

Les jeunes en formation professionnelle

Rapport II : Comment les jeunes interprètent
leur parcours de formation



Claude A. Kaiser, Clairette Davaud, Annick Evrard et François Rastoldo

Septembre 2007

Les jeunes en formation professionnelle

**Rapport II : Comment les jeunes interprètent
leur parcours de formation**

Claude A. Kaiser, Clairette Davaud, Annick Evrard et François Rastoldo

Équipe de recherche :

Jacques Amos, Clairette Davaud, Annick Evrard,
Claude A. Kaiser, François Rastoldo et Ruth Silver

Septembre 2007

Remerciements

Nous tenons à remercier les directions de l'Enseignement secondaire postobligatoire et de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue qui nous ont permis de mener à bien cette enquête par questionnaire.

Avertissement

Pour faciliter la lecture, nous avons opté généralement pour la forme masculine de certains termes, intégrant ainsi aussi bien le genre féminin que masculin.

Compléments d'information : François RASTOLDO
Tél. (+41) 022 327 70 66
francois.rastoldo@etat.ge.ch

Clairette DAVAUD
Tél. (+41) 022 327 71 28
clairette.davaud@etat.ge.ch

Annick EVRARD
Tél. (+41) 022 327 70 46
annick.evrard@etat.ge.ch

Claude A. KAISER
Tél. (+41) 022 327 70 63
claud.kaiser@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : Service de la recherche en éducation - SRED
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. (+41) 022 327 57 11 - Fax (+41) 022 327 57 18

Table des matières

Introduction	5
1^{re} partie : Questionnaire d'opinion sur la formation en apprentissage	7
1. Méthode.....	7
1.1 Réponses obtenues	7
1.2 Biais éventuels des réponses obtenues	8
2. Principes organisateurs du questionnaire	10
2.1 Structure du questionnaire utilisé.....	12
<i>La méthode en quelques mots.....</i>	<i>13</i>
3. Plan d'analyse.....	13
3.1 Dimensions d'analyse.....	13
3.2 Les variables prises en compte	14
<i>Le plan d'analyse en quelques mots.....</i>	<i>15</i>
4. Résultats	15
4.1 Tendances générales quant à l'entrée en formation.....	15
<i>L'entrée en formation en quelques mots</i>	<i>18</i>
4.2 Satisfaction à l'égard du métier ou de la formation	18
<i>La satisfaction en quelques mots.....</i>	<i>29</i>
4.3 Modèle explicatif de l'arrêt de la formation (sans diplôme) ou du changement de métier	30
<i>Le décrochage en quelques mots.....</i>	<i>32</i>
4.4 États identitaires : le projet professionnel	32
<i>Le projet professionnel en quelques mots</i>	<i>36</i>
Questionnaire : Synthèse conclusive	37

2^e partie : Analyse des commentaires spontanés	39
1. L'apprentissage en général.....	40
2. Les cours professionnels	41
2.1 La nouvelle formation commerciale.....	43
3. Les cours interentreprises.....	44
4. La satisfaction par rapport au métier	44
5. La satisfaction par rapport à l'entreprise	44
6. Autres remarques.....	45
6.1 Les demandes d'aide	45
6.2 Les craintes et projets d'avenir.....	46
6.3 Les commentaires très généraux et quelques propositions par rapport à la formation.....	46
7. Le questionnaire	47
8. Que retenir de ces commentaires ?	47
Remarques finales	49
Bibliographie.....	51
Annexe 1 : Catégories de regroupement des métiers	53
Annexe 2 : Construction des variables agrégées.....	55
Annexe 3 : Questionnaire.....	60

Introduction

Ce travail s'inscrit dans un projet de recherche mené au SRED sur la formation professionnelle, qui va suivre une cohorte complète de jeunes, du début de leur formation professionnelle jusqu'à leur première certification ou leur départ sans certification. Le projet comporte six thèmes ou questions de recherche :

1. Comment entre-t-on en formation professionnelle au secondaire II ? Qui le fait ? Et après quel parcours scolaire ?
2. Le choix de la formation professionnelle : projet personnel, contrainte institutionnelle et/ou voie de réorientation ?
3. Quels sont les parcours de formation entre l'entrée en formation professionnelle et la certification secondaire II ?
4. Quelle est la durée réelle de la formation professionnelle (jusqu'au CFC, à la maturité professionnelle ou à une attestation de formation) ?
5. Comment les jeunes en apprentissage dual considèrent-ils leur situation de formation ?
6. Quelle est la situation des jeunes qui ont interrompu leur formation, 12 à 18 mois plus tard ?

Une première étude¹, publiée début 2007, présente, dans son introduction, l'ensemble du projet de recherche. Elle constituait la première étape du suivi d'une cohorte de jeunes commençant une formation professionnelle en automne 2005 et a documenté leurs différentes modalités d'entrée en formation professionnelle depuis la fin du secondaire I. Une seconde partie a ensuite qualifié la durée qui sépare la sortie du secondaire I de la première certification au secondaire II pour les diplômés de l'année 2005.

Ces analyses ont permis de rendre compte de la complexité des parcours de formation durant le secondaire II, particulièrement pour les diverses formations professionnelles, et d'établir les liens étroits entre les difficultés scolaires de certains jeunes quittant le Cycle d'orientation et les aléas d'orientation qui compliquent et allongent les parcours de formation de ces jeunes dès la fin de l'obligation scolaire.

Le présent rapport concerne le cinquième thème. Il est la résultante d'une enquête spécifique par questionnaire auprès des apprenants en formation duale en 2006 et porte sur différentes dimensions de la situation d'apprentissage, notamment la question du choix d'orientation, sur une évaluation de différents aspects de leur vie professionnelle et scolaire, ainsi que sur des projections d'avenir proche. L'accent est mis sur les élèves qui connaissent des ruptures dans leur parcours (changements de métier ou arrêt de la formation) en essayant, en les comparant aux autres, de déterminer ce qui pourrait être prédictif d'un décrochage.

¹ Rastoldo, F., Evrard, A., & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève.

La première partie de ce rapport porte sur les réponses au questionnaire envoyé à domicile².

La deuxième partie porte sur l'analyse des commentaires spontanés des répondants, inscrits sur une place dévolue à cet effet dans le questionnaire. A notre surprise et malgré la contrainte supplémentaire qu'implique de rédiger des commentaires, ces derniers se sont avérés nombreux et très illustratifs des réponses obtenues. Il nous a donc semblé nécessaire d'en relater l'essentiel.

Ce travail est amené à se poursuivre afin d'apporter d'autres éléments de réponse aux questions de recherches citées ci-dessus. Un troisième rapport portera sur la suite des parcours de formation (jusqu'au diplôme) des jeunes entrés en formation professionnelle en automne 2005, et un quatrième (dont toutes les conditions de faisabilité ne sont pas encore réunies) s'attachera à décrire et analyser la situation professionnelle et de formation des jeunes qui ont abandonné une formation professionnelle avant l'obtention d'un diplôme.

Les principaux éléments concernant la méthode, le plan d'analyse, l'entrée en formation, la satisfaction, le décrochage et le projet professionnel sont donnés en quelques mots à la fin de chaque subdivision.

² Le questionnaire est présenté en Annexe 3.

1^{re} partie : Questionnaire d'opinion sur la formation en apprentissage

1. Méthode

1.1 Réponses obtenues

En avril 2006, 4353 questionnaires ont été envoyés par courrier postal à tous les apprenants en formation duale³ du canton de Genève ; 2198 nous ont été retournés remplis (50%). Conformément aux dispositions prises par le Département de l'instruction publique de Genève, pour donner plus de clarté à la filière professionnelle, les métiers apparentés ont été regroupés en sept pôles⁴, ce qui nous permet de contrôler la répartition des réponses.

Tableau 1 : Répartition des répondants et non-répondants selon les pôles de métiers

pôles	Effectifs			Pourcentages		
	<i>répondu</i>	<i>non répondu</i>	<i>population totale</i>	<i>répondu</i>	<i>non répondu</i>	<i>population totale</i>
Hôtellerie-restauration	191	192	383	9%	9%	9%
Construction	429	560	989	20%	26%	23%
Technique	367	402	769	17%	19%	18%
Commerce	928	757	1685	42%	35%	39%
Nature-environnement	72	71	143	3%	3%	3%
Arts artisanaux	92	75	166	4%	4%	4%
Santé-social	76	47	123	3%	2%	3%
Indéterminé	43	51	94	2%	2%	2%
<i>Totaux</i>	<i>2198</i>	<i>2155</i>	<i>4353</i>	<i>2198 = 100%</i>	<i>2155 = 100%</i>	<i>4353 = 100%</i>

N.B. « Indéterminé » regroupe dans une seule catégorie l'ensemble des formations élémentaires (18 mois).

En gras, la répartition entre « répondu » et « non répondu » ne correspond pas à celle attendue (test de différence de répartition Chi2 p<.001).

Le pôle Construction est légèrement sous-représenté et le pôle Commerce surreprésenté (déséquilibre portant sur environ 70 répondants). Pour les analyses qui vont suivre, nous avons généralement décidé de ne pas décomposer les résultats par pôle de métiers. En effet et comme on en donnera un aperçu par la suite, il est apparu qu'il y avait d'importantes différences d'appréciations entre métiers constituant un même pôle. Regrouper ces réponses, c'est alors prendre le risque de produire des artefacts. Il n'a pas non plus été possible de décomposer nos résultats pour tous les métiers existants : certains métiers peuvent avoir des effectifs très faibles, qui deviennent encore plus ténus lorsque l'on comptabilise les réponses finalement obtenues. De ce fait et pour rendre vraisemblables sur le plan statistique les comparaisons pouvant être effectuées, nous avons décidé de ne retenir pour les analyses que les métiers dont l'effectif représentait au moins 1% des répondants⁵. On trouve ci-après les métiers retenus pour les comparaisons.

³ La population retenue est les apprenants enregistrés dans la base de données scolaires (BDS) et/ou le fichier des apprenants géré par l'OFPC (GGA) au 15 novembre 2005 qui suivent : un apprentissage en système dual conduisant à un CFC et/ou à une maturité professionnelle (54% de la population ; 46% effectuent une formation à plein temps), une formation initiale en 2 ans avec certification, une formation élémentaire ou une formation au titre de l'article 41 de la LFP.

⁴ Cf. <http://www.geneve.ch/ofpc/telecharger/metiersPoles.asp>

⁵ A l'exception des bijoutiers dont il a été tenu compte néanmoins et qui n'atteignent juste pas la valeur fixée.

Tableau 2 : Métiers retenus dans les comparaisons

pôles	métiers	N	%
pôle 1: Hôtellerie-restauration	coiffure	49	3%
	cuisine	28	2%
	gestionnaire logistique	20	1%
pôle 2 : Construction	peintre bâtiment/prof. bât. (exigences élémentaires)*	93	7%
	installation sanitaire	30	2%
	électricien	128	9%
	menuiserie/charpente	28	2%
	dessinateur bâtiment	35	2%
pôle 3 : Technique	automobile (exigences élémentaires)*	71	5%
	mécanicien automobile	81	6%
	laborantin	36	3%
	électronique/informatique	49	3%
pôle 4 : Commerce	vente (2 ans)	14	1%
	assistant pharmacie	72	5%
	gestionnaire commerce détail	163	12%
	employé commerce	398	28%
pôle 5 : Nature-environnement	horticulteur	30	2%
pôle 6 : Arts artisanaux	bijouterie	10	1%
	décorateur	28	2%
pôle 7 : Santé-social	assistant dentaire/médical	48	3%
<i>Total</i>		<i>1411</i>	<i>100%</i>

N.B. En Annexe 1 sont présentés les regroupements détaillés des métiers.

* La catégorisation des professions en termes d'exigences élémentaires s'inspire de celle qui a été développée dans le canton de Berne en coopération avec le Service d'orientation cantonal (Stalder, 2002). Elle s'appuie sur une appréciation des exigences donnée par les ordonnances de formation, les descriptifs des tâches du métier et les prérequis nécessaires à ces professions.

1.2 Biais éventuels des réponses obtenues

A titre indicatif et afin de mieux cerner les raisons pouvant expliquer le fait de répondre ou de ne pas répondre au questionnaire, nous avons réalisé une régression logistique binaire. Dans un modèle d'explication délimité par une sélection de variables, cette analyse permet de dégager quel serait l'effet de chacune de ces variables sur une variable à prédire, en l'occurrence ici le fait d'avoir répondu (par rapport au fait de ne pas avoir répondu). Les variables prises en compte résultent d'une logique pragmatique. Il s'agit de celles dont nous disposons et qui peuvent s'appliquer à l'ensemble de notre population : parcours de formation antérieur (voir note du tableau 3), de l'année actuelle de formation (1^{re}, 2^e ou 3^e-4^e années), et d'une variable construite *après coup*, indicateur d'un problème éventuel une année après le questionnement, selon que les apprenants ont continué leur formation ou alors ont changé de métier, ou ne sont plus inscrits en formation alors qu'ils sont sans diplôme.

Dans le tableau 3 ci-après, l'indice Exp (*B*) donne le rapport de chances de répondre au questionnaire (par rapport à ne pas répondre) pour la modalité de la variable indiquée : par exemple, par rapport à ceux qui ont changé de métier ou ont arrêté leur formation sans diplôme, il y a une fois et demie plus de chances (1.68) que ceux qui se trouvent toujours inscrits dans la même formation une année après le questionnement aient répondu au questionnaire.

Les résultats doivent toujours être interprétés par rapport à une situation de référence. Dans le cas du parcours antérieur, la référence choisie a été ceux dont l'allongement de la formation est le plus élevé (plus de 2 ans). Comparativement, on remarque que tous les autres types de parcours tendent à

répondre davantage à l'exception de ceux qui sont passés par une structure d'insertion. Finalement et par rapport à la situation de référence choisie (1^{re} année de formation), on remarque que les répondants sont plutôt en 3^e-4^e années, moins en 2^e année.

En bref, deux caractéristiques d'apprenants dont on peut postuler qu'elles reflètent une forme de difficulté à l'égard de l'apprentissage (le fait d'avoir changé de métier une année après le questionnement ou alors de se retrouver non inscrit sans diplôme ; le fait d'avoir eu un cursus via une structure d'insertion) semblent amener à moins répondre à notre questionnaire. Peut-être est-ce dû à sa forme assez longue et quelque peu rébarbative ? Cela peut indiquer que les réponses comptabilisées sous-estiment celles qui auraient pu provenir d'élèves en situation difficile et qui n'ont pas eu envie de se prononcer par ce moyen. Dans tous les cas, le début ou la fin de la formation motive apparemment à répondre. Relevons finalement que ces projections ne peuvent être prises en considération qu'à titre indicatif car le pouvoir prédictif du modèle testé est très faible.

Tableau 3 : Résultat de l'analyse de régression logistique portant sur le fait de répondre (par rapport à ne pas répondre)

	<i>B</i>	Écart-type	Test stat. (Wald)	Exp (<i>B</i>)
Toujours en formation 1 année après le questionnement (par rapport à un arrêt de la formation)	0.52	0.07	54.23 ***	1.68
Parcours antérieur (référence = allongement du parcours de plus de 2 ans)			30.53 ***	
Parcours linéaire CO	0.48	0.11	18.21 ***	1.63
Parcours linéaire non CO	0.32	0.11	8.88 **	1.37
Structure d'insertion	-0.04	0.10	0.21	0.96
Allongement du parcours de 1 à 2 ans	0.19	0.08	4.92 *	1.20
Année de formation (degré) (référence = 1 ^{re} année)			19.73 ***	
2 ^e année	-0.15	0.07	4.37 *	0.86
3 ^e -4 ^e années	0.23	0.08	7.85 **	1.26
Constante	-0.42	0.09	20.70 ***	0.66

N.B. 3% de la variation expliquée par le modèle (Nagelkerke – Rsquare), N = 4377.

Signification statistique : * p<.05 ; ** p<.01 ; *** p<.001.

Clé de lecture

Parcours de formation antérieur :

- Parcours linéaire CO : apprentissage commencé dès la sortie du CO, ni redoublement, ni réorientation au secondaire II.
- Parcours linéaire non CO : apprentissage effectué de manière linéaire au secondaire II, mais par des jeunes qui ne sont pas sortis du CO (ils viennent de l'extérieur du canton et/ou d'écoles privées). On sait alors qu'à Genève leur formation secondaire II est linéaire, mais pas ce qu'ils ont fait auparavant.
- Structure d'insertion : parcours non linéaires au secondaire II, ces jeunes sont passés par des structures d'insertion (préparatoire, raccordement, compléments de formation, préapprentissage SCAI ou SGIPA), associées ou non à d'autres réorientations. Il peut y avoir pour ces élèves une interruption temporaire de la formation.
- Allongement du parcours de 1 à 2 ans : parcours non linéaires au secondaire II, les réorientations et/ou redoublements ont entraîné 1 ou 2 ans d'allongement de la formation sans passage par une structure d'insertion (en comparaison avec un parcours linéaire). Il peut y avoir pour ces élèves une interruption temporaire de la formation.
- Allongement du parcours de plus de 2 ans : parcours non linéaires au secondaire II, les réorientations et/ou redoublements ont entraîné plus de 2 ans d'allongement de la formation sans passage par une structure d'insertion (en comparaison avec un parcours linéaire). Il peut y avoir pour ces élèves une interruption temporaire de la formation.

2. Principes organisateurs du questionnaire

L'enquête poursuit l'objectif principal suivant : élaborer un modèle compréhensif de la situation de formation, avec la visée pronostique de saisir quels pourraient être les éléments qui peuvent amener à un décrochage ou une rupture de continuité dans le parcours de formation.

Pour donner un cadre interprétatif aux questions posées, la formation a été abordée dans une perspective psychosociale. Elle consiste en une analyse des différentes façons subjectives que vont avoir les apprenants de s'approprier, de comprendre et d'interpréter leur formation et les événements à même de survenir, selon les contextes professionnels et de formation rencontrés, et selon les enjeux que représentent ces contextes pour l'individu.

La formation professionnelle et le métier visé participent étroitement à la construction d'une *identité sociale*, par le statut qu'ils donnent dans la société, qualifié par les valeurs qui vont lui être attribuées. Le métier et la formation ont donc été conçus comme des intermédiaires entre des représentations de soi, par rapport notamment aux aspirations ou aux projets personnels, et une demande sociale s'exprimant au travers des exigences perçues en termes éducatifs ou des savoirs inhérents à la profession.

La spécificité des apprenants est d'être dans une phase de transition où la position professionnelle peut être plus ou moins stable. Marcia (1966 ; voir également Bosma, 1994) parle à ce propos de *statuts identitaires* qui caractérisent l'état dans lequel se trouve l'adolescent face à des engagements qu'il doit prendre pour se positionner dans la vie adulte. Plus précisément, il parle de *moratoire* lorsqu'il y a exploration de différentes options sans prendre d'engagements, de *forclusion* quand les engagements sont délégués à autrui, de *diffusion* lorsque la question est considérée comme non pertinente ou hors de maîtrise et, finalement, d'*identité réalisée* lorsque les engagements sont librement choisis. Kraus (1998) remet en question la linéarité du processus de la construction de l'identité et parle plutôt de dynamique fonctionnelle de ces états à l'égard du contexte. Les états identitaires peuvent donc fluctuer selon les moments et les situations. Il émet l'hypothèse que la diffusion, par exemple, peut être particulièrement adaptative dans une situation où la notion même de projet est remise en cause par un contexte économique difficile en termes d'emploi, qui rend improbable l'idée d'une linéarité dans une carrière. La nécessité de devoir changer de métier (et de ne pas exercer le métier appris), l'évolution de la définition même de certains métiers du fait de changements technologiques majeurs, voire les discours sur la formation tout au long de la vie pourraient paradoxalement amener à une conception de la formation peu planifiée, occultant le futur, et mettant l'accent sur le moment présent et les opportunités offertes.

En guise d'investissement ou d'engagement dans la formation comme composantes de la motivation, le concept d'*implication*, développé par Rouquette (1997 ; Flament et Rouquette, 2003) et appliqué ici au niveau de la formation, a servi de référence dans l'explication de la persévérance dans la formation, sur le plan individuel, et dans l'explication de la construction d'une identité valorisante au niveau social. Ce concept met en effet tout particulièrement l'accent sur les enjeux, sur le plan identitaire, qui sont sous-jacents aux investissements dans la formation ou le métier (ces deux cibles de l'implication pouvant basculer selon la perception de l'impact des mutations contextuelles en termes d'emploi par exemple), et aussi sur l'origine des cibles de l'implication selon qu'elles sont librement choisies (ou autodéterminées) ou alors la résultante d'une obligation.

L'implication aura ainsi une part prépondérante dans l'élaboration des significations et des évaluations qui vont être faits à propos du parcours de formation, des différents événements à même de survenir, ainsi que dans la façon de penser les projets d'avenir. Servant de cadre de référence à l'apprenant, l'implication reste néanmoins déterminée socialement puisqu'elle est la résultante des interactions de l'individu avec son milieu où de multiples influences ou apprentissages se déroulent.

Trois dimensions recouvrent le concept d'implication. L'*identification personnelle* est en rapport avec le fait d'être ou de se sentir concerné par ce qui arrive, de l'importance accordée au métier ou à la formation dans la construction identitaire. C'est un indicateur de la proximité plus ou moins grande avec la formation suivie, de son choix, de l'investissement et de l'engagement dans le travail.

La *valorisation de l'objet* porte sur une estimation subjective de l'enjeu attaché à l'objet, surtout en termes d'importance et de satisfaction, ici la formation ou le métier. Cette valorisation est liée au contexte du groupe social auquel l'individu appartient et est ainsi en relation avec les normes associées à ce groupe. Par exemple, le prestige associé à un métier a certes une composante subjective individuelle, mais est aussi la résultante d'une hiérarchie sociale des métiers, de leur réputation.

La troisième dimension est celle qui a été le plus développée dans le questionnaire. Elle porte sur la *capacité perçue de l'action*, de la responsabilité et du contrôle que l'individu pense avoir sur les événements. Pour cette dimension de contrôle, plusieurs cadres théoriques ont guidé le questionnement. Il y a d'abord le sentiment d'auto-efficacité perçue (Bandura, 1995) qui concerne les croyances qu'ont les gens dans leur capacité de maîtriser les événements de leur existence. Cette efficacité est également tributaire d'avoir le sentiment ou non d'être à l'origine de ses actions ou de ses choix, d'avoir eu la liberté d'agir ou d'y avoir été contraint (Deci et Ryan, 1985). Il s'agit bien d'une perception subjective car les théories sur la dissonance cognitive (Festinger, 1957) ou sur l'engagement (Kiesler, 1971) ont largement démontré qu'il est possible de s'approprier une décision ou une croyance même si elle résulte initialement d'un accord forcé voire extorqué.

Finalement, l'autonomie et cette croyance en la réussite qu'impliquent l'auto-efficacité et l'autodétermination s'actualisent également dans des stratégies d'autorégulation des apprentissages consistant en la mise en place d'ajustements stratégiques, de méthodologies de travail testées et éprouvées, où les individus prennent l'initiative de faire le diagnostic de leurs besoins et de gérer leurs apprentissages (Zimmermann, 2002).

Les trois dimensions de l'implication n'ont pas été opérationnalisées directement dans le questionnaire, mais parfois par l'intermédiaire d'autres concepts que nous avons considérés comme étroitement liés. Certains concepts peuvent d'ailleurs aussi être en relation avec plusieurs dimensions de l'implication.

Plus spécifiquement, la valorisation de l'objet et l'identification personnelle ont été appréhendées par les questions sur les démarches entreprises lors de l'entrée en formation, par la satisfaction à l'égard de la formation sur un plan global et à propos des aspects contextuels rencontrés (ambiance et relation avec autrui), et aussi par la description du métier. Plus particulièrement, pour la recherche d'information, les conditions de travail et les exigences requises, nous nous sommes inspirés des travaux déjà réalisés de Gindras et al. (1990). Pour les dimensions descriptives du métier, nous avons repris celles dégagées par Guichard et al. (1994), notamment dans une revue de la littérature à ce propos.

