infantilisant pour « se comporter comme des gamin·e·s » par opposition à l'entreprise où elles et ils doivent « se comporter comme des adultes ». En entreprise, la tension apprenant·e vs employé·e peut quant à elle avoir un impact positif sur l'image de soi par le fait d'être déjà valorisé·e en tant qu'employé·e.

Les enjeux autour de cette thématique sont multiples : l'identité professionnelle –et par extension personnelle– des apprenti·e·s est notamment en jeu, tout autant que l'acquisition de compétences et connaissances liées au métier. Plus généralement, c'est la qualité de la formation qui en souffre : les apprenti·e·s doivent en effet s'insérer dans un système professionnel de plus en plus tendu, où la place et le temps pour former viennent à manquer et où elles et ils doivent endosser des rôles qui ne leur sont pas (encore) propres. Ainsi, les rôles –et les attentes y étant associées– des apprenti·e·s mériteraient d'être identifiés et clarifiés sur

le lieu de travail et à l'école professionnelle. Cela permettrait d'améliorer la qualité en FPI tout en favorisant le bien-être et la satisfaction des apprenti·e·s. Par la suite, il serait fort intéressant d'exploiter ces tensions de rôle pour en faire une force supplémentaire de la FPI : la valorisation des apprenti·e·s comme de « vrai·e·s » employé·e·s, par exemple, représente un aspect positif pour elles et eux, ce qui pourrait être souligné dans les plans de formation, tout en veillant à leur garantir un apprentissage de qualité. De plus, cette contribution ne s'est pas penchée sur les éventuelles différences qui existent entre les divers domaines professionnels ; ainsi, il serait pertinent d'explorer cette piste pouvant indiquer des tensions de rôle spécifiques aux métiers.

6.2 Deuxième article : Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences

Reproduction de la référence suivante :

Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 50(3), 417-447.

Résumé

Dans le contexte de la formation professionnelle initiale (FPI) en alternance, une étude suisse romande s'est penchée sur les perceptions de qualité d'une telle formation par des apprenti·e·s. Une partie des caractéristiques de la qualité perçue en FPI est notamment liée aux divers rôles que les apprenti·e·s assument à l'école et en entreprise et aux conséquences que ces rôles peuvent avoir sur leur vécu en apprentissage.

À partir des réponses d'apprenti·e·s en alternance (N = 336), une analyse factorielle exploratoire a permis de distinguer quatre dimensions faisant référence à des tensions de rôle ; des analyses de cheminement ont montré que la perception de tensions de rôle a un lien négatif avec le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement et la satisfaction. Ces résultats illustrent ainsi que différentes tensions de rôle peuvent être associées au vécu des apprenti·e·s en FPI, et que ces tensions ont des effets néfastes sur le bien-être des personnes en formation. La discussion propose des pistes pour clarifier les rôles de ces dernier·ère·s.

Abstract

In the context of dual initial vocational education and training (IVET), a study in French speaking Switzerland looked at apprentices' perceptions of the quality of such training. Some of the perceived quality characteristics of IVET are related to the various roles that apprentices assume at school and in the training company and the consequences that these roles may have on their apprenticeship experience.

On the basis of dual apprentices' responses (N=336), an exploratory factor analysis has identified four dimensions referring to role tensions; path analyses showed that the perception of role tensions was negatively related to self-efficacy, commitment and satisfaction. These results illustrate that different role stress can be associated with the IVET apprentices' experience, and that this stress has negative effects on the apprentices' well-being. The discussion part proposes to clarify the latter's roles.

Mots-clés : tensions de rôle, qualité de la formation professionnelle, apprentissage en alternance, formation professionnelle suisse

Keywords: role stress, VET quality, dual apprenticeship, Swiss VET

Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences

1. Introduction

Entreprendre un apprentissage en alternance (désigné formation duale en Suisse) implique pour les apprenti·e·s d'accéder au monde du travail tout en continuant à fréquenter l'école. Les enjeux en termes de qualité d'une telle formation sont par conséquent multiples : il s'agit notamment de garantir des apprentissages scolaires en accord avec la formation pratique en entreprise (Berger et al., 2019b ; Guile & Young, 2003), ou encore de pouvoir compter sur des enseignant·e·s et des personnes formatrices compétent·e·s (Berger et al., 2019a ; Smith & Yasukawa, 2017). À ces éléments rendant principalement compte d'aspects institutionnels et formels de la formation professionnelle (FP) en alternance s'ajoute l'aspect subjectif du vécu des apprenti·e·s, qui s'avère central dans la définition de la qualité en formation professionnelle (Gross et al., 2020 ; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Il s'agit notamment de tensions que les apprenti·e·s peuvent ressentir quant au(x) rôle(s) qu'elles et ils assument durant leur formation en école et en entreprise et qui constituent pour partie leur conception de la qualité (Alves et al., 2010b ; Wenger, 2021).

Partant, les perceptions des apprenti·e·s, par rapport à la qualité de leur formation, ont été investiguées par le biais d'un questionnaire comprenant des questions sur les tensions de rôle en tant que caractéristiques de la qualité perçue. Ces tensions ont ensuite été analysées en lien avec certaines conséquences d'une formation de plus ou moins bonne qualité : le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement, la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

Après une brève présentation du système de FP dual suisse – en lien notamment avec la notion de qualité et des diverses formes de tensions de rôle –, nous présentons une étude ayant pour but d’investiguer les tensions de rôle en tant que caractéristiques de la qualité perçue chez les apprenti·e·s ainsi que certaines résultantes de cette qualité.

1.1 Le système de FP en alternance helvétique face aux défis de la qualité

En Suisse, deux jeunes sur trois suivent une formation professionnelle initiale (FPI) (Office fédéral de la statistique [OFS], 2017), soit en modalité duale (90% des apprenti·e·s), soit en école à plein temps (10% des apprenti·e·s ; Secrétariat d’État à la formation, à la recherche et à l’innovation [SEFRI], 2018). En ce qui concerne la FP en alternance, celle-ci combine une partie théorique en école professionnelle (un à deux jours par semaine) et une partie de formation en entreprise (à hauteur de quatre jours par semaine dans la plupart des métiers). Ce double système de formation permet aux apprenti·e·s d’apprendre un métier en se concentrant tant sur les connaissances procédurales que sur les connaissances déclaratives spécifiques à ce métier. La formation vise également à dispenser des connaissances dites de culture générale. Ainsi, un tel système met l’accent sur les entreprises comme principales actrices de la formation, en confrontant les jeunes dès le début de leur formation à des dynamiques et phénomènes propres au marché du travail (Masdonati et al., 2007).

Le modèle dual helvétique, vanté à l’étranger, est considéré comme étant d’excellente qualité, permettant notamment un accès facilité au marché du travail (Dubs, 2006) et par conséquent un faible taux de chômage des jeunes (OFS, 2020b). Partant, la qualité dans un tel système de formation doit pouvoir être garantie, ce qui est formalisé par plusieurs textes, tels que, par exemple, la loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002. Ces derniers précisent la volonté de développer et surveiller la qualité du système, mais ne définissent pas la qualité, ni mentionnent concrètement comment celle-ci peut être consolidée, cette tâche

semblant appartenir aux institutions du terrain (cantons, écoles professionnelles et entreprises formatrices). Par ailleurs, la qualité du système de FP a tendance à être assimilée à l'employabilité élevée chez les jeunes, ce qui est certes un bon indicateur, mais pas l'unique facteur à jouer un rôle dans la définition de cette qualité. Finalement, l'évaluation de la qualité en FP en Suisse n'est pas systématiquement exigée par les institutions ; le cas échéant, elle se réalise, entre autres, par le biais d'un instrument présentant exclusivement des critères observables concernant l'entreprise (Centre suisse de services Formation professionnelle [CSFO], 2012). Dans ce contexte, la perspective des apprenti·e·s – bénéficiaires ultimes de ce système – ne rentre pas officiellement en ligne de compte dans les mesures de développement de la qualité en FP.

Le projet dans lequel s'inscrit cette étude vise par conséquent à mieux appréhender la notion de qualité en FP en s'intéressant aux perceptions de ses principaux acteurs du terrain : les personnes formatrices en entreprise, les enseignant·e·s en école professionnelle et les apprenti·e·s en FPI duale dans quatre champs professionnels (coiffure et soins de beauté, construction, commerce de détail et employé·e·s de commerce³⁵) en Suisse romande.

Le concept de qualité, bien que largement utilisé dans de nombreux contextes, n'a pas de définition univoque, ce qui lui confère des connotations plurielles et relatives (Bouchard & Plante, 2002 ; Wittek & Kvernbekk, 2011). Ainsi, le premier aspect à considérer dans la définition de la qualité en FP est la pluralité de points de vue sur celle-ci (Griffin, 2017). Ces points de vue peuvent être exprimés par les enseignant·e·s, les personnes formatrices en entreprise, mais aussi les institutions qui participent à diriger la FP (cantons, confédération, organisations du travail) et, finalement, ses principales et principaux « protagonistes » : les apprenti·e·s. La qualité d'une FP peut donc être définie comme la conception subjective d'un

³⁵ Ce métier correspond au travail administratif ou de bureau.

idéal vers lequel devrait tendre la formation. Cet idéal peut différer selon les acteurs de la FP et selon le champ professionnel concerné (Berger et al., 2020 ; Griffin, 2017). La notion de qualité est fondée en particulier sur des jugements d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs (Wittek & Kvernbekk, 2011) par rapport aux attentes et besoins personnels.

Dans la littérature, la problématique de la qualité en FP s'exprime souvent en termes d'évaluation, ce qui a donné naissance à plusieurs instruments permettant de mesurer – indirectement par le biais de perceptions (Plante & Bouchard, 1998) – la qualité (Rauner, 2007 ; Velten & Schnitzler, 2012). Plusieurs éléments ont été identifiés comme caractérisant une formation de bonne qualité : les compétences des personnes formant les apprenti·e·s à l'école et en entreprise, l'autonomie de ces dernier·ère·s, mais aussi leur stress perçu (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). En ce sens, parmi les caractéristiques de la qualité, celles liées au vécu des apprenti·e·s occupent une place centrale dans l'évaluation de la qualité d'une formation. Cependant, malgré l'intérêt pour les expériences scolaires et professionnelles des apprenti·e·s du dual, les différents rôles qu'elles et ils assument n'ont pas, à ce jour, été directement étudiés comme caractéristiques de la qualité.

Les analyses présentées dans cette étude ont pour but d'approfondir la perspective des apprenti·e·s en FPI duale et, plus précisément, leurs perceptions quant à leurs rôles et aux liens existants avec des phénomènes tels que la satisfaction et l'engagement.

1.2 Apprécier la qualité d'une formation en alternance à partir des tensions de rôle perçues par les apprenti·e·s

Dans le cadre de leur formation en entreprise, les apprenti·e·s n'apprennent pas seulement un métier, mais s'inscrivent également dans un processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 ; Martineau et al., 2009), soit à l'appropriation et adaptation à leur environnement de

formation. Ce processus lié à l'intégration en entreprise devrait permettre aux apprenti·e·s de développer une identité professionnelle en interaction avec ce que Lave et Wenger (1991) appellent les communautés de pratique : des individus qui partagent les mêmes buts dans leur environnement professionnel et qui, à travers leurs compétences et connaissances, co-construisent une communauté. Les apprenti·e·s en FP duale intègrent donc une communauté de pratique par le biais de l'entreprise qui les forme et doivent apprendre à en cerner le fonctionnement, notamment par des pratiques de participation au travail telles que des activités ou des interactions avec les collègues (Billett, 2001, 2009).

Outre les enjeux de socialisation dans l'entreprise formatrice et les tensions qui peuvent en découler, les apprenti·e·s font également face à une tension propre à la FP en alternance : la conciliation entre l'école et l'entreprise. Ainsi, les apprenti·e·s doivent jongler entre deux univers distincts et il est donc « nécessaire de considérer la position ambiguë, voire même paradoxale de l'apprenti·e (apprenant·e vs travailleur ou travailleuse) » (Losa & Filliettaz, 2018, p.299). Autrement dit, les apprenti·e·s alternent des moments de socialisation à l'école – où elles et ils sont considéré·e·s comme des élèves – et dans l'entreprise formatrice – où en revanche on les considère comme des travailleur·euse·s. Si un tel statut entre deux peut représenter un atout – de par la possibilité de mettre en commun des apprentissages scolaires et professionnels, « pour les apprenant·e·s, une telle position entre deux pourrait générer des contradictions [...] étant étudiant·e·s et novices qui apprennent et en même temps professionnel·le·s censé·e·s connaître et agir » (Losa & Filliettaz, 2018, p.304). Dans le cadre de la socialisation des apprenti·e·s, il est par conséquent intéressant d'appréhender les divers rôles qu'elles et ils peuvent assumer.

1.2.1 Les tensions de rôle

Lorsqu'un individu est actif dans un contexte professionnel, plusieurs attentes différentes sont formulées à son égard. Elles peuvent venir des collègues, de la clientèle, de la hiérarchie ou de l'individu lui-même et, quand il devient difficile de répondre à l'ensemble de ces attentes de manière satisfaisante, l'individu éprouve des tensions (ou *stress* en anglais) de rôle (Royal & Brassard, 2010).

Dans l'approche des tensions de rôle, Rizzo et al. (1970) les répartissent en conflits et ambiguïté. Le premier concept correspond à l'incongruence entre les différentes attentes liées à un rôle (en termes de valeurs, ressources ou exigences). Le concept d'ambiguïté de rôle reflète quant à lui la clarté et la prédictibilité des demandes au sein de l'entreprise. Cette théorie des tensions de rôle a été reprise dans de nombreux travaux, en étudiant notamment les liens entre les divers concepts et leurs effets négatifs (insatisfaction au travail, intention de résilier le contrat de travail, etc. ; Örtqvist & Wincent, 2006). Un modèle plus récent, que nous présentons ci-après, ajoute le concept de surcharge de rôle (Djabi & Perrot, 2016 ; Djabi et al., 2019).

Le conflit de rôle est défini par Djabi et Perrot (2016) comme l'« occurrence simultanée d'au moins deux demandes incompatibles relatives au travail demandé » (Djabi & Perrot, 2016, p.141). Les auteurs distinguent quatre types de conflits de rôle : a) intra-émetteur ; b) inter-émetteur ; c) inter-rôle ; d) personne-rôle. Le premier type concerne le fait de percevoir des attentes incompatibles venant de la même personne (par exemple un collègue formulant des demandes contradictoires) ; lors d'un conflit inter-émetteur, les attentes incompatibles viennent de personnes différentes (par exemple un patron communique des attentes différentes à celles émises par un collègue) ; le conflit inter-rôle fait référence à la coexistence de plusieurs rôles chez le même individu, rôles auxquels sont associées des demandes incompatibles ; finalement, le conflit personne-rôle apparaît si les attentes liées à un rôle sont en conflit avec les valeurs ou les besoins de l'individu.

L'ambiguïté de rôle est définie comme la « résultante d'un décalage entre l'information disponible et l'information requise pour l'exercice du rôle par la personne focale » (Djabi & Perrot, 2016, p.141). Autrement dit, il y a ambiguïté de rôle quand il y a un manque d'informations nécessaires à la réalisation efficace du travail. Il en existe deux formes : a) celle concernant la tâche et b) celle associée à la dimension socio-émotionnelle. La première fait référence à « un manque d'information concernant les définitions de l'emploi, ses objectifs et les moyens autorisés pour sa mise en œuvre » (Djabi & Perrot, 2016, p.141), soit par exemple l'étendue des responsabilités de l'individu. La seconde forme se réfère quant à elle à un manque d'information sur la performance de rôle, soit comment l'individu est évalué et les conséquences de cette performance.

La surcharge de rôle est la troisième composante des tensions de rôle et fait référence à des attentes perçues comme excessives en termes de temps ou de ressources (Djabi & Perrot, 2016 ; Örtqvist & Wincent, 2006). Dans les travaux plus anciens (Rizzo et al., 1970), ce concept faisait partie des conflits de rôle ; ce n'est que dans les dernières années que la surcharge a été considérée comme une composante à part entière. Les méta-analyses effectuées ont en effet permis de démontrer que la surcharge de rôle – considérée distinctement du conflit et de l'ambiguïté – peut avoir un impact spécifique sur plusieurs résultantes professionnelles telles que l'insatisfaction, le manque d'engagement organisationnel ou l'intention de résilier le contrat de travail (Örtqvist & Wincent, 2006 ; Tubre & Collins, 2000).

Malgré l'ancrage des tensions de rôle dans le contexte professionnel (Rizzo et al., 1970), seuls quelques travaux se sont penchés sur ces tensions en FP par alternance (Alves et al., 2010a, b ; Perrot, 2005). Ainsi, et au vu du statut « hybride » des apprenti·e·s en termes de rôle (Losa & Filliettaz, 2018), appréhender leurs conflits, ambiguïté et surcharge de rôle peut s'avérer fort pertinent. Par ailleurs, la problématique des tensions de rôle en lien notamment avec les

personnes en formation a été reprise en termes de légitimité des tâches à effectuer (Sacco, 2020).

1.2.2 Les tâches illégitimes

Les tâches illégitimes telles que définies par Semmer et al. (2010, 2015) sont des tâches « qui ne sont pas conformes à ce que l'on peut attendre d'une personne dans le cadre de son rôle »³⁶ (Semmer et al., 2015, p.33). En reprenant l'approche des tensions de rôle, les tâches illégitimes illustrent une sous-catégorie des conflits personne-rôle : il s'agit en effet de tâches perçues comme problématiques car incompatibles entre les valeurs de l'individu et le rôle défini par la tâche. Plus précisément, l'illégitimité est due aux attentes de rôle inappropriées compte tenu de la position professionnelle de la personne (Semmer et al., 2015). Les tâches illégitimes peuvent être non raisonnables ou non nécessaires (Sacco, 2020). Les tâches non raisonnables sont « des activités qu'il n'est pas adéquat d'exiger d'un individu [...] qui ne correspondent pas du tout aux attentes liées à la profession » (Sacco, 2020). C'est le cas par exemple d'un·e stagiaire universitaire ayant comme tâche de préparer le café aux collègues. Les tâches non nécessaires « ne devraient même pas exister. Certaines n'ont pas de sens, d'autres pourraient être évitées. Ou alors, il devrait être possible de les effectuer moyennant moins d'efforts. » (Sacco, 2020). Ainsi, demander par exemple à un·e employé·e de découper des boîtes en carton qui seront ensuite détruites est une tâche non nécessaire. Remarquons que les tâches illégitimes reflètent une certaine subjectivité des individus devant les effectuer : en effet, une tâche peut être considérée normale dans un certain cadre de travail alors qu'elle peut devenir illégitime dans un autre contexte professionnel. Par ailleurs, certaines tâches considérées ingrates font partie du métier ; leur appréciation dépend donc davantage de la fréquence et de la répartition entre collègues que de la tâche en elle-même.

³⁶ Traduction personnelle. Texte original : « tasks that do not conform to what can appropriately be expected from someone in terms of his or her role [...] » (Semmer et al., 2015, p.33).

Les tensions de rôle, englobant également la perception d'effectuer des tâches illégitimes, sont considérées dans la littérature comme des facteurs de stress dans le cadre professionnel. Cela signifie qu'elles peuvent expliquer certaines résultantes telles que l'insatisfaction au travail, mais aussi l'engagement ou l'intention de résilier le contrat de travail (Björk et al., 2013 ; Eatough et al., 2016 ; Semmer et al., 2010).

Comme suggéré auparavant, les tensions de rôle peuvent être assimilées à des caractéristiques définissant en partie la qualité en FP. Ainsi, considérer les liens entre tensions de rôle et certaines résultantes telles que la satisfaction ou l'engagement correspond en partie à considérer ces liens entre la qualité de la FP et les mêmes résultantes. Des études spécifiques en FP (Berweger et al., 2013 ; Stalder, 2003) ont en ce sens étudié les liens entre les perceptions de la qualité et certaines conséquences (engagement, satisfaction). Il a ainsi été démontré que plus les apprenti·e·s perçoivent leur formation comme étant de bonne qualité, plus elles et ils sont satisfait·e·s et engagé·e·s (Wenger et al., 2021). En appréhendant les tensions de rôle comme une caractéristique – négative – de la qualité en FP, il serait donc possible de suggérer des liens analogues avec certaines conséquences de la qualité. Par ailleurs, ces derniers liens ont déjà été étudiés et validés dans le contexte professionnel.

1.3 Les résultats des tensions de rôle caractérisant la qualité en FP : auto-efficacité, engagement, satisfaction et intention de résilier le contrat

Ces diverses tensions des rôles dans le cadre professionnel ont des conséquences multiples. Les études d'Alves et al. (2010a, b) s'intéressent, dans le cadre de l'apprentissage en alternance en France, à l'impact des tensions de rôle (au sein de l'école et de l'entreprise formatrice, mais également entre les deux lieux) sur la satisfaction dans l'apprentissage, l'engagement et l'intention de rester dans l'entreprise après la formation. En ce sens, les auteur·e·s suggèrent que l'ambiguïté de rôle, tant au travail qu'à l'école, entretient un lien négatif avec la satisfaction

qui, à son tour, est liée à l'engagement et à l'intention de rester dans l'entreprise formatrice (Alves et al., 2010b).

De plus, les méta-analyses des études concernant les tensions de rôle dans le cadre professionnel (Fisher & Gitelson, 1983 ; Örtqvist & Wincent, 2006) ont mis en évidence des liens entre l'ambiguïté, les conflits et la surcharge de rôle comme facteurs de stress et l'insatisfaction au travail, la baisse d'engagement professionnel ainsi que l'intention de résilier le contrat de travail. Plus précisément, chacune des facettes des tensions de rôle a des conséquences négatives sur des aspects-clés du bien-être au travail (Örtqvist & Wincent, 2006).

L'approche des tâches illégitimes a quant à elle montré que ces dernières seraient en partie la cause d'une baisse de la confiance en soi, mais aussi de l'insatisfaction au travail (Eatough et al., 2016 ; Semmer et al., 2015). Ces résultats sont cohérents avec ce qui a été indiqué auparavant, sachant que les tâches illégitimes peuvent être considérées comme un cas spécifique des conflits de rôle ; ainsi, la perception d'effectuer des tâches non nécessaires ou non raisonnables semble être un facteur de stress au même titre que les tensions de rôle, provoquant par conséquent les mêmes effets négatifs que ces dernières.

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), cette croyance serait négativement associée aux tensions de rôle (Beauchamp & Bray, 2001 ; Caesens & Stinglhamber, 2014 ; Yu et al., 2015) ; plus précisément, lorsqu'un individu endosse des rôles perçus comme ambivalents, cette croyance peut exercer une fonction médiatrice du lien entre les tensions de rôle et d'éventuelles conséquences telles que l'insatisfaction au travail (Dasgupta, 2012). Autrement dit, les tensions de rôle influencent le sentiment d'efficacité, lui-même étant directement prédicteur de résultantes comme la satisfaction.

Il est donc intéressant d'observer que des facteurs de stress au travail tels que les tensions de rôle peuvent impacter négativement le bien-être des employé·e·s.

2. Objectifs, questions de recherche et modèle hypothétique

À partir de ces éléments de réflexion théoriques, les questions de recherche suivantes ont été émises :

1. Est-ce possible de distinguer plusieurs aspects des tensions de rôle en tant que caractéristiques de la qualité perçue ? Si oui, lesquels ?
2. Dans quelle mesure les perceptions des tensions de rôle sont-elles explicatives des conséquences de la qualité (engagement scolaire et professionnel, sentiment d'efficacité personnelle scolaire et professionnel, satisfaction de vie et intention de résilier le contrat d'apprentissage) ?

La figure 1 montre les liens qui seront testés : à partir des éléments concernant les tensions de rôle caractérisant la qualité de la FPI selon les apprenti·e·s, l'idée est d'observer s'il existe un lien avec les résultantes de cette qualité. Le sentiment d'efficacité personnelle (scolaire et professionnelle), l'engagement (scolaire et professionnel), la satisfaction de vie et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage sont donc proposées comme conséquences des caractéristiques de la qualité. Plus précisément, le sentiment d'efficacité personnelle intègre le modèle en tant que médiateur du lien entre les caractéristiques de la qualité et les deux formes d'engagement (Caesens & Stinglhamber, 2014 ; Yu et al., 2015). Par ailleurs, l'engagement devrait expliquer la satisfaction de vie qui, à son tour, expliquerait l'intention de résilier le contrat d'apprentissage : en effet, la satisfaction expliquerait, plus directement que l'engagement, le fait de vouloir résilier le contrat d'apprentissage (Alarcon & Edwards 2011 ; Tett & Meyer, 1993).

Figure 1

Liens postulés entre les tensions de rôle et leurs conséquences

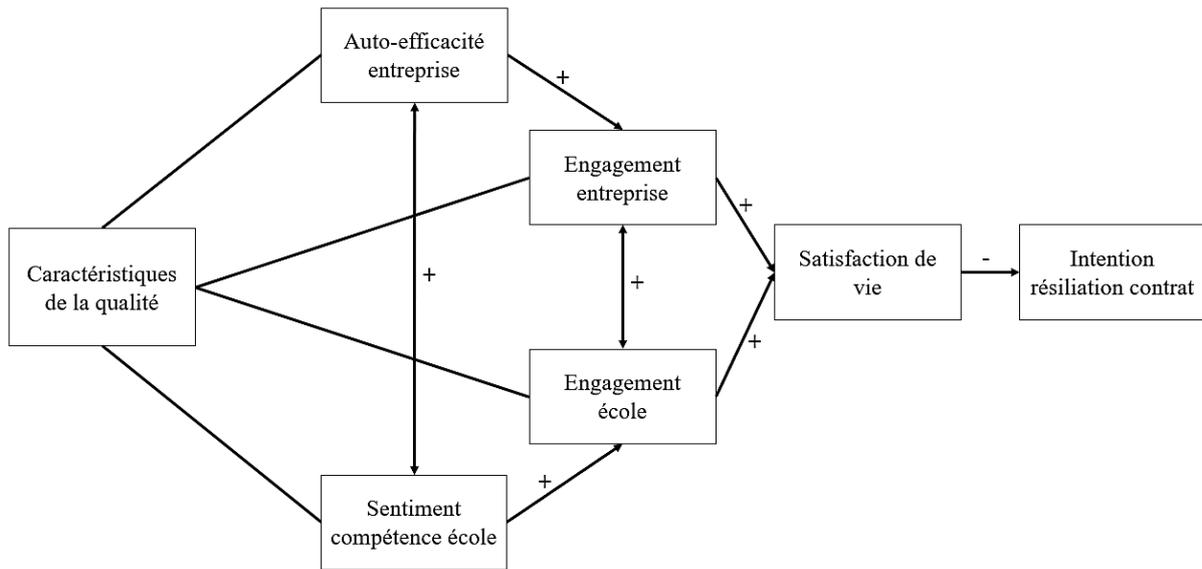


Figure 1

Postulated links between role stress and their consequences

Dans un premier temps, des analyses factorielles exploratoires permettront la création de facteurs distincts faisant référence aux caractéristiques de la qualité perçue par les apprenti·e·s ; en ce sens, le modèle illustré à la figure 1 sera détaillé suite à la découverte des aspects descriptifs des tensions de rôle. Ensuite, des analyses de cheminement permettront de tester les liens postulés entre les caractéristiques de la qualité liées aux tensions de rôle et diverses conséquences de ces dernières (sentiment d'auto-efficacité et engagement scolaires et professionnels, satisfaction et intention de résilier le contrat d'apprentissage).

3. Méthode

3.1 L'étude dans son contexte

Cette étude s'inscrit dans un projet plus large, visant à investiguer la notion de qualité en FPI à partir des diverses perceptions des enseignant·e·s, personnes formatrices en entreprise et apprenti·e·s dans les quatre champs professionnels précités. Le projet a débuté par une étude exploratoire par questionnaire (questions ouvertes à réponses courtes) auprès d'apprenti·e·s (Berger et al., 2019b ; Gross et al., 2020) dont le but était de mettre en évidence les aspects caractérisant une formation de plus ou moins bonne qualité. À partir de ces résultats, des entretiens collectifs avec des groupes d'enseignant·e·s, personnes formatrices et apprenti·e·s ont permis d'affiner et de confirmer les éléments caractérisant la qualité de la FPI. Parmi ces éléments, nous avons notamment identifié la thématique des tensions de rôle en tant que caractéristique négative de la qualité (Wenger, 2021). L'analyse thématique des entretiens a donné lieu à un questionnaire reprenant les thèmes identifiés dans les différents discours³⁷, questionnaire qui a ensuite été soumis à un échantillon d'apprenti·e·s en FPI. Les réponses à une partie des items et échelles sont utilisées dans le cadre de cette étude. Plus précisément, parmi les facteurs caractérisant la qualité en FPI, les analyses portent ici sur ceux rendant compte du vécu des apprenti·e·s à travers des tensions de rôle.

3.2 Participant·e·s

Les personnes ayant participé à l'étude sont des apprenti·e·s en FPI duale³⁸ ($N = 336$; 60.7% femmes) : 197 employé·e·s de commerce, soit 58.6% de l'échantillon et 139 gestionnaires du

³⁷ En guise d'exemple, d'autres facteurs identifiés comme caractérisant la qualité de la FP sont : l'articulation entre l'école et l'entreprise, les compétences des enseignant·e·s et personnes formatrices ou encore l'organisation curriculaire de la FP.

³⁸ La FPI peut être débutée dès la scolarité obligatoire achevée, scolarité qui se termine généralement à 15 ans.

commerce de détail, soit 41.4% de l'échantillon. Les apprenti·e·s étaient reparti·e·s entre la 1^{ère} ($n = 149$; 44.3%), la 2^e ($n = 101$; 30.1%) et la 3^e année ($n = 86$; 25.6%) d'apprentissage. L'âge moyen est de 18.8 ans ($ET = 3.47$). Il s'agissait de 22 classes d'apprenti·e·s dans deux écoles professionnelles de deux cantons Suisses romands.

3.3 Procédure

Un questionnaire au format papier a été complété par les apprenti·e·s sur une période de cours, soit environ 45 minutes. Un membre de l'équipe de recherche était présent lors des passations du questionnaire afin d'assurer une certaine standardisation. La participation à l'étude était facultative, anonyme, non rémunérée et n'a pas été présentée comme une activité de l'école. En outre, le plan de recherche et la procédure de passation ont été approuvés par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et les cantons dans lesquels l'enquête a été réalisée.

3.4 Instruments

Afin de tester le modèle postulé, plusieurs items issus du questionnaire ont été utilisés : d'une part, il s'agit d'items concernant les caractéristiques de la qualité de la formation perçue par les apprenti·e·s (en termes de tensions de rôle) ; d'autre part, ce sont des instruments scientifiquement validés qui ont été exploités en tant que mesures des conséquences de la qualité perçue.

3.4.1 Les instruments concernant les tensions de rôle

Les items faisant référence à la qualité de la formation des apprenti·e·s ont été développés à partir des thématiques identifiées lors d'entretiens collectifs (Berger et al., 2020). Ainsi, le

thème des tâches et responsabilités des apprenti·e·s a permis de développer 16 items distincts, répartis en trois sous-thématiques : stress de rôles (ex : « À l'école, les enseignant·e·s me traitent comme un·e enfant » ; 6 items), diversité des tâches (ex : « Au travail, j'effectue des tâches variées » ; 4 items) et responsabilisation des apprenti·e·s (ex : « Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire » ; 6 items). La première partie des résultats illustrera à ce propos l'analyse factorielle exploratoire effectuée dans le but d'extraire les facteurs caractérisant la qualité de la formation en termes de tensions de rôle des apprenti·e·s.

3.4.2 Les instruments concernant les conséquences de la qualité perçue

Concernant les variables à expliquer dans le modèle postulé, les diverses dimensions utilisées dans le questionnaire sont issues des échelles suivantes :

- Sentiment de compétence à l'école (ex : « Je crois être un·e bon·ne étudiant·e » ; 4 items³⁹ ; Losier et al., 1993), soit le fait de se percevoir comme étant compétent·e dans les tâches scolaires ;
- Sentiment d'efficacité personnelle en entreprise (ex : « Je me sens à la hauteur de la plupart des exigences professionnelles » ; 7 items ; *Occupational Self-Efficacy Scale* ; Rigotti et al., 2008), que les auteur·e·s définissent comme « la compétence ressentie par une personne quant à sa capacité à accomplir les tâches concernées dans son travail⁴⁰ » (Rigotti et al., 2008, p. 239) ;
- Engagement à l'école (ex : « J'écoute très attentivement durant les cours » ; 12 items), initialement composé de trois sous-dimensions : engagement comportemental, émotionnel (Skinner et al., 2008) et cognitif (Simons et al., 2004). Il s'agit du fait de s'investir dans

³⁹ Un item a finalement été supprimé à la suite des analyses factorielles confirmatoires, pour cause de saturation trop faible.

⁴⁰ Traduction personnelle. Texte original : « [...] the competence that a person feels concerning the ability to successfully fulfill the tasks involved in his or her job. » (Rigotti et al., 2008, p.239).

les tâches scolaires ;

- Engagement en entreprise (ex : « Je suis passionné·e par mon travail »), composé de trois sous-dimensions : vigueur, dévouement et absorption (3 items ; *UWES* ; Schaufeli et al., 2006) ;
- Intention de résilier le contrat d'apprentissage (ex : « Je pense à arrêter cet apprentissage pour changer de métier » ; 3 items ; Berger et al., 2019b), à savoir l'intention de quitter la formation actuellement suivie pour une autre formation ou une autre entreprise formatrice ;
- Satisfaction de vie d'apprenti·e (ex : « Je suis satisfait·e de ma vie d'apprenti·e » ; 5 items ; Alves et al., 2010b), échelle adaptée à partir de l'appréciation globale sur la qualité de vie (Diener et al., 1985).

Pour tous les items, l'échelle de réponse s'étendait de 1 = Ne me correspond pas du tout à 6 = Me correspond tout à fait, à l'exception de l'Engagement en entreprise (de 0 = Jamais à 6 = Toujours) et la Satisfaction de vie d'apprenti·e (de 1 = Fortement en désaccord à 7 = Fortement en accord).

4. Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties : d'abord, l'analyse factorielle exploratoire des items sur la qualité de la formation dans le but de faire ressortir des dimensions liées aux tensions de rôle ; ensuite, à partir des facteurs identifiés, des analyses de cheminement ont été réalisées, comme postulés dans la figure 1.

4.1 Analyse factorielle exploratoire

En effectuant une analyse factorielle exploratoire avec le logiciel SPSS (avec factorisation en axes principaux et rotation Oblimin directe), la solution factorielle suivante a été jugée satisfaisante (variance totale cumulée : 64.67% ; voir tableau 1) : elle distingue quatre facteurs, deux faisant référence aux tâches à effectuer en entreprise et deux autres concernant les tensions de rôle chez les apprenti·e·s. Ainsi, pour répondre à la première question de recherche, les quatre facteurs suivants ont été extraits : le Facteur 1 correspond à l'impression de Devoir effectuer des tâches ingrates, soit effectuer le travail que les collègues ne veulent pas faire ; le Facteur 2 concerne la Diversité des tâches, à savoir la possibilité d'effectuer des tâches variées en entreprise ; le Facteur 3, Être considéré·e comme un·e employé·e, faisant référence à la perception d'effectuer des tâches au travail que font habituellement les employé·e·s et pas les apprenti·e·s ; le Facteur 4 est le sentiment d'Être traité·e comme une personne adulte et reprend la dichotomie entre le fait d'être encore traité·e comme un·e enfant *vs* un·e adulte par les enseignant·e·s en école professionnelle.

Tableau 1*Résultats de l'analyse factorielle exploratoire des items évaluant les tensions de rôle*

	Facteur			
	Tâches ingrates	Diversité tâches	Être considéré·e un·e employé·e	Être traité·e comme un·e adulte
Être apprenti·e, c'est devoir faire les « tâches ingrates » que les collègues ne veulent pas faire.	.55			
Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire.	.73			
Mes collègues profitent de mon statut d'apprenti·e pour me faire faire des activités désagréables	.80			
Au travail, j'effectue des tâches variées.		.86		
Au travail, je fais toujours la même chose.		-.64		
Au travail, je vois beaucoup d'activités différentes.		.86		
Au travail, mes tâches sont répétitives.		-.61		
Au travail, je me sens comme un·e employé·e.			-.66	
Au travail, je suis traité·e comme un·e employé·e plutôt que comme un·e apprenti·e.			-.86	
Au travail, on me donne des responsabilités.			-.48	
À l'école, je me sens traité·e comme un·e adulte responsable.				.70
À l'école, les enseignant·e·s me traitent comme un·e enfant.				-.62
J'apprécie quand je suis considéré·e comme un·e adulte par mes enseignant·e·s.				.31
Le travail me permet d'être une personne responsable.				.32
Valeurs propres	1.44	4.30	1.59	1.79
Variance expliquée (en %)	10.29	30.21	11.37	12.81

Table 1

Results of the exploratory factor analysis of items assessing role stress

Deux items ayant des saturations inférieures à .30 ont été supprimés⁴¹ : (a) Mon formateur ou ma formatrice considère que je dois encore apprendre le métier ; (b) Les responsabilités que j'ai au travail sont adaptées à mes connaissances.

4.2 Analyses de cheminement

À la suite des résultats de l'analyse factorielle, des analyses de cheminement ont été effectuées par le biais du logiciel statistique Mplus (version 7.11 ; Muthén & Muthén, 2020). Cela a permis de tester les liens postulés entre les perceptions de la qualité et leurs résultantes (voir figure 2), en intégrant les quatre dimensions de la qualité en variables explicatives du modèle.

Figure 2

Modèle théorique développé suite à l'analyse factorielle – liens postulés entre les tensions de rôle et leurs conséquences

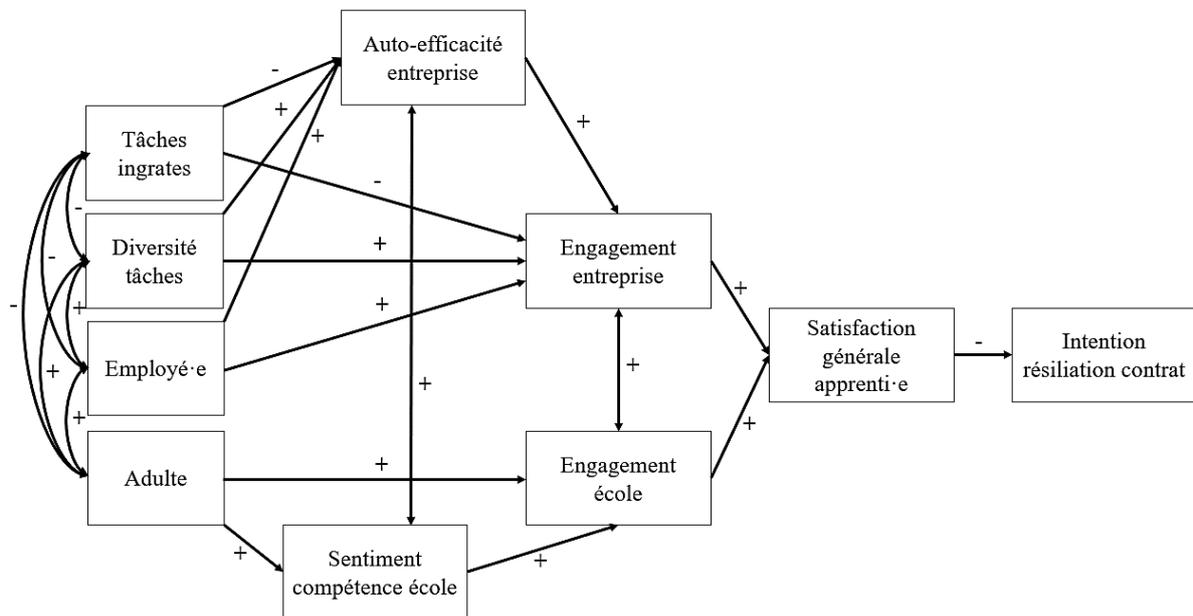


Figure 2

Theoretical model developed following factor analysis – postulated links between role stress and their consequences

⁴¹ Ce seuil étant lié à la taille de l'échantillon et se situant donc à .30 pour un échantillon de 350 individus (Hair et al., 2014).

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives et les corrélations entre les variables. Les alphas de Cronbach (indiqués entre parenthèses dans le tableau) sont satisfaisants pour toutes les échelles, sauf celle du sentiment de compétence à l'école qui présente un alpha acceptable et d'être traité·e comme une personne adulte dont la consistance interne est insatisfaisante. Toutefois, la validité de ce dernier score est soutenue par l'analyse factorielle. Quant au sentiment de compétence à l'école, ce résultat pourrait être dû à un certain manque de compréhension des items au vu de l'origine québécoise de l'instrument.

Par la suite, les différents liens postulés dans la figure 2 ont été testés par le biais d'une analyse de cheminements.

Tableau 2

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables

Echelle	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Tâches ingrates	(.80)									
2. Diversité tâches	-.48	(.84)								
3. Adulte	-.12	.21	(.54)							
4. Employé·e	-.29	.27	.19	(.71)						
5. Sentiment compétence école	-.06	.12	.25	.14	(.61)					
6. Engagement école	-.11	.23	.44	.11	.49	(.86)				
7. Engagement entreprise	-.42	.54	.27	.28	.22	.43	(.83)			
8. Auto-efficacité entreprise	-.23	.23	.17	.36	.24	.18	.43	(.83)		
9. Satisfaction générale	-.37	.45	.30	.26	.18	.32	.61	.38	(.90)	
10. Intention résiliation contrat	.26	-.27	-.10	-.07	-.05	-.02	-.33	-.17	-.38	(.82)
Moyenne	2.73	4.03	4.84	4.71	4.23	4.27	4.05	4.42	4.58	1.65
Ecart-type	1.30	1.20	.83	.98	.93	.81	1.26	.81	1.39	1.11

Entre parenthèses sont indiqués les alphas de Cronbach pour chacun des scores.

N.B. les corrélations $\geq |.12|$ sont significatives au seuil de .05 ; les corrélations $\geq |.17|$ sont significatives au seuil de .01 ; les corrélations $\geq |.21|$ sont significatives au seuil de .001.

Table 2

Descriptive statistics and correlations between variables

4.2.1 Analyses de cheminement : test du modèle

Les résultats du modèle postulé sont indiqués à la figure 3. Bien que globalement satisfaisant, ce modèle présente des indices d'adéquation à peine suffisants (voir tableau 3), ce qui a justifié la mise en place d'un modèle incluant l'ajout de liens significatifs suggérés par les indices de modification offerts par Mplus. Ce modèle révisé présente de meilleurs indices du fit ($\Delta CFI = .04$; $\Delta TLI = .07$; $\Delta RMSEA = .02$; voir tableau 3).

Figure 3

Résultats du modèle postulé des liens entre les tensions de rôle et leurs conséquences

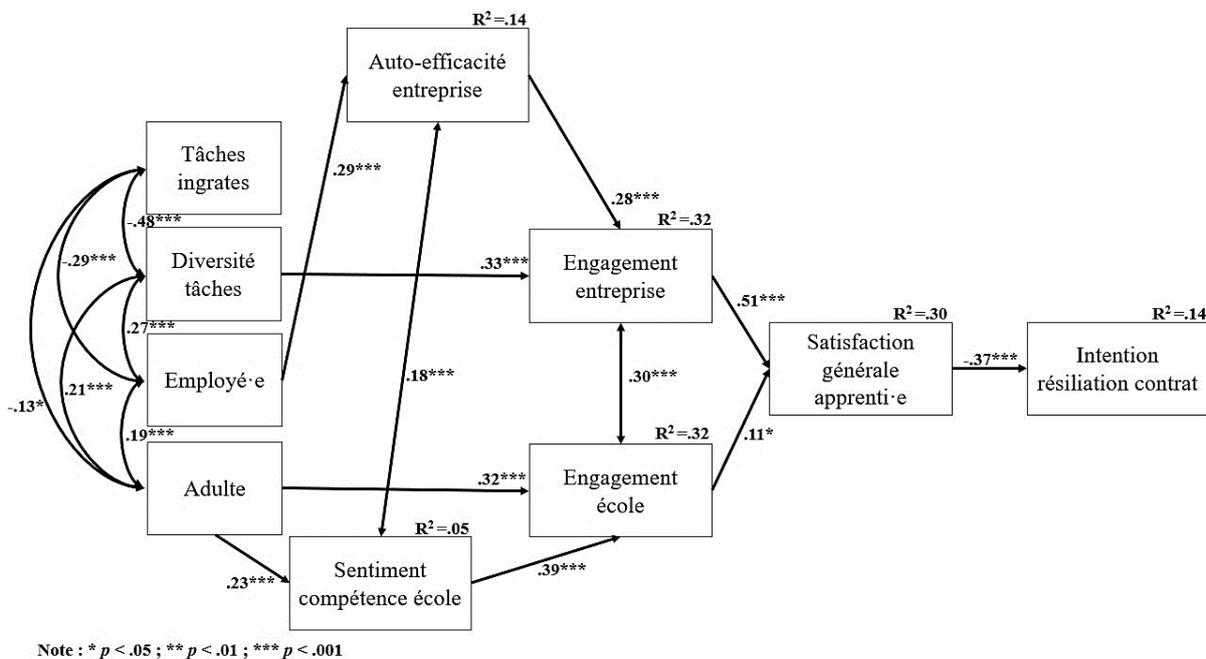


Figure 3

Results of the postulated model of links between role stress and their consequences

Tableau 3

Indices d'adéquation des modèles testés (N = 336)

	χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1. Modèle postulé	73.51	24	3.06	<.001	.08	.90	.83	.08
2. Modèle révisé	54.61	25	2.18	<.001	.06	.94	.90	.08

Table 3

Fit indices of the tested models (N = 336)

La figure 4 illustre les résultats schématisés du modèle révisé : comme dans le modèle théorique, le lien entre la perception d'être traité·e comme un·e employé·e et l'engagement en entreprise est intégralement médié par le sentiment d'efficacité personnelle, tandis que pour les deux autres facteurs de la qualité faisant référence à l'entreprise, il n'y a pas de médiation. Le sentiment de compétence en école, quant à lui, a un effet médiateur partiel du lien entre la perception d'être traité·e comme une personne adulte et l'engagement à l'école. Par ailleurs, l'engagement en entreprise est aussi expliqué par la perception d'effectuer des tâches variées ; seule la perception d'effectuer des tâches ingrates en entreprise n'est finalement pas explicative de l'engagement en entreprise. En outre, la satisfaction est expliquée directement par trois des quatre dimensions de la qualité prise en compte dans cette étude. Effectuer des tâches ingrates explique négativement la satisfaction, signifiant que plus les apprenti·e·s estiment devoir effectuer le « sale boulot » en entreprise, moins elles et ils se considèrent satisfait·e·s de leur vie d'apprenti·e·s. La diversité des tâches est positivement associée à la satisfaction, ce qui se traduit par le fait que plus les apprenti·e·s ont la possibilité d'effectuer des tâches diversifiées, plus leur satisfaction est élevée. Il est par ailleurs intéressant d'observer que ce lien est partiellement médié par l'engagement en entreprise, lui-même explicatif de la satisfaction. Finalement, se sentir traité·e comme une personne adulte à l'école entretient aussi un lien

positif avec la satisfaction des apprenti·e·s. Comme dans le modèle théorique, l'intention de résilier le contrat d'apprentissage est expliquée négativement par la satisfaction, ce qui signifie que plus les apprenti·e·s se sentent satisfait·e·s de leur vie, moins elles et ils auront l'intention de résilier leur contrat d'apprentissage. Remarquons aussi que dans ce modèle révisé, le lien précédemment présent entre l'engagement à l'école et la satisfaction n'est pas statistiquement significatif.

Les effets indirects entre les quatre facteurs caractérisant la qualité de la formation et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage ont également été calculés (voir Annexe A) : ils ont permis de mettre en avant des liens indirects statistiquement significatifs pour trois des quatre facteurs (être considéré·e comme un·e employé·e ne présente pas d'effets significatifs). Aucun lien direct n'est cependant statistiquement significatif : les caractéristiques de la qualité n'expliquent donc pas directement l'intention de résilier le contrat d'apprentissage, mais le font à travers d'autres indicateurs, tels que la satisfaction de vie ou l'engagement.