L'identification personnelle reprend les dimensions dégagées par Bosma (1994, *op. cit.*) auxquelles nous avons rajouté certaines questions développées par Leblanc et Laguerre (2001) à propos de l'anticipation professionnelle. Finalement, nous avons construit des items ad hoc pour les possibilités perçues de l'action à partir des travaux sur l'auto-efficacité, l'autodétermination et l'apprentissage autorégulé développés notamment dans les études PISA (par exemple : OCDE, 2004). Certaines formulations ont été également inspirées des travaux sur le *coping* qui portent sur les différentes façons cognitives et comportementales de faire face aux demandes et aux difficultés (Lazarus et Folkman, 1984 ; pour les items : Seiffge-Krenke, 1995).

Nous faisons l'hypothèse que l'interprétation de la situation d'apprentissage est dépendante de l'engagement et de l'implication, selon qu'ils portent sur le métier même ou alors sur la formation. Une forte implication à l'égard du métier met tout particulièrement en exergue l'importance d'acquérir un métier comme élément de réalisation d'une identité réalisée sur le plan social. Les conditions de travail et les aspects relationnels rencontrés dans le cadre de l'entreprise (élément premier dans la transmission du métier) prennent une part centrale dans l'évaluation générale de l'apprentissage.

Une implication davantage centrée sur la formation rend le métier moins central pour la construction identitaire, pouvant même aller à remettre en cause la pertinence de construire un projet axé sur un métier. La formation devient dans ce cas une étape ou une possibilité de qualification parmi d'autres en vue d'un projet encore à construire. Les conditions de la formation, notamment sur le plan des exigences, prennent une part centrale dans l'évaluation générale de l'apprentissage, relativement à leur possibilité de faciliter ou d'entraver l'obtention de la certification.

2.1 Structure du questionnaire utilisé

Le questionnaire⁶ comprend quatre parties. Une première comporte des questions sociographiques comme l'année de formation, l'apprentissage suivi, l'origine, le genre, etc. S'y trouvent également des questions relatives à l'entrée en formation : la fréquence des démarches entreprises, les informations collectées, les visites et les stages effectués, les examens passés, etc. Une série de questions portent sur les critères pris en compte lors du choix de la formation ainsi que les types d'informations collectées. Trois appréciations générales concernant le métier, l'entreprise et les cours sont aussi demandées.

La deuxième partie comporte des questions d'opinions caractérisant la formation et pour lesquelles les apprenants ont indiqué leur degré d'accord ou de désaccord avec des appréciations en termes positifs ou négatifs. Ces questions avaient trait aux activités faites dans l'entreprise, aux relations dans l'entreprise, aux attitudes face aux difficultés éventuelles rencontrées, aux attitudes à l'égard des cours, et à des caractéristiques décrivant le métier.

Pour les activités dans l'entreprise, le questionnement s'organise autour des conditions de travail rencontrées (par exemple : *Dans mon travail, la pression des délais est trop forte*), de l'autonomie accordée (*Je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends*), de l'anxiété (*J'ai peur de ne pas réussir à faire ce que l'on attend de moi*), autour d'une élaboration active de stratégies dans son travail, une sorte de méthodologie active du travail (*Je m'assure d'avoir compris ce que j'ai à faire ; J'essaie de mettre en rapport des choses nouvelles avec ce que je sais déjà*).

Les aspects relationnels dans l'entreprise portent sur le responsable de formation (*J'ai de bons contacts avec mon maître d'apprentissage*), sur les collègues (*Je m'entends bien avec mes collègues*), sur le sentiment d'être suivi ou non (*Je dois trop souvent me débrouiller seul*).

Les attitudes face aux difficultés rencontrées font référence à des attitudes d'évitement (*Je fais comme si de rien n'était, cela finira bien par s'arranger*), des attitudes actives (*J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mes camarades*), ou alors individualistes (*J'essaie de régler seul le problème*).

Pour les cours, il s'agit des difficultés rencontrées (*Je dois beaucoup travailler pour réussir*), de l'utilité et de l'intérêt (*J'apprends plein de choses nouvelles ; J'apprends des choses utiles pour mon métier*), des relations avec les enseignants (*Les enseignants sont toujours prêts à m'aider*), d'une élaboration de stratégies actives dans son travail concernant les cours (*Je m'assure de ne jamais prendre de retard dans mes cours*), de l'ambiance (*Je trouve qu'il y a une bonne ambiance aux cours*).

Les métiers sont décrits par rapport aux débouchés (*C'est un métier qui offre des grandes possibilités d'avancement*), à la pénibilité (*C'est un métier avec des conditions de travail difficiles*), au prestige (*C'est un métier prestigieux*), aux contacts possibles (*C'est un métier qui permet des contacts avec les gens*).

La troisième partie porte aussi sur des questions d'opinions, mais qui ne sont pas directement en rapport avec le métier. Il s'agit d'attitudes générales face à la question du projet professionnel, c'est-à-dire ici d'insertion sociale par l'intermédiaire de la profession. Ces questions sont organisées autour de cinq dimensions de statuts : un statut de *diffusion* qui élude la question du choix pour se centrer sur le moment présent (*Je m'occupe uniquement de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard*) ; un statut de *moratoire* en termes d'hésitation (*Actuellement c'est encore vague, j'hésite entre plusieurs choses*) ; un statut de *forclusion* qui consiste à déléguer à autrui la question du choix (*Je fais confiance à mon maître d'apprentissage et à mes collègues pour m'aider dans mes choix professionnels*) ; un statut d'*empêchement* où l'accent est mis sur les impossibilités (*J'ai parfois l'impression que tout m'échappe*) ; un statut d'*identité réalisée* où le choix est effectif (*J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis ; Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver, même s'ils ne se réalisent pas*).

La dernière partie pose quelques questions sur les projets d'avenir, après la formation.

⁶ Les questions sont en Annexe 3.

La méthode en quelques mots

Le taux de réponse au questionnaire peut être considéré comme excellent (50%) et les réponses obtenues correspondent assez bien à la structure de la population de référence. On peut néanmoins s'attendre à une sous-représentation des réponses des apprenants ayant des difficultés scolaires. La probabilité de répondre est plus élevée en début (1^{re} année) et en fin de formation (3^e-4^e années) qu'en 2^e année.

L'orientation du questionnement vise à une description de la situation des apprenants selon leur implication dans une formation et aussi sur la façon de s'engager dans la vie adulte par un projet professionnel, pour la construction de leur identité sociale.

Le questionnaire comporte quatre parties de questions portant sur :

- 1. l'entrée en formation (démarches, critères pour le choix, satisfaction) ;*
- 2. la formation : - le métier (débouchés, prestige, pénibilité)
- l'entreprise (activités, aspects relationnels, conditions)
- les cours (utilité, difficultés, ambiance, aspects relationnels)*
- 3. le projet professionnel*
- 4. les projets d'avenir*

3. Plan d'analyse

3.1 Dimensions d'analyse

Tendances générales quant à l'entrée en formation

Nous commencerons par présenter les tendances générales observées quant à la façon d'entrer en apprentissage selon le métier choisi. Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM) qui permet de représenter graphiquement l'ensemble des liens et des oppositions qu'entretiennent une série de variables entre elles, les métiers retenus dans la comparaison (cf. tableau 2) étant bien entendu pris en compte. Les proximités géométriques permettent ainsi de visualiser la ressemblance (ou la coévolution) de toutes les variables entre elles.

Satisfaction à l'égard de la formation

Les apprenants se sont prononcés sur leur degré de satisfaction à l'égard de leur métier, de l'entreprise et des cours suivis. Nous présenterons d'abord les principales différences d'appréciation relevées selon les métiers. Puis, nous construirons un modèle explicatif de la satisfaction à partir des variables d'opinions portant sur les appréciations subjectives relevées au sujet de la formation, des relations ou des difficultés au sein de l'entreprise, des évaluations des cours à l'école professionnelle, de la description du métier choisi. Cette partie sera réalisée au moyen d'analyses de régression multiple en vue de sélectionner les variables qui contribuent le plus à l'explication des variations concernant la satisfaction.

Dans un deuxième temps et à partir des variables les plus à même d'expliquer la satisfaction, nous examinerons comment s'organisent ces diverses perceptions de l'apprentissage, puis comment se situent les métiers face à ces perceptions. Cette dernière partie sera réalisée de nouveau au moyen d'une analyse factorielle des correspondances multiples.

Finalement, nous examinerons si l'année de formation a un impact sur les principales dimensions organisant la satisfaction.

Changement ou arrêt de la formation sans certification

Après avoir dégagé les principales tendances qui décrivent l'entrée en formation et la satisfaction exprimée, nous testerons un modèle d'explication du parcours de la formation selon que les apprenants continuent leur formation une année après le questionnement ou alors changent de métier ou se retrouvent non inscrits dans la même formation quand bien même ils n'ont pas obtenu de diplôme.

État identitaire et projet professionnel

Dans une même perspective explicative que pour le changement, nous construirons un modèle à propos de l'engagement identitaire dans la formation. Plus particulièrement, nous essayerons de dégager quels sont les éléments les plus à même de prédire le fait qu'un projet de formation est considéré comme réalisé ou si les apprenants restent encore incertains à ce propos.

3.2 Les variables prises en compte

Nous disposons de deux types de variables : des variables factuelles qui résultent de réponses concernant la sociographie des apprenants (comme le degré dans la formation suivie ou le fait d'être né ou non à Genève), ou alors mesurant les démarches entreprises lors de l'entrée en apprentissage ou lors du choix de la formation (comme le nombre d'entretiens d'embauche nécessaires à l'obtention d'une place, le fait d'avoir fait ou non des stages, etc.) ; des variables construites à partir de réponses à des questions d'opinion (généralement des appréciations de la formation, du métier, des relations, etc.).

Les variables construites seront présentées sous la forme d'indices qui regroupent des réponses corrélées entre elles et pour lesquelles il y a de fortes raisons de postuler qu'elles ne sont en fait que des déclinaisons différentes d'une même dimension plus générale. Par exemple, lorsque plusieurs questions concernant le maître de formation sont fortement corrélées entre elles, elles peuvent ainsi être résumées en un seul indice qui devient une mesure de l'appréciation du maître de formation, avec l'avantage toutefois de minimiser le biais que pourrait produire, par sa formulation, la réponse à une seule et unique question à ce propos.

Les variables construites utilisées ici sont des scores factoriels issus d'analyses corrélationnelles qui agrègent des réponses à plusieurs questions en les pondérant selon leurs poids dans l'explication des variations interindividuelles. Ces indices sont de plus centrés sur leurs moyennes (et sont donc de moyennes nulles et d'écarts-type d'une unité). Pour enlever les effets de niveau qui pourraient être dus à des spécificités non explicables en l'état entre les différentes sous-populations et rendre plus adéquates les comparaisons, les variables restantes sont généralement également centrées sur leurs moyennes.

Les analyses factorielles permettant la construction des différents indices sont présentées en Annexe 2.

Le plan d'analyse en quelques mots

La logique utilisée est comparative. Pour mettre sur une même base toutes les réponses, et ainsi mieux mettre en exergue les différences, les réponses aux questions sont généralement pondérées selon leurs moyennes. L'accent est mis sur la compréhension de la logique des différences obtenues (en termes de « davantage » que la moyenne ou « moins » que la moyenne) en essayant de leur donner une signification selon le métier appris.

La structure des différences est généralement présentée au moyen d'analyses factorielles des correspondances qui indiquent les proximités entre réponses ou caractéristiques des apprenants. Des modèles d'explication sont construits au moyen d'analyses de régression afin mettre en exergue les éléments les plus liés à un décrochage en cours de formation ou à propos des attitudes face au projet professionnel.

Les dimensions prises en compte sont :

- l'entrée en formation ;*
- les démarches entreprises et l'estimation subjective de la situation de l'apprenant au moment du questionnement ;*
- la satisfaction à l'égard de la formation (métier, entreprise, cours) ;*
- le changement de métier en cours de formation ou l'arrêt de la formation sans diplôme (à un moment fixe) ;*
- l'appréciation de la notion de projet professionnel et d'avenir chez l'apprenant par rapport à une construction identitaire professionnelle achevée ou non.*

4. Résultats

4.1 Tendances générales quant à l'entrée en formation

Il s'agit ici de qualifier le degré d'implication des apprenants pour le métier à l'entrée en formation. Plusieurs dimensions organisent les questions posées : la valorisation du métier (par exemple, être sûr ou non d'exercer le métier par la suite), la connaissance du métier (les informations recueillies), l'effort consenti pour obtenir des informations (les démarches effectuées) et les possibilités perçues d'agir (métier choisi ou non).

Plus précisément, seront prises en compte ici essentiellement les variables factuelles suivantes :

- avoir effectué (ou non) un stage avant d'entrer en apprentissage ;
- avoir consulté (ou non) l'office d'orientation ;
- avoir questionné (ou non) des gens qui pratiquent le métier ;
- avoir passé (ou non) des examens ou des tests ;
- avoir passé (ou non) des entretiens d'embauche ;
- avoir contacté un nombre plus (ou moins) élevé d'entreprises (dichotomisation sur la base de la moyenne) ;
- être né à Genève ou y être arrivé en cours de formation scolaire.

Deux variables concernent les modalités du choix. Résultant d'une analyse corrélacionnelle⁷, elles agrègent en deux indices plusieurs réponses.

Le premier indice permet de distinguer un métier déclaré comme particulièrement choisi d'un métier moins choisi. Il regroupe les réponses suivantes :

- il s'agit (ou non) de l'entreprise du choix de l'apprenant ;
- l'apprenant avait (ou non) ce projet depuis longtemps ;
- l'apprenant n'a pas hésité (ou alors hésité) avec d'autres apprentissages ;
- l'apprenant n'a pas hésité (ou alors hésité) avec une formation en école à plein temps ;
- le métier semble (ou non) vraiment fait pour l'apprenant.

Le deuxième indice résume un niveau élevé (comparativement plus faible) d'informations recueillies à propos du métier. Il regroupe les réponses suivantes :

- les apprenants ont affirmé en savoir beaucoup (ou peu) sur les tâches à effectuer ;
- les apprenants ont affirmé en savoir beaucoup (ou peu) sur les qualités personnelles et les capacités nécessaires ;
- les apprenants ont affirmé en savoir beaucoup (ou peu) sur les conditions de travail ;
- les apprenants ont affirmé en savoir beaucoup (ou peu) sur l'entreprise elle-même.

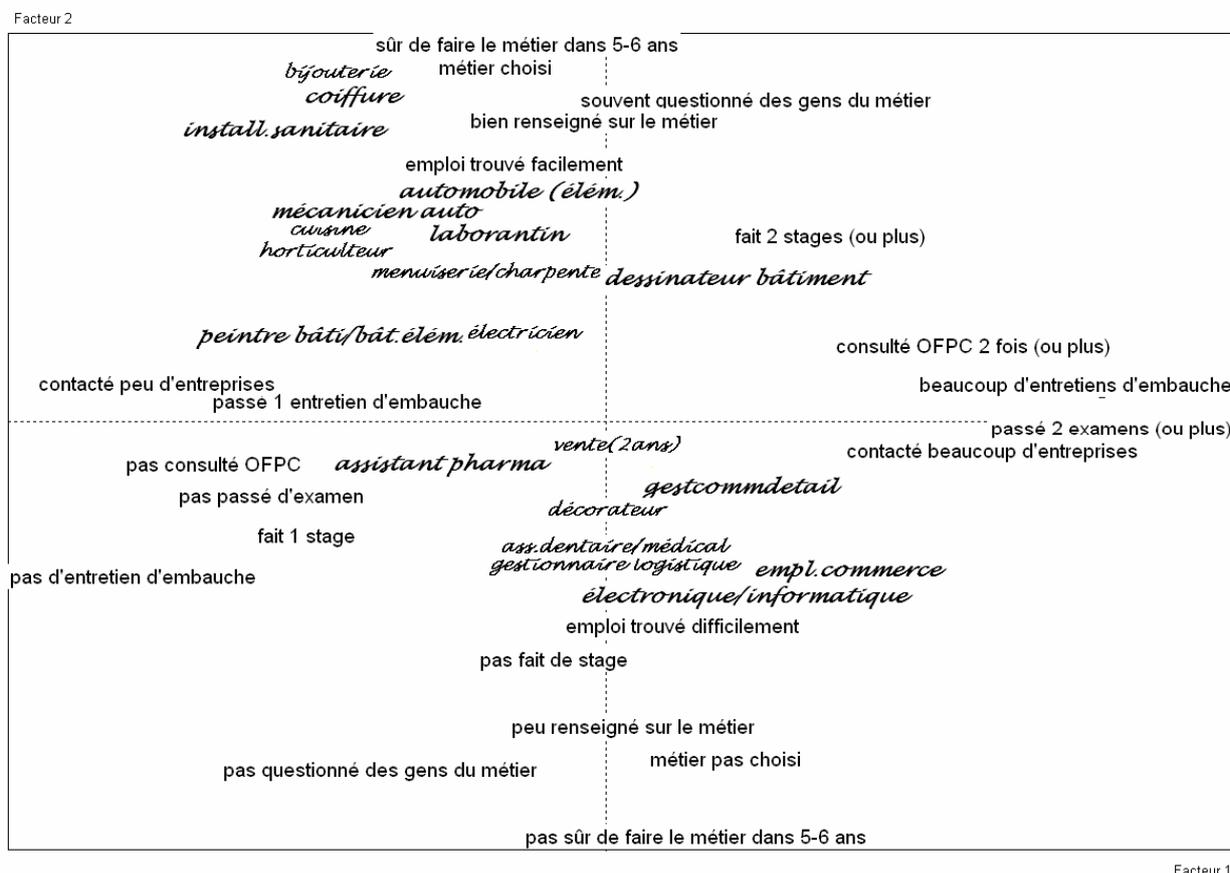
Trois questions plus subjectives sont également considérées :

- être sûr (ou non) d'exercer le métier dans cinq ou six ans (dichotomisation sur la base de la moyenne) ;
- considérer facile (ou difficile) de trouver un emploi après sa formation (dichotomisation sur la base de la moyenne) ;
- considérer sa situation actuelle de formation meilleure, égale ou moins bonne que celle de l'année passée.

⁷ Analyse présentée en Annexe 2.

Classification des métiers selon l'entrée en formation

Figure 1 : Représentation graphique des axes 1 et 2 de l'analyse des correspondances multiples portant sur les variables descriptives de la formation



N.B. Seuls les éléments aux contributions absolues et relatives les plus fortes sont représentés. Les métiers sont introduits en variables supplémentaires, en caractères plus grands lorsqu'ils sont les plus caractéristiques (valeurs-test les plus élevées).

Le premier axe, horizontal, est surtout structuré par les démarches effectives lors de l'accès à la formation. Il regroupe les réponses relatives au nombre plus ou moins élevé d'entreprises contactées, à la fréquence plus ou moins élevée du recours à l'OFPC, aux entretiens d'embauche passés, au fait d'avoir dû passer plusieurs examens ou alors aucun. Les métiers les plus contrastés sur cette première opposition en termes de démarches sont les peintres en bâtiment, la coiffure, les assistants en pharmacie, les mécaniciens automobiles, les installateurs sanitaires, lorsque les démarches nécessaires sont moins nombreuses (à gauche), et les gestionnaires du commerce de détail et les employés de commerce, pour les démarches plus nombreuses (à droite).

Le deuxième axe, vertical, représenté sur le graphique témoigne d'une graduation des choix au demeurant motivés (ou moins motivés en bas du graphique), résultant d'une prise d'information sur le métier et des gens qui l'exercent, aussi par l'intermédiaire de stage, d'un métier que l'on prétend exercer dans 5 ou 6 ans. Le métier dûment motivé apparaît également avoir été trouvé facilement. Les métiers qui se détachent en bas du graphique, pour lesquels la motivation est plus faible, sont employés de commerce et électroniciens/informaticiens et, en haut du graphique pour les plus motivés, sont laborantins, installateurs sanitaires, les métiers de l'automobile et de la coiffure.

L'entrée en formation en quelques mots

L'analyse de l'implication des apprenants à l'entrée en formation se décompose en deux dimensions. Une première porte sur l'ampleur des démarches effectuées pour trouver un emploi ou une formation, la deuxième sur une motivation au choix, par le biais des possibilités perçues d'agir sur ce choix et par les initiatives prises pour rechercher des informations. Les métiers ne sont en général pas très contrastés sur ces dimensions. Néanmoins et comparativement, les gestionnaires du commerce de détail, les électroniciens/informaticiens et les employés de commerce indiquent plutôt moins choisir leur métier, sont moins sûrs de l'exercer dans les 5-6 prochaines années, ceci tout en ayant fait paradoxalement beaucoup de démarches pour y arriver. Les métiers de la coiffure et de l'automobile, les installateurs sanitaires, les peintres en bâtiment et les professions « élémentaires » du bâtiment, les laborantins indiquent avoir plus délibérément choisi leur métier, tout en disant s'être bien renseignés. Ils sont de plus plutôt sûrs d'exercer le métier appris dans les 5-6 prochaines années.

On se trouve ainsi devant deux types de postures. Certains métiers, dont l'appellation est déjà au demeurant plutôt spécifique, sont choisis en connaissance de cause. Y accéder n'a pas semblé poser de problème majeur car le nombre de démarches nécessaires pour l'obtention d'un emploi est moindre (en haut à gauche sur la figure 1). D'autres, qui semblent plus génériques d'un vaste ensemble de professions, impliquent les jeunes gens de façon ambiguë (en bas à droite sur la figure 1). L'implication est en effet faible lorsque l'on considère que les métiers ont été choisis sans une recherche très poussée d'informations. De plus, les apprenants ne sont pas sûrs de les exercer dans les prochaines années. Mais l'implication est paradoxalement forte lorsque l'on considère le nombre élevé des démarches effectuées pour y accéder. Deux cibles de l'implication semblent s'actualiser ici : à l'égard d'une recherche de formation d'une part, à l'accès à un métier d'autre part. On verra plus loin à propos des questions portant sur les états identitaires que cette ambivalence s'exprime différemment dans les projets d'avenir.