Figure 4

Résultats du modèle révisé des liens entre les tensions de rôle et leurs conséquences

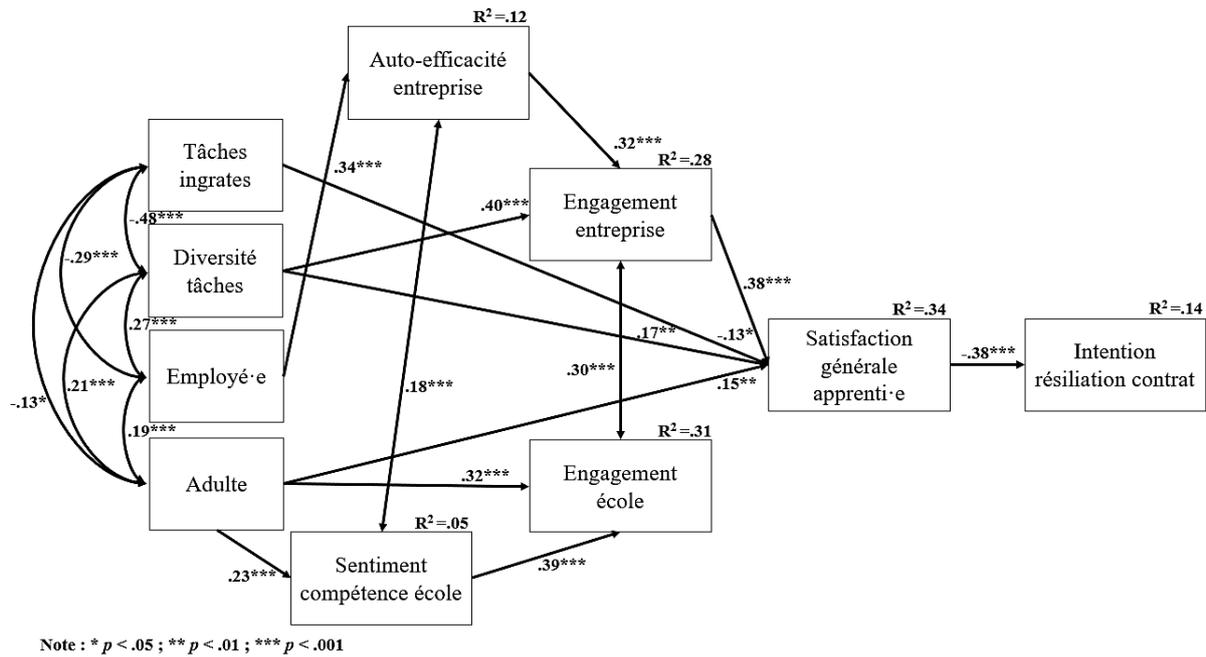


Figure 4

Results of the revised model of links between role stress and their consequences

5. Discussion

Cette étude visait à identifier les éventuels aspects des tensions de rôle en tant que caractéristiques de la qualité perçue et leur influence sur l'engagement et la satisfaction des apprenti·e·s.

5.1 Les aspects des tensions de rôle identifiés

L'analyse factorielle exploratoire a permis d'identifier plusieurs aspects des tensions de rôle faisant référence autant à l'apprenti·e en tant que personne qu'aux tâches qu'elle ou il doit effectuer. Deux facteurs se réfèrent aux tâches au travail : Diversité des tâches et Devoir effectuer des tâches ingrates. Le premier s'approche de la dimension « Diversité » de l'IBAQ (*Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität*) (Velten & Schnitzler, 2012), alors que le

deuxième correspond au concept de tâches illégitimes, notamment au niveau des tâches non raisonnables qui ne correspondent pas aux attentes liées au métier (Semmer et al., 2010, 2015). Les facteurs Être traité·e comme une personne adulte à l'école et Être considéré·e comme un·e employé·e en entreprise peuvent quant à eux être associés à ce qui est nommé dans la littérature un conflit inter-rôle, soit l'existence de plusieurs rôles chez le même individu (Djabi & Perrot, 2016). Ces deux facteurs reflètent une ambivalence au niveau identitaire : l'apprenti·e endosse des rôles multiples en fonction qu'elle ou il soit en école ou en entreprise, et parfois aussi au sein du même lieu de formation (par exemple se sentir à la fois enfant et adulte en école). Par conséquent, l'image de soi de l'apprenti·e change aussi, en lui demandant des efforts d'adaptation (Veillard & Kouamé, 2014). Ainsi, Être traité·e comme une personne adulte à l'école évoque, sous un certain angle, une vision de l'école professionnelle comme institution paternaliste, qui amène à l'infantilisation des apprenti·e·s (Eckert & Wenger, 1994). Sous un autre angle, ce facteur peut être aussi relié aux besoins typiques du passage de l'adolescence à l'âge adulte, soit la volonté d'acquérir davantage d'autonomie en réclamant son statut d'adulte, mais en fuyant parfois les responsabilités relatives à l'âge adulte en invoquant un statut d'enfant (Arnett, 2007). Le facteur Être considéré·e comme un·e employé·e reprend en partie les tensions entre former et produire (Moreau, 2006), deux logiques à la base de l'apprentissage par alternance : l'école étant l'institution vouée exclusivement à la formation, alors que l'entreprise formatrice se trouve tiraillée entre l'exigence de production et la formation des apprenti·e·s.

Les tensions de rôle identifiées dans la présente étude sont caractéristiques d'une formation par alternance. Les apprenti·e·s se trouvant parfois obligé·e·s d'assumer des rôles paradoxaux, ces tensions peuvent amener à des sentiments ambivalents et négatifs (Akkerman & Bakker, 2012). De plus, les apprenti·e·s se retrouvent fréquemment seul·e·s dans la tâche de concilier leurs rôles multiples (Gurtner et al., 2018), alors que ce processus devrait être soutenu par le corps

enseignant et les personnes formatrices (Sappa & Aprea, 2018). L'approche du franchissement des frontières (Akkerman & Bakker, 2012) permet à ce propos d'approfondir la réflexion entamée par la littérature sur les tensions de rôle. En effet, cette approche utilise les tensions de rôle (autant en termes identitaires que des tâches à effectuer) comme sources d'apprentissage potentielles. Autrement dit, le but n'est pas d'essayer de gommer la diversité, mais de la reconnaître et de l'intégrer dans les pratiques d'apprentissage autant en école qu'en entreprise. Ainsi, pour reprendre le concept de communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991), les apprenti·e·s se trouvent à la périphérie des communautés de pratiques de l'école et de l'entreprise : elles et ils appartiennent simultanément aux deux communautés, mais pas non plus intégralement. En ce sens, les conflits inter-rôle pourraient être réduits en faisant vivre aux apprenti·e·s des expériences cohérentes entre école et entreprise (Sappa & Aprea, 2018). Faire effectuer aux apprenti·e·s principalement des tâches ingrates ou répétitives ne concourt pas à construire cette cohérence. La suite de nos résultats, qui décrivent les liens entre tensions de rôle et leurs conséquences, permet de détailler davantage ce discours.

5.2 Les conséquences des tensions de rôle

Les résultats des analyses nous ont aussi permis d'observer des liens statistiquement significatifs entre perceptions des tensions de rôle – en tant que caractéristiques de la qualité en FPI – et certaines conséquences. Ces résultats révèlent que les tensions de rôle expliquent des parts de variance non négligeables dans l'engagement en entreprise et en école, dans la satisfaction de vie et, finalement, l'intention de rompre le contrat d'apprentissage. Ainsi, les tensions de rôle constituent des aspects importants de la qualité perçue en FPI.

Les analyses révèlent que le sentiment d'effectuer des tâches ingrates présente un lien inverse à celui de la diversité des tâches sur la satisfaction : en ce sens, bien que ces deux dimensions

de la qualité en entreprise ne soient pas les deux facettes d'une même problématique, il semblerait nécessaire, pour les personnes formatrices, de tenir compte de ces deux aspects distincts lors de l'organisation du travail des apprenti·e·s. Plus précisément, pour que les personnes en formation s'estiment satisfait·e·s de leur apprentissage et, indirectement, n'aient pas l'intention de résilier le contrat d'apprentissage, il est fondamental d'une part qu'elles se voient confier des tâches variées (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014) et, d'autre part, qu'elles ne se perçoivent pas comme seules préposées aux tâches ingrates dans l'entreprise (Sacco, 2020 ; Semmer et al., 2010, 2015).

Un autre résultat intéressant concerne le sentiment d'être considéré·e comme un·e employé·e. Ce ressenti, qui se voudrait révélateur d'une possible surcharge de travail, est lié à un plus haut sentiment d'efficacité personnelle en entreprise et indirectement à un plus haut engagement et une plus haute satisfaction. Ces résultats suggèrent que la valorisation des personnes en formation en leur confiant des responsabilités et des tâches en partie similaires à ce qu'effectuent les employé·e·s déjà formé·e·s, serait bénéfique sur plusieurs plans (Wenger, 2021). Toutefois, les items de la présente étude ne laissent pas transparaître la face négative du concept, qui consisterait en une responsabilisation trop conséquente et des tâches trop difficiles à réaliser par les personnes en formation, menant vraisemblablement à une surcharge de rôle (Djabi & Perrot, 2016 ; Djabi et al., 2019).

La perception d'être traité·e comme un·e adulte dans le cadre de l'école professionnelle importe de manières multiples : cette perception est liée directement au sentiment de compétence scolaire, à l'engagement dans les tâches scolaires (aussi indirectement via le sentiment de compétence scolaire) et à la satisfaction générale. Ainsi, l'école professionnelle, bien que jouant généralement un rôle mineur par rapport à l'entreprise formatrice (Alves et al., 2010b ; Sauli et al., 2019), aurait une importance dans la satisfaction et, de manière indirecte, également dans l'intention de résiliation du contrat d'apprentissage. Il serait donc important

que l'école professionnelle et ses acteurs considèrent les apprenti·e·s comme de jeunes adultes en formation plutôt que comme des élèves.

6. Conclusion

L'interprétation des résultats de cette étude présente plusieurs limites. Le processus de développement des items s'étant appuyé sur des analyses thématiques de deux études préalables, ces items n'ont pas été directement créés pour évaluer les aspects de tensions de rôle mis en évidence par la littérature. Si certains de ces aspects ont été identifiés par l'analyse factorielle, d'autres n'étaient pas présents dans les items. Les qualités psychométriques des scores sont globalement satisfaisantes ; toutefois, une prochaine étude permettra d'améliorer la validité des scores en couvrant un spectre plus large des tensions de rôle et en mesurant de manière plus exhaustive les dimensions concernées par la présente étude. Par ailleurs, les liens mis en évidence par les analyses de cheminement ne sont pas interprétables comme des liens de cause à effet étant donné le plan de recherche de type transversal appliqué. Ainsi serait-il pertinent de répliquer les résultats par l'utilisation d'un plan de recherche longitudinal.

Finalement, nous pouvons interroger le degré de généralisation des résultats : dans le cas de formation à des métiers différents, les mêmes conclusions pourraient-elles être tirées ? La suite de nos recherches devrait permettre de répondre à cette question par la considération de deux autres domaines professionnels que sont la coiffure et les soins de beauté ainsi que la construction. Nous formulons l'attente d'une réplification globale des résultats de la présente étude, tout en sachant que les diverses tensions de rôle se manifestent probablement de manière diverse selon les domaines professionnels.

Par la suite, il serait intéressant de comparer les deux champs professionnels afin d'observer s'il existe des différences tant par rapport aux perceptions de la qualité que des liens avec les

résultats de cette dernière. De plus, et pour pallier à la limite mise en évidence auparavant, soit la construction successive des items relatifs aux tensions de rôle, il serait nécessaire de tester directement les dimensions liées aux tensions de rôle en tant que facteurs, c'est-à-dire de ne pas les créer a posteriori (suite notamment à une analyse factorielle). Cela permettrait de renforcer la puissance statistique des construits théoriques et des divers modèles testés.

Annexes

Annexe A

Tableau des effets directs, indirects et totaux du modèle révisé.

	β	ES	p
Adulte → Engagement école			
Effet total	.39	.06	<.001
Effet indirect Adulte → Sentiment compétence école → Engagement école	.09	.02	<.001
Effet direct Adulte → Engagement école	.31	.06	<.001
Diversité tâches → Satisfaction			
Effet total	.37	.06	<.001
Effet indirect Diversité tâches → Engagement entreprise → Satisfaction	.17	.03	<.001
Effet direct Diversité tâches → Satisfaction	.19	.07	<.01
Adulte → Intention résiliation contrat			
Effet total	-.08	.08	.31
Effet indirect Adulte → Satisfaction → Intention résiliation contrat	-.10	.03	<.001
Effet direct Adulte → Intention résiliation contrat	.02	.08	.83
Diversité tâches → Intention résiliation contrat			
Effet total	-.19	.06	<.01
Effet indirect Diversité tâches → Satisfaction → Intention résiliation contrat	-.09	.03	<.001
Effet direct Diversité tâches → Intention résiliation contrat	-.09	.06	.14
Tâches ingrates → Intention résiliation contrat			
Effet total	.14	.07	<.05
Effet indirect Tâches ingrates → Satisfaction → Intention résiliation contrat	.04	.02	<.05
Effet direct Tâches ingrates → Intention résiliation contrat	.10	.06	.11
Employé·e → Intention résiliation contrat			
Effet total	.05	.08	.50
Effet indirect Employé·e → Satisfaction → Intention résiliation contrat	-.03	.02	.10
Effet direct Employé·e → Intention résiliation contrat	.08	.07	.27

Table of direct, indirect and total effects of the revised model

6.3 Troisième article : Profils d'apprenti·e·s reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse

Reproduction de la référence suivante :

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. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 28(1), 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.10.004>

Résumé

Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s sont un élément prépondérant dans la définition de la qualité de la formation professionnelle en alternance. Toutefois, peu d'études ont examiné les perceptions et l'importance des tensions de rôle dans ce contexte particulier. Ainsi, cette contribution s'intéresse aux tensions de rôle perçues par des apprenti·e·s en alternance par le biais d'une étude par questionnaire. Des analyses de profils latents ont permis de distinguer quatre profils d'apprenti·e·s en termes de perceptions des tensions de rôle, allant des tensions de rôle minimales à majeures. Des différences en termes de caractéristiques sociodémographiques, de motivations aux choix de la formation, d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage ont également été identifiées. L'étude renseigne sur l'importance de considérer les apprenti·e·s comme une population hétérogène en termes de tensions de rôle, mais également sur les différents enjeux motivationnels et identitaires associés aux profils. Échanger au sujet d'une telle problématique permettrait par ailleurs une amélioration de l'expérience d'apprentissage.

Abstract

Role stress among apprentices are a key element in defining the quality of dual vocational education and training. However, few studies have examined the perceptions and importance of role tensions in this particular context. Accordingly, this contribution focuses on the role stress perceived by dual apprentices through a questionnaire survey. Latent profile analyses allowed to distinguish four apprentices' profiles in terms of perceptions of role stress, ranging from minimal to prominent role stress. Differences in socio-demographic characteristics, motivation for choosing the training, professional identification, and intention to terminate the apprenticeship contract were also identified. The study provides information on the importance of considering apprentices as a heterogeneous population in terms of role stress, but also on the different motivational and identity issues associated with the profiles. Discussing such issues would also improve the learning experience.

Mots-clés : tensions de rôle, tâches illégitimes, apprenti·e·s en alternance, qualité de la formation professionnelle, analyse de profils latents

Profils d'apprenti·e·s reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse

1.Introduction

En Suisse, deux jeunes sur trois qui terminent leur scolarité obligatoire suivent une formation professionnelle initiale (FPI ; Office fédéral de la statistique [OFS], 2021). Ce taux fait de la Suisse l'un des pays où le système de FPI est le plus courant, sachant par exemple que la moyenne des personnes débutant une formation de ce type dans les pays de l'OCDE est de 44% (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018). Parmi les jeunes helvétiques, neuf sur dix entreprennent une FPI en modalité dite duale – soit en alternance –, en alternant une à deux journées de cours en école professionnelle et le restant de la semaine dans une entreprise formatrice⁴². En guise de comparaison, le taux moyen de formation en alternance dans les pays de l'OCDE se situe à 11% (OCDE, 2018). Cet indicateur semble être directement lié à l'accès au marché du travail : le taux de chômage chez les jeunes étant notamment deux fois moins important en Suisse que dans les pays de l'UE-27 (OFS, 2020b). Le système de FPI helvétique jouit en ce sens d'une excellente réputation au niveau international (Gonon, 2017), ce qui rend d'autant plus saillant l'intérêt pour la FPI suisse. Ainsi, au vu de l'ampleur de cette voie de formation et de ses enjeux – notamment pour le fonctionnement de l'économie du pays –, les questions relatives à sa qualité sont particulièrement importantes (Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). En effet, de nombreux facteurs jouent un rôle dans la définition de cette qualité, par exemple l'articulation entre l'apprentissage en milieu scolaire et la formation en entreprise ou les compétences des enseignant·e·s et des personnes formatrices en entreprise. Outre ces éléments, qui reflètent

⁴² Précisons que la modalité de la formation (duale vs à plein temps) dépend du métier auquel les personnes se forment.

principalement les aspects institutionnels de la formation professionnelle (FP) en alternance, l'aspect subjectif des expériences des apprenti·e·s est central dans la définition de la qualité de la formation professionnelle (Alves et al., 2010b ; Berger et al., 2020). Ces expériences concernent notamment les tensions que les apprenti·e·s peuvent ressentir par rapport aux rôles qu'elles et ils assument à l'école professionnelle et dans l'entreprise formatrice.

Partant, cette étude s'intéresse – par le biais d'une analyse centrée sur les personnes – aux diverses manières dont les apprenti·e·s en alternance conçoivent les tensions de rôle en FPI. L'étude vise à illustrer les spécificités de ces différents profils ainsi qu'à examiner d'éventuelles différences dans leur composition en termes de caractéristiques individuelles (informations sociodémographiques et motivations au choix de la formation), d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

2. Cadre théorique

2.1 Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s

Le concept de tension de rôle est largement utilisé en psychologie organisationnelle et peut en ce sens être ajusté aux expériences des apprenti·e·s en FPI. Dans ce même contexte, les tensions de rôle sont définies comme une forme de discordance entre le rôle qu'une personne doit assumer et les attentes liées à ce rôle, qui peuvent être conflictuelles, ambiguës ou constituer une surcharge temporelle ou cognitive (Örtqvist & Wincent, 2006). Les apprenti·e·s expérimentant le statut d'employé·e dans l'entreprise formatrice tout en étant encore des élèves à l'école, elles et ils peuvent avoir un statut ambigu et mal défini, « étant étudiant·e·s et novices qui apprennent et en même temps professionnel·le·s censé·e·s connaître et agir » (Losa & Filliettaz, 2018, p.304). En ce sens, les apprenti·e·s sont également susceptibles de se confronter aux tensions de rôle au cours de leur apprentissage (Alves et al., 2010b). Plus

précisément, ces tensions peuvent se manifester entre l'école professionnelle et l'entreprise de formation, mais aussi au sein de l'entreprise ou de l'école elles-mêmes (Gross et al., 2020). Cela complexifie par conséquent davantage les perceptions que les apprenti·e·s en alternance ont de leurs différents rôles. Outre les demandes incompatibles pouvant émerger entre le contexte scolaire et celui professionnel (Alves et al., 2010b), une précédente étude de notre groupe de recherche a en ce sens permis de mettre en évidence que les apprenti·e·s perçoivent également des tensions entre le rôle d'enfant et d'adulte à l'école, et entre celui d'apprenant·e et d'employé·e dans l'entreprise formatrice (Wenger, 2021).

Une facette des tensions de rôle dans les contextes professionnels concerne les tâches illégitimes, c'est-à-dire les tâches qu'il est déraisonnable ou inutile de demander à une personne d'accomplir (Semmer et al., 2010). Les tâches illégitimes reflètent une forme de tension de rôle entre les valeurs de l'individu et le rôle défini par la tâche. Ce sont des attentes de rôle inappropriées par rapport à la position professionnelle de la personne. En ce sens, bien que tout travail comprenne une partie de tâches « ingrates », ce qui pose problème avec les tâches illégitimes n'est pas la tâche en elle-même, mais sa répartition entre les employé·e·s ainsi que sa fréquence (Semmer et al., 2015). Ces tâches ingrates sont fort représentatives des apprenti·e·s en alternance, leur statut de personnes en formation pouvant provoquer des demandes incompatibles liées à l'attribution du « sale boulot » (Wenger, 2021). Autrement dit, les apprenti·e·s auraient tendance à se voir confier des tâches par les collègues qui ne devraient pas uniquement incomber à une personne en formation. Par exemple, demander systématiquement à l'apprenti·e en coiffure de balayer le sol peut être considérée une tâche illégitime, cette tâche pouvant également être effectuée par d'autres collègues. Dans une même logique, faire préparer le café tous les jours à un·e apprenti·e maçon·ne ne rentre pas dans le cadre formatif et ne correspond pas formellement au rôle de l'apprenti·e.

Ainsi, devoir effectuer ce type de tâches désagréables et plus généralement ressentir des tensions de rôle caractérise négativement la qualité perçue au travail (Royal & Brassard, 2010) et en FP (Alves et al., 2010b) et peut également être rattaché à diverses motivations au choix de la formation.

2.2 Tensions de rôle et motivations au choix de la formation

Les motivations des apprenti·e·s à choisir une certaine FPI peuvent être diverses. Les premières sont directement liées à l'intérêt personnel pour le métier concerné : ce sont les motivations dites *autonomes*, soit des motivations impliquant la volition et le libre choix de la personne (Gagné & Deci, 2005 ; Gross et al., 2020). Dans les choix professionnels, ces motivations se traduisent notamment en intérêt ou plaisir vis-à-vis du métier ou de l'activité. Parallèlement, il existe aussi des motivations dites *contrôlées*, où l'individu est poussé par des aspects extrinsèques tels que le salaire, les conditions de travail ou le jugement de l'entourage (Gross et al., 2020). Une dernière catégorie est appelée la motivation *par défaut*. Alors que les motivations autonomes et contrôlées sont intentionnelles, la motivation par défaut révèle un manque d'intentionnalité (Gagné & Deci, 2005). Lors de choix professionnels, ce type de motivation fait par exemple référence au fait de ne pas avoir eu d'autres possibilités de formation (Berger & Lê Van, 2019).

S'intéresser aux motivations qui poussent les individus à des choix professionnels permet en ce sens de rendre compte d'autres aspects de leur vécu au travail. Cela est d'autant plus saillant dans les cas des apprenti·e·s faisant leur entrée dans une formation en alternance : Valero et Hirschi (2016) ont par exemple montré que des jeunes accédant à un apprentissage sans motivations ou avec des motivations « défavorables » (p.ex. par obligation) avaient moins tendance à trouver leur compte au travail et étaient moins engagé·e·s. Plus généralement, la

motivation autonome peut donc être rattachée à des aspects positifs du contexte professionnel (bien-être, satisfaction etc.), alors que les motivations contrôlées et par défaut auraient des conséquences inverses (Deci et al., 2017 ; Gagné & Deci, 2005).

De tels effets négatifs peuvent en ce sens être rattachés au concept des tensions de rôle, du fait qu'elles reflètent des ressentis négatifs chez les individus et qu'elles peuvent avoir des effets néfastes sur le vécu professionnel. Ainsi, et en lien avec les motivations, Hackman et Oldham (1975, 1976), dans leur théorie des caractéristiques de l'emploi, expliquent notamment qu'il y aurait un lien entre la motivation intrinsèque au travail et des caractéristiques de ce dernier telles que la variété des compétences mobilisées et le fait de pouvoir donner du sens et une utilité aux tâches effectuées. Autrement dit, l'expérience professionnelle doit avoir du sens (*meaningful*), ce qui va à l'encontre des vécus d'employé·e·s en tensions de rôle, où l'ambiguïté, les conflits et la surcharge peuvent priver de sens le travail. Plus largement, les tensions de rôle peuvent être considérées comme une forme de demande au travail (Moura et al., 2014) et, en ce sens, être liées à des motivations professionnelles contrôlées, s'opposant ainsi aux motivations autonomes (Gillet et al., 2016), mais aussi à l'identification professionnelle. Elles peuvent même pousser les individus à vouloir quitter leur entreprise ou à changer de métier (Örtqvist & Wincent, 2006).

2.3 Les tensions de rôle, l'identification professionnelle et l'intention de résilier le contrat

L'identification professionnelle reflète le fait qu'un individu identifie ses propres buts ou valeurs à ceux de l'entreprise pour laquelle il est engagé (Miller et al. 2000). Cela devrait notamment permettre à la personne de réduire le niveau d'incertitude des rôles professionnels auxquels elle est confrontée au travail (Semmer et al., 2019).