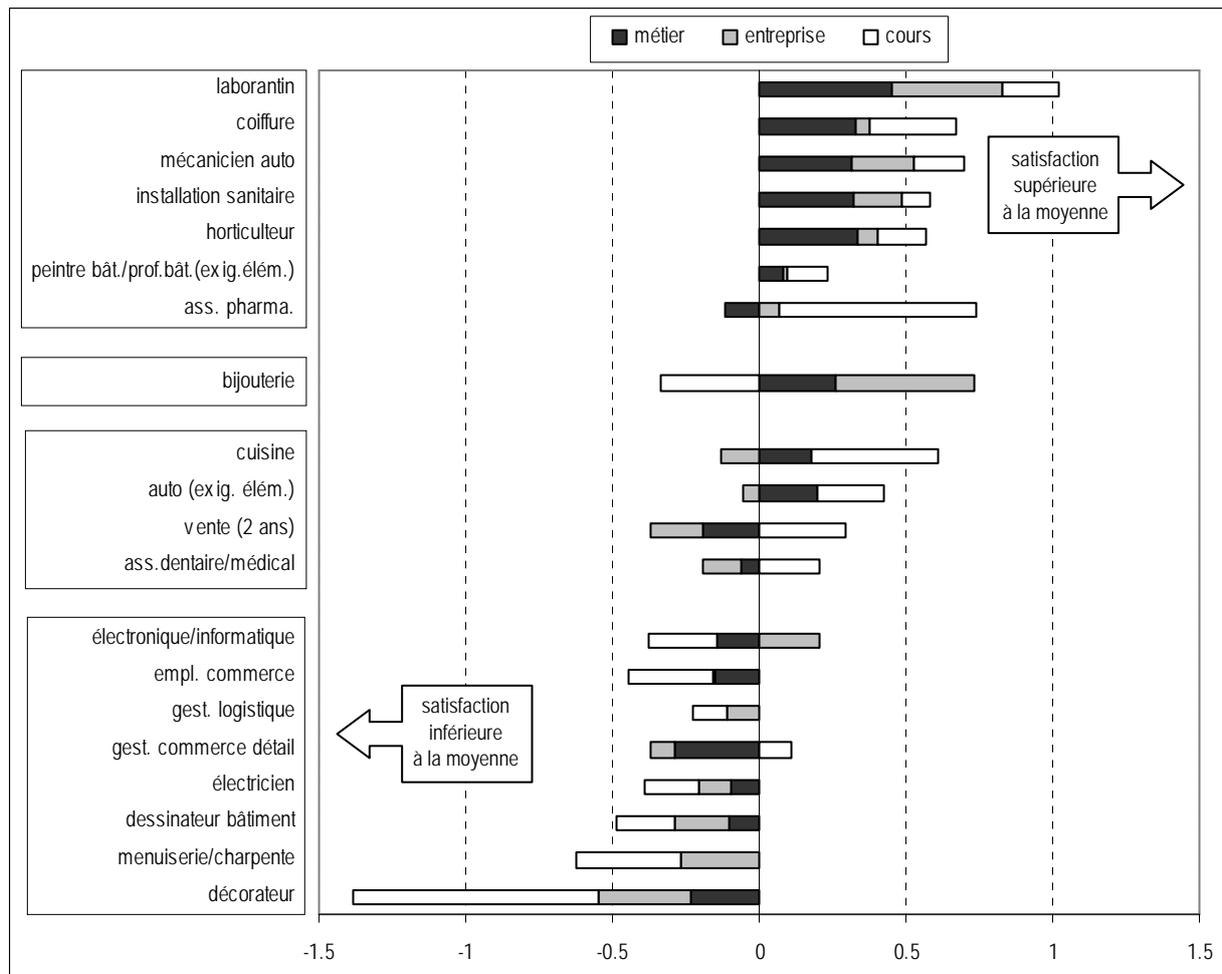
4.2 Satisfaction à l'égard du métier ou de la formation

Pour chaque métier, ou groupe de métiers similaires, trois indices de satisfaction ont été construits (à l'égard du métier ; à l'égard de l'entreprise ; à l'égard des cours professionnels). Dans l'ensemble, les indices de satisfaction sont élevés (moyennes sur des échelles en 6 points : métier = 5,14 ; entreprise = 4,89 ; cours = 4,34). Mais la valeur interprétative des résultats porte avant tout sur les comparaisons qui peuvent être faites, car il est toujours difficile de donner un sens précis à une satisfaction mesurée sur un plan global. A cet égard, commençons par constater que la satisfaction est plus élevée pour le métier qu'elle ne l'est pour l'entreprise et que les cours sont le domaine qui reçoit le jugement le moins favorable. Sur le plan des corrélations, on remarque également que les degrés de satisfaction pour le métier et l'entreprise sont liés, alors que la satisfaction pour les cours jouit d'une plus grande indépendance (corrélations entre indices de satisfaction : métier-entreprise $r = .46$; métier-cours $r = .26$; entreprise-cours $r = .15$).

Pour comparer les métiers entre eux à partir des trois indices, nous avons pondéré les résultats de façon à neutraliser le fait que, sur un plan global, la satisfaction est plus élevée pour le métier qu'elle ne l'est pour l'entreprise et les cours. Cela permet de constater à partir d'une base commune pour quels métiers les indices de satisfaction se distinguent, que ce soit par une plus grande satisfaction ou par une satisfaction moindre. Ces indices pondérés sont les écarts à la moyenne des réponses individuelles observées, proportionnellement à leur dispersion (écart-type). Par rapport à la ligne médiane qui représente la moyenne, un signe positif indique une satisfaction supérieure à la moyenne et un signe négatif une satisfaction inférieure.

La figure 2 ci-après a pour but de faciliter l'ensemble des comparaisons. Pour la lecture, il faut comprendre par exemple que trois indices négatifs indiquent que les résultats obtenus sont à chaque fois inférieurs à la moyenne. Les indices sont représentés de façon empilée, mais on ne peut pas en déduire sans autre que les indices de satisfaction s'additionnent ou se compensent, car on ne sait pas quelle peut être la signification psychologique d'être trois fois satisfaits ou trois fois insatisfaits par exemple.

Figure 2 : Indices de satisfaction à l'égard du métier, de l'entreprise et des cours professionnels selon les métiers



N.B. Pour faciliter les comparaisons, les scores sont normalisés : moyennes = 0 ; écarts-type = 1.

Pour faciliter la lecture de ces indices, on pourrait empiriquement découper les profils de satisfaction en quatre groupe.

Un premier groupe de métiers se caractérise par une satisfaction élevée exprimée à l'égard des trois domaines proposés. Il s'agit des laborantins, des coiffeurs, des mécaniciens automobiles, des installateurs sanitaires, des horticulteurs, des métiers du bâtiment (avec exigences élémentaires) et des assistants en pharmacie, ces derniers étant en fait surtout satisfaits des cours.

Le deuxième groupe concerne uniquement les bijoutiers qui se sont montrés satisfaits du métier et de l'entreprise, nettement moins des cours.

Le troisième groupe se caractérise par une satisfaction légèrement moindre et qui se manifeste surtout à l'égard de l'entreprise. Les cours sont par contre plutôt appréciés. Il s'agit des métiers de la cuisine, de l'automobile (avec exigences élémentaires), de la vente (2 ans) et des assistants dentaire/médical.

Le quatrième groupe a manifesté une satisfaction généralement un peu moindre, mais presque toujours en dessous de la moyenne pour les cours. Il s'agit des électriciens et des électroniciens/informaticiens, des employés de commerce, des gestionnaires en logistique, des gestionnaires du commerce de détail, des dessinateurs en bâtiment, des électriciens, des métiers de la menuiserie et des décorateurs, ces derniers manifestant la plus forte insatisfaction mesurée pour les cours.

Bien entendu, ce découpage peut avoir une certaine forme d'arbitraire, car d'autres décompositions seraient possibles en mettant en exergue d'autres critères que ceux retenus ici. Néanmoins, pour mettre en perspective sur une base comparative cet essai d'organisation, nous avons effectué une classification statistique hiérarchique sur les indices de satisfaction. Cette analyse indique qu'il conviendrait plutôt de ne classer les répondants qu'en trois groupes (cf. tableau 4).

Un premier groupe d'apprenants se caractérise par une satisfaction élevée pour le métier et l'entreprise, nettement moins pour les cours. Un deuxième groupe a un profil de réponses où la satisfaction est généralement moindre pour les trois indices, mais surtout pour l'entreprise. Le dernier groupe est très satisfait aussi bien du métier, de l'entreprise que des cours. Pour chaque métier, la répartition en pourcentages est donnée ci-après.

Tableau 4 : Pourcentages des trois groupes d'apprenants d'après la satisfaction selon le métier et le pôle

		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
<i>pôles</i>	<i>métiers</i>	satisfaction partout sauf cours %	satisfaction moindre surtout entreprise %	satisfaction partout %
Hôtellerie-restauration	coiffure	18	14	68
	cuisine	14	17	69
	gestionnaire logistique	25	11	64
Construction	peintre bât./bât. exig. elem.	18	18	63
	installateur sanitaire	17	13	70
	électricien	26	20	55
	menuisier-charpentier	34	24	41
	dessinateur bâtiment	18	24	58
Technique	auto (exig. elem.)	17	21	62
	mécanicien auto	14	14	71
	laborantin	15	4	81
	électronique/informatique	24	16	60
Commerce	vente (2 ans)	11	30	60
	assistant pharmacie	5	17	78
	gestionnaire commerce détail	16	26	58
	employé commerce	28	20	51
Nature-environnement	horticulteur	13	16	71
Arts artisanaux	bijouterie	42	0	58
	décorateur	46	26	29
Santé-social	assistant dentaire/médical	15	21	65
<i>ensemble</i>		<i>21</i>	<i>20</i>	<i>59</i>

N.B. Regroupements selon la méthode des K-moyennes. Procédure itérative où chaque individu est affecté au groupe dont il est le plus proche et où la moyenne est recalculée à chaque fois jusqu'à la stabilisation des centres. On obtient des groupes compacts et les plus contrastés possibles. Le nombre de classes initial a été déterminé à partir d'une classification hiérarchique euclidienne basée sur une hiérarchie des distances entre mesures.

Totaux lignes = 100%.

Les résultats sont dans l'ensemble conformes à ceux de la figure 2. Le mode de calcul différent de la classification automatique met davantage en exergue les différences les plus marquées. De ce fait, les profils intermédiaires entre une satisfaction globale élevée ou alors plus faible sont moins délimitables. L'analyse permet cependant de voir que, en dehors des satisfactions globales élevées ou faibles pour les trois domaines, les différences de pondérations entre domaines portent plutôt sur les cours et l'entreprise, moins sur le métier. Mais ce que l'on remarque surtout, et c'est la raison de cette analyse, est qu'il existe d'importantes différences entre métiers d'un même pôle. De ce fait et comme cela a déjà été mentionné, il n'est pas opportun de considérer la classification en pôles comme une variable d'analyse pertinente pour notre propos. Autant que possible par la suite, les décompositions procéderont donc par métier, plutôt que par pôle.

Construction d'un modèle d'explication de la satisfaction au métier et aux cours

Afin de déterminer quelles variables étaient les plus à même de prédire la satisfaction pour le métier, nous avons effectué des analyses de régression linéaire multiple selon la méthode « pas-à-pas » : à partir d'un ensemble initial de variables, cette méthode permet de sélectionner celles qui expliquent le plus ce que l'on cherche à prédire. En introduisant de façon successive les variables par ordre d'importance dans l'explication, cette méthode permet de construire un modèle d'explication en vérifiant si l'ajout au modèle linéaire d'une ou de plusieurs autres variables explicatives permet d'améliorer la précision des estimations ; les variables qui n'amènent pas de contribution sont éliminées. On obtient ainsi finalement un modèle plus parcimonieux de variables explicatives. La liste de l'ensemble initial des variables prises en compte est présentée au tableau 5.

Tableau 5 : Variables utilisées dans le modèle explicatif de la satisfaction à l'égard de la formation

Variables à prédire
Satisfaction pour le métier
Satisfaction pour l'entreprise
Satisfaction pour les cours à l'école professionnelle
Estimateurs
Choix informé (scores factoriels reprenant la question 11)
Choix décidé (scores factoriels reprenant les questions 10 et 21)
Activités dans l'entreprise - élaboration de stratégies actives
Activités dans l'entreprise - conditions de travail inadéquates
Activités dans l'entreprise - autonomie
Activités dans l'entreprise - anxiété
Relations dans l'entreprise - avec le maître d'apprentissage
Relations dans l'entreprise - avec les collègues
Relations dans l'entreprise - sentiment d'abandon
Face à des difficultés en entreprise : coping évitement
Face à des difficultés en entreprise : coping actif
Face à des difficultés en entreprise : coping individualisation
Évaluation de l'école professionnelle - difficultés perçues
Évaluation de l'école professionnelle - utilité et intérêt
Évaluation de l'école professionnelle - bonnes relations avec enseignants
Évaluation de l'école professionnelle - élaboration de stratégies actives
Évaluation de l'école professionnelle - bonne ambiance
Description du métier - débouchés perçus
Description du métier - pénibilité perçue
Description du métier - prestige perçu

N.B. Toutes les variables entrées dans les analyses sont centrées et réduites (moyennes nulles et écarts-type = 1). Nous n'avons pas pris en compte les variables dont la qualité de la mesure s'est avérée faible (consistance interne faible).

Satisfaction à l'égard du métier

Le choix d'un modèle à quatre variables explique 43% de la variation de la satisfaction du métier. L'introduction de variables supplémentaires ajoute moins de 1% de la variation à chaque fois, ces quatre variables sont donc les plus prédictifs de la satisfaction pour le métier. Les deux premières variables ont un poids explicatif bien plus marqué que les suivantes car, à elles seules, elles expliquent déjà 39% de la variation.

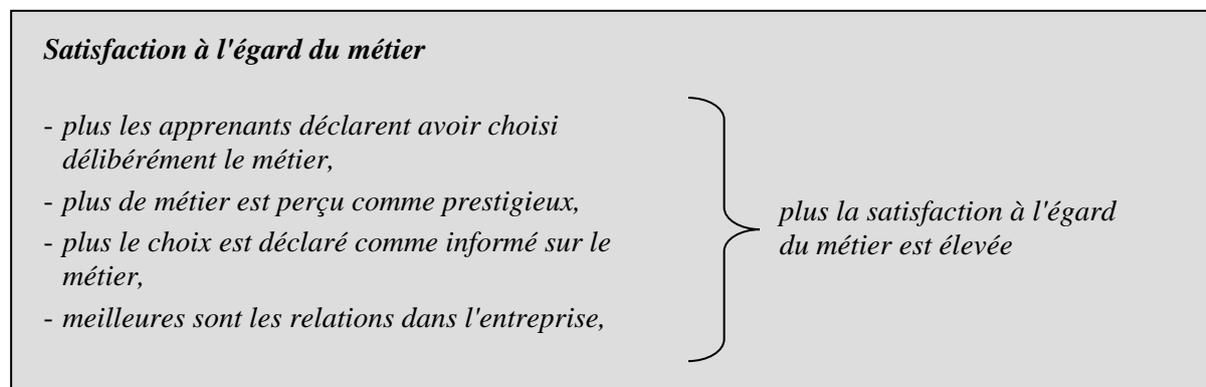
Tableau 6 : Coefficients de régression de l'analyse de régression linéaire portant sur la satisfaction du métier

	<i>B</i>	Écart-type	t
constante	0.01	0.02	0.64
choix décidé	0.42	0.02	20.45 ***
métier : prestige perçu	0.27	0.02	12.83 ***
choix informé	0.14	0.02	7.66 ***
relations dans l'entreprise avec les collègues	0.12	0.02	6.47 ***

Clé de lecture : On cherche à décrire les relations entre une variable à expliquer (variable dépendante, ici la satisfaction) en fonction d'autres variables (variables indépendantes). *B* indique les relations entre variables : l'effet de la variable explicative concernée sur la satisfaction lorsque les autres variables explicatives sont tenues constantes ; par analogie, *B* peut se lire comme une corrélation. Plus précisément, *B* indique le nombre de changements d'unités d'écart-type sur l'échelle de satisfaction qui pourraient être prédits par la variation d'une unité d'écart-type de la variable indépendante.

Effet des quatre variables retenues : $F(4 ; 1712) = 323,8$ $p < .001$; les valeurs de tolérance pour les variables sont supérieures à 1-R² : les risques de multicolinéarité sont très faibles.

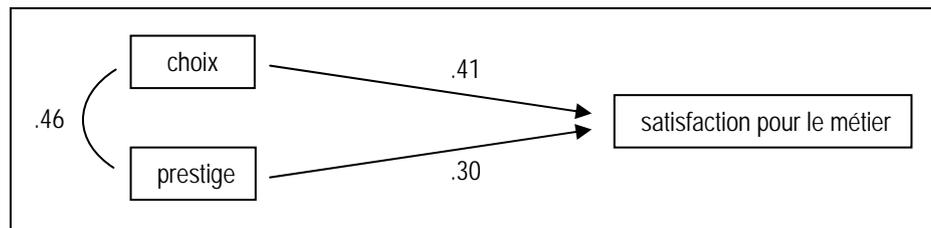
Signification statistique : *** $p < .001$.



En réalité, les corrélations partielles, qui donnent la corrélation une fois que l'effet des autres variables est neutralisé, indiquent que, pour les deux variables qui expliquent le plus la satisfaction (le choix décidé et le prestige du métier), le lien entre prestige et satisfaction du métier baisse lorsque l'effet du choix décidé est neutralisé (corr. = .50 et corr. partielle = .33) et que le lien entre choix décidé et satisfaction du métier baisse également lorsque l'effet du prestige est neutralisé (corr. = .56 et corr. partielle = .45). Ce qui indique que prestige et choix décidé sont liés entre eux. Le graphique suivant indique de combien d'unités d'écart-type augmente la satisfaction lorsqu'une unité de décision ou de prestige augmente, toutes choses égales par ailleurs. On remarque alors que le choix a un effet plus direct sur la satisfaction ($B = .41$) que le prestige ($B = .30$). Mais prestige et choix entretiennent également des liens (corr. = .46). Une partie de l'effet du prestige sur la satisfaction est donc médiatisé par le choix ou une partie de l'effet du choix est médiatisé par le prestige.

Ce résultat met tout particulièrement en évidence qu'il convient de prendre en compte les dynamiques psychosociales dans les réponses obtenues. Demander de hiérarchiser un ensemble de métiers sur des échelles de prestige n'est pas équivalent à attribuer une position de prestige au métier suivi⁸. Dans le premier cas, on mesure une sorte de popularité sociale des métiers, dans le second cas, on a une indication de la valeur de prestige subjective accordée au métier. La satisfaction est donc dans ce deuxième cas davantage liée à l'implication, que ce soit par le choix ou par le prestige attribué. Même si on ne sait pas quel était réellement le choix initial du répondant (les réponses sont obtenues en cours de formation en demandant aux répondants de se rappeler la situation de décision initiale), l'expérience du métier permet de concrétiser ses goûts réels et donc de réinterpréter éventuellement la situation de choix. Et dans une logique sociale, il est plus valorisant et aussi cohérent d'affirmer en public que ce qui est satisfaisant a été personnellement choisi et que le métier choisi jouit également d'un prestige élevé.

Figure 3 : Coefficients de piste portant sur les principales variables de la satisfaction du métier



A titre indicatif et compte tenu de ce qui a été dit précédemment à propos de la valeur subjective que peut prendre cette mesure, la perception du prestige associé au métier pratiqué est généralement plutôt élevée (moy. = 4.7 ; échelle en 6 points), avec des différences entre métiers assez réduites (moy. inférieure = 4.5 pour les gestionnaires du commerce de détail et moy. supérieure = 5.4 pour la bijouterie). Les moyennes étant obtenues avec des effectifs très différents, il n'est pas opportun d'objectiver les valeurs réelles obtenues par les échelles. Lorsque les effectifs sont très petits, elles pourraient en effet varier fortement par la modification de la réponse d'un seul répondant. Si l'on tente néanmoins de faire des comparaisons, on pourrait considérer qu'il existe cinq groupes de métiers selon le prestige que les répondants leur ont accordé : un premier groupe au prestige le plus faible serait constitué par les gestionnaires du commerce de détail ; un deuxième serait composé des assistants dentaire/médical, des peintres en bâtiment (et des métiers élémentaires du bâtiment) ; un troisième groupe, un peu en dessous de la moyenne globale, comprendrait les employés de commerce, les installateurs sanitaires, les gestionnaires en logistique, les décorateurs, les horticulteurs, les coiffeurs et les électriciens ; un quatrième groupe, un peu en dessus de la moyenne globale, serait constitué des cuisiniers, des menuisiers/charpentiers, des assistants en pharmacie, des dessinateurs en bâtiment, des métiers de l'automobile, des électroniciens/informaticiens ; le dernier groupe, au prestige perçu le plus élevé, comporte les laborantins et les bijoutiers.

Satisfaction à l'égard de l'entreprise

Le choix d'un modèle à quatre variables explique 50% de la variation de la satisfaction à l'égard de l'entreprise. L'introduction de variables supplémentaires explique moins de 1% de la variation à chaque fois ; les quatre variables retenues sont ainsi les plus prédictives de la satisfaction à l'égard de l'entreprise. Il faut remarquer également que les deux premières variables ont un poids explicatif bien plus marqué que les deux suivantes car, à elles seules, elles expliquent déjà 43% de la variation. C'est donc le côté relationnel qui est le plus lié à la satisfaction, avant l'appréciation des aspects liés aux tâches mêmes à exécuter.

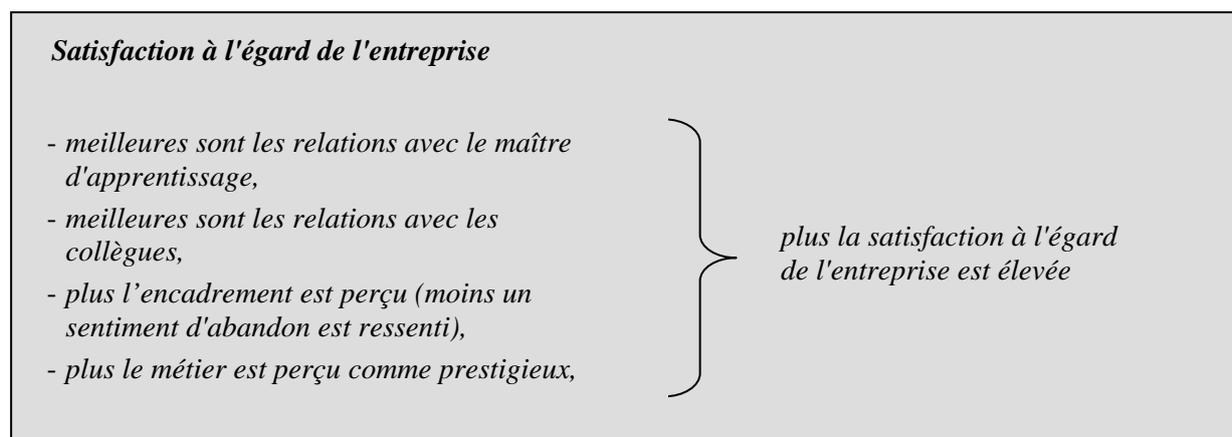
⁸ Cette distinction est importante car il s'agit ici de la valeur accordée à la profession par l'apprenant, sans qu'elle ne soit mise en comparaison avec une hiérarchie plus « officielle » des métiers, comme c'est le cas à propos de la catégorisation utilisée pour déterminer des formations « élémentaires » (cf. Stalder, 2002, *op. cit.* - mentionné pour le tableau 2).

Tableau 7 : Coefficients de régression de l'analyse de régression linéaire portant sur la satisfaction à l'égard de l'entreprise

	<i>B</i>	Écart-type	t
Constante	-0.01	0.02	-0.55
entreprise : relations maître d'apprentissage	0.47	0.02	27.03 ***
entreprise : relations collègues	0.39	0.02	22.62 ***
entreprise : abandon	-0.23	0.02	-13.36 ***
métier : prestige perçu	0.14	0.02	7.95 ***

N.B. Effet des quatre variables retenues : $F(4 ; 1713) = 430,6$ $p < .001$.

Signification statistique : *** $p < .001$.



Des évaluations plus favorables des relations avec le maître d'apprentissage et avec les collègues, ne pas se sentir abandonné à son sort dans l'entreprise, tout en percevant un prestige élevé du métier appris augmentent la satisfaction exprimée pour l'entreprise. Comme cela est le cas pour toutes les variables prises en compte dans ces analyses, il s'agit bien des impressions subjectives des apprenants, leur façon de percevoir leur contexte de formation.

Satisfaction à l'égard des cours

Cinq variables expliquent 45% de la variation de la satisfaction à l'égard des cours. L'introduction d'autres variables n'amènent qu'à une explication marginale de la variation (moins de 1%). Contrairement à ce qui a été le cas pour le métier, ce sont presque essentiellement les questions posées à propos des cours qui expliquent la satisfaction exprimée à l'égard des cours.

Tableau 8 : Coefficients de régression de l'analyse de régression linéaire portant sur la satisfaction à l'égard des cours

	B	Écart-type	t
Constante	0.00	0.02	0.14
utilité et intérêt cours	0.49	0.02	27.55 ***
bonnes relations enseignants cours	0.32	0.02	18.01 ***
bonne ambiance cours	0.21	0.02	11.99 ***
stratégie active d'élaboration cours	0.17	0.02	9.38 ***
difficultés perçues cours	-0.12	0.02	-6.51 ***

N.B. Effet des quatre variables retenues : $F(5 ; 1711) = 275,2$ $p < .001$.

Signification statistique : *** $p < .001$.

Satisfaction à l'égard des cours

- plus l'utilité et l'intérêt pour les cours sont élevés,
- meilleures sont les relations avec les enseignants dans les cours,
- meilleure est l'ambiance pendant les cours,
- plus sont développées des stratégies actives d'élaboration,
- moins les difficultés aux cours sont perçues,

plus la satisfaction à l'égard des cours est élevée

Une plus grande satisfaction pour les cours va de pair avec une utilité perçue plus marquée, de bonnes relations avec les enseignants et une bonne ambiance perçue. Prendre une part active dans l'organisation du travail pour les cours et ne pas percevoir de difficultés (ne pas ressentir le besoin de beaucoup travailler, n'avoir pas de peine à suivre, ne pas avoir peur de ne pas réussir) augmentent aussi la satisfaction exprimée pour les cours.