Par ailleurs, les tâches illégitimes étant considérées comme incompatibles avec le rôle professionnel d'un individu, elles peuvent avoir un impact négatif sur son identification professionnelle (Semmer et al., 2015). En tant que forme d'identité sociale, l'identité professionnelle résulte du processus d'identification à un certain groupe de référence (collègues, supérieur·e·s hiérarchiques, etc.). Par conséquent, l'identité professionnelle est le produit de comparaisons et différenciations entre les individus en tant que membres d'un certain groupe professionnel (Adams et al., 2016 ; Fray & Picoulet, 2010). Cet aspect du vécu au travail est important entre autres car il permet de mieux s'adapter au contexte professionnel et de réduire les tensions de rôle perçues, liées à leur tour la qualité du travail et à la volonté de rester dans l'entreprise (Sun et al., 2016). Le processus d'identification professionnelle en lien avec les tensions de rôle est d'autant plus saillant pour des apprenti·e·s, s'insérant pour la première fois dans le monde du travail et devant en parallèle interpréter et négocier leurs rôles (Duemmler & Caprani, 2017 ; Masdonati & Lamamra, 2009). Les apprenti·e·s expérimentent en effet une nouvelle identité, qui doit se construire à partir de rôles difficilement adaptables à ceux professionnels prédéfinis. Elles et ils doivent par conséquent trouver leur place, tout en assimilant certaines valeurs, normes et attitudes de leur environnement de travail (Duemmler & Caprani, 2017).

Comme indiqué auparavant, les tensions de rôle étant considérées des demandes professionnelles, elles peuvent refléter d'autres aspects problématiques du contexte organisationnel tels que le burnout ou la volonté de quitter l'entreprise (Mauno & Minkkinen, 2020). En ce sens, si un individu expérimente de manière prolongée des tensions de rôle au travail, il aura tendance à vouloir chercher des solutions pour faire face à de telles expériences négatives. Plus globalement, de mauvaises conditions de travail ou d'apprentissage – représentées notamment par les tensions de rôle – peuvent mener à des conséquences néfastes en termes de santé psychique et même physique (Chatigny, 2001 ; Laneyrie et al., 2020). Une

autre réaction observée dans plusieurs recherches s'avère être la résiliation – généralement anticipée – du contrat de travail (Örtqvist & Wincent, 2006). Dans les cas d'apprenti·e·s en FP en alternance, les résiliations du contrat d'apprentissage touchent en moyenne un·e apprenti·e sur cinq en Suisse (OFS, 2019). Par ailleurs, ces résiliations s'avèrent également faire suite, entre autres, à des demandes professionnelles perçues comme trop importantes (Stalder & Schmid, 2012) et, plus généralement, à la qualité de la formation dispensée dans l'entreprise formatrice (Negrini et al., 2016).

3. Le contexte de l'étude : les tensions de rôle comme caractéristique de la qualité en formation professionnelle initiale

Dans le cadre d'un projet visant à décortiquer la notion de qualité en FPI, une première phase exploratoire utilisant une démarche inductive a investigué les conceptions de la qualité du point de vue d'apprenti·e·s, enseignant·e·s et personnes formatrices en entreprise (Berger et al., 2020 ; Wenger, 2021). Ainsi, une analyse thématique a permis de distinguer treize dimensions caractérisant la qualité de la FPI, dont quatre dimensions reflétant la thématique des tensions de rôle : la considération des apprenti·e·s comme des personnes adultes à l'école, leur traitement comme des employé·e·s en entreprise, la diversité des tâches effectuées en entreprise ainsi que les tâches indésirables⁴³ (Wenger, 2021 ; Wenger et al., 2021 a, b). Ces résultats ont constitué le fondement des travaux subséquent, qui ont notamment contribué au développement d'un questionnaire mesurant les perceptions des apprenti·e·s quant aux dimensions de la qualité de leur formation. La présente étude prend appui sur ces résultats et sur ce questionnaire.

⁴³ La dimensions des tâches indésirables pouvant par ailleurs être renvoyées au concept de tâches illégitimes (Semmer et al., 2010).

4. But, questions de recherche et apports de l'étude

Compte tenu de ce qui précède, la présente étude a pour but d'identifier et de discriminer des profils d'apprenti·e·s en alternance à partir de leurs perceptions des tensions de rôle. Ensuite, les profils seront décrits et comparés en termes de caractéristiques sociodémographiques et de motivations aux choix de l'apprentissage et, finalement, ces mêmes profils seront examinés en termes d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage.

Plusieurs questions de recherche émergent :

1. Combien et quels profils reflètent les perceptions des apprenti·e·s en matière de tension de rôle ?

2. Si différents profils existent, comment se caractérisent-ils a) sociodémographiquement ? b) par les motivations aux choix de l'apprentissage ? c) en termes d'identités professionnelles perçues et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage ?

S'appuyant sur une approche analytique centrée sur la personne (analyse de profils latents) plutôt que sur les variables, cette étude souhaite apporter une compréhension plus exhaustive du vécu des apprenti·e·s, en considérant notamment ces dernier·ère·s de manière moins homogène. Par ailleurs, s'intéresser à diverses tensions de rôle vécues par les apprenti·e·s en lien avec d'autres éléments de la FPI vise à combler un vide théorique tout en montrant l'aspect saillant de cette problématique peu étudiée sous l'angle des apprenti·e·s. Précisons également que le choix de s'intéresser à l'intention de résilier le contrat d'apprentissage et à l'identification professionnelle n'est pas anodin et représente un apport novateur : en effet, ces éléments sont peu étudiés dans la littérature en comparaison avec d'autres aspects en lien avec les tensions de rôle (tels que l'engagement ou la satisfaction ; Örtqvist & Wincent, 2006 ; Wenger et al., 2021b). Il nous est par conséquent paru plus pertinent d'explorer des facteurs plus « inédits » afin d'approfondir les connaissances sur les tensions de rôle.

5. Méthode

5.1 Participant·e·s

Les participant·e·s étaient des apprenti·e·s en formation professionnelle en alternance dans six écoles professionnelles de Suisse romande (98 classes ; $N = 1145$; $M_{\text{âge}} = 19.33$ ans, $ET = 3.28$; 56.6% femmes). Les apprenti·e·s étaient issu·e·s de quatre domaines professionnels⁴⁴ : a) construction (24 classes ; 17.47% de l'échantillon), b) coiffure et soins de beauté (11 classes ; 9.52%), c) employé·e de commerce⁴⁵ (40 classes ; 47.16%), d) gestionnaire du commerce de détail (23 classes ; 25.85%)⁴⁶. L'âge moyen était de 19.33 ans ($ET = 3.28$ ans). Parmi l'échantillon d'apprenti·e·s, 35.28% étaient en première année, 32.84% en deuxième et 31.88% en troisième année d'apprentissage. Les tailles des entreprises formatrices variaient de micro (moins de 10 employé·e·s ; 23.4%), petite (10 à 49 employé·e·s ; 26.5%), moyenne (50 à 249 employé·e·s ; 22.4%) jusqu'à grande (plus de 250 employé·e·s ; 27.7%).

5.2 Procédure

Afin de cibler les quatre domaines professionnels qui nous intéressaient pour cette étude, nous avons identifié plusieurs établissements scolaires de la FPI en Suisse francophone. Nous avons pris contact avec les directions, qui ont organisé la passation du questionnaire au sein de leurs établissements. L'enquête a eu lieu dans les salles informatiques des écoles professionnelles, pendant une période de cours, soit environ 45 minutes. Un membre de l'équipe de recherche

⁴⁴ Les quatre domaines professionnels ont été sélectionnés dans le cadre d'un projet plus large sur la qualité de la formation professionnelle initiale en Suisse. Plus précisément, les métiers de la construction, coiffure et soins de beauté et les gestionnaires du commerce de détail sont les domaines professionnels dans lesquels les apprenti·e·s résilient le plus souvent leur contrat d'apprentissage. Au contraire, les employé·e·s de commerce résilient le moins les contrats d'apprentissage (OFS, 2019).

⁴⁵ Ce métier correspond au travail administratif ou de bureau.

⁴⁶ Ces pourcentages sont représentatifs des proportions d'apprenti·e·s par domaine professionnel.

était présent lors de la passation des questionnaires, ceci notamment afin d'assurer une standardisation et de répondre aux éventuelles questions et remarques des apprenti·e·s. Les apprenti·e·s ont répondu à un questionnaire en ligne sur leur perception de la qualité de la formation professionnelle⁴⁷ et sur certaines conséquences potentielles de cette qualité (par exemple, l'identification professionnelle ou l'intention de résilier le contrat d'apprentissage). Avant la complétion du questionnaire, il a été spécifié que l'intérêt portait sur les perceptions des apprenti·e·s, signifiant qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse aux énoncés, mais qu'il s'agissait de répondre le plus sincèrement possible. L'anonymat a été également garanti.

5.3 Instruments

Comme indiqué précédemment (cf. section 3), lors de la phase exploratoire du projet dont les données de cette étude sont issues, nous avons interviewé des groupes d'apprenti·e·s, enseignant·e·s et personnes formatrices (Berger et al., 2020 ; Wenger, 2021). Nous avons ensuite identifié plusieurs dimensions caractéristiques de la qualité en FPI dont quatre concernant les tensions de rôle et utilisées pour effectuer les analyses : a) considération comme un·e adulte à l'école, c'est-à-dire la perception des apprenti·e·s que les enseignant·e·s les considèrent comme des personnes adultes (5 items) ; b) la diversité des tâches, c'est-à-dire le sentiment d'effectuer des tâches variées dans l'entreprise formatrice (3 items) ; c) les tâches ingrates : le sentiment de devoir réaliser des tâches que les autres dans l'entreprise ne veulent pas faire (4 items) ; d) traitement comme un·e employé·e, c'est-à-dire la perception de devoir déjà faire le même travail que les employé·e·s alors que l'on est en formation (6 items).

⁴⁷ Précisons que ce questionnaire avait été développé à la suite de phases précédentes du projet de recherche, où différents éléments caractérisant la qualité en FPI avaient été identifiés (Wenger, 2021 ; section 3).

L'échelle de réponse allait de 1=« Pas du tout d'accord » à 6=« Tout à fait d'accord » (cf. Annexe A pour une vue d'ensemble des items).

Les informations sociodémographiques retenues pour les analyses concernaient le sexe ; l'année d'apprentissage (de la 1^{ère} à la 3^{ème} année d'apprentissage) ; les quatre domaines professionnels précités ; la taille de l'entreprise formatrice. En outre, trois types de motivations au choix de la formation ont été considérés : autonomes (3 items), contrôlées (4 items), et par défaut (4 items).

Nous avons également évalué le sentiment d'identification professionnelle (4 items ; Berger & Lê Van, 2019 ; Karabenick & Maehr, 2007) et de l'intention de résilier le contrat d'apprentissage (3 items ; Berger et al., 2019b). Les réponses étaient fournies sur une échelle de type Likert à 6 points, sauf pour l'échelle d'identité professionnelle qui était sur une échelle de type Likert à 5 points. Le tableau 1 regroupe les statistiques descriptives et les corrélations entre les variables.

	M	SD	N items	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Considération comme un·e adulte	3.63	1.27	5	(.74)								
2. Diversité des tâches	3.92	1.29	3	-.02	(.82)							
3. Tâches ingrates	2.78	1.36	4	-.02	-.46	(.85)						
4. Traitement comme un·e employé·e	3.55	1.06	6	.04	-.22	.46	(.77)					
5. Motivations autonomes	4.76	1.19	3	.20	.38	-.30	-.14	(.91)				
6. Motivations contrôlées	4.01	1.12	4	.11	.24	-.26	-.13	.44	(.64)			
7. Motivations par défaut	2.98	1.54	4	-.09	-.27	.28	.22	-.42	-.16	(.82)		
8. Intention de résilier le contrat	1.62	.98	3	-.05	-.32	.38	.23	-.41	-.20	.30	(.69)	
9. Identité professionnelle	3.37	1.00	4	.24	.28	-.30	-.17	.69	.36	-.46	-.34	(.83)

Entre parenthèses sont indiqués les alphas de Cronbach pour chacune des dimensions. Les scores allaient de 1 à 6, sauf pour la dimension Identité professionnelle, allant de 1 à 5.
 N.B. Les corrélations $\geq |.06|$ sont significatives au seuil de .05 ; les corrélations $\geq |.08|$ sont significatives au seuil de .01 ; les corrélations $\geq |.10|$ sont significatives au seuil de .001.

Tableau 1 : Statistiques descriptives et corrélations entre les variables étudiées

Les réponses concernant les dimensions des tensions de rôle dans l'enquête ont été utilisées pour effectuer des analyses de profil latent (LPA) à l'aide du logiciel MPlus (version 7.11 ; Muthén & Muthén, 2020).

6. Résultats

Pour répondre à la première question de recherche, soit de savoir combien et quels profils reflètent les perceptions des apprenti·e·s en matière de tension de rôle, l'analyse de profils latents (APL) a été menée selon la procédure proposée par Ferguson et collègues (2020). Après avoir testé des modèles de deux à six profils, les indices de meilleure adéquation (particulièrement le critère d'information bayésien [BIC], indice qui joue un rôle décisif dans le choix de la solution de l'APL ; Asparouhov & Muthén, 2012 ; Nylund et al., 2007), correspondaient à la solution à quatre profils (voir la Figure 1). Le premier profil, appelé « Tensions de rôle minimales » ($n = 421$), se caractérise par la diversité des tâches dans l'entreprise formatrice la plus élevée des quatre profils, la plus basse perception d'exécuter des tâches ingrates et le plus faible sentiment d'être traité·e comme un·e employé·e. Dans le deuxième profil ($n = 335$), « Tensions de rôle modérées », les apprenti·e·s ont indiqué en moyenne une plus grande diversité des tâches que de tâches ingrates. Le troisième profil ($n = 262$), avec des scores dans la moyenne, est appelé « Tensions de rôle moyennes » et présente des moyennes plus élevées dans les perceptions d'effectuer des tâches ingrates et d'être traité·e comme un·e employé·e que dans la diversité des tâches. Le dernier profil ($n = 127$) est appelé « Tensions de rôle majeures » principalement en raison du score moyen le plus élevé pour le fait d'effectuer des tâches ingrates et d'être traité·e comme un employé·e et, au contraire, du score moyen le plus faible pour la diversité des tâches.

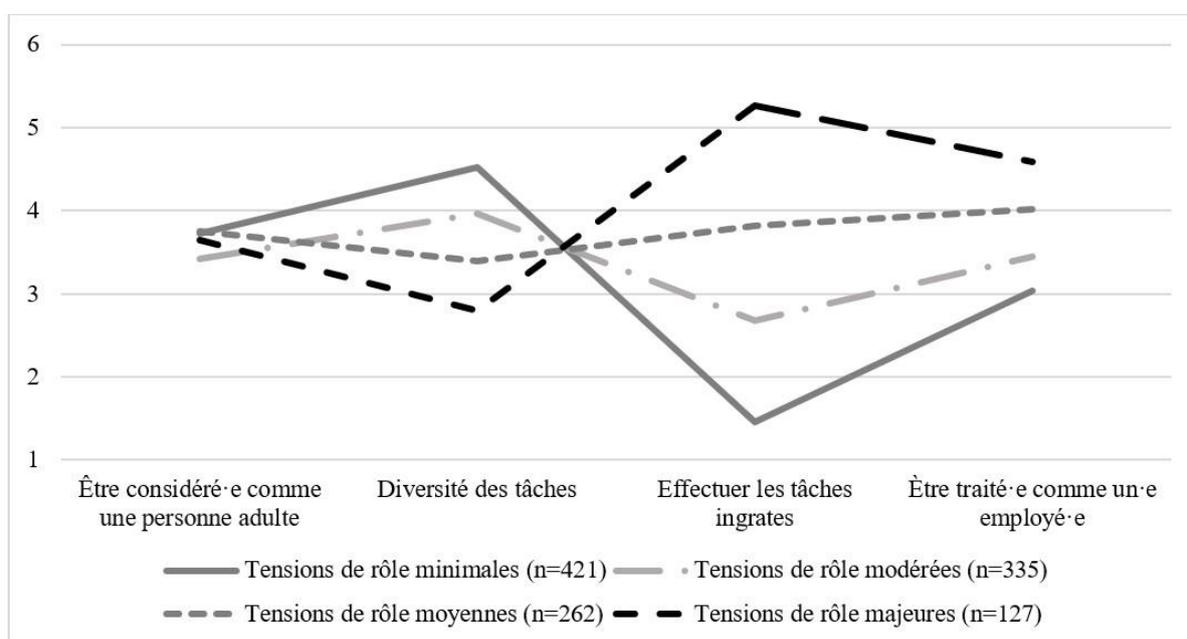


Figure 1: Solution à quatre profils de l'APL des tensions de rôle

Le tableau 2 indique les moyennes pour les quatre profils ainsi que les analyses de variance (ANOVA) effectuées pour justifier statistiquement les différences entre les moyennes aux quatre dimensions.

	TdR minimales		TdR modérées		TdR moyennes		TdR majeures		F	η^2_p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Être traité·e comme un·e adulte	3.73	1.28	3.41	1.26	3.75	1.23	3.64	1.30	4.80**	.01
Diversité des tâches	4.53	1.12	3.96	1.11	3.40	1.19	2.80	1.32	87.65***†	.20
Devoir effectuer les tâches ingrates	1.46	.41	2.68	.48	3.81	.65	5.26	.67	1936.56***†	.85
Être traité·e comme un·e employé·e	3.03	.94	3.45	.89	4.02	.87	4.59	1.10	105.92***†	.24

Note : TdR : Tensions de rôle. * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$. † : F de Welch (1951).

Tableau 2 : Résultats de l'analyse de variance (ANOVA) pour les dimensions de tensions de rôle

Les analyses de variance montrent que l'ensemble des variables testées présentent des différences statistiquement significatives. Par ailleurs, la taille de l'effet des diverses tensions de rôle varie de très petite pour la dimension être traité·e comme un·e adulte à l'école ($\eta^2_p = .01$) à très grande pour la perception d'effectuer les tâches ingrates ($\eta^2_p = .85$). Ainsi, les profils se distinguent avant tout par les scores rapportés à la dimension des tâches ingrates.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, des tests du chi carré⁴⁸ et des ANOVAs ont été réalisés. Les différences en termes de caractéristiques sociodémographiques entre les quatre profils (question de recherche 2a) montrent que le profil « Tensions de rôle minimales » compte statistiquement plus d'apprenti·e·s en première année de FPI ($\chi^2_{(6)} = 21.61, p < .001, V = .10$), tandis que les apprenti·e·s en troisième année y sont sous-représenté·e·s. Ces mêmes apprenti·e·s sont surreprésenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle moyennes ». En ce qui concerne les domaines professionnels, les apprenti·e·s employé·e·s de commerce sont surreprésenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle minimales » ($\chi^2_{(9)} = 26.08, p = .002, V = .09$; voir tableau 3).

⁴⁸ Avec comparaisons post-hoc (Beasley & Schumacker, 1995 ; Garcia-Perez & Nunez-Anton, 2003 ; MacDonald & Gardner, 2000).

	TdR minimales (n = 421)	TdR modérées (n = 335)	TdR moyennes (n = 262)	TdR majeures (n = 127)	X^2	V
(% dans caractéristique sociodémographique)						
Année de formation					21.61***	.10
1 ^{ère}	172 (42.6%)	114 (28.2%)	83 (20.5%)	35 (8.7%)		
2 ^{ème}	144 (38.3%)	113 (30.1%)	75 (19.9%)	44 (11.7%)		
3 ^{ème}	105 (28.8%)	108 (29.6%)	104 (28.5%)	48 (13.1%)		
Domaine professionnel					26.08**	.09
Coiffure et soins de beauté	37 (33.9%)	33 (30.3%)	19 (17.4%)	20 (18.3%)		
Construction	66 (33.0%)	59 (29.5%)	59 (29.5%)	16 (8.0%)		
Employé·e de commerce	224 (41.5%)	159 (29.4%)	108 (20.0%)	49 (9.1%)		
Gestionnaire du commerce de détail	94 (31.8%)	84 (28.4%)	76 (25.7%)	42 (14.2%)		
Sexe					n.s.	
Femme	250 (39.2%)	178 (27.9%)	136 (21.3%)	74 (11.6%)		
Homme	170 (34.8%)	149 (30.5%)	121 (24.7%)	49 (10.0%)		
Taille entreprise					n.s.	
Micro (<10 employé·e·s)	86 (33.2%)	78 (30.1%)	58 (22.4%)	37 (14.3%)		
Petite (10-49 employé·e·s)	110 (38.3%)	82 (28.6%)	64 (22.3%)	31 (10.8%)		
Moyenne (50-249 employé·e·s)	102 (41.0%)	66 (26.5%)	61 (24.5%)	20 (8.0%)		
Grande (>250 employé·e·s)	119 (37.4%)	96 (30.2%)	68 (21.4%)	35 (11.0%)		

Tableau 3 : Différences entre les profils d'apprenti·e·s en termes de caractéristiques sociodémographiques

En ce qui concerne les motivations aux choix de la formation, les motivations autonomes et contrôlées sont significativement plus élevées pour le profil « Tensions de rôle minimales » (question de recherche 2b). Au contraire, les motivations par défaut sont plus élevées pour le profil « Tensions de rôle majeures » (voir tableau 4). Dans les quatre analyses de variance effectuées, les scores moyens augmentent – respectivement diminuent – progressivement du profil percevant les tensions de rôle le plus positivement à celui les percevant le moins positivement. Aucune différence significative n'a été constatée entre les quatre profils en termes de distribution des sexes ni de taille des entreprises formatrices.

	TdR minimales (<i>n</i> = 421)		TdR modérées (<i>n</i> = 335)		TdR moyennes (<i>n</i> = 262)		TdR majeures (<i>n</i> = 127)		<i>F</i>	η^2_p
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>		
Motivations autonomes	5.12	1.01	4.70	1.14	4.56	1.16	4.02	1.49	30.14****†	.08
Motivations contrôlées	4.28	1.08	3.98	1.06	3.86	1.12	3.37	1.09	24.71***	.06
Motivations par défaut	2.56	1.45	2.86	1.43	3.38	1.46	3.85	1.63	33.04***	.08

Note : TdR : Tensions de rôle ; *n*(sexe) = 1127 ; *n*(taille entreprise) = 1113 ; * : *p* < .05 ; ** : *p* < .01 ; *** : *p* < .001. † : *F* de Welch (1951).

Tableau 4 : Résultats de l'analyse de variance (ANOVA) pour les motivations aux choix de la formation

Concernant la question de recherche 2c, les ANOVAs (voir tableau 5) montrent que l'identification professionnelle est perçue plus positivement par le profil « Tensions de rôle minimales », alors que le profil « Tensions de rôle majeures » perçoit l'identification professionnelle de manière plus négative. En d'autres termes, les apprenti·e·s appartenant au profil « Tensions de rôle minimales » se sentent plus proches de leur identité professionnelle que les apprenti·e·s des trois autres profils, ce qui signifie que plus l'apprentissage est perçu positivement en termes de rôles, plus l'identification professionnelle est forte, et vice versa. L'intention de résilier le contrat d'apprentissage suit la tendance inverse à celle de l'identité professionnelle perçue : dans le profil « Tensions de rôle minimales », cette intention est significativement la moins élevée, alors que le profil « Tensions de rôle majeures » présente l'intention de résilier le contrat la plus élevée.

	TdR minimales		TdR modérées		TdR moyennes		TdR majeures		F	η^2_p
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>		
	Identification professionnelle	3.7 1	.97	3.4 2	.91	3.1 2	.96	2.82 3		
Intention de résilier le contrat	1.2 7	.66	1.5 9	.94	1.8 3	.98	2.43 6	1.3 6	47.89***†	.1 3

Note : TdR : Tensions de rôle ; n (identification professionnelle) = 800 ; n (intention résilier) = 1142 ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$. † : F de Welch (1951).

Tableau 5 : Résultats de l'analyse de variance (ANOVA) pour l'identité professionnelle et l'intention de résilier le contrat

Les résultats illustrés dans cette section sont discutés et interprétés dans la partie suivante.

7. Discussion

L'utilisation de l'analyse de profils latents pour rendre compte des hétérogénéités dans un échantillon d'apprenti·e·s s'avère être particulièrement pertinente (Lüthi & Stalder, 2019 ; Valero & Hirschi, 2016). Elle permet notamment de montrer que l'expérience de l'apprentissage en alternance n'est pas perçue de la même manière par l'ensemble des apprenti·e·s, et ce spécifiquement quand il s'agit de tensions de rôle. En distinguant des sous-groupes (profils) à l'intérieur de l'échantillon, il est possible d'appréhender la problématique des tensions de rôle de manière plus complète (Valero & Hirschi, 2016). En effet, les analyses ont permis d'identifier quatre profils d'apprenti·e·s en termes de tensions de rôle (1^{ère} question de recherche), se distinguant principalement sur les aspects de la formation liés à l'entreprise, en particulier le sentiment de devoir effectuer des tâches ingrates. La problématique des tâches illégitimes reflète diverses réalités associées aux domaines professionnels. En effet, suivant le champ professionnel concerné, les employé·e·s – respectivement les apprenti·e·s – doivent effectuer plus ou moins de tâches considérées comme illégitimes. Cela est notamment le cas dans des domaines professionnels de bas prestige social (par exemple, gestionnaire du commerce de détail), où les tâches ingrates sont davantage représentatives du métier que dans

d'autres champs professionnels. Ainsi, les apprenti·e·s ayant déjà intégré une image négative liée à leur profession, leur perception des tâches illégitimes serait d'autant plus saillante (Duemmeler & Caprani, 2017). Les tâches effectuées pendant la formation en entreprise peuvent par conséquent affecter la perception des apprenti·e·s quant à leur statut (Gross et al., 2020) : être reconnu·e en tant qu'apprenti·e impliquerait idéalement recevoir des tâches permettant l'atteinte des objectifs formatifs et tenant compte des connaissances préalables. Toutefois, les apprenti·e·s se voient aussi confier des tâches inappropriées, répétitives ou ingrates, avec des conséquences sur l'image qu'elles ou ils ont d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, du métier et de la place occupée au sein de l'entreprise (Gross et al., 2020).