Notons que, parmi ces variables sélectionnées, les variables d'ambiance, d'élaboration de stratégies (méthode pour apprendre) et de difficulté expliquent une portion moindre de la variation (moins de 5%) alors que la seule introduction de la variable de l'utilité et de l'intérêt explique déjà 25% de la variation et celle de la relation avec les enseignants 11%. Le poids élevé dans l'explication de l'intérêt et l'utilité se remarque d'ailleurs par son coefficient B le plus élevé. Cela indique que c'est avant tout l'utilité et l'intérêt, donc le jugement à l'égard des contenus mêmes de la formation, qui sont les plus explicatifs de la satisfaction à l'égard des cours.

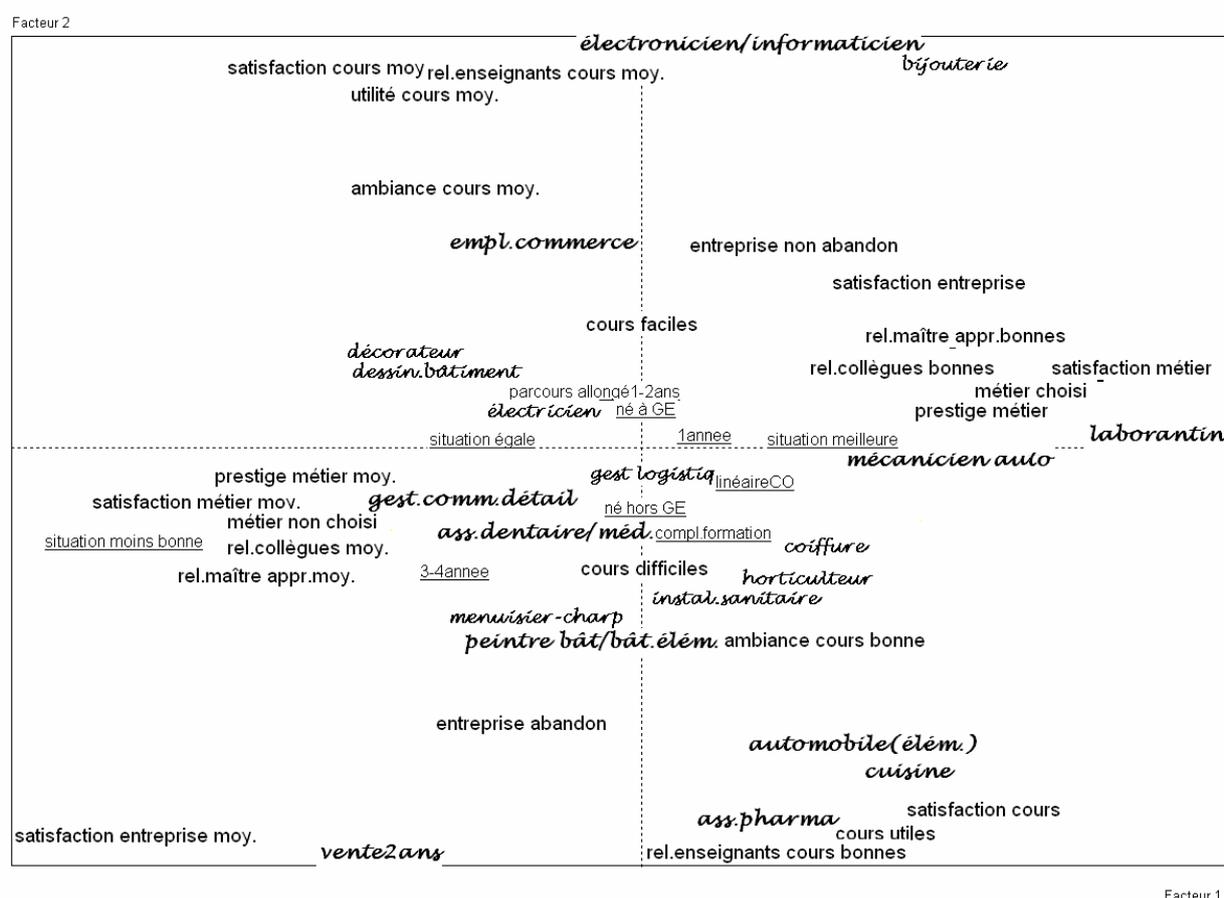
La satisfaction pour la formation

En bref, un métier dont on est satisfait est un métier qui a d'abord été choisi délibérément et que l'on considère à un degré élevé sur une échelle de prestige. Une appréciation positive de l'entreprise va de pair avec de bonnes relations avec le maître d'apprentissage et les collègues, un bon encadrement, avant les tâches que l'on doit y effectuer. Les aspects relationnels ont aussi un poids important dans l'appréciation des cours et, surtout, l'utilité que les apprenants leur attribuent.

Classification des métiers selon leurs principales caractéristiques

Pour qualifier les métiers, nous avons retenu les principales variables dégagées par les analyses de régression et créé des variables dichotomiques à partir de leurs scores factoriels. Les liens que ces variables entretiennent entre elles, en termes de ressemblances, ont été traités par une analyse factorielle des correspondances multiples qui permet de représenter graphiquement la structure des associations entre variables, en termes de proximités géométriques. Comme on a vu que ce sont surtout les opinions qui structurent les variations, chaque métier a été projeté sur le plan factoriel pour voir où il se situerait par rapport aux opinions, mais dans un deuxième temps et sans participer à la construction des axes. Nous avons également ajouté quelques variables décrivant la situation des apprenants : origine (nés à Genève ou hors de Genève) ; situation actuelle (considérée comme meilleure, égale ou moins bonne que celle de l'année précédente) ; année de formation (1^{re}, 2^e, ou 3^e-4^e années) ; parcours de formation antérieur (cf. note du tableau 3).

Figure 4 : Représentation graphique des deux premiers axes factoriels de l'analyse des correspondances multiples sur les dimensions les plus explicatives de la satisfaction selon les métiers



N.B. Les métiers (en italiques) et les variables de situation des apprenants (en souligné) sont introduites en modalités supplémentaires. Les métiers et les situations doivent être mis en correspondance avec les opinions, mais les relations entre modalités supplémentaires doivent être ignorées. Les métiers sont en caractères agrandis lorsque leurs valeurs-test sont les plus élevées.

Le premier axe horizontal structure une opposition entre le métier et l'entreprise. A droite, il s'agit d'une appréciation très positive du métier et de l'entreprise, d'un métier déclaré comme choisi et jouissant de prestige. Les relations avec le maître d'apprentissage ainsi qu'avec les collègues sont déclarées comme très bonnes. A gauche, ces mêmes aspects sont pondérés moins favorablement. Sur

le plan des variables de situation, on trouve à droite des apprenants avec un parcours linéaire au secondaire II, après le CO, et aussi des apprenants plutôt en 1^{re} année. Ils déclarent également que leur situation est meilleure que celle de l'année précédente. Sur le plan des métiers concernés, il s'agit plutôt des mécaniciens automobiles et des laborantins. Sur la gauche où l'appréciation est moins positive, se trouvent, en guise de confirmation, ceux dont l'estimation de la situation est moins bonne ou alors égale à celle de l'année précédente. Il s'agit plus souvent d'apprenants en 3^e ou 4^e année. Les métiers situés sur ce pôle sont plus particulièrement les gestionnaires du commerce de détail.

Le deuxième axe vertical porte plus particulièrement sur les cours. En bas, la satisfaction pour les cours est bonne. Ils sont jugés utiles et les relations avec les enseignants et les autres élèves sont bonnes. En haut, l'appréciation des cours est moins bonne. L'origine des apprenants semble également fluctuer avec l'appréciation des cours, les élèves nés hors de Genève étant plus favorables aux cours. Dans les avis plus défavorables, on trouve aussi plus souvent des apprenants ayant eu un parcours au secondaire II allongé (réorientations, redoublements, interruption temporaire de la formation sans passage par une structure d'insertion, ayant provoqué 1 ou 2 ans d'allongement de la formation), alors que dans les avis favorables, on trouve plus souvent des apprenants ayant passé par une structure d'insertion (complément de formation). Sur le pôle favorable aux cours, on trouve plus particulièrement les assistants en pharmacie, les formations élémentaires dans l'automobile, les peintres en bâtiment ou les formations élémentaires dans le bâtiment, les cuisiniers, les apprentissages de la vente (2 ans). Sur le pôle moins favorable aux cours, on trouve surtout les employés de commerce et les électroniciens/informaticiens.

La lecture du plan factoriel permet de caractériser une zone que l'on pourrait considérer comme « optimale » sur les plans des conditions de formation. Si l'on décompose le graphique en quadrants, la partie sud-est correspond à ceux qui sont les plus satisfaits de l'ensemble des conditions de formation, ont plutôt choisi leur métier, dans un climat relationnel estimé comme parmi les meilleurs.

L'appréciation selon le cursus de formation

Lorsque l'on compare les indices de satisfaction selon le degré dans la formation, on constate globalement que la satisfaction, que ce soit à propos du métier, de l'entreprise ou des cours, est plus faible en fin de formation.

Tableau 9 : Moyennes aux indices de satisfaction selon l'année de formation

Indices de satisfaction	1 ^{re} année	2 ^e année	3-4 années	Signification statistique (F)
métier	5,18	5,19	5,04	p<.03
entreprise	5,00	4,94	4,73	p<.01
cours	4,49	4,38	4,13	p<.01

N.B. Une analyse interne indique que les scores des 3^e-4^e années diffèrent de ceux des 1^{re} et 2^e années.

Cette différence globale masque en réalité d'importantes différences entre les métiers. Lorsque l'on compare ces indices par métier, on constate que ces différences globales sont dues surtout aux employés de commerce, aux mécaniciens automobiles, aux électriciens/informaticiens, aux dessinateurs en bâtiment et aux assistants dentaire/médical. De plus, lorsque l'on tient compte des métiers, ces différences ne touchent pas les mêmes dimensions de formation (métier, entreprise ou cours). On trouve ci-après les principales différences observées entre métiers. Pour les formations commerciales, nous avons de plus différencié les apprenants suivant une formation commerciale de base, une formation commerciale élargie et ceux en filière de maturité. Pour chaque indice de satisfaction pour lequel il y a une différence entre les années de formation, nous avons également mentionné si on observe des différences sur les réponses d'opinions correspondantes au métier, à l'entreprise ou aux cours.

Tableau 10 : Moyennes aux indices de satisfaction et aux indices d'opinion correspondants selon l'année de formation
Seuls les métiers avec des différences statistiques significatives entre degrés à propos des indices d'opinion sont mentionnés

	Indices	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e -4 ^e années	Signification statistique (F)
Formation commerciale de base	Satisfaction métier	5.30	5.00	4.35	p<.01
	Satisfaction cours	4.57	4.46	3.27	p<.01
	Difficultés aux cours	-.37	-.04	.46	p<.02
	Bonnes relations avec enseignants	.46	.14	-.36	p<.01
	<i>N =</i>	23	41	26	
Formation commerciale élargie	Satisfaction cours	4.09	4.07	3.65	p<.02
	Difficultés cours	.02	.12	.38	p<.04
	<i>N =</i>	130	97	98	
Mécaniciens automobile	Satisfaction métier	5.80	5.41	5.24	p<.02
	Satisfaction entreprise	5.60	5.11	4.82	p<.03
	Métier prestige	.73	.01	.35	p<.01
	Anxiété dans l'entreprise	-.14	.28	-.34	p<.05
	<i>N =</i>	30	27	34	
Assistants dentaire/médical	Satisfaction cours	5.13	4.30	4.29	p<.03
	Bonne ambiance cours	.39	-.44	-.28	p<.04
	<i>N =</i>	23	23	21	
Électronique/informatique	Satisfaction métier	5.46	5.18	4.48	p<.01
	Métier prestige	.62	.61	.04	p<.08
	<i>N =</i>	24	11	27	
Dessinateurs bâtiment	Satisfaction entreprise	3.79	5.64	4.83	p<.01
	Anxiété dans l'entreprise	1.4	.96	-.15	p<.02
	<i>N =</i>	14	11	12	

N.B. Échelles de satisfaction de 1 à 6. Indice d'opinion : scores normalisés, moyennes nulles.

Le degré de satisfaction moindre pour les cours pour les dernières années de formation touche surtout les employés de commerce en formation de base ou élargie et pas ceux en filière de maturité. Le degré de difficulté mentionné pour les cours va de pair avec leur moindre appréciation, la question des plus ou moins bonnes relations avec les enseignants n'obéissant à une logique similaire que pour la formation commerciale de base. La satisfaction pour les cours est également moins bonne en fin de formation pour les assistants dentaire/médical, mais on n'observe pas pour eux d'effet différentiel à propos de la difficulté des cours, mais plutôt à propos de l'ambiance pendant les cours qui serait comparativement moins bonne pour les 2^e et 3^e années.

Le degré de satisfaction moindre pour le métier concerne les mécaniciens automobiles et les électroniciens/informaticiens avec, pour les mécaniciens automobiles également une satisfaction moindre pour l'entreprise. Pour le métier, les opinions à l'égard du prestige perçu du métier procèdent de la même logique dans le sens où le prestige serait moins perçu en fin de formation, alors que la satisfaction moindre pour l'entreprise va de pair avec l'anxiété de ne pas réussir à faire ce qui est demandé pour les mécaniciens automobiles.

Les réponses des dessinateurs en bâtiment ont une toute autre logique : la satisfaction à l'égard de l'entreprise est plus élevée dès la 2^e année de formation. L'anxiété diminue dans une logique presque similaire.

La satisfaction en quelques mots

La satisfaction à l'égard de la formation s'exprime différemment selon que l'on considère le métier et l'entreprise ou alors les cours. Le métier et l'entreprise sont généralement mieux évalués que les cours.

La satisfaction pour le métier est surtout liée aux modalités de son choix, s'il est considéré ou non comme choisi délibérément. Par ailleurs, le prestige associé au métier va de pair avec le choix. S'impliquer par le choix, c'est aussi s'autoattribuer une valeur positive par l'intermédiaire du prestige subjectivement accordé au métier.

La satisfaction pour l'entreprise est liée aux aspects relationnels avec le maître de formation, la perception d'être encadré et de ne pas être abandonné, avant l'appréciation des tâches à effectuer.

La satisfaction pour les cours est surtout tributaire de leur utilité perçue, un peu moins des questions sur l'ambiance qui y règne ou des difficultés rencontrées. Comme on le verra par la suite, l'accent mis sur l'utilité des cours pourrait masquer le fait que le problème majeur proviendrait en réalité des difficultés rencontrées.

Les profils d'opinions qui caractérisent la satisfaction peuvent concerner plus particulièrement les métiers suivants :

- ceux qui sont surtout satisfaits du métier et de l'entreprise et qui ont déclaré avoir choisi leur métier par ailleurs jugé prestigieux (les laborantins, les mécaniciens automobiles) ;*
- ceux qui sont surtout moins satisfaits du métier et de l'entreprise et qui considèrent moins avoir moins choisi un métier, par ailleurs jugé peu prestigieux (les gestionnaires du commerce de détail) ;*
- ceux qui sont surtout insatisfaits des cours (les employés de commerce et les électroniciens/informaticiens) ;*
- ceux qui tendent à être satisfaits aussi bien du métier, de l'entreprise et surtout des cours (les assistants en pharmacie, les métiers à exigences élémentaires de l'automobile).*

Notons finalement que, dans l'ensemble et par rapport à ce qui a été observé sous 4.1.1, l'implication à l'égard du métier amène généralement à une satisfaction globale plus élevée qu'une implication à l'égard de la formation.

4.3 Modèle explicatif de l'arrêt de la formation (sans diplôme) ou du changement de métier

Pour connaître l'impact de nos mesures d'attitude sur la probabilité de se retrouver dans une situation de changement de métier ou d'arrêt de formation une année après notre questionnaire⁹, nous avons créé une variable qui caractérise les apprenants qui ne sont plus inscrits dans la même formation ou ont arrêté leur formation à Genève alors qu'ils n'ont pas obtenu de diplôme, ceci une année après notre questionnaire. Nous avons réalisé une régression logistique binaire sur cette variable. Cette analyse permet de dégager l'effet propre de chacune des variables prises en considération « toutes choses égales par ailleurs ». Les variables retenues dans le modèle que nous avons construit ont été sélectionnées parce qu'elles avaient un indice de dépendance très élevé (Chi2 $p < .001$) à l'égard de cette variable de changement dans la formation. Nous contrôlons donc finalement dans le modèle l'appréciation positive (moins positive) de l'entreprise, l'appréciation positive (moins positive) des cours, le degré de difficulté marqué (ou moindre) à l'égard des cours, le degré de contrôle élevé (ou moindre) dans l'organisation du travail pour les cours (élaboration de stratégies actives), la pénibilité du métier ressentie plus (ou moins) marquée, le fait d'avoir choisi (ou non) le métier. Nous avons également ajouté deux variables sociobiographiques : le parcours antérieur et l'année de formation (degré). Pour les métiers, les faibles effectifs obtenus dans certaines catégories, et surtout les grandes différences d'effectifs, ne rendaient pas plausible d'effectuer ce type d'analyse avec cette variable. Malgré les réserves déjà mentionnées, nous avons néanmoins intégré dans l'analyse les pôles de métiers, pour autant que leurs effectifs soient importants : Hôtellerie, Construction, Technique, Commerce (Nature et environnement, Arts artisanaux, Santé-social ont dû être omis).

Tableau 11 : Résultat de l'analyse de régression logistique portant sur le changement de métier ou l'arrêt de la formation une année après le questionnaire

	<i>B</i>	Écart-type	Test stat. (Wald)	Exp (<i>B</i>)
Difficultés dans les cours	0.95	0.14	49.70 ***	2.59
Peu d'élaboration de stratégies actives pour les cours	0.68	0.13	25.52 ***	1.98
Appréciation moindre de l'entreprise	0.50	0.14	12.50 ***	1.65
Métier non choisi	0.45	0.14	11.15 **	1.57
Appréciation moindre des cours	0.35	0.13	6.63 *	1.41
Métier pénible	0.16	0.15	1.07	1.17
Parcours antérieur (référence : allongement du parcours de plus de 2 ans)			13.53 **	
Parcours linéaire CO	0.55	0.24	5.13 *	1.73
Parcours linéaire non CO	0.38	0.24	2.45	1.47
Structure d'insertion	0.76	0.22	11.89 **	2.14
Allongement du parcours de 1 à 2 ans	0.28	0.20	2.01	1.33
Année de formation (degré) (référence : 1 ^{re} année)			84.52 ***	
2 ^e année	-0.80	0.16	26.14 ***	0.45
3 ^e -4 ^e années	1.05	0.18	33.40 ***	2.86
Pôle de métiers (référence : Commerce)			1.13	
Hôtellerie	0.24	0.24	1.02	1.28
Construction	0.09	0.19	0.24	1.10
Technique	0.03	0.20	0.02	1.03
Constante	-2.93	0.24	148.68 ***	0.05

N.B. 25% de la variation expliquée par le modèle (Nagelkerke – Rsquare), N = 1704.

Signification statistique : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

⁹ Le changement de métier ou l'arrêt de la formation sans diplôme concerne environ un quart de nos répondants et environ un tiers de la population totale de référence (au 15 novembre 2005). La différence provient du fait que les élèves en difficulté ont très probablement moins répondu au questionnaire, comme cela a été discuté dans la partie consacrée à la méthode. Les volumes de décrochage sont cependant proches de ceux habituellement observés (cf. Amos, J., Baertschi, C.A., Silver, R. Tomei, A., & Tournier, P., 2003).

L'indice Exp (*B*) donne le rapport de chances de changer de métier ou d'arrêter la formation sans diplôme (par rapport à continuer) pour la modalité de la variable indiquée : par exemple, par rapport à ceux qui ont dit ne pas avoir de difficultés dans les cours, ceux qui ont dit avoir des difficultés ont 2,6 fois plus de chances de changer de métier ou d'arrêter la formation.

Dans le cas du parcours antérieur, la référence choisie a été ceux qui ont l'allongement de la formation le plus élevé (plus de 2 ans) et qui sont d'ailleurs proportionnellement ceux qui ont le moins de changements. Les autres parcours ne diffèrent pas significativement à l'exception de ceux qui ont passé par une structure d'insertion (plus de deux fois plus de chances d'être dans une situation de décrochage) et ceux qui ont un parcours linéaire en provenance du CO. Cette différence s'explique très probablement par le fait que ceux qui ont un allongement de la formation élevé ont déjà procédé à des essais ou des ajustements de parcours, ils ont ainsi moins de chances de changer encore. Ceux qui ont un parcours linéaire, notamment à la sortie du CO, sont de fait plus souvent à leur première orientation et ont donc une probabilité plus élevée de changer. Reste que le fait d'avoir passé par une structure d'insertion est l'élément le plus prédictif amenant à un décrochage en cours de formation.

Pour les pôles de métiers, les formations commerciales ont servi de référence. On n'observe aucune différence significative avec la situation de référence, ce qui indique que le métier en tant que tel n'est pas prédictif du changement lorsque l'on tient compte des autres variables du modèle ou, dit autrement, les aspects liés aux difficultés perçues à l'égard des cours opèrent dans tous les cas, indépendamment du métier.

Dans l'ensemble, on remarque que ce sont avant tout les dimensions liées aux difficultés rencontrées dans les cours qui sont les plus prédictives d'un changement dans la formation. Il est important de signaler ici que l'on ne se prononce pas sur des difficultés objectives, mais sur des difficultés perçues et analysées comme telles par les apprenants. L'indice agrégé de difficulté porte certes sur la difficulté des cours (dont le niveau est fixé selon des critères qui échappent à la responsabilité de l'apprenant), mais aussi et surtout sur le fait que l'élève n'arrive pas à faire face au travail demandé, un peu comme si l'élève se trouvait devant une impossibilité (l'apprenant est donc dans ce cas directement engagé). D'autant que, comme l'indique le résultat à propos d'une faiblesse dans la mise en œuvre de stratégies actives pour le travail, il s'agit bien de difficultés dans l'organisation du travail qui ressortent. Les apprenants dans ce cas déclarent en quelque sorte ne pas pouvoir prendre l'initiative de faire le diagnostic de leurs besoins et de gérer leur apprentissage. Cette sorte d'absence d'influence dans le domaine scolaire met tout particulièrement en exergue l'impact institutionnel sur la perception du contrôle, par ailleurs déjà observé dans un contexte proche, celui d'une école technique (Kaiser, Perret-Clermont, Perret et Golay-Schilter, 1997 ; Kaiser, Perret-Clermont et Perret, 2000).

La pénibilité du métier, dont on aurait pu penser qu'elle était liée au changement, n'a pas donné lieu à un effet significatif de contraste. Cela provient sans doute du fait que cette variable a pris une signification différente selon les métiers. En effet, nous avons également réalisé des régressions séparées pour chaque pôle de métiers (analyses non présentées ici). Les aspects présentés ici sont globalement valables pour chaque pôle, surtout en ce qui concerne le caractère prédictif des difficultés dans les cours. Seul le pôle de l'hôtellerie se distingue dans la mesure où, à part la variable de difficultés aux cours, toutes les autres variables d'attitude entrées dans l'analyse pour ce pôle, en guise de vérification, ne sont guère prédictifs du changement. En valeur absolue, la pénibilité est bien entendue plus perçue dans les métiers du bâtiment ou de l'hôtellerie. Néanmoins, en termes relatifs, lorsque l'on compare la pénibilité perçue entre ceux qui changent de métier ou arrêtent leur formation et ceux qui continuent, c'est dans les métiers du commerce que la différence est la plus marquée.

Autrement dit, bien que le métier soit perçu comme plus pénible dans la construction que dans le commerce, on trouve autant de changements dans la construction chez ceux qui trouvent leur métier particulièrement pénible que chez ceux qui ne le trouvent pas, alors que le changement sera plus fréquent pour ceux qui mentionnent une plus grande pénibilité que ceux qui ne l'indiquent pas dans les formations commerciales. D'une certaine façon, c'est un peu comme si les aspects pénibles étaient moins acceptables dans le commerce que dans la construction.