Les résultats indiquent en outre des moyennes très proches pour le fait d'être traité·e comme un·e adulte. Cela pourrait signifier qu'indépendamment de l'expérience dans l'entreprise formatrice, l'expérience scolaire ne semble pas jouer un rôle central dans la création des différents profils en termes de tensions de rôle. Cela pourrait être dû au fait qu'à l'école, les apprenti·e·s – qui fréquentent les mêmes classes – ont des vécus plus « homogènes », alors que les expériences en entreprise sont beaucoup plus hétérogènes et variées. En ce sens, l'expérience scolaire serait davantage similaire entre les apprenti·e·s, contrairement à celle professionnelle, variant grandement d'une personne à l'autre. Une seconde piste explicative pourrait résider dans le fait que le temps passé à l'école professionnelle est inférieur à celui passé en entreprise et, par conséquent, les apprenti·e·s auraient tendance à accorder moins d'importance à leurs ressentis liés aux rôles scolaires.

Les analyses ont mis en évidence des différences significatives entre profils par rapport à l'année de formation, le domaine professionnel et les motivations aux choix d'apprentissage (2^{ème} question de recherche). Les apprenti·e·s en première année sont surreprésenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle minimales », dénotant qu'au début de leur formation, les apprenti·e·s semblent être moins critiques que celles et ceux en fin d'apprentissage. Une hypothèse

explicative de ce résultat pourrait être liée au fait que les apprenti·e·s en première année seraient moins soumis à des tâches répétitives ou ingrates. Cette tendance a été soulignée également par Valero et Hirschi (2016), qui identifient une diminution des attitudes positives vis-à-vis du travail « [...] après que l'« effet lune de miel » initial se soit dissipé et que les évaluations de l'emploi soient plus réalistes. »⁴⁹ (p.77). Ce que les auteurs appellent « effet lune de miel » reflète le fait que lorsque les apprenti·e·s commencent à appréhender les attentes du monde du travail, elles et ils feraient face à un certain « choc de la réalité ». En relation au domaine professionnel, les apprenti·e·s employé·e·s de commerce sont surreprésenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle minimales ». Parmi les quatre domaines professionnels pris en considération par l'étude, celui des employé·e·s de commerce est le domaine où les apprenti·e·s résilient le moins leur contrat (OFS, 2019), indiquant probablement une plus grande satisfaction au travail et une plus basse perception des tensions de rôle.

Les apprenti·e·s qui ont choisi leur apprentissage sur la base de motivations autonomes mais aussi contrôlées sont surreprésenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle minimales ». Ce résultat pourrait indiquer qu'autant des motivations autonomes que contrôlées concourent dans un environnement de travail ressenti comme ayant peu (ou pas) de tensions de rôle. Ces deux types de motivations ne seraient donc pas opposés l'un à l'autre, mais peuvent s'intégrer conjointement (Eccles, 2009 ; Gilibert et al., 2008). Par ailleurs, avoir ces deux types de motivations de manière concomitante peut s'avérer bénéfique pour l'apprentissage, car l'apprenti·e peut s'appuyer sur différents types de motivations.

Des différences entre profils d'apprenti·e·s se trouvent aussi au niveau de l'identification professionnelle et de l'intention de résilier le contrat (3^{ème} question de recherche). Les apprenti·e·s qui ont des scores plus élevés en termes d'identification professionnelle sont

⁴⁹ Traduction personnelle. Texte original : « after the initial 'honeymoon effect' wears off and the evaluations about one's job become more realistic » (Valero & Hirschi, 2016, p.77).

davantage représenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle minimales ». Ces résultats font écho à ceux de Duemmeler, Felder et Caprani (2018) sur une identification ambivalente à la profession lorsque les apprenti·e·s se trouvent confronté·e·s à des demandes du travail (par exemple, se sentir à la fois valorisé·e·s et sous pression d'être traité·e·s comme un·e employé·e). Ainsi, de tels résultats questionnent sur la nécessité de clarifier et expliciter les rôles professionnels pour favoriser l'identification professionnelle. Au contraire, les apprenti·e·s qui ont l'intention la plus élevée de résilier le contrat sont surreprésenté·e·s dans le profil « Tensions de rôle majeures ». Ce résultat n'est pas surprenant car les tensions de rôle ont, parmi les conséquences néfastes, celle de vouloir résilier le contrat (*propensity to quit* ; Örtqvist & Wincent, 2006).

Globalement, les quatre profils identifiés informent quant aux diverses manières dont les apprenti·e·s appréhendent leurs rôles en entreprise et, moindrement, à l'école professionnelle. L'« appartenance » à un profil implique également différentes perceptions en termes de motivations, identification et intention de résilier le contrat. Ainsi, il peut exister plusieurs enjeux liés à la distinction de profils d'apprenti·e·s, tels que des enjeux identitaires et motivationnels. Une attention particulière doit également être portée à la composition des profils en termes d'année d'apprentissage et de domaine professionnel.

8. Conclusion

L'approche centrée sur la personne adoptée a permis de mettre en évidence des différences en termes de tensions de rôle au sein de l'échantillon qu'une approche centrée sur les variables n'aurait pas révélées (Jenull & Wiedermann, 2015). Ainsi, les quatre profils enrichissent la compréhension des perceptions de la qualité des apprenti·e·s en termes de tensions de rôle et illustrent les spécificités de chaque profil. Ces résultats peuvent informer les professionnel·le·s

de la FP sur les différences de perception de la qualité, notamment en termes de caractéristiques sociodémographiques, identification professionnelle et intention de résilier le contrat. L'expérience vécue en entreprise par les apprenti·e·s semble avoir davantage d'importance que la formation en école sur leurs perceptions des tensions de rôle. Ce résultat indique qu'une attention particulière devrait être donnée à la définition des rôles des apprenti·e·s dans l'entreprise formatrice. Plus précisément, il serait nécessaire de considérer les diverses tensions de rôle existantes dans le contexte professionnel – conflits, ambiguïté et surcharge – et pouvant être vécues par les apprenti·e·s.

Les conclusions de cette étude souffrent de certaines limites. La théorie des tensions de rôle fait uniquement référence au contexte du travail et non pas à celui de l'école qui pourrait être régi par des mécanismes différents. En ce sens, notre étude constitue une tentative d'appliquer cette théorie au contexte scolaire, même si le champ nécessite d'investigations supplémentaires. Une autre limite concerne l'absence du collectif dans les perceptions explicitées par les apprenti·e·s. Bien que cet aspect soit central notamment dans la construction d'une identité professionnelle, la contribution du collectif n'a pas été directement considérée dans notre étude. Ainsi, lors d'une prochaine étude, il serait pertinent de mettre davantage l'accent sur les apports du collectif dans les perceptions de la qualité, notamment en termes de tensions de rôle. Finalement, la mesure des motivations aux choix qui pourrait être biaisée, les questions étant « rétrospectives ». Ceci est valable surtout pour les apprenti·e·s en dernière année d'apprentissage qui ont vécu des expériences (positives ou négatives) qui pourraient avoir influencé leur réponses. Une étude qui intègre aussi des données qualitatives pourrait à cet égard donner davantage d'éclairages : elle permettrait en effet d'approfondir les motivations ayant poussé les apprenti·e·s à choisir leur apprentissage et d'investiguer les motivations présentes. Pour conclure, la distinction des profils d'apprenti·e·s par rapport aux tensions de rôle pourrait être davantage détaillée et peaufinée en y intégrant notamment d'autres variables

sociodémographiques. En termes d'implications, il serait fondamental autant pour les personnes formatrices en entreprise que pour le corps enseignant d'être davantage conscient·e·s de l'existence de diverses tensions de rôle chez les apprenti·e·s. Partant, la problématique des rôles que les apprenti·e·s assument dans leur formation et des attentes associées à ces rôles pourrait faire l'objet de séances de discussion dans les différents lieux de formation (Arras-Djabi et al., 2021). Cela permettrait notamment aux apprenti·e·s de partager et de verbaliser leurs perceptions quant aux tensions de rôle et d'envisager, avec les enseignant·e·s et les personnes formatrices, une attribution des tâches plus appropriée. Plus globalement, une réflexion commune axée sur des solutions concrètes autour de la problématique des rôles des apprenti·e·s en formation professionnelle duale pourrait faciliter l'expérience de l'apprentissage scolaire et professionnel.

7. Discussion

Une réflexion plus large concernant les tensions de rôle et leur adaptation au contexte de la FPI sera développée dans ce chapitre. Ensuite, et au vu des résultats illustrés dans les divers articles, une section proposera des pistes d'action concrètes pour aborder la problématique des tensions de rôle.

7.1 Articulation et apports des articles de thèse : de l'identification à l'investigation des tensions de rôle

Pour rappel, ce travail de doctorat aspirait à mettre en évidence le lien entre la notion de qualité telle que perçue par les acteurs et actrices de la FPI duale et la problématique des tensions de rôle. Il était ainsi guidé par plusieurs objectifs de recherche :

- Explorer dans quelle mesure les apprenti·e·s perçoivent-elles et ils les tensions de rôle dans leur formation duale
- Observer la place qu'occupent ces tensions de rôle dans le vécu de l'apprentissage
- Voir le lien existant entre les tensions de rôle et l'engagement des apprenti·e·s, leur satisfaction ou leur intention de résilier le contrat d'apprentissage
- Regarder dans quelle mesure les apprenti·e·s perçoivent-elles et ils différemment (en fonction notamment de leur sexe, année de formation ou domaine professionnel) les divers types de tensions de rôle
- Explorer comment différentes perceptions des tensions de rôle reflètent différentes motivations aux choix de la formation ou différents degrés d'identification professionnelle et d'intention de résilier le contrat d'apprentissage

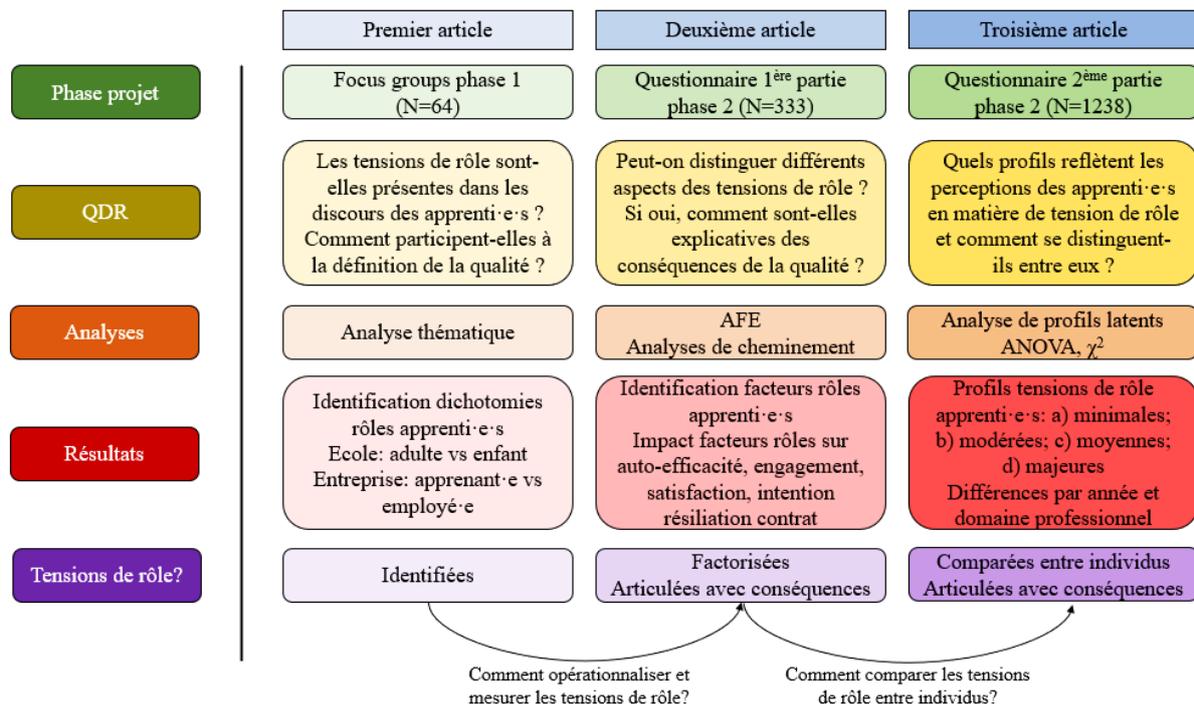
Les diverses publications ont donné des éléments de réponse à ces objectifs en plusieurs étapes : tout d'abord, une approche inductive explorant les conceptions de la qualité en FPI a permis d'étayer la thématique des tensions de rôle en tant que caractéristique négative de la qualité. Le premier article a en effet montré que différentes tensions de rôle sont perçues par les apprenti·e·s – mais également par leurs enseignant·e·s et personnes formatrices (1^{er} objectif de recherche général). Bien que ces tensions de rôle ne soient pas exprimées de manière explicite, elles sont caractéristiques des perceptions de la qualité en FPI. De plus, elles se manifestent sous forme dichotomique, autant en milieu scolaire que professionnel. Autrement dit, la tension entre le traitement infantilisant vs responsabilisant à l'école s'accompagne d'une forme de sur-responsabilisation et de « sous-responsabilisation » en entreprise. Les apprenti·e·s oscillent entre les statuts d'élèves, d'apprenant·e·s et d'employé·e·s en fonction du contexte et du lieu de formation (2^{ème} objectif de recherche général ; Wenger, 2021).

L'identification de certaines tensions de rôle chez les apprenti·e·s a ensuite permis d'explorer et valider statistiquement la présence de ces tensions en tant que facteurs distincts : la deuxième contribution a mis en avant que différentes facettes reflétant les tensions de rôle font partie des caractéristiques de la qualité perçue par les apprenti·e·s. Deux aspects sont liés aux tâches (la diversité des tâches et les tâches indésirables en entreprise) et deux autres à l'identité des apprenti·e·s (traitement comme un·e adulte à l'école et considération comme un·e employé·e en entreprise). En outre, ces facettes rendent compte de certaines résultantes de la qualité telles que le sentiment d'auto-efficacité, l'engagement, la satisfaction et l'intention de résilier le contrat d'apprentissage (3^{ème} objectif de recherche général ; Wenger et al., 2021a). Par conséquent, et à l'égard de l'aspiration générale de ce travail, les tensions de rôle occupent une place non négligeable dans le vécu de l'apprentissage des personnes en formation, notamment du fait qu'elles semblent caractériser négativement la qualité de la FPI.

Le troisième article a quant à lui montré que les apprenti·e·s ne perçoivent pas tou·te·s avec la même intensité les tensions de rôle. Quatre profils d'apprenti·e·s ont été identifiés, où les perceptions de ces tensions pouvaient être minimales, modérées, moyennes ou majeures. Les apprenti·e·s en première année et dans la branche employé·e·s de commerce semblent être les plus représenté·e·s dans le profil percevant le moins de tensions de rôle (4^{ème} objectif de recherche général). Ce dernier profil regroupe en outre les apprenti·e·s avec les plus grandes motivations autonomes et contrôlées au choix de la formation, la plus forte identification professionnelle et l'intention la plus faible de résilier le contrat d'apprentissage (5^{ème} objectif de recherche général ; Wenger et al., 2022). Par conséquent, non seulement il existe une certaine hétérogénéité dans les perceptions des tensions de rôle des apprenti·e·s, mais ces diverses perceptions mènent aussi à différentes motivations, identifications et volontés de terminer l'apprentissage. Cette hétérogénéité n'a cependant pas été observée en termes de sexe des apprenti·e·s interrogé·e·s, ni en termes de taille de l'entreprise formatrice. Autrement dit, en comparant les quatre profils d'apprenti·e·s, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre filles et garçons et entre les micro, petites, moyennes et grandes entreprises.

La figure 9 schématise et donne une vue d'ensemble de l'articulation et des apports des trois articles de thèse. Ainsi, à chaque étape du projet *Qualité* il y a eu des analyses visant à explorer le lien entre la qualité perçue en FPI et les tensions de rôle : dans le premier article, ces dernières ont été identifiées en tant que caractéristique négative de la qualité ; dans le deuxième article, des items ont été formulés et soumis à une analyse factorielle, puis articulés avec des conséquences de la qualité. Nous avons de ce fait confirmé et opérationnalisé le lien entre qualité perçue et tensions de rôle. Finalement, la comparaison interindividuelle dans le troisième article a témoigné des écarts parmi les apprenti·e·s dans le lien entre les tensions de rôle et la qualité en FPI.

Figure 9: Schématisation de l'articulation et des apports des articles de thèse



Au niveau méthodologique, un design séquentiel exploratoire qualitatif-quantitatif caractéristique des méthodes mixtes a été privilégié (Guével & Pommier, 2012) : partant d'une approche qualitative dans le premier article, les résultats de ce dernier ont permis de développer des données analysées numériquement. Ce type de démarche correspond de ce fait à ce que Guével et Pommier (2012) appellent *le protocole exploratoire*, protocole séquentiel qui se caractérise par une première étude qualitative dont les résultats permettent de constituer une étude quantitative. Comme l'indique le nom d'une telle démarche, le but principal est d'explorer qualitativement un phénomène afin d'en appréhender les caractéristiques pour les traduire dans un second temps en une approche quantitative (Guével & Pommier, 2012). En ce sens, la problématique des tensions de rôle comme caractéristique de la qualité en FPI a été identifiée par une approche qualitative, de manière inductive et exploratoire (Bergman, 2020). Cette approche exploratoire a persisté tout au long de cette thèse (notamment par des analyses factorielles exploratoires et des analyses de profils latents), en empruntant des analyses

quantitatives. En outre, comme l'indique Bergman (2020), les méthodes mixtes – et plus précisément dans un design séquentiel exploratoire – possèdent un avantage majeur qui demeure dans la *complémentarité* des approches, où les résultats finaux n'auront pu être obtenus que grâce à l'interdépendance des deux approches. Mener des entretiens exploratoires pour identifier les dimensions centrales sous-jacentes dans les perceptions d'une certaine population avant de développer un questionnaire est un exemple de conception séquentielle basée sur la complémentarité (Bergman, 2020).

Partant, des considérations transversales concernant la thématique des tensions de rôle méritent d'être suggérées.

7.2 L'ambivalence des tensions de rôle dans le discours des apprenti·e·s

Au vu des principaux résultats mis en avant dans les trois articles, plusieurs réflexions au sujet des tensions de rôle ont fait surface, notamment l'aspect ambivalent de cette problématique dans les perceptions des apprenti·e·s.

Cette considération fait référence à la manière équivoque dont la problématique des tensions de rôle a été traitée par les apprenti·e·s. Leur posture inconsciemment ambiguë a par exemple émergé lorsqu'elles et ils faisaient référence à la dichotomie apprenant·e vs employé·e dans l'entreprise formatrice : les discours liés au rôle et aux tâches d'employé·e pouvaient en effet tantôt être interprétés de manière positive, tantôt négative. Un apprenti de la coiffure exprimait notamment être « pire bien là où je suis parce que je fais plein de choses » tout en précisant que « des fois, on devrait aussi faire une pause, se dire on est aussi apprenti [...] enfin, on est formés, mais des fois presque pas assez. » (Wenger, 2021). Dans ses dires, l'apprenti illustre l'ambivalence entre le fait de pouvoir effectuer de nombreuses tâches et la quasi-absence de l'aspect formatif propre au rôle d'apprenant·e. Cet exemple montre bien que suivant l'interprétation accordée aux paroles des apprenti·e·s, la considération comme un·e employé·e

pouvait être valorisante ou, au contraire, problématique. En ce sens, l'opérationnalisation et l'interprétation de cette dichotomie se sont avérées complexes, en particulier lors de la deuxième phase du projet : les énoncés développés à partir de la dichotomie apprenant·e vs employé·e n'étaient en effet pas assez clairs aux yeux des apprenti·e·s⁵⁰ et ont dû être explicités dans la seconde version du questionnaire. Nous avons effectivement réalisé que là où notre équipe de recherche avait identifié la notion de surcharge de rôle derrière la dichotomie apprenant·e vs employé·e, les apprenti·e·s ayant répondu à la première version du questionnaire ne semblent avoir appréhendé que l'aspect valorisant de cette dichotomie (Wenger et al., 2021a). La problématique semblait être interprétée positivement dans les énoncés proposés aux apprenti·e·s, alors que leurs discours lors des entretiens laissaient transparaître également le côté négatif de la dichotomie apprenant·e vs employé·e.

La manière ambivalente dont les personnes en formation semblent percevoir et exprimer leurs rôles dans leur formation pourrait de ce fait être liée à l'étape de vie que les apprenti·e·s sont en train de vivre, soit celle de l'âge adulte en émergence (Arnett, 2000, 2007). Cette période de transition identitaire, allant de la fin de l'adolescence jusqu'aux responsabilités caractéristiques des adultes – comme l'emploi fixe ou le mariage – et comprise théoriquement entre les 18 et les 25 ans⁵¹, regroupe en effet des individus dont les caractéristiques peuvent faire écho à celles des apprenti·e·s en formation duale. Il s'agit d'individus considérés « entre-deux », car ils ont déjà partiellement quitté la dépendance liée à l'enfance et à l'adolescence tout en n'ayant pas encore complètement accès aux responsabilités de l'âge adulte (Arnett, 2000 ; Reifman et al., 2007). Et c'est précisément cet aspect « entre-deux » qui a émergé dans les conceptions des apprenti·e·s liées aux tensions de rôle et aux tâches illégitimes. C'est ce

⁵⁰ Ce qui s'est traduit par des liens contrintuitifs entre la considération comme un·e employé·e et les conséquences de la qualité telles que le sentiment d'efficacité personnelle ou l'engagement en entreprise (Wenger et al., 2021a).

⁵¹ Selon certain·e·s auteur·e·s, cette période de vie peut même débuter autour des 15 ans et s'étaler jusqu'à 29 ans (Baltes & Staudinger, 2000 ; Reifman et al., 2007).

que Losa et Filliettaz (2018) qualifient de « position ambiguë, voire même paradoxale de l'apprenti·e » (p. 299). Par moment valorisé·e·s par les responsabilités d'adultes qui leur sont attribuées, mais en même temps pas encore prêt·e·s à assumer ce statut, les apprenti·e·s nous ont fait part de ces tiraillements sans s'en rendre nécessairement compte. Par ailleurs, l'âge adulte émergent correspond également à l'âge de l'exploration identitaire, soit le moment où l'on tente de répondre à la question « qui suis-je ? » et de décider qui on veut et on va être. Par conséquent, les apprenti·e·s étant déjà en partie dans le monde des adultes, tout en étant encore des adolescent·e·s, elles et ils semblent rentrer aisément dans la catégorie des adultes en émergence. Ce qui pourrait également justifier en partie les discours équivoques auxquels nous avons été confronté·e·s lors du projet de recherche.

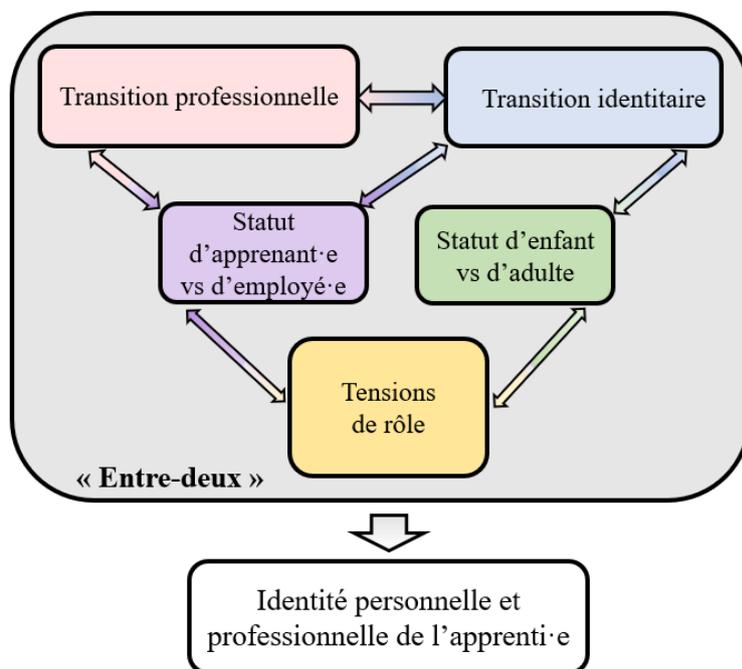
Les considérations concernant l'ambiguïté de la problématique des tensions de rôle dans le discours des apprenti·e·s en FPI duale ont fait ressortir une notion-clé pouvant être utile pour concevoir ces tensions : le concept d' « entre-deux ».