Sur un autre plan, l'implication dans le choix du métier ainsi que l'appréciation de l'entreprise ont aussi leur poids dans l'explication du changement, ceci alors que l'appréciation du métier (non pris en compte ici du fait d'absence de lien fort avec le changement) joue cette fois un rôle secondaire. Le changement semble être le cas surtout au début et à la fin de la formation. En effet, par rapport à la première année, la deuxième année indique une probabilité inférieure de moitié, mais par contre, en troisième année, il y a presque trois fois plus de chances de changer de métier ou d'arrêter sa formation sans diplôme que lors de la première année. Notre variable comptabilise les apprenants qui ne sont plus inscrits (sans diplôme obtenu) dans une formation à un moment donné. Le taux comparativement élevé d'apprenants en 3^e-4^e années dans cette situation est le reflet d'un échec aux examens. On peut dès lors penser que ces apprenants vont très probablement se représenter à une session ultérieure, sans pour autant recommencer une nouvelle formation.

Le décrochage en quelques mots

Les éléments les plus prédictifs d'un changement de métier ou d'un arrêt de la formation sans diplôme une année après notre questionnement sont surtout liés aux difficultés rencontrées aux cours. Même si un décrochage peut s'accompagner d'une satisfaction moindre pour les cours, ce qui est exprimé est avant tout des difficultés sur le plan de l'organisation du travail, l'indice (élaboration active de stratégies) portant sur le retard pris dans les cours, l'organisation du travail scolaire et la mise en relation de ce qui est appris avec ce qui est déjà su. L'apprenant se décrit comme face à une impossibilité vis-à-vis des cours et sans influence sur le domaine scolaire.

Toujours indicateur du poids du scolaire, le fait d'avoir passé par une structure d'insertion augmente sensiblement la probabilité d'un changement.

Enfin, l'implication dans le choix, en déclarant avoir délibérément choisi le métier, ainsi qu'une appréciation favorable de l'entreprise limitent les décrochages.

4.4 États identitaires : le projet professionnel

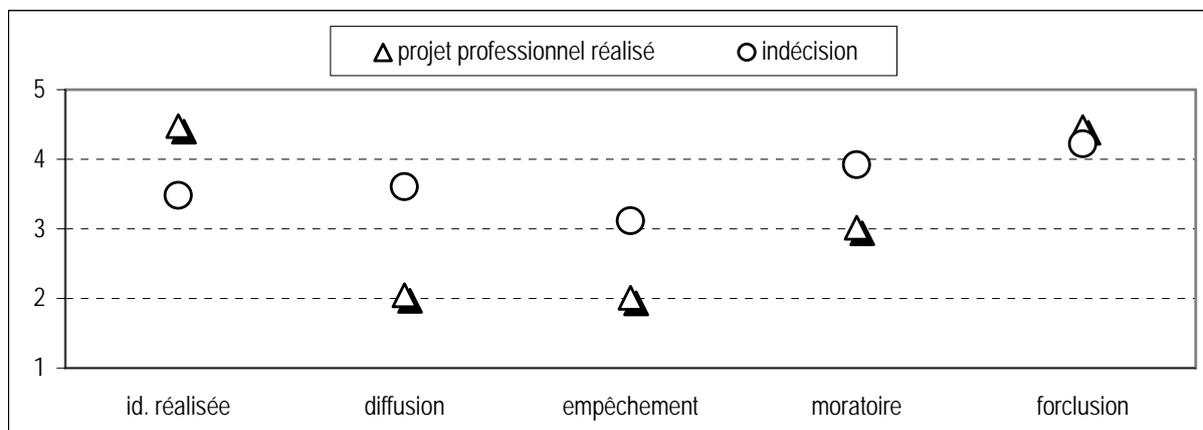
L'accès au métier s'accompagne d'une posture différente face à la construction de son identité sociale par l'intermédiaire de la profession. En termes de *statuts identitaires*, qui caractérisent l'état dans lequel se trouve l'adolescent face à un engagement dans un modèle de rôles, cinq états ont été définis a priori et ont servi de base aux questions posées aux apprenants : le *moratoire* lorsqu'il y a exploration de différentes options sans prendre d'engagements (exemple de question pour laquelle est demandé un degré d'accord : *Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses*) ; la *forclusion* quand les engagements sont délégués à autrui (exemple : *Je fais confiance à mon maître d'apprentissage et à mes collègues de travail pour m'aider dans mes choix professionnels*) ; l'*empêchement* où l'accent est mis sur les impossibilités (exemple : *J'ai parfois l'impression que tout m'échappe*) ; l'*identité réalisée* lorsque les engagements sont librement choisis (exemple : *J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis*) ; la *diffusion* lorsqu'il n'y a pas de préoccupation au sujet de l'engagement (exemple : *Je m'occupe uniquement de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard*).

Les analyses corrélationnelles ont effectivement organisé les réponses selon les différents statuts prédéfinis et nous avons construit pour chaque statut une échelle correspondante en agrégeant les items qui y étaient principalement saturés. Une analyse de classification automatique¹⁰ a permis de dégager deux profils de répondants. Un premier porte sur l'*identité réalisée* et les réponses organisées autour de la notion d'un projet professionnel considéré comme réalisé. Le deuxième regroupe les réponses autour de la *diffusion*, du *moratoire* ou de l'*empêchement*. Il reflète une attitude générale en

¹⁰ Méthode des K-moyennes.

termes d'indécision (moratoire), axée sur le présent (diffusion), avec une impression d'impossibilité (empêchement). La dimension de *forclusion* qui met l'accent sur l'impact d'autrui dans les choix n'a pas différencié les répondants. La figure 5 ci-après donne les moyennes des profils aux échelles de statuts identitaires.

Figure 5 : Moyennes des deux profils de répondants aux échelles de statuts identitaires



N.B. Échelles de 1 à 5 ; 5 = tout à fait ; profil *identité réalisée*, N = 802 ; *diffusion – moratoire – empêchement*, N = 787.

Cette posture vis-à-vis du projet est globalement dépendante de l'année de la formation. La tendance générale est que le pourcentage d'apprenants avec un profil de type *identité réalisée* augmente en cours de formation : on trouve en effet 47% de répondants ayant un profil de type *identité réalisée* en 1^{re} année, 51% en 2^e année, et 54% en 3^e-4^e années, les profils complémentaires étant ceux déclarant que cette question de projet ne les concernent pas actuellement (*diffusion, moratoire ou empêchement*).

Avec la même méthodologie employée dans le cas du changement dans la formation, nous avons construit un modèle visant à prédire le statut identitaire « réalisé ». Sans hypothèse spécifique au départ, nous avons d'abord testé un modèle qui reprend les variables d'opinion, ainsi que l'année de formation et le type de parcours dans la formation. Le résultat montre que ces deux dernières variables ne permettent plus de prédire le statut identitaire lorsque sont prises en compte les variables d'opinions.

La posture vis-à-vis du projet procède donc avant tout de dynamiques individuelles (ou interindividuelles), nettement moins de dispositions structurelles. Dans le modèle présenté ci-après, seules les variables avec un caractère distinctif fortement significatif statistiquement ont été introduites. Nous y avons également ajouté le pôle de métiers qui, comme l'indiquent les seuils statistiques, n'est pas non plus un bon prédicteur du statut identitaire. Cela confirme encore un fois l'interprétation en termes de postures individuelles qui vient d'être énoncée car il doit exister une plus grande variation des opinions individuelles à l'intérieur d'un pôle de métier qu'il n'y en a entre pôles différents, lorsque sont contrôlés les effets des autres variables.

Tableau 12 : Résultat de l'analyse de régression logistique portant sur le statut identitaire « réalisé » en termes de projets professionnels

	B	Écart-type	Test stat. (Wald)	Exp (B)
Élaboration de stratégies actives pour les cours	0.70	0.13	30.18 ***	2.02
Difficultés perçues aux cours	-0.54	0.13	18.56 ***	0.58
Bonnes relations avec les enseignants aux cours	0.44	0.13	12.10 **	1.55
Sentiment d'abandon dans l'entreprise	-0.48	0.13	13.23 ***	0.62
Anxiété dans l'entreprise	-0.40	0.13	10.15 **	0.67
Élaboration de stratégies actives dans l'entreprise	0.42	0.13	10.09 **	1.52
Bonnes conditions de travail	0.35	0.13	7.04 **	1.42
Bonnes relations de travail avec les collègues	0.33	0.13	6.67 *	1.40
Métier choisi	0.43	0.13	11.29 ***	1.53
Pôle de métiers (référence : Commerce)			3.64	
Hôtellerie	-0.09	0.25	0.14	0.91
Construction	-0.24	0.15	2.32	0.79
Technique	-0.27	0.17	2.43	0.76
Constante	-0.55	0.20	7.45 **	0.58

N.B. 18% de la variation expliquée par le modèle (Nagelkerke – R-square) ; profil *réalisé*, N = 802 ; *diffusion - moratoire - empêchement*, N = 787.

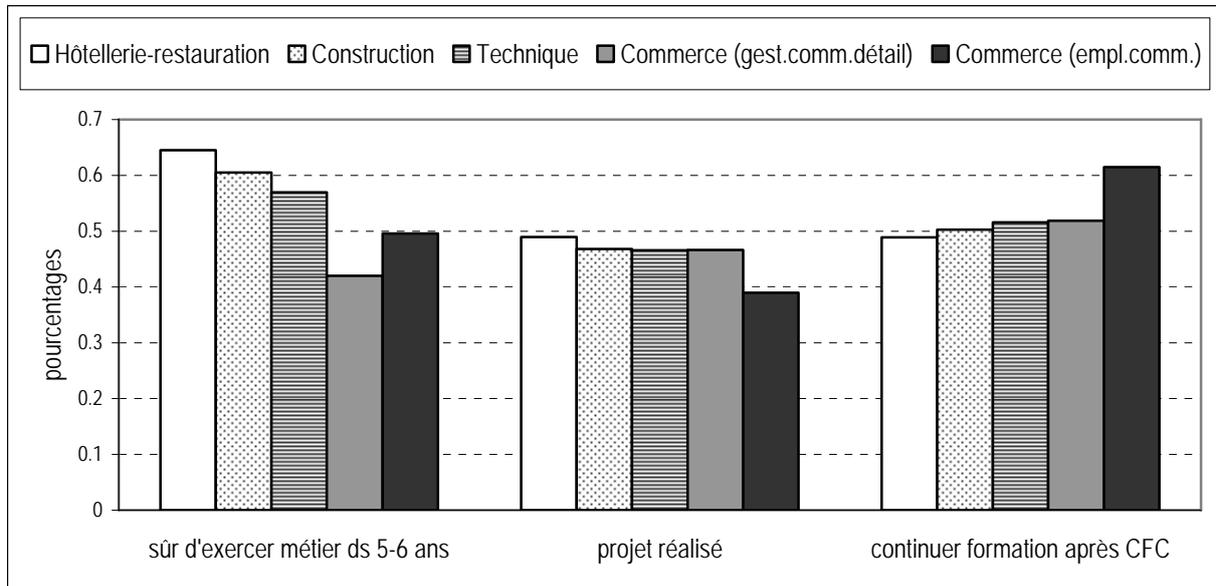
La variable dépendante prédite est l'*identité réalisée*. L'indice Exp (B) donne le rapport de chances d'avoir le profil *identité réalisée* (par rapport à *diffusion - moratoire - empêchement*) pour la modalité de la variable indiquée.

Signification statistique : * p<.05 ; ** p<.01 ; *** p<.001.

La détermination du projet (par rapport à une posture plus diffuse et axée sur le moment présent) semble assez nettement liée à des caractéristiques des cours. Les apprenants qui ont indiqué prendre soin de bien organiser leur travail scolaire, de le mettre en relation, et qui ont indiqué aussi ne pas avoir de difficultés aux cours ont bien davantage de chances statistiquement de se retrouver dans une posture de détermination dans leur projet professionnel. Sur un autre plan, mais également prédictif de cette attitude, les bonnes conditions perçues dans l'entreprise et, surtout au niveau relationnel, le fait de ne pas avoir le sentiment d'être laissé à son sort ou craindre de ne pas arriver à faire ce qui est demandé interfère avec une identité professionnelle clairement définie. Finalement et comme cela est prévisible, indiquer avoir choisi délibérément son métier est également un facteur important.

Comme le degré d'implication, eu égard aux projets d'avenir et à la satisfaction, n'a pas semblé caractériser de la même façon deux groupes professionnels importants du pôle commercial sur le plan du nombre d'apprenants, nous avons analysé la dynamique de réponses obtenues sur trois variables de projections ou d'anticipations dans le futur proche en distinguant notamment les employés de commerce et les gestionnaires du commerce de détail.

Figure 6 : Pourcentages d'apprenants par pôle de métiers sûrs d'exercer leur métier dans les 5-6 prochaines années, ayant un profil soulignant que leur projet professionnel est réalisé, pensant poursuivre leur formation après le CFC



N.B. Hôtellerie-restauration, N = 143 ; Construction, N = 372 ; Technique, N = 294 ; Commerce (vente), N = 163 ; Commerce (empl. comm.), N = 398.

Ceux qui sont les moins sûrs d'exercer leur métier appris au moment de l'enquête sont les deux formations du groupe commercial ($\chi^2_{(1)} p < .01$), mais en fait surtout les gestionnaires du commerce de détail ($p < .01$). Toujours comparativement, concevoir son projet de formation comme étant réalisé caractérise le moins les employés de commerce ($p < .05$), qui sont ceux qui pensent le plus poursuivre une formation après leur CFC ($p < .01$). On a donc ici deux facettes de la décision quant au projet professionnel : les gestionnaires du commerce de détail considèrent plutôt que leur projet de formation est réalisé, même s'ils ne sont pas très sûrs d'exercer leur métier dans les prochaines années. Comme les autres métiers (à part les employés de commerce), ils ne sont pas les plus enclins à poursuivre une formation. Les employés de commerce ne sont pas non plus très sûrs d'exercer leur métier actuel dans les prochaines années et ne considèrent pas particulièrement que leur projet professionnel est réalisé. Par contre, ce sont ceux qui manifestent le plus une intention de poursuivre une formation après leur CFC. Ces formes de l'incertitude qui se manifestent ici quant à l'avenir peuvent alors renvoyer à une désillusion à l'égard du métier appris dans le cas de la vente, mais aussi témoigner d'une ouverture, le CFC n'étant qu'une étape dans la poursuite d'une formation dans le cas du commerce.

Le projet professionnel en quelques mots

Une série d'indices ont été construits afin de cerner l'attitude des apprenants à l'égard du projet professionnel, notamment s'il est considéré comme réalisé ou s'il y a encore indécision.

Des analyses ont été effectuées pour déterminer ce qui est le plus prédictif d'un projet considéré comme réalisé.

Les variables les plus liées sont similaires à celles dégagées lors de l'explication du décrochage : ne pas déclarer avoir des difficultés aux cours, arriver à faire face au travail scolaire et, dans l'entreprise, ne pas se sentir abandonné, ne pas craindre de ne pas arriver à faire le travail demandé, affirmer avoir choisi son métier et trouver bonnes les relations avec les enseignants et les collègues.

Les variables les plus explicatives concernent les cours : l'élaboration de stratégies actives dans le travail scolaire et des difficultés moindres rencontrées. A contrario, ce résultat indique que les apprenants qui déclarent ne pas arriver à faire face à ce qui est demandé expriment une incertitude sur leur projet de formation et peut-être même une forme de résignation. Leur préoccupation au sujet des cours s'opère également au niveau de l'entreprise d'ailleurs : dans de moindres stratégies actives d'élaboration au niveau de l'entreprise (ne pas bien comprendre ce qu'il y a à faire, ne pas arriver à faire ce qui est demandé) et tout simplement par l'expression d'une anxiété (avoir peur de ne pas réussir à faire ce qui est attendu). L'impossibilité de faire face aux apprentissages et la crainte d'échouer ont ainsi des répercussions identitaires qui mettent en doute le projet professionnel.

L'incertitude face à l'avenir peut cependant prendre des valeurs différentes, notamment chez ceux qui ont exprimé des doutes sur le fait d'exercer le métier appris dans les cinq ou six prochaines années. En analysant plus précisément deux groupes professionnels importants en nombre dans ce cas, les gestionnaires du commerce de détail et les employés de commerce, on remarque une dynamique différente des réponses. Les gestionnaires du commerce de détail considèrent davantage que les employés de commerce que leur projet professionnel est réalisé, mais la logique s'inverse à propos d'une suite à donner à la formation : les employés de commerce sont ceux qui pensent le plus continuer une formation après le CFC.

Questionnaire : Synthèse conclusive

Les apprenants ont décrit des accès différents à leurs métiers. Certains, comme les employés de commerce et les gestionnaires du commerce de détail ont indiqué avoir dû entreprendre bien plus de démarches que d'autres. Mais c'est surtout sur le plan de l'implication qu'il existe des différences frappantes. Des métiers apparaissent choisis avec une certaine forme de détermination, puisque les apprenants déclarent qu'il sont plutôt sûrs de les exercer dans les 5-6-ans prochains, tout en ayant une bonne information à leur propos (sur les tâches à effectuer, sur les qualités personnelles nécessaires, sur les conditions de travail, sur l'entreprise où l'apprentissage va avoir lieu). Il s'agit par exemple de laborantin, des métiers de l'automobile, de la coiffure et du bâtiment. D'autres métiers semblent appris avec une logique moins motivée et moins bien informée, comme employé de commerce et gestionnaire du commerce de détail, tout en ayant pourtant nécessité de nombreuses démarches pour y accéder. On pourrait alors penser que certains métiers sont choisis pour eux-mêmes, alors que dans d'autres cas, c'est plutôt une formation qui est suivie, soit parce c'est la seule solution trouvée, soit parce que ce n'est qu'une étape dans une formation qui va continuer.

Dans l'ensemble, les apprenants qui se sont montrés les plus satisfaits de leur formation sont aussi ceux qui ont déclaré le plus manifestement avoir choisi leur métier. Les analyses réalisées indiquent que l'appréciation à l'égard du métier et de l'entreprise est certes tributaire d'un choix motivé, mais aussi du prestige du métier choisi. Ce qui met tout particulièrement l'accent sur l'importance du processus de décision, notamment pour le choix, comme élément qui implique et engage l'apprenant dans sa formation, et qui permet de le valoriser par l'intermédiaire du prestige attribué au métier.

La satisfaction à l'égard des cours est plus particulièrement liée à leur utilité perçue, mais elle est aussi fortement affectée par les difficultés éprouvées. Il faut remarquer que la satisfaction pour les cours procède surtout des contenus enseignés, bien moins de l'ambiance qui y règne.

Il n'est guère aisé de dissocier les jugements sur l'utilité des cours des difficultés rencontrées. En effet, dans certaines questions posées à l'égard du choix professionnel, à dessein de savoir si les apprenants le considèrent comme leur permettant d'avoir un statut identitaire professionnel « réalisé » ou alors s'ils restaient plutôt hésitants à s'y engager, on voit que le poids des cours interfère avec une identité professionnelle considérée comme réalisée. Ceux qui ont éprouvé des difficultés restent hésitants quant à un avenir professionnel basé sur le métier appris. Contrairement à ce que les résultats à propos de la satisfaction ont montré, cette posture hésitante ne porte pas cette fois sur une critique de l'utilité des cours, mais plus clairement sur les difficultés rencontrées, notamment quant aux stratégies de travail à déployer pour arriver à suivre ces cours (organisation moindre du travail scolaire, retard pris dans les cours, faiblesse dans la mise en relations de ce qui est appris aux cours). Une autre déclinaison de la difficulté porte sur la crainte de ne pas arriver à faire face à ce qui est demandé, mais cette fois dans l'entreprise. Difficultés rencontrées à propos de qu'il faut apprendre et peur de ne pas pouvoir faire ce qu'il faut dans l'entreprise jouent aussi leur rôle dans ce qui peut amener à rester indécis quant à un projet professionnel fixé, voire remettre en cause le métier à apprendre.

(suite →)

Toujours dans la logique prépondérante du poids du scolaire qui traverse nos résultats, on constate que le changement de métier, ou l'arrêt (peut-être momentané) de la formation sans avoir obtenu de diplôme, une année après le questionnement, est aussi en grande partie explicable par les difficultés rencontrées et surtout perçues pour les cours. A cet égard, le fait d'avoir passé par une structure d'insertion, sans doute révélateur de lacunes sur le plan scolaire, est un repère. Mais le scolaire n'épuise pas toutes les raisons d'un changement (ou d'un arrêt) dans la formation. De nouveau, une implication élevée dans le métier, de par le fait de l'avoir choisi, et une appréciation positive de l'entreprise renforcent les probabilités d'une poursuite « linéaire » de la formation.

En schématisant, deux éléments semblent ressortir de l'ensemble de nos résultats. Il y a d'abord la question de l'entrée en formation et la question du choix. Avoir choisi son métier, indépendamment de la façon dont s'est réalisé ce choix, va de pair avec une appréciation positive du métier et généralement de l'entreprise, mais aussi rend moins probable un changement de métier ou d'arrêt de la formation. Le deuxième élément porte sur les aspects scolaires liés aux cours. Qu'elles proviennent d'un doute quant à leur utilité, d'aspects relatifs à leur organisation, de méthodes de travail inefficaces ou de lacunes initiales des apprenants, les difficultés exprimées à l'égard des cours sont non seulement prédictives de perturbations dans le parcours de formation, mais sont aussi liées à une posture générale hésitante à l'égard du projet professionnel. Le doute va alors de pair avec une logique au jour le jour qui remet en cause la pertinence même de la construction d'un projet.

On a pu constater aussi que le doute peut prendre deux colorations différentes. Dans deux groupes professionnels importants sur le plan du nombre des apprenants, les gestionnaires du commerce de détail et les employés de commerce, il apparaît que cette forme d'indécision décelée quant à l'avenir, au moment de l'enquête, porte plutôt sur le fait d'exercer le métier tout en considérant le processus d'apprentissage terminé pour les gestionnaires du commerce de détail, alors que les employés de commerce voient plutôt leur apprentissage comme une étape dans un processus de formation qui va sans doute continuer.

2^e partie : Analyse des commentaires spontanés

Dans le cadre du questionnaire qui leur avait été adressé, un quart des répondants (soit 533 apprenants) se sont spontanément exprimés dans des commentaires. Étant donné leur nombre important dans l'échantillon des répondants, les apprenants du pôle Commerce sont également les plus nombreux à avoir ajouté des commentaires (274), mais ceux de chacun des autres pôles sont représentés.

Tableau 13 : Nombre de commentaires* par pôle

<i>pôles</i>	nb total de répondants au questionnaire	nb de répondants qui ont fait un commentaire spontané	% de répondants qui ont fait un commentaire spontané
Hôtel.-rest.-services	191	45	24
Construction	429	79	18
Technique	367	63	17
Commerce	928	274	30
Nature-environnement	72	15	21
Arts artisanaux	92	26	28
Santé-social	76	27	36
Formation 2 ans	43	4	9
<i>total</i>	<i>2198</i>	<i>533</i>	<i>24</i>

* Il s'agit de commentaires spontanés et les répondants ne peuvent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des répondants au questionnaire.

Parfois les commentaires consistaient en une seule phrase ou proposition, dans d'autres cas, il s'agissait de textes évoquant plusieurs aspects de l'apprentissage. Ces commentaires ont été classés en 7 catégories et sous-catégories¹¹. Très globalement, on compte 1539 énoncés thématiques (il faut toutefois tenir compte du fait que certains énoncés ont été comptabilisés plusieurs fois parce qu'ils pouvaient se référer à plusieurs aspects, par exemple les cours professionnels et la nouvelle formation commerciale de base : NFCB). Dans 82% des cas, il s'agit de commentaires négatifs, les apprenants étant davantage enclins à mentionner ce qui ne va pas qu'à souligner les aspects positifs de leur apprentissage. Restent néanmoins 18% de commentaires positifs.