7.3 La notion d' « entre-deux » pour appréhender les tensions de rôle dans la construction identitaire

Comme indiqué précédemment, les perceptions de subir des tensions de rôle ou d'effectuer des tâches illégitimes peuvent avoir un lien avec l'identité professionnelle (Adams et al., 2006 ; Björk et al., 2013 ; Duemmler et al., 2017 ; Sun et al., 2016 ; Wenger et al., 2022). Or, d'autres éléments théoriques permettent de compléter la compréhension du lien entre tensions de rôle et identité professionnelle. Il s'agit de la notion de « entre-deux », soit le sentiment d'être dans une position identitaire « intermédiaire », d'appartenir partiellement à un certain rôle, tout en n'y appartenant pas complètement (Ibarra & Obodaru, 2016). Ce ressenti – initialement théorisé dans la littérature anthropologique, mais également étudié dans les contextes

professionnels (Ackesjö et al., 2019 ; Ibarra & Obodaru, 2016) – fait surface dans des contextes de transitions et peut provoquer des remises en question des rôles et des identités des individus (Ibarra & Obodaru, 2016). Chez les apprenti·e·s en FPI duale, cet entre-deux semble intervenir autant dans leur transition professionnelle que dans leur transition identitaire. La figure 10 schématise et résume l'ensemble des éléments mobilisés dans cette section, tout en illustrant le rôle central et fédérateur de la notion d' « entre-deux », tel qu'illustré ci-dessous.

Figure 10: La notion d' « entre-deux » articulée aux autres concepts influençant l'identité professionnelle



En ce qui concerne la transition professionnelle, la formation professionnelle initiale duale représente une étape-clé pour l'apprenti·e : il s'agit des premiers pas dans le monde du travail et de la découverte de ses dynamiques et tensions sous-jacentes. C'est le cas notamment de la tension produire-former, où la personne en formation assume parallèlement les statuts d'apprenant·e et celui d'employé·e (Besozzi et al., 2017 ; Lamamra & Masdonati, 2009). À cette transition professionnelle caractéristique des apprenti·e·s du dual s'ajoute une transition

identitaire associée à l'âge adulte émergent (Arnett, 2000 ; Cohen-Scali et al., 2020) : d'une part, il s'agit d'une transition identitaire personnelle et, de manière concomitante, professionnelle (Dubar, 1992 ; Masdonati et al., 2007). En ce sens, un double processus identitaire s'instaure, où l'apprenti·e expérimente des « va-et-vient » tant au niveau de son identité personnelle – étant tiraillé·e entre le statut d'enfant et celui d'adulte – que de son identité professionnelle – soit entre le statut d'apprenant·e et celui d'employé·e (Lamamra & Masdonati, 2009). La transition identitaire de ces adultes en émergence coïncide donc partiellement avec la transition professionnelle, les deux transitions provoquant des tiraillements entre les enjeux productifs du monde du travail (assumer le rôle d'employé·e) et formatifs de la FPI duale (assumer le rôle d'apprenant·e). Les tiraillements vécus lors de cette phase de transitions reflètent par ailleurs les tensions de rôle identifiées chez les apprenti·e·s (Wenger, 2021).

Partant, le dénominateur commun des transitions et tensions expérimentées par les personnes en formation semble être la notion d' « entre-deux » : les transitions professionnelles peuvent être considérées des « entre-deux » entre une situation passée et une à venir, où « la personne [...] peut vivre une tension-écartèlement, 'entre' ce qu'elle était et ce qu'elle veut devenir. » (Kaddouri & Hinault, 2014, p.16). Concernant la transition identitaire, les adultes émergent·e·s sont défini·e·s entre autres par leur position « entre-deux » (*in-between* ; Reifman et al., 2007), soit l'âge où l'on se sent plus complètement des adolescent·e·s, tout en ne se sentant pas encore complètement adultes (Arnett, 2000). La notion d' « entre-deux » pour rendre compte de la transition identitaire professionnelle apparaît également dans le cas spécifique des apprenti·e·s du dual, « étant étudiant·e·s et novices qui apprennent et en même temps professionnel·le·s censé·e·s connaître et agir » (Losa et Filliettaz, 2018, p.304). Finalement, l' « entre-deux » fait écho à la problématique des tensions de rôle (Royal & Brassard, 2010), y compris ressenties

par les apprenti·e·s dans les contextes scolaire et professionnel et exprimées en termes de dichotomies (Wenger, 2021).

C'est pourquoi, l' « entre-deux » se place « en toile de fond » des autres concepts et s'avère représenter une clé de lecture pour appréhender l'enjeu de la construction identitaire de l'apprenti·e en ce qu'elle participerait à la définition de son identité tant personnelle que professionnelle.

L'identité professionnelle des apprenti·e·s n'est de loin pas le seul élément à être influencé par les tensions de rôle. Les apports théoriques de cette thèse et les résultats des articles ont permis de mettre en évidence le fait qu'il existe des liens entre les différentes tensions de rôle et des conséquences néfastes telles que l'insatisfaction, le manque d'engagement ou l'intention de résilier le contrat (Örtqvist & Wincent, 2006 ; Wenger et al., 2021a, b). Or, outre ces nombreuses conséquences, des répercussions en termes d'opportunités d'apprentissage des apprenti·e·s semblent également avoir émergé.

7.4 Les répercussions des tensions de rôle sur les opportunités d'apprentissage

Les opportunités d'apprentissage comme éléments marqués par les tensions de rôle sont un aspect qui n'a été que sommairement abordé dans les articles de thèse, mais qui mérite également d'être discuté. Dans leurs discours, les apprenti·e·s ont en effet laissé entendre que les tensions de rôle ressenties nuisaient à la possibilité d'apprendre de manière optimale. Plus précisément, l'aspect problématique des opportunités d'apprentissage concerne la nature des tâches et des rôles auxquels les personnes en formation sont confrontées et qui ne sont pas adaptés à l'apprentissage du métier. Dès lors, les tensions de rôle et les tâches indésirables peuvent avoir un impact autant sur les ressources temporelles que cognitives liées aux opportunités d'apprentissage en formation duale (Duemmler et al., 2017).

Au niveau temporel, lorsque les apprenti·e·s doivent par exemple effectuer des tâches indésirables, cela se fait au détriment d'autres tâches davantage formatives. Cette idée reprend la notion de *coût* perçu lors de l'engagement dans une tâche qui, selon Eccles (2009), serait directement lié à la valeur associée aux tâches. Plus précisément, le coût d'une tâche reflète la perte de temps et d'énergie perçue, ces derniers pouvant être exploités dans d'autres tâches plus centrales pour l'individu (Eccles, 2009). Le coût – y compris en termes de temps – de s'engager dans des tâches indésirables serait ainsi plus élevé que celui de s'engager dans des tâches formatives (Semmer et al., 2019). Ce phénomène se retrouve de manière analogue dans les tensions de rôle – notamment la surcharge – où l'apprenti·e peut se sentir dépassé·e en termes de ressources temporelles si elle ou il doit assumer des rôles au-delà des attentes (Royal & Brassard, 2010). Ce sentiment pourra avoir des conséquences au niveau de la gestion des apprentissages (Gijbels et al., 2010). Par exemple, un·e apprenti·e de la vente à qui l'on demande régulièrement de ranger l'espace du personnel (nettoyer la vaisselle, jeter la poubelle, etc.) ne pourra pas utiliser ce temps pour gérer l'arrivée de la marchandise ou la mise en place des rayons. Dans une même logique, un·e apprenti·e de la construction qui doit utiliser une machine dont l'usage est normalement prévu pour les employé·e·s diplômé·e·s sera à la fois dépassé·e par ce rôle et privé·e du temps pour effectuer d'autres tâches formatives.

Au niveau cognitif aussi, autant les tensions de rôle que les tâches ingrates peuvent « amenuiser » les ressources nécessaires aux opportunités d'apprentissage (Royal & Brassard, 2010). Les ressources cognitives reflètent la charge mentale des personnes en formation. De ce fait, la perception d'être exploité·e ou, au contraire, « sous-employé·e », constituent un stress mental qui réduit les ressources cognitives nécessaires à l'apprentissage (Larue, 2002). Par ailleurs, comme le dit Billet (2009), « l'activité [au travail] structure la cognition » (p.42). Cela signifie que, en fonction de la nature des activités ou des tâches attribuées aux apprenti·e·s – et des rôles associés à ces activités –, les ressources cognitives sont plus ou moins sollicitées

et, par conséquent, les opportunités d'apprentissage peuvent s'avérer limitées (van Ruysseveldt, & van Dijke, 2011). En bref, pour les apprenti·e·s en formation duale, la réalisation de tâches ou les rôles non conformes à leur statut semblent entraver l'apprentissage du métier (Cohen-Scali & Pouyaud, 2011). La complexité des tâches devrait par conséquent être adaptée au niveau des personnes en formation, afin de pouvoir garantir des opportunités d'apprentissage optimales (Gijbels et al., 2010 ; Messmann & Mulder, 2015 ; Mulder et al., 2015).

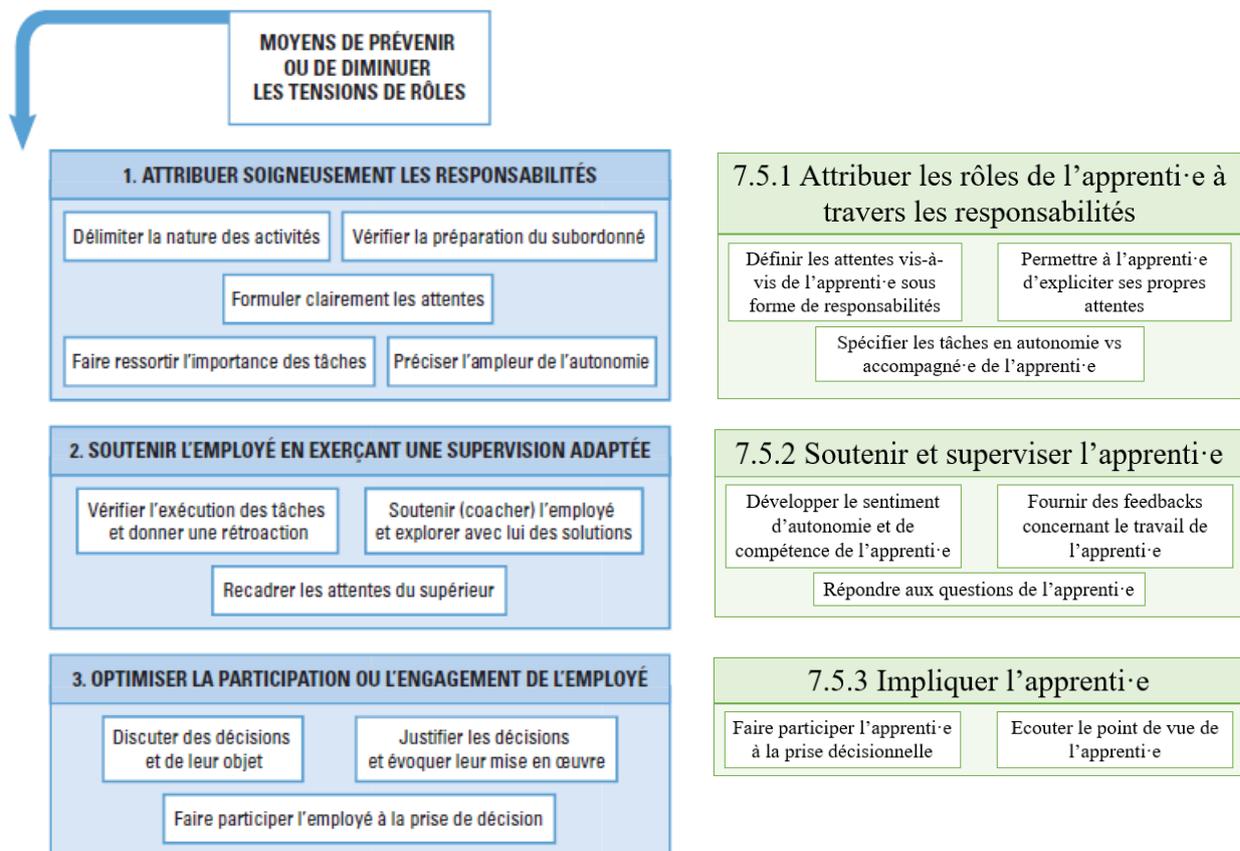
Au vu des répercussions défavorables des tensions de rôle sur les opportunités d'apprentissage – en ajout aux autres conséquences illustrées dans les articles de thèse – il semble dès lors nécessaire de mieux expliciter le statut des apprenti·e·s en FPI duale. Cela permettra également de discuter la place des apprenti·e·s dans leur formation. Par ailleurs, des pistes d'intervention concrètes sont envisageables à l'égard notamment des personnes encadrant la formation professionnelle duale.

7.5 Propositions de pistes d'action autour du statut et de la place de l'apprenti·e

Après avoir considéré certains aspects conceptuels des rôles des apprenti·e·s, des pistes d'action sont proposées dans les sections suivantes. Ces propositions se calquent en partie sur les pistes d'intervention illustrées par Royal et Brassard (2010 ; cf. figure 11, partie en bleu) qui, dans une approche psychologique organisationnelle, ont développé trois grandes thématiques pour anticiper ou atténuer de potentielles tensions de rôle. Bien que leur contribution fasse référence au cadre professionnel de travailleurs et travailleuses adultes, les pistes d'action peuvent s'adapter au contexte des apprenti·e·s en formation professionnelle duale.

Les propositions d'intervention présentées ci-dessous (cf. figure 11, partie verte) sont à appréhender avant tout comme une forme de réflexion, de potentielles pistes de dialogue pouvant être déclinées en fonction des besoins de chaque acteur et actrice de la FPI. Elles ne se veulent pas comme des incitations, mais davantage des conseils.

Figure 11: Pistes d'intervention pour atténuer ou prévenir les tensions de rôle selon Royal et Brassard (2010, en bleu) et adaptation au contexte de la FPI duale (en vert)



7.5.1 Attribuer les rôles à travers les responsabilités

Les principaux résultats de ce travail de doctorat ont mis en lumière la nécessité d'identifier et de clarifier les rôles des apprenti·e·s dans le cadre de leur FPI, mais surtout les attentes associées à ces rôles. En effet, la problématique principale des tensions de rôle n'est pas la

réalisation de la tâche en elle-même ou le rôle que l'individu doit assumer, mais bien les attentes perçues comme discordantes. En conséquence, l'enjeu central pour les personnes encadrantes lors de la formation des apprenti·e·s serait tout d'abord celui d'identifier des rôles clairs et précis des personnes en formation. Pour faciliter cette identification, au lieu de parler de rôle il pourrait être possible – et probablement plus pratique – de parler des tâches et des responsabilités à attribuer aux apprenti·e·s. Plus précisément, et comme l'indiquent Royal et Brassard (2010) dans le cas des employé·e·s, il s'agirait de distinguer quelles tâches pourraient être effectuées en autonomie et lesquelles en étant accompagné·e par la personne formatrice. Tout ce processus pourrait se faire en parallèle à la formulation d'attentes claires liées aux responsabilités et à la marge de manœuvre des apprenti·e·s. Par ailleurs, ces tâches peuvent facilement aller de pair avec le « cahier des charges » établi par les plans de formation. Parallèlement, l'apprenti·e pourrait également avoir la possibilité d'explicitier ses propres attentes et de les confronter à celles de la personne formatrice, tout en considérant le cahier des charges en toile de fond. En guise d'exemple, un·e apprenti·e en première année de vente pour qui, selon le plan de formation, il n'est pas attendu d'être à la caisse, ne devrait pas assumer ce rôle pour d'autres raisons, comme le manque de main d'œuvre ou l'excès de clientèle.

Pour reprendre la notion précitée d'adulte en émergence (Arnett, 2000), il serait bénéfique pour les personnes encadrantes de valoriser le statut d'adulte en émergence des apprenti·e·s dans l'attribution des responsabilités. Autrement dit, il serait nécessaire, autant pour les enseignant·e·s que pour les personnes formatrices, de prendre en considération le statut « entre-deux » des jeunes en formation. Ceci peut se faire, d'une part, en leur donnant assez de responsabilités pour valoriser leurs compétences en tant que « professionnel·le·s en devenir » et, d'autre part, en les accompagnant dans la réalisation de tâches à responsabilité, en les considérant en même temps comme apprenant·e·s. Une telle démarche renvoie par ailleurs au concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski (1978), concept pouvant

caractériser tout individu en situation d'apprentissage (Ciavaldini-Cartaut, 2016). Il s'agit d'une zone de possibles où un·e apprenant·e est en mesure d'apprendre uniquement si aidé·e par une personne plus expérimentée. Cette ZPD se situerait entre l'autonomie, soit le cas de figure où un·e apprenant·e peut effectuer des tâches sans aide, et la rupture, qui au contraire reflète les situation où il est impossible pour un·e apprenant·e d'effectuer une tâche, même à l'aide d'une autre personne (Ciavaldini-Cartaut, 2016). La notion de ZPD, adaptée au contexte de la FPI, permettrait aux personnes encadrantes d'accompagner les apprenti·e·s dans le développement de leurs compétences scolaires et professionnelles en trouvant le bon équilibre entre l'autonomie (et les responsabilités allant avec) et le soutien pédagogique. Précisons que dans une telle démarche, le but ne devrait pas être le gain d'autonomie de l'apprenti·e à tout prix – avec notamment un risque de « déguiser » l'autonomie en négligence, ou en simple autonomie d'exécution⁵² –, mais plutôt la recherche d'un équilibre optimal entre une certaine autonomie et un suivi éclairé (Mikkonen et al., 2017).

Une fois les attentes et responsabilités précisées et explicitées, il s'agirait pour les personnes encadrantes de vérifier les tâches et rôles des apprenti·e·s et de leur fournir des rétroactions à ce propos.

7.5.2 Soutenir et superviser

Afin d'atténuer les ressentis négatifs des apprenti·e·s liés aux tensions de rôle, une autre piste d'action adaptée de celle proposée par Royal et Brassard (2010) et concerne le soutien et la supervision des personnes en formation. Ces notions renvoient à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) à travers les pratiques de soutien à l'autonomie et

⁵² À ce propos, il est nécessaire de distinguer la notion d'*autonomie* de celle d'*indépendance*. En effet, l'autonomie reflète le fait d'agir « en exerçant sa volonté et son libre choix » (Deci & Ryan, 2008, p.26) et fait ainsi appel à la volition. L'indépendance, en revanche, « signifie plutôt qu'un individu fonctionne seul et sans compter sur les autres » (Deci & Ryan, 2008, p.26). Dans ce cas de figure, des comportements indépendants pourraient même être dictés par l'environnement et ne reflèteraient en rien une démarche autonome. Dès lors, le risque pour les apprenti·e·s dans le cadre de leur formation professionnelle est d'effectuer des tâches de manière indépendante, sans pour autant être en situation d'autonomie.

de structuration. Dans le cadre de la formation des apprenti·e·s, il s'agirait de pratiques visant d'une part le développement du sentiment d'autonomie et de compétence chez l'apprenti·e, et d'autre part la possibilité pour l'apprenti·e d'avoir un retour sur son travail et de pouvoir poser des questions ou demander de l'aide (Deci et al., 2017 ; Gross et al., 2020 ; Ryan & Deci, 2017). Les enjeux liés à ces pratiques sont multiples : des pratiques de soutien à l'autonomie et de structuration sont en effet susceptibles de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des apprenti·e·s que sont le l'autonomie, la compétence et la relation à autrui (Aelterman et al. 2018). En parallèle, ces pratiques peuvent avoir un lien avec les motivations des apprenti·e·s également. Des pratiques soutenantes – autant à l'école (Vansteenkiste et al., 2012) qu'en entreprise (Messman & Mulder, 2015) – seraient associées à des motivations à apprendre davantage autonomes, soit des motivations liées à la volition des apprenti·e·s (Gross et al., 2020 ; Gurtner et al., 2012), et plus généralement au bien-être des apprenti·e·s (Dysvik & Kuvaas, 2014). C'est pourquoi, des apprenti·e·s bénéficiant de soutien à l'autonomie et de supervision dans le cadre de leur formation pourraient d'une part réduire leurs perceptions de tensions de rôle et, parallèlement, satisfaire plus fortement leurs besoins fondamentaux et leurs motivations dans la formation (Gross et al., 2020).

Dans le contexte de la FPI duale, les personnes encadrantes devraient dès lors valoriser les démarches entreprises par les apprenti·e·s, tout en structurant leur formation par des retours sur leur travail, en lien notamment avec les attentes associées à ce dernier. Il s'agirait de mettre en pratique ce que sous-tend la notion de *scaffolding*, soit le « processus par lequel les débutant·e·s dans une profession sont soutenu·e·s par des travailleur·euse·s expérimenté·e·s afin d'améliorer leurs bases pour participer à une pratique sociale »⁵³ (Mikkonen et al., 2017, p.8). Grâce à ce processus, les apprenti·e·s – en tant que débutant·e·s – sont accompagné·e·s

⁵³ Traduction personnelle. Texte original : « process whereby beginners in a profession are supported by experienced workers so as to improve their basis for participating in a social practice » (Mikkonen et al., 2017, p.8).

et soutenu·e·s par les personnes encadrantes dans le cadre de l'apprentissage d'un métier (Mikkonen et al., 2017). Concrètement, il s'agirait pour les enseignant·e·s et les personnes formatrices de rester à disposition de l'apprenti·e pour pouvoir lui apporter de l'aide en cas de besoin et, en parallèle, d'envisager des moments de discussion concernant la formation de l'apprenti·e. Cette piste d'action serait en quelque sorte l'application et le suivi des responsabilités et de l'autonomie concédées aux apprenti·e·s.

7.5.3 Impliquer l'apprenti·e

Une personne en formation nécessite, en plus d'un certain soutien et d'une supervision, de pouvoir être au courant des décisions prises par la personne qui la forme et des raisons de ces décisions. Cela éviterait aux apprenti·e·s de devoir effectuer certaines tâches sans en connaître les raisons et le sens et d'ensuite se retrouver en situation de tension de rôle, ces dernières pouvant entre autres refléter l'absence de participation à la prise décisionnelle (Royal & Brassard, 2010). Concrètement, les personnes encadrantes pourraient impliquer davantage les apprenti·e·s en écoutant leur point de vue et en leur faisant part des différentes décisions prises en matière de la formation. Cela signifierait, par exemple, d'explicitier aux apprenti·e·s les plans de formation, et, dans la limite du possible, de faire participer les personnes en formation à la mise en place de certaines décisions concernant leur formation. Par ailleurs, et comme l'illustre Billet (2009), « il peut être nécessaire de concevoir et de mettre en œuvre des curriculums de formation adaptés à la logique du travail et fondés sur des stratégies de guidage des apprentissages » (p.60), ce qui signifie que les personnes encadrantes devraient discuter, justifier et faire participer l'apprenti·e aux décisions liées à la formation. Cela consentirait notamment aux personnes en formation de donner du sens à leurs activités (Schaap et al., 2012) et leur permettrait également d'encourager leur faculté d'agentivité (ou *agency* en anglais ; Bandura, 1989, 1997), soit la perception de pouvoir agir sur leur formation et de l'influencer, sans devoir la subir passivement. Cet aspect de l'agentivité et le sentiment d'auto-efficacité qui

l'accompagne (Bandura, 1989) peuvent par conséquent atténuer les tensions de rôle des personnes en formation.

Cette proposition de piste d'action s'avère plus compliquée à mettre en place que les deux précédentes, notamment à cause de l'aspect formel des plans de formation. En effet, les apprenti·e·s étant encore en formation, leur marge décisionnelle ne pourrait pas être la même que dans le cas d'autres employé·e·s. Cela dit, les personnes encadrantes pourraient tout de même envisager une certaine marge décisionnelle pour les apprenti·e·s, voire une intégration des apprenti·e·s dans les plans de formation.