Le plus grand nombre de commentaires porte sur les cours professionnels (545) et en particulier sur la nouvelle formation commerciale de base (81), largement derrière et presque à égalité les commentaires sur l'entreprise (276) et sur l'apprentissage en général (268), sur les cours interentreprises (82) et sur le métier proprement dit (67). Il faut encore ajouter 86 commentaires sur le questionnaire lui-même et le fait d'être consulté (seule catégorie où les commentaires positifs sont largement plus nombreux que les négatifs) et 96 commentaires « autres » qui seront détaillés plus loin.

¹¹ L'analyse des commentaires a été effectuée avec le logiciel N6 (Richards, 2002).

Tableau 14 : Nombre d'énoncés par catégorie globale retenue

catégorie	commentaires positifs	commentaires négatifs	total
apprentissage en général	63	205	268
métier	19	48	67
entreprise	66	210	276
cours professionnels	38	545	583
NFCB (mentionnée explicitement)		81	81
cours interentreprises	23	59	82
questionnaire	68	18	86
autres remarques	-	96	96
<i>total</i>	<i>277</i>	<i>1262</i>	<i>1539</i>

1. L'apprentissage en général

Du point de vue positif, les apprenants apprécient d'avoir quitté l'école et de se trouver dans le monde du travail qui les motive et les passionne : [*cette sensation professionnelle, je veux dire me sentir dans le monde du travail, je trouve que c'est complètement autre chose, ça n'a rien à voir avec l'école (par rapport à l'ambiance, la communication, etc.). Ils y voient un très bon moyen de retrouver le bon chemin dans la vie professionnelle*¹² et, que ce soit dans des apprentissages à exigences élevées ou élémentaires¹³, certains considèrent l'obtention de leur certificat fédéral de capacité (CFC) comme une première étape et envisagent une maturité professionnelle ou un avenir professionnel dans le métier choisi : *Je sais maintenant dans quel domaine je veux travailler plus tard et ça grâce à mon apprentissage !*

Du point de vue négatif, ce sont les commentaires sur le suivi et la surveillance de l'apprentissage qui sont les plus nombreux¹⁴. Les apprenants ne se sentent pas vraiment soutenus et regrettent que leur formation ne soit pas suivie, tant à l'école que dans l'entreprise. Ils souhaiteraient d'une part un meilleur contrôle de la qualité de la formation donnée dans l'entreprise et d'autre part, un contrôle des conditions de travail (heures supplémentaires, horaires non respectés). Ils attendent davantage du commissaire d'apprentissage, certains ne l'ayant jamais rencontré. Sont mentionnées également les conditions de l'entretien du commissaire avec l'apprenti : *mon patron était assis à côté de nous ; la fréquence des visites : ils pourraient appeler ou nous rendre visite minimum tous les 6 mois ; l'efficacité des commissaires d'apprentissage : rien ne change. Un apprenant suggère d'organiser un rendez-vous avec plusieurs apprentis de la branche, mais pour discuter avec des experts, directeur ou commissaire de ce qui ne va pas et pouvoir changer les choses.*

Dans 19 commentaires, l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) est explicitement mentionné. On lui reproche de ne pas prendre son rôle suffisamment au sérieux dans le contrôle de la formation sur le lieu de formation, le manque de communication entre les différents partenaires de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les dates d'examens, ou encore dans le remboursement d'abonnements de train pour les formations à l'extérieur de Genève. Plusieurs jeunes souhaiteraient que la connaissance des métiers soit améliorée avant le choix du métier, pour éviter

¹² En italiques, les citations des apprenants (l'orthographe a été corrigée).

¹³ Cf. note du tableau 2, p. 8.

¹⁴ Dans leur grande majorité, les commentaires des répondants confirment les résultats de l'évaluation menée par la Commission externe d'évaluation des politiques publiques (Genève, 14 novembre 2005) (Commission externe d'évaluation des politiques publiques, 2005).

déceptions et désillusions, *car trop de jeunes se lancent dans une voie sans savoir concrètement ce qui les attend ou tout simplement sans savoir si ce travail leur plaira.*

La deuxième cause d'insatisfaction relève de la difficulté d'articuler le travail en entreprise et les exigences scolaires. Si la question des horaires est évoquée dans les métiers de la vente et du commerce de détail, la presque totalité des commentaires provient de la formation commerciale, qu'elle soit de base, élargie ou maturité. Formation trop lourde, trop intense par rapport au temps disponible, travaux qui nécessitent beaucoup de temps, *on nous demande beaucoup et le stress est important.* Les apprenants demandent davantage de compréhension de la part des professeurs et de la part des employeurs, notamment avant les périodes d'examens. Liée à cette cause d'insatisfaction, la difficulté de se ménager une vie privée et la revendication d'avoir plus de temps pour soi, pour les loisirs, pour le sport, les amis et la famille.

Les questions d'information préalable et d'orientation sont évoquées, comme un « choix » par défaut ou des doutes sur la valeur du CFC visé. Le choix par défaut n'est d'ailleurs pas forcément mal vécu : *J'ai choisi cette profession, enfin, je n'ai pas eu trop le choix (...) J'ai eu cette opportunité et je ne regrette pas du tout mon choix.* Il n'est pas non plus le propre des formations à exigences élémentaires : on peut être très satisfait d'une formation à exigences élémentaires, ou avoir choisi par défaut une formation à exigences élevées, comme la formation commerciale élargie : *Après avoir terminé la scolarité obligatoire, mon envie était de rentrer à l'école du jeune enfant (...) Totalement démotivée, j'ai pu trouver ma voie ailleurs (...).* De même, des apprenants dans une voie à exigences élevées mentionnent aussi des problèmes d'orientation, et peuvent être amenés à changer pour un apprentissage à exigences moindres.

Plus que le choix par défaut, c'est le manque d'information sur d'autres métiers qui est souligné, les critiques étant parfois assorties de propositions visant à mieux faire connaître des professions intéressantes mais peu médiatisées.

La question des salaires concerne en particulier les apprentis plus âgés et qui ne vivent plus chez leurs parents, voire ceux qui ont déjà une charge de famille. Le coût du matériel scolaire est également évoqué. Le salaire est souvent considéré comme trop bas par rapport au travail effectué et un salaire plus élevé serait vu comme une source de motivation pour *faire cet apprentissage avec du plaisir.* Des inégalités de salaires entre professions ou entre entreprises pour le même type d'apprentissage sont par ailleurs source d'incompréhension.

Parfois, le monde de l'apprentissage se révèle vraiment trop dur : *A 25 ans je suis arrivée au bout mais à 15 ans je ne pense pas que j'aurais tenu, surtout quand les apprenants ne se sentent pas soutenus : Mais la chose qui me révolte le plus, c'est que nous sommes un peu laissés pour compte.* La formation trop lourde ou la trop grande part du volet scolaire vont jusqu'à produire déception et dégoût : *Ayant choisi un apprentissage plutôt que les études, j'avais en tête de passer plus de temps au travail. Au lieu de cela, nous avons les cours à l'école, ce qui est bien normal, mais en plus de cela des cours interbancaires et interentreprises, plusieurs tests par mois, et encore des rapports à rendre au travail.*

2. Les cours professionnels

Les cours professionnels font l'objet du plus grand nombre de commentaires. Si quelques apprenants ont apprécié leur formation à l'école, la plupart sont assez critiques (545 commentaires négatifs sur 583). Proportionnellement, ce sont les apprenants du pôle Arts artisanaux qui sont le plus critiques, ce qui confirme d'ailleurs des résultats issus du questionnaire¹⁵. Dans les commentaires, il n'est toutefois pas toujours aisé de distinguer ce qui relève des cours professionnels ou pratiques, relatifs au métier, et ce qui relève des cours d'enseignement de culture générale.

Les apprenants satisfaits estiment que les cours professionnels ou pratiques sont intéressants parce qu'ils sont *tout à fait par rapport au métier* et parce que *les enseignants prennent du temps pour nous.*

¹⁵ Cf. figure 2, p. 20.

Certains souhaiteraient qu'ils soient plus longs car ils apportent énormément pour notre formation et que l'enseignement dans ces cours permet de nous lâcher et de tenter certaines réalisations. Par contre, les cours d'enseignement de culture générale sont plutôt vus comme une perte de temps, comportant trop peu d'information valable et beaucoup de remplissage.

En miroir, les apprenants insatisfaits mentionnent que les cours ne sont pas adaptés aux nouveaux besoins de leur métier : *En cours pratiques de coiffure, faire plus de coupe et brushing plutôt que vagues aux doigts, vagues au foehn, boucles plates car ça ne sert strictement à rien après le CFC (...)* ; que ces cours devraient se moderniser : *Nous ne sommes plus dans les années 70, aussi bien dans la formation commerciale où les cours n'ont parfois rien à voir avec le travail et l'école est complètement larguée par rapport aux entreprises* ; que dans des métiers du pôle Construction ou Technique : *La méthode de travail aux cours pratiques est, à mon avis, moins adaptée aux conditions de travail réelles dans l'entreprise (méthodes presque ancestrales à certains points)* ; *il faudrait faire des mises à jour plus régulières dans la façon de travailler car le matériel utilisé ainsi que la manière de travailler changent plus vite que ce que l'on apprend à l'atelier*. Le décalage entre ce qui est fait à l'école et en entreprise suscite des inquiétudes pour les examens : *A mes cours de construction ou de croquis de construction, quand mon prof me fait un détail de construction, mon patron trouve que c'est faux et vice-versa, je ne suis pas la seule à l'avoir remarqué dans ma classe. Ils ne sont jamais d'accord. Dans les examens de CFC de l'année prochaine j'ai peur de me planter, je sais pas si je devrais plutôt choisir les détails de mon patron ou ceux de mon prof*. Le décalage peut également se situer entre les cours professionnels et les cours internes dispensés par certaines entreprises : *Il faudrait faire correspondre les choses qu'on fait en cours comme la technique de vente et ce qu'ils nous apprennent en cours interne*.

On va jusqu'à dire que *j'ai parfois l'impression de suivre deux formations différentes, une à l'école et l'autre en entreprise*. La demande peut toutefois également être inverse : apprendre d'anciennes techniques qui peuvent constituer des alternatives prometteuses, comme par exemple *la restauration comme un des créneaux de la reliure artisanale*.

Des apprenants en apprentissages à exigences élémentaires ou moyennes sont parfois demandeurs d'exigences scolaires plus élevées : continuer l'apprentissage des langues étrangères ou *améliorer la qualité des supports de cours sur le plan de l'orthographe : apparemment, pour être cuisinier, il n'est pas nécessaire de savoir écrire correctement le français. Au secours !*

Les professeurs ne sont pas épargnés : pas assez compétents, sans expérience professionnelle et pas pédagogues, ils ne prennent pas assez de temps pour expliquer, n'aident pas les élèves en difficulté, ne motivent pas suffisamment les élèves : *on peut dire qu'il s'en fout un peu qu'on réussisse ou non*, ne semblent pas intéressés par ce qu'ils font, ne sont pas à l'écoute des élèves et *évaluent à la tête du client*. Le comportement de certains professeurs est également mentionné (arrivées tardives, utilisation du portable en classe, insultes ou remarques déplaisantes à l'égard des élèves). Les doléances peuvent toucher des points précis, comme l'enseignement à deux niveaux ou à deux degrés dans la même classe, les locaux mal adaptés, le matériel à disposition, la manque de budget pour réaliser des projets au CEPTA (Centre d'enseignement professionnel technique et artisanal).

Outre les contenus des cours, l'information dispensée aux apprenants sur l'organisation de leurs études, ainsi que la communication entre l'école et l'entreprise font l'objet de nombreux commentaires négatifs. On demande que les enseignants soient davantage au courant de ce qui se passe en entreprise : *Tous les professeurs sont persuadés que nous avons Internet au travail et que nous sommes autorisés à y aller !* et on regrette le manque d'intérêt de l'entreprise pour ce qui est fait à l'école. Il est souvent souligné que seuls les notes et les rapports d'absences sont transmis aux entreprises mais pas les aspects positifs, que la documentation envoyée aux entreprises est incompréhensible, que l'organisation des cours de révision et des examens peuvent se chevaucher, que l'entreprise n'est pas suffisamment mise au courant par l'école. Il est suggéré de faire des *réunions entre l'école et les maîtres d'apprentissage, pour qu'ils soient au courant de notre formation à l'école*. Ces problèmes d'organisation proviennent en grande partie des apprenants de la nouvelle formation commerciale, mais pas seulement.

Les commentaires sur l'organisation portent par ailleurs d'une part sur les problèmes de coordination romande ou suisse : *Il y a un grand malentendu entre Vevey et Genève pour les cours pratiques. Je ne les*

ai toujours pas faits alors que tous les élèves de ma classe les ont faits à Soleure ; Grosse inorganisation entre la formation donnée en Suisse allemande à l'USM et les cours pour les Romands donnés à l'EPSIC de Lausanne ; d'autre part, sur la répartition des cours sur la semaine ou sur l'année : Un jour par semaine c'est trop peu ! Tout est accumulé dans la même journée ça fait beaucoup ! Ou alors carrément, 3 semaines de suite de cours et 3 en entreprise. Ce serait plus judicieux ; Il y a une mauvaise coordination entre les cours de la maturité et les cours pratiques et les horaires des cours sont mal fichus.

L'évaluation des cours, qui a une influence sur la réussite de l'apprentissage en général, est largement abordée : le manque d'accord entre le professeur et l'expert aux examens, le manque d'accord entre le professeur et le formateur, le fait que l'école ne forme pas à certains travaux que les apprenants doivent fournir pour les cours (le mémoire, par exemple), la demande de donner davantage d'importance aux cours pratiques dans la moyenne, la possibilité que le formateur puisse donner une appréciation ou une note à son apprenti, car *c'est tout d'abord sur le terrain qu'on acquiert de l'expérience*, les barèmes différents selon les disciplines.

Quelques commentaires concernent les relations avec les autres élèves des cours professionnels. Parfois, ils sont liés à la différence d'âge des apprenants qui se traduit par des différences de mentalité ou de motivation : *les cours sont assez souvent perturbés par des futilités pour adolescentes*, dans la plupart des autres cas, ils ont trait à un manque de discipline pendant les cours, aux élèves perturbateurs, la majorité des professeurs du CEPTA n'étant *pas assez exigeants envers leurs élèves*.

2.1 La nouvelle formation commerciale

De nombreux apprenants de la formation commerciale font explicitement référence à la nouvelle formation mise en place, qu'ils suivent la filière commerciale de base, élargie ou maturité professionnelle. Il faut savoir que ceux de 3^e année font partie de la première volée soumise au nouveau règlement et qu'ils ont le sentiment d'avoir été pénalisés, *parce que cette nouvelle formation n'a pas assez bien été préparée et parce que les programmes n'ont pas été suivis*. Ils ajoutent souvent qu'ils ont été des *cobayes* et qu'ils ont subi beaucoup de pression. A leurs yeux, la réforme était floue et personne n'était suffisamment au courant pour répondre correctement aux apprenants, notamment en ce qui concerne le contenu, les dates des examens et les critères d'évaluation.

La formation elle-même est considérée par les apprenants comme trop poussée et trop chargée : *Alors tous ces rapports qu'il faut rendre [stage, unité de formation, unité d'enseignement, travail autonome], c'est beaucoup. N'oublions pas que nous apprentis, avons l'école donc des devoirs, le travail et malgré tout, nos loisirs, à ne pas oublier*. A leur avis, l'importance donnée au volet scolaire se fait au détriment du travail en entreprise, considéré souvent comme plus formateur. L'organisation et le suivi de cette formation sont jugés trop contraignants pour les employeurs, notamment le système des stages et des unités de formation, ce qui pourrait décourager certaines entreprises à engager des apprentis : *Tous les employeurs qui ont engagé des apprentis [...] pensent qu'ils doivent consacrer trop de temps pour cette formation entre les stages et les unités de formation. Nous sommes aussi beaucoup absents avec tous ces cours ce qui est bénéfique pour nous en tant qu'apprentis mais peut-être pas pour les patrons. Je pense que dans les années à venir beaucoup d'employeurs engageront moins d'apprentis si cette formation reste comme cela, car c'est trop de travail pour eux*.

Les apprenants de 3^e année expriment des craintes quant à la réussite de leur apprentissage : *Comment voulez-vous que les apprentis se concentrent sur leurs examens finaux alors qu'on a eu cinq rapports à rendre dans l'année : deux situations de travail et d'apprentissage, une unité d'enseignement à l'école, une unité de formation dans l'entreprise, un travail autonome ?*

Certains reconnaissent toutefois que cette formation plus poussée leur ouvre davantage de portes pour l'avenir.

3. Les cours interentreprises

Autre volet de la formation, les cours interentreprises sont un peu mieux perçus par les apprenants. Deux commentaires sont faits par des apprenants du pôle Hôtellerie-services, et deux par des apprenants du pôle Technique. Tous les autres proviennent du pôle Commerce. Les gestionnaires de commerce de détail sont les plus satisfaits : *cours enrichissants, motivants et intéressants*. Les apprenants en formation commerciale sont beaucoup plus réservés, les cours interentreprises prennent trop de temps, ne leur apprennent pas grand-chose, sont inutiles et plutôt ennuyeux. Mais ce sont surtout des problèmes d'organisation qui apparaissent, notamment le fait que ces cours sont mal situés dans l'année ou font manquer des jours d'école : *Ça m'embête un peu que les cours interprofessionnels tombent pendant les jours de cours à l'école, parce qu'après on a du mal à rattraper le retard* ; ou que les entreprises ne transmettent pas toujours l'information aux apprenants : *En ce qui concerne les cours interprofessionnels comme [...] les cours où l'on nous informe sur les nouvelles ou anciennes pathologies, les dates de ces cours devraient nous être transmises par l'OFPC ou par une autre organisation directement à la maison car malheureusement la plupart du temps lorsque l'entreprise (pharmacie) reçoit ces informations, elle ne nous met pas au courant pensant que les apprentis ne peuvent pas être intéressés car ils apprennent cela à l'école.*

4. La satisfaction par rapport au métier

Au-delà de l'apprentissage, certains apprenants s'expriment sur leur métier, même si parfois la distinction n'est pas très facile à opérer car ils assimilent apprentissage et métier.

On trouve des commentaires positifs exprimés de manière assez générale dans chaque pôle et pour chaque métier : *J'adore le métier que j'exerce (coiffure)*, ou encore : *On ne fait pas assez de pub auprès des jeunes pour ce beau métier qu'est monteur-frigoriste.*

Les commentaires négatifs concernent essentiellement les salaires, les salaires des apprentis comme nous l'avons déjà vu précédemment, mais aussi les salaires dans leur métier qui ne correspondent pas aux responsabilités : *on touche au domaine médical et on est moins bien payé qu'une vendeuse à la Migros, je trouve cela minable*, ou qui mettent les ouvriers en concurrence avec des employés non qualifiés : *Les patrons préfèrent payer des ouvriers deux fois moins cher. Ils emploient des personnes non qualifiées qui ne savent pas travailler et ça devient le bordel total !*

Quelques commentaires portent sur les horaires et conditions de travail, se référant plutôt aux conditions des apprentis. Mais les conditions de travail dans le métier en général sont également évoquées : *ce qu'il faudrait changer, c'est les conditions de travail sur les chantiers, ça devient vraiment n'importe quoi. Les salaires des ouvriers sont vraiment trop bas pour le travail qu'ils effectuent*. Des questions de prestige ne sont pas spontanément évoquées dans les commentaires, sinon le regret que certains métiers soient si peu connus du grand public.

5. La satisfaction par rapport à l'entreprise

Le nombre de commentaires sur l'entreprise est à peu près équivalent à celui sur l'apprentissage en général (276 commentaires) et évoquent dans la même proportion (un quart environ) des aspects positifs. On mentionnera ce qui a trait à l'ambiance de travail, à l'entente et aux relations avec le formateur et les collègues ; le cadre de travail, le fait d'avoir un travail intéressant et varié, ainsi que des responsabilités ; la formation dispensée : *mon maître d'apprentissage m'apprend bien le métier*, et le soutien pour les cours : *mon maître d'apprentissage me prend et ensemble ou revoit un peu les cours* ; la perspective d'avenir dans l'entreprise : *ma plus grande motivation pour réussir mon CFC est que mon entreprise m'a proposé un poste !* Par contre, la taille de l'entreprise ne semble pas déterminante, des commentaires positifs sont faits par des apprenants de petites entreprises : *dans les petites entreprises, ils vous donnent plus de temps pour faire le travail, ils expliquent mieux, ils ne*

donnent pas toujours les mêmes choses à faire comme de grandes entreprises : Le cadre de travail est également agréable car comme c'est une grande entreprise, le travail est très varié.

Les commentaires négatifs s'inscrivent en miroir : le manque de relation avec le maître d'apprentissage, le manque de confiance à l'égard de l'apprenti, le manque de soutien dans la formation et par rapport aux cours, le manque de responsabilité, le peu de temps laissé aux apprenants pour s'exercer. A quoi s'ajoutent dans certains cas les exigences du métier : *Le travail dans la vente est très dur autant physiquement que mentalement car les clients sont vraiment très durs !* et le manque de respect des formateurs à l'égard des apprentis. Des commentaires plus précis concernent le cadre de formation. Il s'agit du manque de compétence des formateurs : *Certains employeurs ne devraient pas avoir l'autorisation de former des apprentis car ils n'ont pas les compétences adéquates pour nous former* ; le manque d'encadrement et de suivi : *On nous laisse sur le tas sans nous faire appliquer nos connaissances* ; le manque de travail : *Il n'y a pas assez de travail, parfois on nous donne des choses bidon à faire durant une semaine !* ou au contraire une surcharge de travail ; une formation trop en décalage avec les exigences du CFC : *En entreprise, il faudrait faire plus de travaux qui soient en rapport direct avec ce qui est demandé au CFC.*

Les conditions de travail dans l'entreprise concernent essentiellement la question des horaires et des salaires, mais également le respect des lois et le respect des normes de sécurité. De nombreux apprenants considèrent qu'ils constituent pour les entreprises de la main d'œuvre bon marché, qu'ils fournissent souvent *le même travail qu'un ouvrier mais pour une paie dérisoire* ; ceci est d'autant plus le cas quand les apprentis sont plus âgés et ont déjà une certaine expérience professionnelle : *En ce qui concerne l'entreprise, c'est mon avis, je pense qu'ils profitent de ma situation, je suis majeur (34 ans) et ne me laissent pas le temps d'apprendre les choses comme il faut. J'ai à ma charge 6 chantiers ouverts, je dois faire la coordination, mettre à jour les plans, commander le matériel, négocier les prix avec les fournisseurs. En plus de ça, je dois faire des devis, des dossiers de révision, résoudre les problèmes rencontrés sur un chantier, etc.* Quand les entreprises ajoutent en plus leurs propres exigences à celles de l'école ou du CFC (dans la formation commerciale bancaire notamment), la charge de travail et le stress sont encore accrus.

Certains apprenants suggèrent que les formateurs suivent une formation ou qu'ils assistent aux cours professionnels *pour qu'ils soient au courant de notre formation à l'école et des méthodes exigées à l'examen.* On peut encore sourire à certaines doléances : [...], *ils devraient changer de musique et mettre des chansons plus récentes et non de vieux tubes des années 70, 80 !*

6. Autres remarques

Les autres commentaires peuvent être regroupés en trois catégories :

- les demandes d'aide
- les craintes et projets d'avenir
- les commentaires très généraux et des propositions par rapport à la formation.

6.1 Les demandes d'aide

Les demandes d'aide individuelle, certes relativement peu nombreuses (10) révèlent toutefois un profond désespoir, que le questionnaire permet d'exprimer :

- *SVP, faites quelque chose pour nous au plus vite, je suis révolté.*
- *Je suis enfermé toute la journée et je ne supporte plus. Si vous pouvez m'aider, contactez-moi.*
- *Dans mon entreprise je souffre beaucoup mais quoi qu'il arrive, je vais continuer et si jamais je vous prie de m'aider à trouver une autre place quand je serai en 2^e. Ces conditions ne sont pas faciles pour moi mais je vais arriver jusqu'au bout pour avoir le CFC [...].*

6.2 Les craintes et projets d'avenir

Les apprenants s'inquiètent de leur avenir. Soit ils redoutent un échec de leur apprentissage : *Je ne veux pas être dans la rue !*, soit ils ont une conscience parfois déjà aigüe des difficultés liées au marché de l'emploi : *Nous sommes voués à être au chômage, certains [patrons] préféreront engager des « sans-papiers » juste pour les payer moins, la profession que j'exerce est vouée à disparaître gentiment, ou encore dans un avenir proche, notre CFC n'aura plus aucune valeur.* Ils regrettent également que le CFC ne soit pas davantage reconnu dans le monde professionnel.