Enfin, et plus globalement, il serait judicieux d'expliquer aux personnes en formation qu'assumer plusieurs rôles en même temps n'est pas problématique en soi. Au contraire, cela peut même représenter une ressource dans l'apprentissage : les apprenti·e·s étant simultanément élèves, apprenant·e·s et employé·e·s, elles et ils découvrent et expérimentent différents rôles que leurs pairs ne connaissent pas encore (notamment les rôles associés au contexte professionnel ; Masdonati et al., 2007). En d'autres termes, assumer des rôles multiples pourrait permettre aux apprenti·e·s d'enrichir leur expérience de formation, en étant parallèlement dans le monde du travail et dans le contexte scolaire (Cohen-Scali & Pouyaud, 2011). Par ailleurs, Losa et Filliettaz (2018) considèrent une telle position des apprenti·e·s comme privilégiée, car elle leur permet de faire le pont entre les différents lieux de formation (soit un rôle de *broker* ; Akkerman & Bakker, 2012 ; Losa & Filliettaz, 2018). Ce qui s'avère problématique dans la coexistence de plusieurs rôles, c'est la discordance entre ces derniers et les attentes qui y sont associées. Ainsi, l'enjeu pour les personnes encadrantes résiderait davantage dans la conciliation entre rôles des apprenti·e·s et attentes plutôt qu'entre les rôles eux-mêmes. Autrement dit, un·e apprenti·e du dual devrait pouvoir être simultanément élève à l'école professionnelle, employé·e ayant signé un contrat de travail et personne en formation sans pour autant ressentir de tensions liées à ces différents rôles, mais en expérimentant des

attentes adaptées à ces derniers (Losa & Filliettaz, 2018). C'est pourquoi, dans le cadre d'un apprentissage dual, il semblerait nécessaire de concilier les attentes scolaires et professionnelles, soit entre des attentes reflétant une certaine tendance à infantiliser les apprenti·e·s à l'école et des attentes ayant pour résultat une sur-responsabilisation en entreprise. Les personnes encadrantes pourraient alors éventuellement relativiser leurs attentes, discours et attitudes vis-à-vis des apprenti·e·s en considérant les divers rôles assumés par les personnes en formation et, parallèlement, leur période de vie de construction identitaire. Cela pourrait notamment permettre une meilleure adéquation entre le vécu de l'apprenti·e et l'environnement professionnel, ce dernier incluant par définition les enjeux liés aux tensions de rôle (Edwards et al., 1998).

Enfin, bien que la notion de tension de rôle possède une connotation négative dans la littérature, elle peut également constituer la base pour créer un espace de discussion et de négociation au sein des différents lieux de formation (Arras-Djabi et al., 2021). Être conscient·e de l'existence de telles tensions constituerait potentiellement le point de départ pour entamer des séances d'échange à ce sujet, tout en proposant des solutions concrètes pour pallier ces problématiques liées aux rôles.

En conclusion, précisons tout de même qu'au vu de la complexité et de la nature pluridimensionnelle de la problématique des tensions de rôle, il peut s'avérer ardu de proposer des pistes d'action concrètes. Cela sachant notamment que les formations duales sont avant tout axées sur l'aspect pratique et soumises à d'autres contraintes bien plus saillantes (temporelles, de productivité, etc. ; Lamamra et al., 2018). En ayant articulé la notion de tensions de rôle avec celle de la qualité en FPI duale, il est néanmoins possible de proposer de nouveaux apports.

7.6 La notion de qualité en formation professionnelle à la lumière des tensions de rôle

La problématique des tensions de rôle a émergé comme une caractéristique négative de la qualité perçue en formation professionnelle duale. Cette problématique reflète donc une dimension supplémentaire à considérer dans la définition de la qualité. Or, cette dimension n'est pas couverte par l'IBAQ de Velten et Schnitzler (2012), ni par les autres études illustrées précédemment (Beaulieu et al., 2021 ; Dubeau et al., 2021 ; Negrini et al., 2016 ; cf. section 1.3.4). En effet, dans ces travaux, les seuls aspects associés aux perceptions des tâches et des responsabilités des apprenti·e·s concernent leur marge de manœuvre ou la diversité des tâches effectuées en entreprise. Par ailleurs, l'approche privilégiée dans ces études était confirmatoire ; un apport supplémentaire de cette thèse réside par conséquent dans la démarche exploratoire ayant permis de faire émerger spontanément – et à travers les *perceptions* des différent·e·s acteurs et actrices de la formation professionnelle duale – les thématiques-clés dans la définition de la qualité. Ce travail pourrait donc préciser et affiner l'évaluation de la qualité perçue en FPI duale. Il justifierait l'ajout de la dimension de la tension de rôles aux instruments existants, tels que l'IBAQ (Velten & Schnitzler, 2012) et la *QualiCarte* (CSFO, 2012).

8. Limites

Malgré la contribution que ce travail de doctorat espère avoir apportée, plusieurs limites peuvent être relevées. Elles concernent tantôt des aspects théoriques que méthodologiques, tels que le choix d'une approche principalement inductive, l'adaptation du système de FPI duale à la problématique de la thèse, l'articulation entre tensions de rôle et qualité et l'usage des méthodes mixtes.

Tout d'abord, comme indiqué auparavant, la problématique de cette thèse a été identifiée et rattachée aux différentes théories des tensions de rôle dans un second temps, soit à partir des discours des différent·e·s acteurs et actrices en FPI. Cette démarche qui se voulait inductive et exploratoire a constitué une difficulté dans la mise en place d'indicateurs de mesure des tensions de rôle. En effet, il s'est avéré ardu de constituer des énoncés rendant compte de la problématique des tensions de rôle dans le contexte de la formation professionnelle duale, étant donné que dans la littérature, les tensions de rôle font référence aux travailleurs et travailleuses diplômé·e·s. Par conséquent, lorsqu'on a fait référence à des notions des tensions de rôle dans le cadre de la formation des apprenti·e·s du dual, la concordance des termes n'était pas forcément parfaite. En guise d'exemple, la perception de devoir effectuer des tâches indésirables telle qu'identifiée dans les entretiens collectifs correspond bel et bien à la théorie des tâches illégitimes (Semmer et al., 2010), mais n'a pas été exprimée en ces termes. Partant, au cas où l'occasion se présenterait dans le futur, il serait éventuellement plus judicieux d'utiliser des échelles scientifiquement validées mesurant les tensions de rôle, cela notamment afin d'avoir un support théorique plus robuste. Néanmoins, la volonté dans ce travail n'était pas de faire parfaitement correspondre les différentes tensions de rôle étudiées dans la littérature à celles identifiées par notre approche. De ce fait, la démarche d'abord inductive ancrée dans les données privilégiée – ayant consenti de rattacher dans un second temps les résultats à des approches existantes – a permis de mieux adapter la notion de tensions de rôle

au contexte de la FPI. Autrement dit, si une approche déductive avait été privilégiée dès le début de ce travail, certaines facettes et nuances des tensions de rôle (par exemples celles liées au vécu scolaire) observées grâce à la démarche inductive n'auraient probablement pas émergé.

Une autre limite relève de la primauté de l'entreprise. En ce sens, les résultats de ce travail font principalement écho au vécu en entreprise formatrice, et moins en école professionnelle. Ce constat est vraisemblablement dû au fait que les tensions de rôle ont été quasi exclusivement étudiées dans des contextes professionnels, ce qui pourrait expliquer la difficulté à adapter une telle approche au milieu scolaire. En outre, lors de leur formation, les apprenti·e·s passent davantage de temps dans l'entreprise formatrice et moins à l'école, ce qui appuie la primauté de l'entreprise. Par ailleurs, les deux lieux de formation sont régis par différentes logiques et il est dès lors difficile de transposer les tensions de rôle à l'école professionnelle. Dans les recherches futures, il serait par conséquent opportun de peaufiner l'approche des tensions de rôle à la formation duale, par exemple en intégrant aux tensions de rôle la dichotomie caractéristique de l'école professionnelle entre le statut d'adulte et celui d'enfant. En creusant plus en détail cette problématique dans le contexte scolaire professionnel, de nouvelles facettes des tensions de rôle pourraient par ailleurs faire surface. Cela dit, cette limite peut être relativisée, sachant que l'aspect scolaire a tout de même été étudié, bien que de manière plus sommaire. En outre, les rôles scolaires étant déjà en bonne partie connus par les apprenti·e·s, elles et ils semblent moins « déstabilisé·e·s » par le contexte scolaire que par celui professionnel, ce dernier étant nouveau et pouvant ainsi provoquer davantage de tensions de rôle. Par ailleurs, la mise en évidence d'autres tensions de rôle dans le contexte scolaire peut représenter un apport supplémentaire et spécifique au cadre de la FPI duale.

L'articulation entre les tensions de rôle et la notion de qualité reflète une autre limite de ce travail. Considérer ces tensions en tant que caractéristique de la qualité peut en effet s'avérer contrintuitif, du fait qu'elles pourraient tout autant présenter un lien de cause à effet avec la

qualité perçue. Cette limite a notamment été soulignée lors des évaluations des articles de thèse, où la relation entre tensions de rôle et qualité a été fortement remise en question. De ce fait, les tensions de rôle auraient pu être à la source d'une perception plus mauvaise de la qualité en FPI duale ou, à l'inverse, refléter une conséquence d'une conception critique de la qualité. Cependant, cette limite peut être « comblée » à travers l'approche méthodologique choisie, la problématique des tensions de rôle ayant apparu spontanément dans les conceptions de la qualité des acteurs et actrices de la FPI. Autrement dit, l'articulation des tensions de rôle en tant que caractéristique de la qualité perçue se justifie dans la démarche de ce travail elle-même. À l'avenir, il serait tout de même intéressant de considérer et d'explorer également les autres liens envisageables entre les tensions de rôle et la qualité, afin de discriminer la relation la plus « robuste » entre ces deux notions.

Au niveau méthodologique, une potentielle limite concerne l'approche mixte privilégiée. En effet, l'usage initial d'une approche exploratoire qualitative suivie d'une approche confirmatoire quantitative peut porter à débat. Il est légitime de se demander si la démarche méthodologique adoptée dans ce travail était-elle la mieux adaptée, ou si une autre approche aurait été préférable. Par exemple, cela aurait pu être pertinent d'analyser concurremment les données issues des entretiens collectifs et des questionnaires pour comparer les résultats des deux approches⁵⁴. Par ailleurs, l'utilisation de questionnaires auto-rapportés ne garantit pas de rendre compte de manière exhaustive de la complexité des tensions de rôle et mériterait même d'être complétée par des entretiens individuels ou des interviews cognitives. Partant, il serait possible de connaître plus en détail les raisonnements sous-jacents des apprenti·e·s, notamment concernant leur conception des tensions de rôle. Néanmoins, et comme indiqué précédemment, le choix méthodologique mixte à design séquentiel a permis d'obtenir des résultats

⁵⁴ Ce qui, selon Guével et Pommier (2012), correspondrait au protocole de recherche *convergent*, caractérisé par un recueil de données concomitant dans le but de comparer les résultats issus de différentes méthodes.

complémentaires que d'autres approches n'auraient vraisemblablement pas mis en évidence. De plus, l'association de plusieurs approches et méthodes d'analyse soutient la validité de ce travail : elle a permis d'abord de relever inductivement la problématique des tensions de rôle comme caractéristique de la qualité du point de vue des apprenti·e·s, ensuite de l'articuler avec d'autres problématiques issues de la littérature telles que les conséquences de la qualité en formation duale.

9. Perspectives de recherche et conclusion

La présente thèse visait à explorer le lien entre les notions de qualité – telle que perçue en FPI duale – et de tensions de rôle auprès des apprenti·e·s à travers plusieurs objectifs de recherche. Tout d’abord, examiner la place des tensions de rôle dans les perceptions et le vécu des apprenti·e·s ; ensuite, observer les liens entre les tensions de rôle et des résultantes de la qualité perçue en FPI (telles que l’engagement ou la satisfaction des apprenti·e·s) ; finalement, étudier comment les diverses tensions de rôle sont perçues différemment par les apprenti·e·s et quels liens ces diverses perceptions peuvent avoir avec les motivations aux choix, l’identification professionnelle et l’intention de résilier le contrat d’apprentissage.

Ainsi, ce travail de doctorat a tenté de rendre compte de la problématique des tensions de rôle comme caractéristique négative de la qualité perçue en FPI duale. À partir d’une démarche exploratoire auprès des acteurs et des actrices du terrain quant aux différentes conceptions de la qualité, la thématique des tensions de rôle chez les apprenti·e·s a émergé. Plus précisément, elle s’est avérée refléter une caractéristique négative de la qualité de la formation, tant à l’école qu’en entreprise (Wenger, 2021). Ensuite, cette même thématique – en tant que caractéristique de la qualité perçue en FPI duale – a été articulée avec plusieurs conséquences liées à la qualité (Wenger et al., 2021a). Les résultats ont de ce fait mis en avant que le sentiment d’auto-efficacité et l’engagement scolaires et professionnels, mais également la satisfaction et l’intention de résilier le contrat d’apprentissage diminuent à mesure que les tensions de rôle augmentent. À ce titre, la problématique des différents rôles perçus par les apprenti·e·s semble avoir des répercussions négatives sur d’autres aspects du vécu en FPI duale (Wenger et al., 2021b, c). Finalement, des profils d’apprenti·e·s ont été dressés en fonction de leurs conceptions des tensions de rôle (Wenger et al., 2022). Plus ces dernières se montraient élevées, moins les motivations des apprenti·e·s aux choix du métier étaient autonomes et contrôlées. La même tendance a été observée pour l’identification professionnelle, alors que l’intention de

résilier le contrat d'apprentissage demeurerait plus élevée dans le profil d'apprenti·e·s percevant plus fortement les tensions de rôle (Wenger et al., 2022).

Suivant un cheminement exploratoire, l'intérêt et l'originalité de ce travail de doctorat ont été de mettre en avant l'existence de plusieurs tensions de rôle chez des apprenti·e·s en FPI duale, tensions jusqu'ici principalement observées chez les travailleurs et travailleuses diplômé·e·s (Djabi & Perrot, 2016, 2019 ; Örtqvist & Wincent, 2006 ; Royal & Brassard, 2010). Ainsi, non seulement cette problématique a été reconnue dans une population spécifique, mais elle s'est révélée présenter des caractéristiques propres à la FPI duale. Il a notamment été constaté que les apprenti·e·s perçoivent des tensions de rôle tantôt dans le contexte professionnel, tantôt dans celui scolaire. Par ailleurs, les tensions de rôle semblent refléter une caractéristique de la qualité perçue par les acteurs et les actrices du terrain en FPI duale et ne seraient en ce sens ni une cause de la qualité, ni une conséquence. Les résultats de la présente thèse devraient par conséquent permettre aux personnes en charge de la formation des apprenti·e·s de considérer la problématique des rôles et de proposer des attentes adaptées à ces derniers. Ceci notamment dans l'espoir d'améliorer la qualité de la FPI duale.

Partant, au vu de l'aspect central que les différents rôles des apprenti·e·s semblent occuper dans la définition d'une telle qualité, des perspectives de recherche sous forme de questionnements sont proposées.

Et si les tensions de rôle et les tâches illégitimes étaient un passage obligé dans la transition des jeunes dans le monde du travail ? Si elles étaient en quelque sorte « un mal pour un bien » dans le développement professionnel des personnes en formation ? N'est-ce pas quelque part « normal » pour l'apprenti·e, de par son statut, de vivre des moments de surcharge, d'ambiguïté dans les demandes, d'attentes conflictuelles et de tâches ingrates ? Une piste de recherche pourrait explorer ces hypothèses, notamment par le biais d'entretiens avec les différent·e·s

acteurs et actrices de la FPI duale, voire en observant directement les dynamiques régissant la formation des apprenti·e·s en entreprise et à l'école professionnelle.

Par ailleurs, est-ce qu'il « suffirait » de clarifier et d'harmoniser les rôles et les attentes liés aux apprenti·e·s pour améliorer la qualité de leur formation, ou y a-t-il des processus sous-jacents plus profonds ? Cette perspective pourrait se traduire en une approche de recherche longitudinale, où plusieurs mesures ou observations seraient effectuées avant et après avoir défini explicitement les attentes associées aux rôles des apprenti·e·s.

Finalement, existe-t-il des configurations ou situations dans la formation des apprenti·e·s où les tensions de rôle seraient formatrices et positives ? Un tel questionnement pourrait être examiné dans une approche exploratoire reprenant par exemple la démarche utilisée dans le cadre de ce travail de doctorat (soit un design séquentiel qualitatif-quantitatif ; cf. section 7.1).

Ces perspectives de recherche contribueraient ainsi à rendre compte de la complexité du statut de ces adolescent·e·s déjà (presque) adultes, apprenant·e·s formé·e·s à la productivité sans nécessairement produire que sont les apprenti·e·s du dual. Plus globalement, la problématique des tensions de rôle mériterait d'être systématiquement intégrée dans la conception de la qualité en FPI, afin que des telles tensions soient explicitées et se transforment éventuellement en une ressource dans la formation duale des apprenti·e·s.

Bibliographie

- Abramis, D. J. (1994). Work role ambiguity, job satisfaction, and job performance: Meta-analyses and review. *Psychological reports*, 75(3_suppl), 1411-1433.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.3f.1411>
- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2019). “Betwixt and Between”: Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884-898.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in health and social care*, 5(2), 55-68. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- 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>
- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2011). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress and Health*, 27(3), e294-e298.
<https://doi.org/10.1002/smi.1365>
- Alsagban, R. (2019). *L'impact des relations sociales et le stress de rôle sur la qualité de la formation professionnelle initiale* [Mémoire non publié]. Université de Neuchâtel.
- Alves, S., Gosse, B., & Sprimont, P. A. (2010a). Dimensions et conséquences de la satisfaction au travail des apprentis. *Revue internationale de psychosociologie*, 16(40), 161-180. <https://doi.org/10.3917/rips.040.0161>

- Alves, S., Gosse, B., & Sprimont, P. A. (2010b). 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>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Arras-Djabi, M., Jeannerod-Dumouchel, N., & Lanoë, L. (2021). L'apport des tensions de rôle dans l'ingénierie des espaces de discussion-Recherche-intervention chez Enedis. *Revue française de gestion*, 47(295), 39-63.
<https://doi.org/10.3166/rfg.2021.00522>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2012). Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes. *Mplus Web Notes*, 14, 22.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122-136.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman.
- Bano, B., Talib, P., Sundarakani, B., & Gopalan, M. (2011). Organisational role stress: the conceptual framework. *International Journal of Logistics Economics and Globalisation*, 3(2-3), 102-115.
- Bauer, J. C., & Simmons, P. (2000). Role ambiguity: A review and integration of the literature. *Journal of Modern Business*, 3, 41-47.

- Beasley, T. M., & Schumacker, R. E. (1995). Multiple regression approach to analyzing contingency tables: Post hoc and planned comparison procedures. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 79-93.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943797>
- Beauchamp, M. R., & Bray, S. R. (2001). Role ambiguity and role conflict within interdependent teams. *Small group research*, 32(2), 133-157.
<https://doi.org/10.1177%2F104649640103200202>
- 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.
- Beehr, T. A. (1981). Work-role stress and attitudes toward co-workers. *Group & Organization Studies*, 6(2), 201-210.
- 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., & 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., Sauli, F., Wenger, M., & Gross, V. (2019a). Evaluer 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 (Eds.), *Actes du 31ème 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.
- Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2019b). How the perceived quality of in-company training matters: A study with apprentices in technical and retail occupations. In F.

- Marhuenda & M. J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp.187-194).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.2641022>
- Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. *Education Permanente*, 223, 91-100.
- Bergman, M. M. (2020). Mixed Method and Multimethod Research and Design. In D. Berg-Schlosser, B. Badie, & L. Morlino, *The SAGE Handbook of Political Science* (pp. 437-446). SAGE.
- Berner, E., & Bonoli, L. (2018). La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe* (pp. 53-78). Seismo.
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung. Projektbericht* [Les apprentis dans le champ de tension entre les attentes en matière de formation, la réalité de la formation et la réussite de la formation initiale] [Rapport de projet]. Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung.
- Besozzi, R., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 1, 53-68.
- Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giulietti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A., Pieters, J., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2013). Youth unemployment and vocational training. *World development report*.
https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/12150/WDR2013_bp_Youth_Unemployment.pdf?sequence=1
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13(5), 209-214.
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand, & L. Filliettaz (éds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France.
- Björk, L., Bejerot, E., Jacobshagen, N., & Härenstam, A. (2013). I shouldn't have to do this: Illegitimate tasks as a stressor in relation to organizational control and resource deficits. *Work & Stress*, 27(3), 262-277.
<https://doi.org/10.1080/02678373.2013.818291>
- Boiral, O. (2004). ISO 9000, côté jardin et côté cour. *Gestion*, 27(4), 34-42.
<https://doi.org/10.3917/riges.274.0034>
- Bonoli, L., & Vorpe, J. (2022). Swiss VET between National Framework and Cantonal Autonomy: A Historical Perspective. *Education Sciences*, 12, 114.
<https://doi.org/10.3390/educsci12020114>
- Bosset, I., Duc, B., & Lamamra, N. (2018). Ce que les arrêts prématurés d'apprentissage révèlent du système de formation professionnelle suisse et de la transition à l'âge adulte. *Céreq Echanges*, 279-290.
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. University Press.
- Caesens, G., & Stinglhamber, F. (2014). The relationship between perceived organizational support and work engagement: The role of self-efficacy and its outcomes. *European Review of Applied Psychology*, 64(5), 259-267.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.002>
- Chatigny, C. (2001). Les ressources de l'environnement: au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (3-2), 1-22.
<https://doi.org/10.4000/pistes.3719>

- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée: comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 11-32.
<https://doi.org/10.7202/1040661ar>
- Cochoy, F., Garel, J. P., & De Terssac, G. (1998). Comment l'écrit travaille l'organisation: le cas des normes ISO 9000. *Revue française de sociologie*, 39(4), 197-220.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2011). Les apports de la psychologie sociale aux situations de formation par alternance. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 219-231. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30114-5](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30114-5)
- Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Guichard, J. (2020). Les méthodes de Life Design pour la construction de soi et l'orientation professionnelle des adultes émergent·e·s. In J. Masdonati, K. Massoudi, & J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation* (pp. 19-48). Antipodes.
- CSFO (2012). *QualiCarte*. <https://www.berufsbildung.ch/dyn/4742.aspx>
- Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18(1), 117-133. <https://doi.org/10.1177/1477878520916089>
- Dasgupta, P. (2012). Effect of Role Ambiguity, Conflict and Overload in Private Hospitals' Nurses' Burnout and Mediation Through Self Efficacy. *Journal of Health Management*, 14(4), 513-534. <https://doi.org/10.1177%2F0972063412468980>
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens (Éd.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych032516-113108>
- Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., & Griffin S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-76. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Djabi, M., & Perrot, S. (2016). Tensions de rôle: proposition d'une grille d'analyse. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 21(1), 140-148. <https://doi.org/10.7202/1052503ar>
- Djabi, M., Perrot, S., Jeannerod-Dumouchel, N., & Campoy, É. (2019). Proposition d'une nouvelle échelle de mesure multidimensionnelle des tensions de rôle au travail. *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 41-65. <https://doi.org/10.3917/grhu.112.0041>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubeau, A., Chochard, Y., & Plante, I. (2021). Perceptions des élèves de la qualité de la formation offerte en entreprise. *Revue hybride de l'Education*, 4(5), 143-164. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.863>
- Dubs, R. (2004). Schweiz [Suisse]. In D. Euler (Ed.), *Handbuch der Lernortkooperation [Manuel de la coopération entre lieux d'apprentissage]* (pp. 564-579). Bertelsmann.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. HEP.