Certains sont très désabusés, mais d'autres trouvent dans la difficulté une source de motivation : *On a plutôt l'impression d'être exploité par les entreprises qu'autre chose, dans mon cas je garde courage et j'irai jusqu'au bout de mon apprentissage, et même si des fois c'est très dur, mon but c'est de réussir le plus vite possible pour sortir de la misère.*

De vrais projets de carrière sont formulés, le CFC ne constituant qu'une étape :

- *Pour mon avenir, je compte passer mon CFC, l'obtenir et continuer mes études en faisant une MP. J'aimerais beaucoup travailler dans les RH.*
- *J'aimerais m'exprimer sur ma situation, enfin surtout ma motivation à faire cet apprentissage. Si j'ai choisi ce métier, c'est avant tout parce que je voulais/veux acquérir une expérience dans le domaine du commerce pour être capable, un jour si Dieu le veut, d'ouvrir ma boîte d'architecture. Autrement dit, cette formation n'est que la préparation à ma future vie professionnelle.*
- *J'ai choisi cet apprentissage uniquement pour avoir un CFC et pouvoir entrer dans la police plus tard. J'espère aussi réussir dans mon sport qui est la boxe. En conclusion, ce métier de monteur électricien ne m'intéresse pas, je le fais uniquement pour le CFC.*

Une formation élémentaire peut aussi permettre de développer des projets, mais pourront-ils se réaliser dans un marché de l'emploi actuellement très difficile ?

La poursuite dans une entreprise qui correspond à l'apprenant est souhaitée, ou un encadrement après le CFC est suggéré, notamment pour *trouver des places de stage dans d'autres entreprises, avant de se lancer dans le monde du travail.*

6.3 Les commentaires très généraux et quelques propositions par rapport à la formation

On trouve dans cette catégorie des considérations très désabusées : *Ce qu'il faut changer, c'est les gens*, ou au contraire, *ce qu'il faut changer, c'est moi*, mais aussi des propositions plus concrètes comme la proposition *d'incorporer dans le cadre des cours professionnels un stage de plusieurs mois dans le métier à l'étranger*, ce qui permettrait de *perfectionner une autre langue et d'élargir ses horizons tout en découvrant une autre entreprise*. Dans certaines formations, les apprenants souhaiteraient que la formation soit allongée, dans d'autres, ils estiment qu'on pourrait écourter le nombre d'années d'apprentissage. Ils peuvent même être assez virulents, allant jusqu'à dire qu'*il faut revoir complètement le système scolaire ! J'en ai vraiment marre de cette situation et je ne suis pas le seul. Il y a d'autres camarades et même des enseignants qui se plaignent. Il ne faudra pas s'étonner s'il y a des grèves dans l'année ou années qui vont venir. Je ne suis pas un révolutionnaire, mais il faut arrêter de se moquer de moi ! Pour moi, c'est le point essentiel. Il y en a plein d'autres mais pour cela, faudrait que je vous renvoie un dossier.* Plusieurs souhaiteraient que les entreprises formatrices engagent davantage d'apprentis et qu'elles gardent leurs apprentis après la formation.

Enfin, des considérations personnelles, qui peuvent être liées à l'âge des apprentis, et dont la dernière est particulièrement poignante :

- *Pas de commentaire, je suis un bosseur, quand je dois faire quelque chose, je le fais et c'est tout.*
- *J'ai arrêté mon apprentissage au début de ma 2^e année car je suis tombée enceinte de mon 2^e enfant. Grossesse et formation ne font pas bon ménage, c'est trop dur et je n'ai pas aimé le regard des autres élèves.*

- *Je ne suis plus en apprentissage et cela avec quelques problèmes de santé. A la mi-septembre j'ai eu une mauvaise nouvelle, on m'a annoncé que j'ai la sclérose en plaques et j'ai eu plusieurs absences. Je n'ai jamais osé le dire à personne de mon entreprise. Mon patron a fini par me renvoyer. Il l'a fait dès que je suis sortie de mon hospitalisation alors qu'il était au courant que j'étais en neurologie. S'il avait eu bon cœur, il aurait pu forcer un peu pour voir ce qui m'arrivait vraiment, mais il a préféré se débarrasser de moi. J'ai trouvé ça horrible !*

7. Le questionnaire

Comme cela a été mentionné plus haut, la catégorie de remarques portant sur le questionnaire et sur l'enquête en général est la seule où les remarques positives sont largement supérieures aux remarques négatives ! Les apprenants ont énormément apprécié d'avoir eu l'occasion de pouvoir s'exprimer et ont eu du plaisir à répondre. Dans certains cas, cela leur a donné l'occasion de réfléchir sur leur formation et sur leurs projets, et ils manifestent leur reconnaissance. Ils espèrent avoir pu nous aider par le biais de leurs réponses et expriment un espoir de changement *pour les suivants*.

Les remarques négatives sont faites par des personnes pour lesquelles le questionnaire était moins adéquat, des personnes en reconversion professionnelle ou qui sont en apprentissage après plusieurs années d'expériences professionnelles. Ce sont en général des personnes plus âgées : *De plus, en tant qu'apprenti, j'ai la sensation d'être souvent pris pour un jeune adolescent, et le ton condescendant de ce genre de questionnaire et du courrier que je reçois en général, de l'entreprise ou de l'école me hérissent les cheveux*. Quelques apprenants font part de leur incompréhension de certaines questions ou de leur difficulté à répondre *car ça dépend des choses*. Enfin, il est inévitable que des apprenants (peu nombreux) manifestent leur hargne, notamment ceux qui ont reçu une lettre de rappel : *Cessez de harceler ceux qui ne répondent pas à votre questionnaire, si je ne l'ai pas renvoyé la première fois, c'est que je n'avais ni le temps ni l'envie d'y répondre*.

8. Que retenir de ces commentaires ?

Le nombre et la longueur des commentaires traduisent d'abord le besoin des apprenants de s'exprimer et le souhait d'être écoutés. On peut également y lire leur implication dans le dispositif de formation puisque des propositions ou des critiques sont faites en vue d'une amélioration *pour les suivants*. S'il n'est pas étonnant, dans ce type de questionnaire, que les commentaires négatifs soient les plus nombreux, la précision et la convergence des doléances exprimées témoignent non d'un esprit chagrin ou d'une insatisfaction générale mais de problèmes réels, identifiables, auxquels il semble possible, dans certains cas, d'apporter des réponses appropriées, tout en gardant à l'esprit que ces commentaires sont totalement subjectifs, qu'ils disent ce que les apprenants ressentent et non ce qui est voulu ou même mis en place par les différents partenaires de la formation duale.

Pour ces apprenants qui souvent ont quitté l'école parce que leurs résultats scolaires ne leur permettaient pas d'y poursuivre une formation à plein temps, l'école reste le lieu le plus problématique : inadéquation des cours avec les besoins du métier, compétences de certains enseignants, manque de lien avec les entreprises formatrices à part les rapports d'absences et la transmission des notes. L'échec scolaire est redouté car il peut compromettre la réussite de l'apprentissage. Dans l'entreprise, les apprenants ont l'impression de ne pas être toujours suivis ni suffisamment encadrés, d'autant que la qualité de certaines entreprises formatrices et les compétences de certains formateurs semblent laisser à désirer, ce qui peut également compromettre la réussite du CFC. A l'opposé, les apprenants qui sont satisfaits de leur apprentissage mettent souvent en avant la qualité des relations et de l'encadrement professionnel. Pour beaucoup, le rôle de l'OFPC s'arrête à la signature du contrat d'apprentissage et les jeunes se voient livrés à eux-mêmes, comme catapultés dans un monde professionnel auquel ils ne sont pas suffisamment préparés. Un lieu de parole neutre, une instance de médiation, essentiellement entre l'entreprise et l'apprenant qui, s'ils existent peut-être déjà,

ne sont pas forcément connus de tous, permettraient sans doute aux uns et aux autres d'exprimer leurs attentes et leurs reproches, avant qu'il ne soit trop tard pour l'apprenant.

De plus, le manque de communication entre l'école et l'entreprise fait penser que les deux lieux de formation se côtoient sans se coordonner. Si des liens existent, les apprenants ne les voient pas et ressentent négativement le décalage : ils attendent que les cours professionnels leur soient utiles pour leur travail dans l'entreprise, et l'école semble attendre des apprenants qu'ils transposent des contenus ou approches générales à leur situation particulière, qu'ils manifestent de l'intérêt pour des sujets ne relevant pas directement de leur pratique professionnelle. Une meilleure articulation semble donc une priorité pour l'amélioration de la formation duale.

Enfin, les commentaires laissent apparaître la diversité (pour ne pas dire la complexité) des situations personnelles des apprenants. Si la majorité des jeunes en formation duale ont moins de 20 ans et résident probablement chez leurs parents, il reste une proportion non négligeable de jeunes et de moins jeunes qui sont venus à l'apprentissage après des parcours moins linéaires et qui se retrouvent dans des conditions difficiles : enfant à charge, loyer à assurer, problèmes de santé ou de handicap léger, à quoi s'ajoute pour certains un décalage d'âge qui se fait particulièrement sentir aux cours professionnels. On ne peut donc pas attendre d'eux qu'ils se coulent sans autre dans un type de formation prévue pour des apprenants issus directement du système scolaire. Une certaine compréhension de la part des différents partenaires de la formation apparaîtrait, pour cette catégorie de personnes, comme une reconnaissance de leurs difficultés et une certaine souplesse du système de formation favoriserait une insertion durable dans le monde professionnel.

Remarques finales

Dans la perspective psychosociale adoptée, c'est-à-dire centrée sur la façon dont les individus interprètent subjectivement les événements qui leur arrivent en fonction du contexte dans lequel ils évoluent, on met en évidence que l'appréciation positive de la formation est dépendante du fait de déclarer avoir délibérément choisi un métier ; il s'agit bien d'une perception subjective. Un individu peut très bien avoir eu, comparativement à d'autres, peu d'alternatives possibles, mais percevoir finalement s'être trouvé tout particulièrement libre et autodéterminé dans son choix. Dans une logique similaire, le prestige d'un métier, au niveau subjectif, n'est pas réductible à un classement logique où des métiers seraient tous comparés entre eux. On l'a vu, le prestige est lié au fait de choisir un métier, notamment parce que c'est un moyen de se valoriser. Quel intérêt aurait donc un individu à choisir un métier dont il dirait ne jouir d'aucun prestige ? Un métier considéré a priori peu prestigieux peut même être réévalué après-coup, et ceci même si le choix initial a pu parfois être un peu forcé. Comme l'écrit un apprenant dans un commentaire : « On ne fait pas assez de pub auprès des jeunes pour ce beau métier qu'est monteur-frigoriste ». A contrario, il peut être commode de dire qu'un métier où on éprouve des difficultés n'a pas été choisi et qu'il est de plus peu prestigieux. La logique subjective est également de mise pour la pénibilité. En termes absolus, elle est bien sûr plus perçue dans les métiers du bâtiment ou de l'hôtellerie que dans ceux du commerce, mais elle est interprétée différemment : elle aboutit en effet bien moins à une rupture de contrat dans ces premiers groupes de métiers que dans ceux du commerce, un peu comme si elle était acceptable dans les premiers, mais pas dans les seconds.

Considérer les réponses obtenues comme subjectives, ou intersubjectives, est important car cela permet de qualifier des faits plutôt que de les compter. En plus, lorsque sont mises en cause des personnes ou des institutions, il est important de considérer les logiques, les conditions et les enjeux dans lesquels les propos sont émis.

La deuxième grande option du questionnaire consiste à organiser les interprétations à partir de l'implication, comme composante de la motivation. Ce concept met particulièrement en exergue les dispositions envers le métier ou la formation, en termes d'engagement ou d'investissement, comme enjeux de la construction de l'identité sociale des individus. Nous avons postulé que les formes que peut revêtir l'implication donnent des valeurs différentes à la formation ou aux projets de formation. En l'occurrence, une implication à l'égard du métier renforce le poids et le rôle des professionnels dans la transmission du métier. Les aspects relationnels, la qualité de l'encadrement au sein de l'entreprise, deviennent alors centraux dans l'évaluation générale de la situation d'apprentissage. Dans l'ensemble, les métiers les plus déclarés comme choisis sont effectivement le plus souvent évalués favorablement. C'est aussi là où les décrochages sont moindres.

La lecture des commentaires spontanés aux questionnaires donne des informations intéressantes sur les aspects relationnels et d'encadrement dans l'entreprise. Comme la tendance est d'exprimer plus généralement un mécontentement qu'une satisfaction, il est sans doute plus utile de lire les commentaires en rapport aux thèmes évoqués que sur le plan de leur caractère strictement évaluatif. On peut considérer que deux grands thèmes ont été abordés : les conditions de travail et les relations avec les responsables éducatifs. Pour les conditions, ce sont essentiellement des questions relatives aux salaires, aux horaires, à la surcharge de travail (ou au contraire au manque de travail et donc à l'ennui) qui ont posé problème. Les aspects relationnels se sont concrétisés par l'expression d'une déconsidération de la part des formateurs (un manque de respect ou une absence de délégation de responsabilités dans le travail), par un manque de compétence des formateurs, notamment quant à l'aide apportée ou non dans la planification du travail et plus particulièrement au soutien pour les cours. Pour ces derniers, qui ont été déclarés souvent sources de problèmes, les critiques ont porté sur une mauvaise articulation avec ce qui a semblé nécessaire et utile dans l'entreprise. Les aspects génériques des apprentissages en école semblent quelque peu occultés au profit de l'acquisition de

connaissances immédiatement utiles. A ce propos, il semble que tout ce qui pourrait se rapprocher de l'école n'est pas souhaité. En tout cas, les apprenants mentionnent avoir apprécié quitter l'école et accéder à l'univers de la vie professionnelle.

On observe une autre forme d'implication qui porte davantage sur la formation (ou l'obtention d'une certification). Ce sont les aspects relatifs aux cours qui deviennent saillants dans la mesure où ils sont tout particulièrement déterminants pour l'obtention du diplôme. Les apprenants concernés seraient ceux qui ont déclaré avoir entrepris beaucoup de démarches pour obtenir un contrat (et donc consenti à un gros effort) tout en mettant moins en exergue que d'autres le fait d'avoir choisi un métier. Cette centration sur les cours se manifeste notamment par une satisfaction généralement moindre, que l'on peut aussi comprendre comme un esprit critique plus aiguisé. Même s'il s'agit un peu plus souvent des professions commerciales, cette forme d'implication n'est pas simplement réductible à ces formations car les analyses ont montré que les différences étaient bien plus interindividuelles que par rapport à des groupes de métiers. Et les ruptures ne sont pas plus marquées dans les professions commerciales. La critique à l'égard des cours, notamment quant à leur utilité, est à dissocier des difficultés perçues, comme celles relatives au fait de ne pas arriver à faire face à ce qui est demandé qui sont des indices de décrochage.

Les commentaires illustrent les difficultés exprimées à l'égard des cours. On peut d'ailleurs les rapprocher des résultats concernant la difficulté de mettre en place des stratégies d'élaboration dans le travail (ou des stratégies de maîtrise, de contrôle et de régulations des apprentissages). Les apprenants ont en effet témoigné de leur impossibilité à faire face à la quantité de travail demandée, à des exigences trop élevées ou des tâches impossibles à réaliser (par exemple des tâches qui nécessiteraient l'utilisation libre d'Internet à leur poste de travail). Une coordination insuffisamment développée (notamment en termes d'exigences et d'informations) entre les instances de formation a aussi été évoquée.

Finalement la visée pronostique de notre étude et ses options théoriques indiquent qu'il convient d'appréhender le décrochage au niveau de situations types à comprendre dans leur globalité et non pas comme une suite de facteurs énumérés en extension. C'est d'ailleurs l'optique développée par l'OFPC dans le projet « Réussir + » inspiré des expériences sur le *Case Management*.

Les repères pour l'action qui se dégagent de nos résultats sont : le fait de percevoir avoir choisi délibérément un métier, indépendamment de la façon dont a été obtenu ce choix, est un facteur de réussite et d'investissement dans l'apprentissage. A l'opposé, les difficultés exprimées pour les cours, surtout de ne pas arriver à faire face à ce qui est demandé ou éprouver des difficultés à planifier une démarche de travail, sont facteurs de décrochage. Les apprenants ayant choisi un métier sont plus sensibles à la qualité de la relation avec les formateurs qui vont transmettre les compétences-métier. Les apprenants ayant plutôt choisi une formation générique (par opposition au choix d'un métier précis) sont plus centrés sur les cours, et peut-être plus critiques quand ceux-ci deviennent un obstacle à la certification.

Bibliographie

- Amos, J., Baertschi, C.A., Silver, R. Tomei, A., & Tournier, P. (2003). *La formation professionnelle à Genève 2001/2002*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, 291-311.
- Commission externe d'évaluation des politiques publiques (2005). *Évaluation du dispositif de surveillance de l'apprentissage en entreprise*. Genève : État de Genève. <http://www.geneve.ch/cepp>.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, Row, Petersen.
- Flament, C, & Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M., & Vanesse, V. (1994). Habitus culturels des adolescents et schèmes représentatifs des professions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 4, 439-464.
- Gindras, M., & Dupont, P. (1990). Les besoins des finissants de l'école secondaire en matière d'éducation à la carrière. *Les Sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*, 5/6, 67-93.
- Kaiser, C.A., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Golay-Schilter, D. (1997). Apprendre un métier technique aujourd'hui : Représentations des apprenants. *Document de recherche No 10*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel - Séminaire de psychologie.
- Kaiser, C.A., Perret-Clermont, A.-N., & Perret, J.-F. (2000). Do I choose ? Attribution and Control in Students of a Technical School, In: W. Perrig, & A. Grob (Eds), *Control of Human Behaviour, Mental Processes, and Consciousness*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiesler, C.A. (1971). *The Psychology of Commitment. Experiments linking behavior to belief*. New York: Academic Press.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 1, 105-121.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Leblanc, A., & Laguerre, F. (2001). Significations des incertitudes des lycéens à l'égard du futur. Rôle des valeurs du travail et processus de valorisation relative des domaines de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30, 1, 9-28.
- Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris : Editions de l'OCDE.

- Rastoldo, F., Evrard, A., & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève.
- Richards, L. (2002). *Using N6 in Qualitative Research*. Edition 1. Melbourne: QSR International Pty. Ltd.
- Rouquette. M.L. (1997). *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stalder, B.E. (2002). *Das intellektuelle Anforderungsniveau von 76 Beruflehren*. Document de travail interne. Berne : TREE.
- Zimmermann, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique, In : P. Carré, & A. Moisan. *La formation autodirigée*. Paris : L'Harmattan.

Annexe 1 : Catégories de regroupement des métiers

<i>COIFFURE</i>	<i>LABORANTIN-E</i>
COIFFEUR/EUSE OPTION DAMES	LABORANTIN-E EN PHYSIQUE
ASS. EN COIFFURE (DAME)	LABORANTIN-E EN BIOLOGIE
<i>CUISINE</i>	LABORANTIN-E EN CHIMIE
CUISINIER	LABORANTIN PHYS TM
<i>GEST. LOGISTIQUE</i>	<i>ELECTRONIQUE/INFORMATIQUE</i>
GESTIONNAIRE EN LOGISTIQUE	ELECTRONICIEN
<i>PEINTRE BÂT/PROF.BÂT.(EXIG.ELEM.)</i>	TELEMATICIEN
PEINTRE EN BATIMENTS	MEDIAMATICIEN
PLATRIER	INFORMATICIEN GENERALISTE
PLATRIER-PEINTRE	<i>VENTE (2 ANS)</i>
FERBLANTIER	VENDEUR ARTICLES DE SPORTS
CALORIFUGEUR-TOLIER	VENDEUR APP. ELECTRIQUE DIVERT
STORISTE	VENDEUR HORLOG.-BIJOUTERIE
MAÇON (BATIMENT)	VENDEUR P RECH ACC AUTO
MAÇON (GENIE CIVIL)	VENDEUR ALIMENTATION GENERALE
<i>INSTALLATION SANITAIRE</i>	VENDEUR CONFIS./PATISS.
MONTEUR SANITAIRE	VENDEUR EN TEXTILES
FERBLANTIER-INST.SANITAIRE	VENDEUR CHAUSSURES
<i>ELECTRICIEN-NE</i>	VENDEUR EN PARFUMERIE
MONTEUR-ELECTRICIEN	VENDEUR EN ZOOLOGIE
ELECTRICIEN DE MONTAGE	VENDEUR EN QUINCAILLERIE
ELECTRICIEN DE RESEAU	VENDEUR ARTICLES DE MENAGE
<i>MENUISERIE/CHARPENTE</i>	VENDEUR POSTE
EBENISTE	<i>ASS.PHARMA</i>
MENUISIER	ASSISTANT-E EN PHARMACIE
CHARPENTIER	<i>GEST.COMMERCE DÉTAIL</i>
<i>DESSINATEUR-TRICE BÂTIMENT</i>	GEST VENTE ART. DE SPORTS
DESSINATEUR EN BATIMENT	GEST VENTE APP ELECTR DIV.
DESSINATEUR EN GENIE CIVIL	GEST VENTE HORLOG.-BIJOUT.
DESS. CONSTRUCT. SUR METAL	GEST VENTE P RECH ACC AUTO
DESSINATEUR-ELECTRICIEN	GEST VENTE ARTICLES DE JEU
METIERS DE L INTERAD	GEST VENTE ALIMENT. GENER.
<i>AUTO (EXIG.ELEM.)</i>	GEST VENTE TEXTILES
PEINTRE EN AUTO	GEST VENTE CHAUSSURES
TOLIER EN CARROSSERIE	GEST VENTE PARFUMERIE
REPARATEUR D AUTOMOBILES AL	GEST VENTE PAPETERIE
MECANICIEN DEUX-ROUES (CYCLES)	GEST VENTE MEUBLES
<i>MECANICIEN-NE AUTO</i>	GEST VENTE ART. MENAGE
MECANICIEN D AUTOMOBILES A.L.	GEST VENTE BRICOLAGE DO-IT
AUTOMATICIEN	GEST VENTE FLEURS/PLANTES
MECANICIEN EN MOTOCYCLES	GEST VENTE S.A.I.