- 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. (2017). 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>
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2014). Self-determination theory and workplace training and development. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and selfdetermination theory* (pp. 218-228). Oxford University Press.
- Eatough, E. M., Meier, L. L., Igit, I., Elfering, A., Spector, P. E., & Semmer, N. K. (2016). You want me to do what? Two daily diary studies of illegitimate tasks and employee well-being. *Journal of organizational behavior*, 37(1), 108-127.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
<https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eckert, P., & Wenger, E. (1994). *From school to work: an apprenticeship in institutional identity* [Document de travail]. Learning and Identity Initiative, Institute for Research on Learning.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28-67). Oxford University Press.
- Erikson E. H. (1972). *Adolescence et crise* (J. Nass & C. Louis-Combet, Trad.). Flammarion.
- Ferguson, S. L., G. Moore, E. W., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458-468.
<https://doi.org/10.1177/0165025419881721>

- Fisher, C. D., & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of applied psychology*, 68(2), 320-333.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.2.320>
- Flückiger, Y. (2007). Le système suisse de formation face aux mutations du marché du travail. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (100), 5-14.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.1251>
- Foin, S., & Gauthier, R.-F. (2020). Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives?. La qualité n'est pas qu'un enjeu de performance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 95-104.
- Fray, A. M., & Picouneau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management Avenir*, (8), 72-88.
<https://doi.org/10.3917/mav.038.0072>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garcia-Perez, M. A., & Nunez-Anton, V. (2003). Cellwise residual analysis in two-way contingency tables. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 825-839.
<https://doi.org/10.1177/0013164403251280>
- Gehret, A., Aepli, M., Kuhn, A. & Schweri, J. (2019). *Formation des apprenti-e-s : quel intérêt pour les entreprises ? Résultats de la 4ème étude coût/bénéfice*. IFFP.
https://www.ehb.swiss/sites/default/files/iffp_rapport_190923_fr_v3_web.pdf
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et Evaluation en Education*, 24(2-3), 53-77.
- Gijbels, D., Raemdonck, I., & Vervecken, D. (2010). Influencing work-related learning: The role of job characteristics and self-directed learning orientation in part-time vocational education. *Vocations and Learning*, 3(3), 239-255. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9041-6>

- Gilibert, D., Gillet, I., & Perrin, C. (2008). Les aspects intrinsèques de la motivation et de la satisfaction au travail et leur lien supposé avec la performance au travail. *Carriérologie*, 11(3/4), 523-538.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Lafrenière, M. A. K., & Huyghebaert, T. (2016). Examining the roles of work autonomous and controlled motivations on satisfaction and anxiety as a function of role ambiguity. *The Journal of Psychology*, 150(5), 644-665.
<http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2016.1154811>
- 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* (pp. 341-354). Springer.
- Griffin, T. (2017). *Are We All Speaking the Same Language? Understanding "Quality" in the VET Sector. Occasional Paper*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- 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>
- Guével, M. R., & Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique: enjeux et illustration. *Santé publique*, 24(1), 23-38.
<http://dx.doi.org/10.3917/spub.121.0023>
- 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 seul·e·s apprenti·e·s. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle. 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>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson New International Edition.
- Harvey, L., & Hébert, M. H. (2012). Évaluation de la qualité de l'enseignement par les étudiantes et étudiants: qualités psychométriques et comparaison des conditions de passation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1024669ar>
- Hofaidhllaoui, M., & Alain, R. (2014). Favoriser le développement de l'employabilité: un enjeu pour les individus et pour les organisations. *Revue de gestion des ressources humaines*, (3), 32-53. <https://doi.org/10.3917/grhu.093.0032>
- Ibarra, H., & Obodaru, O. (2016). Betwixt and between identities: Liminal experience in contemporary careers. *Research in Organizational Behavior*, 36, 47-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.003>
- Jenull, B. B., & Wiedermann, W. (2015). The different facets of work stress: a latent profile analysis of nurses' work demands. *Journal of Applied Gerontology*, 34(7), 823-843. <https://doi.org/10.1177/0733464813495472>
- Kaddouri, M., & Hinault, A. C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 28(1), 15-18. <https://doi.org/10.3917/sopr.028.0015>

- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley.
- Karabenick, S. A., & Maehr, M. L. (2007). *MSP-Motivation Assessment Program. Final Report to the National Science Foundation*. University of Michigan.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E., & Baumeler, C. (2016). *Rester? S'en aller? Recommencer? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP
- Lamamra, N., Bonoli, L., & Berger, J.-L. (2018). Conclusion Au-delà du « modèle », les défis de la formation professionnelle. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe* (pp. 352-369). Seismo.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Antipodes.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2001). Literature review of role stress/strain on nurses: an international perspective. *Nursing & health sciences*, 3(3), 161-172.
- Laneyrie, E., Cippelletti, E., Rossi, S., & Cuvillier, B. (2020). Perceptions des conditions de travail et de formations des apprentis de cuisine: une vision idéalisée de la profession? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (49/4), 585-618. <https://doi.org/10.4000/osp.13386>
- Larue, J. (2002). La charge mentale de travail. *Cahiers de l'INSEP*, 33(1), 99-113. <https://doi.org/10.3406/insep.2002.1689>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (= LFPr ; RS 412.10 ; état le 1^{er} janvier 2019).

- Losa, S. A., & Filliettaz, L. (2018). Négociier sa légitimité d'apprenant-e à travers les contextes de formation: exemples d'apprenti-e-s en formation duale. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe* (pp. 294-322). Seismo.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23(1), 1-16.
- Lüthi, F., & Stalder, B. E. (2019). Work-and school-related profiles of apprentices' learning resources. In T. Deissinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Eds.), *Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations* (pp. 92-95). Lit Verlag.
- MacDonald, P. L., & Gardner, R. C. (2000). Type I error rate comparisons of post hoc procedures for I j Chi-Square tables. *Educational and psychological measurement*, 60(5), 735-754. <https://doi.org/10.1177/00131640021970871>
- Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 243-258. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.614>
- Masdonati, J., Fedrigo, L., & Zufferey, R. (2020). Emerging job precariousness: Work experiences and expectations of low-qualified young workers in Switzerland. *Emerging Adulthood, Special Issue: Decent Work and the Future of Youth*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2167696820933730>
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: un tableau en demi-teinte. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (100), 15-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1253>
- Mauno, S., & Minkkinen, J. (2020). Profiling a spectrum of mental job demands and their linkages to employee outcomes. *Scandinavian Society for Person-Oriented Research*, 6(1), 55-71. <https://doi.org/10.17505/jpor.2020.22046>

- 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>
- Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti·e·s en Suisse : réflexions à partir des données TREE. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe* (pp. 129-155). Seismo.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9, 9.
<https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Miller, V. D., Allen, M., Casey, M. K., & Johnson, J. R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, 13(4), 626-658. <https://doi.org/10.1177/1056492600134003>
- Morand-Aymon, B. (1999). Logistique des mesures du marché du travail (LMMT) et qualité des formations à l'insertion. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. La Qualité de la Formation en Discussion*, 89, 27-62.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.
- Moreau, G. (2005). Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis. *Formation emploi*, 89(1), 35-46. <https://doi.org/10.3406/forem.2005.1711>
- Moreau, G. (2006). La scolarisation de l'apprentissage salarié. *Les temps modernes*, (3), 393-419. <https://doi.org/10.3917/itm.637.0393>
- Moura, D., Orgambídez-Ramos, A., & Gonçalves, G. (2014). Role Stress and Work Engagement as Antecedents of Job Satisfaction: Results from Portugal. *Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 291-300. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.714>

- 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>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2020). *Mplus* (version 7.11) [Logiciel informatique]. Muthén & Muthén.
- 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>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural equation modeling: A multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- OCDE (2020). *Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/86bda228-fr>.
- OFS (2017). *Choix de formation au degré secondaire II, évolution*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/degre-secondaire-ii/formations-degre-secondaire.assetdetail.2924593.html>
- OFS (2019). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/transitions-parcours-domaine-formation.assetdetail.10767511.html>
- OFS (2020a). *Entrants selon la profession, le canton de l'entreprise formatrice, le type de formation, le mode d'enseignement, le sexe et l'année*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-secondaire-II/professionnelle-initiale-apprentissages.assetdetail.16724918.html>
- OFS (2020b). *Indicateur de la législature : Taux de chômage des jeunes*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/themes-transversaux/monitoring->

programme-legislature/tous-les-indicateurs/ligne-directrice-1-prosperite/taux-chomage-jeunes.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>

Örtqvist, D., & Wincent, J. (2006). Prominent consequences of role stress: A meta-analytic review. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 399–422.

<https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.4.399>

Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P., & Heinzer, S. (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität : Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. [Pas de qualité sans compétence : développer et évaluer les profils de compétences des enseignants et des professionnels de la formation professionnelle.]*. Julius Klinkhardt Verlag.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. In P. Paillé, & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp.231-314). Armand Colin

Perrot, S. (2005, Septembre). L'individu et l'organisation: une approche par le concept de socialisation. In *Congrès de l'AGRH, Paris, 2005* (pp. Publication-CD).

Plante, J., & Bouchard, C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1-2), 27-61.

Rauner, F. (2007). *Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung*. Institut Technik und Bildung.

Redor, D. (2020). Le chômage des jeunes face à la Covid-19. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03125713>

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37-48.
<https://doi.org/10.5195/jyd.2007.359>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698-714.
<https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.4.698>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. <https://doi.org/10.1177%2F1069072707305763>
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative science quarterly*, 150-163.
- Royal, L., & Brassard, A. (2010). Comprendre les tensions de rôles afin de mieux les prévenir et de contribuer au bien-être des employés. *Gestion*, 35(3), 27-33.
<https://doi.org/10.3917/riges.353.0027>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.) (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sacco, F. (2020, 30 janvier). Les « tâches illégitimes », nouveau facteur de stress. *HR Today*.
<https://www.hrtoday.ch/fr/article/les-taches-illegitimes-nouveau-facteur-de-stress>
- Sappa, V., & Aprea, C. (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : défis, modèles et conceptions individuelles. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 267-293). Seismo.
- 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 VET dual-system. In F. Marhuenda & M.J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp.195-200). Zenodo.
- Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021a). 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. (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). What Constitutes Quality in the Swiss Initial Vocational Education and Training Dual System: An Apprentice Perspective. In F. Maruhenda-Fluixá, M. J. Chisvert-Tarazona & M. Moso-Díez (Eds.), *Apprenticeship in dual and non- dual systems: Between tradition and innovation* (pp. 79-102). Peter Lang (Collection Studies in Vocational and Continuing Education).
- 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.

- Schaap, H., Baartman, L., & de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and learning*, 5(2), 99-117. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9069-2>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177%2F0013164405282471>
- SECO (2021). *L'impact de la pandémie sur le marché du travail en Suisse en 2020*. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-81887.html>
- SEFRI (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2018*. https://edudoc.ch/record/131680/files/Fakten_Zahlen_BB2018_fr.pdf
- Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., & Elfering, A. (2007). Occupational stress research: The "Stress-As-Offense-to-Self" perspective. In J. Houdmont & S. McIntyre (Eds.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice* (Vol. 2, pp. 43–60). ISMAI.
- Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., Elfering, A., Beehr, T. A., Kälin, W., & Tschan, F. (2015). Illegitimate tasks as a source of work stress. *Work & Stress*, 29(1), 32-56. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.1003996>
- Semmer, N. K., Tschan, F., Jacobshagen, N., Beehr, T. A., Elfering, A., Kälin, W., & Meier, L. L. (2019). Stress as offense to self: A promising approach comes of age. *Occupational Health Science*, 3(3), 205-238. <https://doi.org/10.1007/s41542-019-00041-5>
- Semmer, N. K., Tschan, F., Meier, L. L., Facchin, S., & Jacobshagen, N. (2010). Illegitimate tasks and counterproductive work behavior. *Applied Psychology*, 59(1), 70-96. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00416.x>

- Shultz, K. S., Wang, M., & Olson, D. A. (2010). Role overload and underload in relation to occupational stress and health. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(2), 99-111. <https://doi.org/10.1002/smi.1268>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360. <https://doi.org/10.1348/0007099041552314>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- 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://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>
- Stalder, B. (2003). Ecole, travail, satisfaction des jeunes. In J. Amos, E. Böni, M. Donati, S. Hupka, & T. Meyer (Eds.), *Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (pp. 59-79). Office fédéral de la statistique.
- Stalder, B. E., & Carigiet Reinhard, T. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. *Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Berichte zur beruflichen Bildung*, 97-115.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale: Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/2). <https://doi.org/10.4000/osp.3799>
- Stroumza, J. (1999). Qualité et formation : Remarques et proposition d'une démarche fondée sur l'ingénierie. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. La Qualité de la Formation en Discussion*, 89, 73-86.

- Sun, L., Gao, Y., Yang, J., Zang, X. Y., & Wang, Y. G. (2016). The impact of professional identity on role stress in nursing students: A cross-sectional study. *International journal of nursing studies*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.08.010>
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel psychology*, 46(2), 259-293. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x>
- TREE (2016). *Documentation de la 1^{ère} cohorte de TREE (TREE1)*. 2000-2016. TREE.
- 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>
- Tubre, T. C., & Collins, J. M. (2000). Jackson and Schuler (1985) revisited: A meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance. *Journal of management*, 26(1), 155-169. <https://doi.org/10.1177/014920630002600104>
- Valero, D., & Hirschi, A. (2016). Latent profiles of work motivation in adolescents in relation to work expectations, goal engagement, and changes in work experiences. *Journal of vocational behavior*, 93, 67-80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.003>
- van Ruysseveldt, J., & van Dijke, M. (2011). When are workload and workplace learning opportunities related in a curvilinear manner? The moderating role of autonomy. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 470-483. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.003>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>

- Veillard, L., & Kouame, D. K. (2014). Conception collaborative d' un outil d' aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance. *Éducation et francophonie*, 42(1), 42-64. <https://doi.org/10.7202/1024564ar>
- Velten, S., & Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ). *Zeitschrift für Berufs-und Wirtschaftspädagogik*, 108(4), 511-527.
- Vonthron, A.-M., Bobillier-Chaumon, M.-E., Gangloff, B., & Gilbert, P. (2021). *Transitions en vie de travail et en formation. Processus psychosociaux et pratiques d'accompagnement*. L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1978). Internalization of higher psychological functions. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Éds.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 52-57). Harvard University Press.
- Welch, B. L. (1951). On the comparison of several mean values: an alternative approach. *Biometrika*, 38(3/4), 330-336.
- 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. (2021a). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447.
- 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. Nagele, 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. 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'apprenti·e·s 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. (2019). *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.

Wicki, T. (2005). Der Röstigraben klafft auch bei der Berufsbildung. *Curaviva*, 3, 20–22.

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.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. <http://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

Annexes

Annexe 1a – Canevas d’entretien, phase 1 du *Projet Qualité*, version apprenti·e·s

Introduction

- Accueil et remerciement de la participation.
- Présentation de l’équipe (modérateur et assistant).

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

Instructions et structure du focus group

- Entretien enregistré → Confidentialité et anonymat (code éthique).
- Pas de bonne ou mauvaise réponse -> partagez votre point de vue, même s’il diffère de celui des autres.
- Très important pour nous d’avoir vos réponses parce que vous êtes des « témoins » directement impliqués, sur le terrain ; aussi, c’est important que chacun puisse parler.
- Discussion où chacun peut réagir aux propos des autres.
- À la fin on demandera de remplir un questionnaire pour récolter des informations à votre sujet.
- Durée : environ 1h.
- Noter prénoms ; s’appeler par prénom (en se vousoyant) lors de l’entretien.
- Demander si tout est clair.

Lieu

Date

Modérateur·trice

Assistant·e

Participant·e·s (nombre,
genre, caractéristiques
générales)

**Aménagement salle et
position participant·e·s**

Durée

Pour commencer, on aimerait faire un tour de table pour vous connaître, on vous prie de dire votre prénom, le CFC que vous suivez et l'année.

1. Qualité à l'école

Pour commencer notre discussion, j'aimerais vous demander de penser à votre formation à l'école.

- Selon vous, qu'est-ce qui fait que votre formation est bonne ?
 - ➔ Voyez-vous d'autres éléments qui font que votre formation est bonne ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans votre formation à l'école (en argumentant les raisons) ?
- Et en quoi votre formation est moins bonne, voire mauvaise ?
 - ➔ Voyez-vous d'autres éléments qui font que votre formation n'est pas très bonne ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de mauvaise qualité dans votre formation à l'école (en argumentant les raisons) ?

2. Qualité en entreprise

Pensez maintenant à votre formation en entreprise.

- Selon vous, qu'est-ce qui fait que votre formation est bonne ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans votre formation en entreprise (en argumentant les raisons) ?
- Et en quoi votre formation est moins bonne, voire mauvaise ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de mauvaise qualité dans votre formation en entreprise (en argumentant les raisons) ?

3. Spécificité de la qualité dans le champ professionnel

- Selon vous, quels éléments devrait présenter une formation idéale dans le domaine de la construction / des gestionnaires de commerce du détail / employé-e-s de commerce / des soins de beauté et coiffure ?
- Pour quelles raisons votre formation actuelle ne se déroule pas comme souhaité ?

4. Prochains pas vers la qualité

- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la qualité du système de formation ?
- Qui est censé s'en occuper ?

5. Conclusion

- 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.

Introduction

- Accueil et remerciement de la participation.
- Présentation de l’équipe (modérateur et assistant).

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

Instructions et structure du focus group

- Entretien enregistré → Confidentialité et anonymat (code éthique).
- Pas de bonne ou mauvaise réponse -> partagez votre point de vue, même s’il diffère de celui des autres.
- Très important pour nous d’avoir vos réponses parce que vous êtes des « témoins » directement impliqués, sur le terrain ; aussi, c’est important que chacun puisse parler.
- Discussion où chacun peut réagir aux propos des autres.
- À la fin on demandera de remplir un questionnaire pour récolter des informations à votre sujet.
- Durée : environ 1h.
- Noter prénoms ; s’appeler par prénom (en se vousoyant) lors de l’entretien.
- Demander si tout est clair.

Lieu

Date

Modérateur·trice

Assistant·e

Participant·e·s (nombre,
genre, caractéristiques
générales)

**Aménagement salle et
position participant·e·s**

Durée

Pour commencer on aimerait faire un tour de table pour vous connaître, on vous prie de dire :
votre prénom ; la branche d'enseignement ; les années d'expérience en FP.

1. Qualité à l'école

Pour commencer notre discussion, j'aimerais vous poser des questions sur la formation de vos
apprenti·e·s à l'école.

- Selon vous, en quoi la formation de vos élèves est bonne ?
 - ➔ Voyez-vous d'autres éléments qui font que la formation de vos apprenti·e·s est bonne ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans la formation que vous délivrez (donc des points positifs) ?
- Et en quoi la formation de vos élèves est moins bonne, voire mauvaise ?
 - ➔ Voyez-vous d'autres éléments qui font que la formation de vos apprenti·e·s n'est pas très bonne ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?

- Pouvez-vous nous donner un exemple de mauvaise qualité dans la formation que vous délivrez (donc des points négatifs) ?

2. Spécificité de la qualité dans le champ professionnel

- Selon vous, quels éléments devrait présenter une formation idéale dans le domaine de la construction / des gestionnaires de commerce du détail / employé-e-s de commerce / des soins de beauté et coiffure ?
- Pour quelles raisons votre formation actuelle ne se déroule pas comme souhaité ?

3. Articulation école-entreprise

- Selon vous, dans quelle mesure l'articulation entre l'enseignement en école et l'apprentissage en entreprise participe à la qualité ?
 - ➔ Est-ce que vous avez des exemples concrets ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?

4. Prochains pas vers la qualité

- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la qualité du système de formation ?
 - ➔ Qui est censé s'en occuper ?
 - ➔ Connaissez-vous ou utilisez-vous un instrument pour mesurer la qualité en FP ?

5. Conclusion

- 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.
 - ➔ Faire référence aux éléments qui ont ressorti de l'étude pilote.

Introduction

- Accueil et remerciement de la participation.
- Présentation de l’équipe (modérateur et assistant).

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

Instructions et structure du focus group

- Entretien enregistré → Confidentialité et anonymat (code éthique).
- Pas de bonne ou mauvaise réponse -> partagez votre point de vue, même s’il diffère de celui des autres.
- Très important pour nous d’avoir vos réponses parce que vous êtes des « témoins » directement impliqués, sur le terrain ; aussi, c’est important que chacun puisse parler.
- Discussion où chacun peut réagir aux propos des autres.
- À la fin on demandera de remplir un questionnaire pour récolter des informations à votre sujet.
- Durée : environ 1h.
- Noter prénoms ; s’appeler par prénom (en se vousoyant) lors de l’entretien.
- Demander si tout est clair.

Lieu

Date

Modérateur·trice

Assistant·e

Participant·e·s (nombre,
genre, caractéristiques
générales)

**Aménagement salle et
position participant·e·s**

Durée

Pour commencer on aimerait faire un tour de table pour vous connaître, on vous prie de dire :
votre prénom ; le métier auquel vous formez les apprenti·e·s ; les années d'expérience en tant
que formateur·trice.

1. Qualité en entreprise

Pour commencer notre discussion, j'aimerais vous poser des questions sur la formation de vos
apprenti·e·s en entreprise.

- Selon vous, en quoi la formation de vos apprenti·e·s est bonne ?
 - ➔ Voyez-vous d'autres éléments qui font que la formation de vos apprenti·e·s est
bonne ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de bonne qualité dans la formation que vous
délivrez (donc des points positifs) ?
- Et en quoi la formation de vos élèves est moins bonne, voire mauvaise ?
 - ➔ Voyez-vous d'autres éléments qui font que la formation de vos apprenti·e·s n'est
pas très bonne ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?

- Pouvez-vous nous donner un exemple de mauvaise qualité dans la formation que vous délivrez (donc des points négatifs) ?

2. Spécificité de la qualité dans le champ professionnel

- Selon vous, quels éléments devrait présenter une formation idéale dans le domaine de la construction / des gestionnaires de commerce du détail / employé-e-s de commerce / des soins de beauté et coiffure ?
- Pour quelles raisons votre formation actuelle ne se déroule pas comme souhaité ?

3. Articulation école-entreprise

- Selon vous, dans quelle mesure l'articulation entre l'enseignement en école et l'apprentissage en entreprise participe à la qualité ?
 - ➔ Est-ce que vous avez des exemples concrets ?
 - ➔ Qu'en pensent les autres ?

4. Prochains pas vers la qualité

- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer la qualité du système de formation ?
 - ➔ Qui est censé s'en occuper ?
 - ➔ Connaissez-vous ou utilisez-vous un instrument pour mesurer la qualité en FP ?

5. Conclusion

- 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.
 - ➔ Faire référence aux éléments qui ont ressorti de l'étude pilote.

Annexe 2 – Items concernant les *tâches et responsabilités des apprenti·e·s* développés dans la première partie de la deuxième phase du projet *Qualité*

<p>a) Ambiguïté de rôles</p> <p>À l'école, je me sens traité·e comme un·e adulte responsable. À l'école, les enseignant·e·s me traitent comme un·e enfant. J'apprécie quand je suis considéré·e comme un·e adulte par mes enseignant·e·s. Au travail, je me sens comme un·e employé·e. Au travail, je suis traité·e comme un·e employé·e plutôt que comme un·e apprenti·e. Mon formateur ou ma formatrice considère que je dois encore apprendre le métier.</p>
<p>b) Diversité des tâches</p> <p>Au travail, j'effectue des tâches variées. Au travail, je fais toujours la même chose. (R) Au travail, je vois beaucoup d'activités différentes. Au travail, mes tâches sont répétitives. (R)</p>
<p>c) Responsabilisation des apprenti·e·s</p> <p>Le travail me permet d'être une personne responsable. Au travail, on me donne des responsabilités. Les responsabilités que j'ai au travail sont adaptées à mes connaissances. Être apprenti·e, c'est devoir faire les « tâches ingrates » que les collègues ne veulent pas faire. Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire. Mes collègues profitent de mon statut d'apprenti·e pour me faire faire des activités désagréables</p>

Annexe 3 – Items concernant les *tâches et responsabilités des apprenti·e·s* développés dans la seconde partie de la deuxième phase du projet *Qualité*

<p>a) Considération comme une personne adulte</p> <p>À l'école, je me sens traité·e comme un·e adulte responsable. À l'école, les enseignant·e·s me traitent comme un·e enfant. J'apprécie quand je suis considéré·e comme un·e adulte par mes enseignant·e·s. L'école me permet d'être une personne responsable. L'école me permet de devenir un·e adulte.</p>
<p>b) Diversité des tâches</p> <p>Au travail, j'effectue des tâches variées. Au travail, je fais toujours la même chose. Au travail, mes tâches sont répétitives.</p>
<p>c) Effectuer les tâches indésirables</p> <p>Être apprenti·e, c'est devoir faire les « tâches ingrates » que les collègues ne veulent pas faire. Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire. Mes collègues profitent de mon statut d'apprenti·e pour me faire faire des activités désagréables Je me sens exploité·e par mes collègues pour faire le sale boulot.</p>
<p>d) Traitement comme un·e employé·e</p> <p>Au travail, je me sens comme un·e employé·e. Au travail, je suis traité·e comme un·e employé·e plutôt que comme un·e apprenti·e. Au travail, on me donne des responsabilités. Dans mon apprentissage, mon statut d'employé·e prime sur celui d'apprenant·e Au travail, je fais le même boulot que mes collègues, comme si j'étais déjà un·e employé·e Au travail, j'ai le même statut que tout autre employé·e</p>