GEST VENTE MULTIMEDIA	EMPLOYE DE COMMERCE B COMMERCE
GEST VENTE POSTE	EMPLOYE DE COMMERCE B HGT
GEST DE VENTE KIOSQUE	EMPLOYE DE COMMERCE B TRAN INT
GCD CC QUINCAILLERIE	EMPLOYE DE COMMERCE B IND MAC
GCD CC DO-IT-YOURSELF	EMPLOYE DE COMMERCE B ADM PUBL
GCD CC MENAGE	EMPLOYE DE COMMERCE B AS PRIVE
GCD CC ELECTROMENAGER	EMPLOYE DE COMMERCE B VOYAGE
GCD CC AMEUBLEMENT	EMPLOYE DE COMMERCE B HOPITAUX
GCD CC CONSUMER ELECTRONICS	EMPLOYE DE COMMERCE B FIDUCIAI
GCD CC POSTE	EMPLOYE DE COMMERCE E BANQUE
GCD CC PROD. NUT. ET STIMULANT	EMPLOYE DE COMMERCE E SERV AD
GCD CC BOUL.- PAT.- CONFIS.	EMPLOYE DE COMMERCE E COMMERCE
GCD CC TEXTILES	EMPLOYE DE COMMERCE E HGT
GCD CC CHAUSSURES	EMPLOYE DE COMMERCE E TRANS IN
GCD CC ARTICLES DE SPORT	EMPLOYE DE COMMERCE E IND MAC
GCD CC MONTRES-BIJOUX-PIERRES	EMPLOYE DE COMMERCE E TRAN PUB
GCD CC PARFUMERIE	EMPLOYE DE COMMERCE E ADM PUBL
GCD CC LOGIS. PIECES DETACHEES	EMPLOYE DE COMMERCE E POSTE
GCD CC PAPETERIE	EMPLOYE DE COMMERCE E ASS PRIV
GCD CC JOUETS	EMPLOYE DE COMMERCE E VOYAGE
GCD CC FLOWERS	EMPLOYE DE COMMERCE E FID./IMM
GCD CC MAG. SPEC. ZOOLOGIQUES	EMPLOYE DE COMMERCE E PUBLICIT
GCD GM PROD. NUT. STIMULANTS	EMPLOYE DE COMMERCE B AUTO
GCD GM TEXTILES	EMPLOYE DE COMMERCE E AUTO
GCD GM CHAUSSURES	HORTICULTEUR-TRICE
GCD GM LOG. PIECES DETACHEES	HORTICULTEUR (PEPINIERE)
EMPL. COMMERCE	HORTICULTEUR (PAYSAGISME)
EMPL. COM. (NEUTRE)	HORTICULTEUR (FLORICULTURE)
EMPL. COM. ETUDES AVOCATS	BIJOUTERIE
EMPL. COM. AUTOMOBILE	LAPIDAIRE
EMPL. COM. ADMINISTRATION	BIJOUTIER OPTION JOAILLIER
EMPL. COM COMM. DETAIL	POLISSEUR/EUSE
EMPL. COM. GER/COURT.IMMEU.	DECORATEUR-TRICE
EMPL. COM. TRANSPORTS	PEINTRE EN PUBLICITE
EMPL. COM. FIDUCIAIRE	DECOR. D INTERIEURS (REMBOUR.)
EMPL. COM. ASS. PRIVEES	DECORATEUR
ASSISTANT-E INFO DOCUMENTAIRE	ASS.DENTAIRE/MEDICAL
EMPL. COM. A+	ASSISTANT-E MEDICAL-E
LIBRAIRE	ASSISTANT-E DENTAIRE
EMPLOYE DE COMMERCE B BANQUE	ASSISTANT-E MEDICAL-E
EMPLOYE DE COMMERCE B SERV ADM	

Annexe 2 : Construction des variables agrégées

(à partir des scores factoriels des analyses factorielles en composantes principales)

Questions 10 et 11 - Lors de la décision pour l'apprentissage actuel et Que saviez-vous du métier et de l'entreprise (saturations – rot. varimax)	Moy.	choix	choix
		informé	décidé
		1	2
Q11b) A propos des qualités personnelles et des capacités nécessaires pour faire ce métier, j'en savais...	4.01	0.78	0.14
Q11a) A propos des tâches à effectuer, j'en savais ...	3.44	0.77	0.11
Q11c) A propos des conditions de travail (salaire, horaires, dureté du travail), j'en savais...	4.00	0.75	0.07
Q11d) A propos de l'entreprise dans laquelle je fais mon apprentissage, j'en savais...	3.29	0.72	0.03
Q10b) S'agissait-il de l'entreprise de votre choix ?	4.45	0.41	0.39
Q10a) S'agissait-il du métier que vous souhaitiez exercer ?	4.46	0.24	0.82
Q10f) Ce métier semblait-il vraiment fait pour vous ?	4.66	0.24	0.76
Q10c) Aviez-vous ce projet depuis longtemps ?	3.41	0.21	0.71
Q10d) Aviez-vous hésité avec d'autres apprentissages ?	3.12	0.05	-0.50
Q10e) Aviez-vous hésité avec une formation en école à plein temps ?	2.17	0.02	-0.31
	<i>valeurs propres</i>	2,60	2,29
	<i>% de variance</i>	26%	23%

KMO = .79

Question 12 - Activités faites dans l'entreprise (saturations – rot. varimax)	Moy.	évaluatif	élaboration de	conditions de		
		positif (non utilisé)	stratégies actives dans l'entreprise	travail inadéquates	autonomie	anxiété
		1	2	3	4	5
u) J'aime ce que j'ai à faire	4.59	0.81	0.21	-0.03	0.09	0.05
l) C'est bien le travail dont j'avais envie	4.50	0.77	0.15	-0.03	0.00	0.03
g) J'ai l'impression de progresser dans mon métier	4.93	0.76	0.21	0.05	0.16	0.05
p) Mon travail est bien ce que j'avais imaginé	4.38	0.71	0.24	-0.09	0.03	0.08
r) Je me sens à l'aise dans mon travail	4.86	0.67	0.26	-0.07	0.25	-0.19
c) J'ai l'impression de faire toujours la même chose	3.19	-0.66	0.17	0.17	-0.10	0.06
e) J'ai de bonnes conditions pour apprendre mon métier	4.78	0.65	0.09	-0.16	0.36	0.11
o) J'apprends bien tous les aspects du métier	4.70	0.62	0.39	-0.07	0.10	0.09
w) J'ai l'occasion de montrer ce que je sais faire	4.44	0.60	0.25	0.05	0.31	-0.07
a) Je me sens utile dans mon entreprise	4.80	0.55	0.35	0.24	0.15	-0.30
n) Je m'assure d'avoir compris ce que j'ai à faire	5.08	0.15	0.71	-0.12	0.00	0.06
j) J'essaie de bien planifier ce que j'ai à faire	4.80	0.06	0.69	0.01	0.17	0.04
s) J'arrive facilement à faire ce qu'on me demande	4.96	0.24	0.60	-0.04	0.14	-0.38
h) J'essaie de mettre en rapport les nouvelles choses avec ce que je sais déjà	5.01	0.31	0.59	0.00	0.10	0.04
f) A mon poste de travail, je sais ce que j'ai à faire	5.17	0.39	0.49	0.05	0.14	-0.25
v) J'ai trop à faire	2.86	-0.07	0.02	0.82	-0.06	0.02
b) Dans mon travail, la pression des délais est trop forte	3.11	-0.11	0.01	0.75	-0.15	0.03
i) Je dois faire des choses trop compliquées pour moi	2.54	0.04	-0.14	0.66	0.18	0.33
d) Je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends	4.02	0.11	0.14	-0.04	0.78	-0.08
q) J'ai mon mot à dire pour décider quels travaux je dois faire	3.17	0.24	0.09	0.02	0.70	-0.07
k) Quand j'ai une nouvelle tâche, j'ai un temps suffisant pour m'entraîner	4.08	0.27	0.23	-0.36	0.51	0.24
m) J'ai peur de ne pas réussir à faire ce qu'on attend de moi	3.31	-0.04	-0.10	0.23	-0.01	0.70
t) J'utilise dans mon métier ce que j'apprends aux cours	3.85	0.29	0.30	0.00	-0.08	0.42
	<i>valeurs propres</i>	5,25	2,74	2,01	1,87	1,22
	<i>% de variance</i>	22.8%	11.9%	8.8%	8.1%	5.3%

KMO = .92

Question 13 - Relations dans l'entreprise
(saturations – rot. varimax)

		maître d'apprentissage	collègues	sentiment d'abandon	
	Moy.	1	2	3	
d) Mon maître d'apprentissage sait bien m'expliquer les choses	4.76	0.84	0.17	-0.14	
i) J'ai de bons contacts avec mon maître d'apprentissage	4.93	0.82	0.26	-0.13	
h) Mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage me soutient en cas de problème	4.81	0.82	0.31	-0.16	
b) Mon maître d'apprentissage est toujours prêt à m'aider	4.87	0.82	0.23	-0.15	
f) Les remarques de mon maître d'apprentissage me sont utiles	4.82	0.79	0.22	-0.10	
l) Mon maître d'apprentissage tient compte de mes intérêts	4.29	0.78	0.19	-0.17	
j) Mon maître d'apprentissage me pose des questions sur ce que je fais aux cours	3.97	0.69	0.07	-0.13	
g) Je m'entends bien avec mes collègues	5.36	0.15	0.88	-0.11	
e) Il y a une bonne ambiance	4.93	0.36	0.76	-0.17	
a) Je peux compter sur l'aide des autres employés quand j'ai un problème	5.23	0.28	0.72	-0.13	
c) Je dois souvent faire des choses sans que l'on m'explique pourquoi	2.72	-0.12	-0.05	0.77	
k) Je dois trop souvent me débrouiller seul	3.08	-0.15	-0.09	0.73	
m) Je dois trop souvent faire les tâches que personne n'aime faire	3.24	-0.14	-0.20	0.68	
		<i>valeurs propres</i>	<i>3.34</i>	<i>2.16</i>	<i>1.75</i>
		<i>% de variance</i>	<i>25.7%</i>	<i>16.6%</i>	<i>13.5%</i>

KMO = .92

Question 14 - Face à des difficultés en entreprise (Coping)
(saturations – rot. varimax)

		coping évitement	coping actif	coping individualisation	
	Moy.	1	2	3	
c) J'essaie de penser à autre chose parce que je ne peux de toute façon rien y changer	2.80	0.81	-0.24	0.05	
d) Je fais comme si de rien n'était, cela finira bien par s'arranger	2.50	0.72	-0.36	0.08	
b) Quand ça ne marche pas, je me dis que c'est parce que c'était mal expliqué	2.75	0.69	0.23	0.08	
e) J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mes collègues	4.76	0.02	0.76	-0.20	
a) Je discute du problème avec mon maître d'apprentissage	4.34	-0.18	0.72	0.11	
f) J'essaie de régler seul-e le problème	4.05	-0.09	-0.15	0.82	
g) Je laisse sortir ma colère	2.30	0.30	0.08	0.64	
		<i>valeurs propres</i>	<i>1.78</i>	<i>1.37</i>	<i>1.14</i>
		<i>% de variance</i>	<i>25.5%</i>	<i>19.6%</i>	<i>16.3%</i>

KMO = .65

Question 15 - Cours à l'école professionnelle (saturations - rot. varimax)	Moy.	difficultés	utilité et	bonnes	élaboration	bonne	
		perçues	intérêt	relations	de stratégies actives	ambiance	
		1	2	3	4	5	
u) Je dois beaucoup travailler pour réussir	3.94	0.80	0.16	-0.02	0.11	0.04	
h) Les cours sont trop difficiles pour moi	2.80	0.78	0.00	-0.10	-0.17	-0.01	
k) Au cours, cela va si vite que j'ai de la peine à suivre	2.60	0.76	-0.04	-0.09	-0.17	0.03	
t) J'ai trop à faire pour les cours	3.21	0.70	-0.18	0.06	0.09	-0.02	
n) J'ai peur de ne pas réussir	3.80	0.70	-0.01	-0.01	-0.09	-0.06	
p) Je comprends facilement	4.33	-0.60	-0.07	0.22	0.50	0.06	
i) J'apprends plein de choses nouvelles	4.44	0.15	0.73	0.20	0.16	0.14	
f) Ce que j'apprends aux cours est intéressant	4.39	-0.06	0.73	0.31	0.27	0.12	
c) J'apprends des choses utiles pour mon métier	4.37	-0.06	0.70	0.34	0.16	0.06	
d) Je m'ennuie pendant les cours	3.33	0.00	-0.70	0.03	0.04	-0.07	
r) J'ai beaucoup de plaisir aux cours	3.72	-0.09	0.53	0.41	0.30	0.33	
g) Mon expérience professionnelle m'aide à mieux comprendre les cours	4.25	-0.06	0.49	0.14	0.37	-0.04	
o) Les enseignants cherchent à savoir ce que je fais dans mon entreprise	3.01	0.06	0.07	0.72	0.03	0.02	
b) Les enseignants sont toujours prêts à m'aider	4.24	-0.14	0.36	0.70	0.14	0.14	
j) Les enseignants savent bien m'expliquer les choses	3.99	-0.15	0.51	0.64	0.13	0.10	
s) J'ai de bonnes relations avec les enseignants	4.56	-0.11	0.22	0.63	0.31	0.20	
v) Je m'assure de ne jamais prendre du retard dans mes cours	4.37	0.13	0.21	0.03	0.73	0.09	
e) J'arrive bien à organiser mon travail scolaire	4.34	-0.36	0.14	0.09	0.65	0.09	
q) J'essaie toujours de mettre en relation ce que j'apprends avec ce que je sais déjà	4.69	-0.11	0.16	0.21	0.65	0.01	
m) Je m'entends bien avec mes camarades	5.14	0.04	0.06	0.02	0.04	0.90	
l) Je trouve qu'il y a une bonne ambiance aux cours	4.50	0.00	0.19	0.22	0.03	0.85	
a) Je me sens à l'aise	4.66	-0.36	0.17	0.32	0.30	0.45	
		<i>valeurs propres</i>	<i>3.52</i>	<i>3.24</i>	<i>2.51</i>	<i>2.30</i>	<i>1.99</i>
		<i>% de variance</i>	<i>16.0%</i>	<i>14.7%</i>	<i>11.4%</i>	<i>10.5%</i>	<i>9.1%</i>

KMO = .89

Question 16 - Description du métier (saturations- rot. varimax)	Moy.	débouchés	pénibilité	prestige	contacts	
		perçus	perçue	perçu	(non utilisé)	
		1	2	3	4	
o) C'est un métier qui offre de grandes possibilités d'avancement	4.13	0.74	-0.01	0.20	0.13	
g) C'est un métier où il y a beaucoup de débouchés	4.05	0.72	-0.01	0.16	-0.02	
m) C'est un métier où on trouve facilement de l'emploi	3.66	0.70	0.20	-0.20	0.16	
k) C'est un métier qui offre de bons salaires	3.57	0.66	-0.20	0.29	-0.13	
p) C'est un métier qui se développe beaucoup	4.31	0.60	0.13	0.32	0.16	
d) C'est un métier salissant	3.02	0.01	0.83	0.02	0.01	
n) C'est un métier avec des conditions de travail difficiles	3.33	-0.03	0.76	-0.08	0.15	
f) C'est un métier masculin	3.72	0.21	0.65	0.19	-0.22	
q) C'est un métier pénible	2.77	-0.10	0.63	-0.35	-0.03	
a) C'est un métier intéressant	5.17	0.12	0.04	0.73	0.25	
b) C'est un métier pour lequel les exigences d'entrée sont élevées	3.86	0.07	-0.04	0.69	-0.13	
c) C'est un métier prestigieux	4.42	0.29	-0.17	0.69	0.07	
h) C'est un métier à responsabilités	5.15	0.31	0.12	0.49	0.42	
i) C'est un métier qui permet des contacts avec les gens	5.11	0.07	-0.21	0.09	0.80	
l) C'est un métier où on bouge beaucoup	4.47	0.10	0.50	0.04	0.63	
		<i>valeurs propres</i>	<i>2.61</i>	<i>2.52</i>	<i>2.19</i>	<i>1.45</i>
		<i>% de variance</i>	<i>17.4%</i>	<i>16.8%</i>	<i>14.6%</i>	<i>9.7%</i>

KMO = .80

Question 22 - Projets professionnels futurs (états identitaires)

(saturations - rot. varimax)

	Moy.	diffusion 1	empêchement 2	réalisé 3	moratoire 4	forclusion 5
m) Je m'occupe uniquement de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard.	2.86	0.80	0.04	-0.20	0.10	0.05
s) Je ne me pose pas la question. Pour le futur on verra bien.	2.56	0.76	0.00	-0.16	0.01	-0.03
b) Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent.	2.87	0.68	0.10	-0.07	-0.04	0.03
l) C'est inutile de faire des projets, il faut surtout s'adapter au travail que l'on trouve.	2.66	0.66	0.17	-0.03	0.19	0.06
e) J'ai parfois l'impression que tout m'échappe.	3.14	0.04	0.78	0.00	0.15	0.09
g) Chaque fois que je fais des projets, quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser.	2.50	0.09	0.78	0.05	-0.01	0.03
k) C'est le brouillard complet.	2.02	0.20	0.63	-0.09	0.27	-0.09
q) Je parle souvent de mes projets avec mes amis, ma famille ou mes collègues.	4.03	-0.15	0.03	0.66	0.12	0.11
d) J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis.	3.88	-0.23	-0.01	0.64	-0.45	0.03
n) Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver, même s'ils ne se réalisent pas.	4.37	-0.30	0.01	0.57	0.16	0.15
h) Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser.	3.80	0.07	-0.46	0.48	-0.09	0.07
p) Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses.	2.93	0.08	0.24	0.02	0.75	-0.03
t) J'ai déjà fait un choix professionnel, la question ne se pose plus.	3.07	0.17	-0.04	0.48	-0.64	0.03
r) J'ai peur de me tromper et ça m'empêche de choisir.	2.61	0.11	0.50	0.08	0.52	0.03
o) J'ai bien des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances.	4.27	0.25	0.12	0.27	0.47	0.16
j) Je fais confiance à mon maître d'apprentissage et à mes collègues de travail pour m'aider dans mes choix professionnels.	3.67	0.18	-0.23	0.00	-0.03	0.66
f) J'essaie de faire ce que l'on attend de moi.	4.78	0.17	0.09	0.06	-0.18	0.65
i) J'écoute toujours l'avis des autres avant de me décider pour un projet.	3.78	0.03	0.03	0.08	0.18	0.62
a) J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes projets.	4.66	-0.19	0.12	0.13	0.08	0.59
c) Pour moi, faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi.	4.51	-0.23	-0.03	0.39	-0.08	0.41
		<i>valeurs propres</i>				
		2.59	2.27	1.98	1.93	1.85
		<i>% de variance</i>				
		13.0%	11.3%	9.9%	9.6%	9.2%

KMO = .81

Annexe 3 : Questionnaire

12312312


REPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE
Département de l'instruction publique

Service de la recherche
en éducation
12 quai du Rhône
1205 Genève
Suisse

A L'ATTENTION DE
BLANCHE NEIGE
14 CH DU PRINCE-CHARMANT
1240 LESEPTNAIS

**Questionnaire à tous les jeunes en formation professionnelle en entreprise
dans le canton de Genève**

Madame, Monsieur,

A la demande de l'Office de la formation professionnelle et continue du canton de Genève (OFPC), le Service de la recherche en éducation (SRED) conduit une étude sur la formation en apprentissage. Pour cela, nous souhaiterions connaître votre avis sur différents aspects de votre formation actuelle.

Vous trouverez ci-joint un questionnaire auquel nous vous demandons de bien vouloir répondre. Votre participation est importante car elle pourrait permettre d'améliorer, voire de modifier, les conditions d'apprentissage que rencontreront de futurs apprentis.

Vous recevez ce questionnaire car, selon les listes du Département de l'instruction publique, vous étiez en apprentissage en entreprise au cours de l'automne 2005. Si entre-temps vous avez interrompu votre apprentissage, votre avis nous intéresse également. Répondez alors simplement en vous référant aux derniers mois avant l'interruption de votre formation.

Pour des raisons d'organisation, ce questionnaire porte votre nom. Nous vous assurons toutefois que vos réponses resteront **strictement confidentielles** et qu'aucun nom ne sera communiqué.

Sur la première page du questionnaire, vous trouverez quelques indications sur la manière de le remplir. Essayez de répondre à toutes les questions, même si certaines vous étonnent, car elles nous seront très utiles pour mieux vous comprendre. Cela devrait vous prendre **environ 30 minutes**.

Si vous désirez d'autres renseignements, une liste de personnes que vous pouvez contacter figure sur la première page du questionnaire.

Merci de nous renvoyer ce questionnaire **avant le 10 avril 2006 au moyen de l'enveloppe-réponse jointe déjà affranchie**.

En vous remerciant d'avance et en espérant connaître bientôt votre avis sur votre formation, nous vous adressons, Madame, Monsieur, nos meilleures salutations.

Pour l'équipe de recherche du SRED
François Rastoldo

Annexes : 1 questionnaire
 1 enveloppe-réponse affranchie

1 / 12

0071074874

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

Nous vous rappelons que toutes les données du questionnaire seront traitées de manière **confidentielle**. Elles ne seront communiquées ni à votre école, ni à votre entreprise.

Merci de nous **renvoyer** ce questionnaire avant le **10 avril 2006** dans l'enveloppe ci-jointe **sans l'affranchir**.

Quelques détails pratiques :

Les réponses au questionnaire seront saisies **automatiquement** (lecteur optique).

Par conséquent, nous vous prions de bien vouloir :

- employer un **stylo noir** ou bleu foncé,
- mettre **une croix** dans la case de votre choix en évitant de déborder sur une autre case ; des croix situées entre deux cases sont inutilisables,



- en cas d'erreur, **biffer clairement** la réponse erronée avant de mettre une nouvelle croix.



Pour répondre aux questions, vous allez souvent trouver des **échelles** comme celle-ci :

cela ne me correspond
pas du tout

1

2

3

4

5

6

cela me correspond
tout à fait

- plus vous cochez une case vers la gauche, plus vous choisissez ce qui est écrit à gauche
- plus vous cochez une case vers la droite, plus vous choisissez ce qui est écrit à droite

- 1 = cela ne me correspond pas du tout
- 2 = cela ne me correspond pas
- 3 = cela ne me correspond plutôt pas
- 4 = cela me correspond plutôt
- 5 = cela me correspond bien
- 6 = cela me correspond tout à fait

Si vous souhaitez **des renseignements** complémentaires, vous pouvez nous joindre par téléphone aux numéros suivants, ou par courrier électronique :

022 / 327 71 28
022 / 327 70 63
022 / 327 70 66

Clairette Davaud
Claude Kaiser
François Rastoldo

clairette.davaud@etat.ge.ch
claude.kaiser@etat.ge.ch
francois.rastoldo@etat.ge.ch

Merci de votre collaboration !

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

Répondez en vous référant à votre situation actuelle ;
si vous avez interrompu votre apprentissage, répondez en vous référant aux
derniers mois avant votre interruption.

PARTIE 1- SITUATION ET ÉVALUATION GLOBALE

1. Dans quel métier faites-vous actuellement votre apprentissage ?

2. Dans quel degré êtes-vous ?

1er 2ème 3ème 4ème

3. Quel âge avez-vous ?

J'ai _____ ans.

4. Etes-vous : une femme un homme

5. Depuis le mois de septembre 2005, avez-vous :

- a) changé d'apprentissage ? oui non
 b) changé d'entreprise ? oui non
 c) arrêté votre apprentissage ? oui non

6. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait :

Ne cochez qu'une seule case par ligne.

pas du tout
satisfait

tout à fait
satisfait

- | | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) du métier que vous avez choisi ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| b) de l'entreprise dans laquelle vous travaillez ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |
| c) des cours que vous suivez à l'école professionnelle ? | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 6 |

7. Si vous comparez votre situation de formation actuelle à celle de l'année passée
(école ou apprentissage), avec quelle affirmation êtes-vous le plus d'accord :

1 seule réponse

- Je trouve que ma situation actuelle de formation est meilleure.
 Je trouve que ma situation actuelle de formation est ni meilleure, ni moins bonne.
 Je trouve que ma situation actuelle de formation est moins bonne.

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

PARTIE 2- LE CHOIX DE VOTRE FORMATION ACTUELLE

8. Quand vous avez cherché une place d'apprentissage, avez-vous :
Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	jamais	1 fois	2 ou 3 fois	plus souvent
a) effectué des stages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) consulté l'office d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) questionné des gens qui pratiquent le métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) passé des examens ou des tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) passé des entretiens d'embauche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Combien d'entreprises avez-vous contactées pour trouver une place d'apprentissage (lettres, téléphones, visites, etc.) ?

J'ai contacté entreprises.

10. Lorsque vous vous êtes décidé pour votre apprentissage actuel :
Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	non, pas du tout				oui, tout à fait	
a) s'agissait-il du métier que vous souhaitiez exercer ?	<input type="checkbox"/>					
b) s'agissait-il de l'entreprise de votre choix ?	<input type="checkbox"/>					
c) aviez-vous ce projet depuis longtemps ?	<input type="checkbox"/>					
d) aviez-vous hésité avec d'autres apprentissages ?	<input type="checkbox"/>					
e) aviez-vous hésité avec une formation en école à plein temps ?	<input type="checkbox"/>					
f) ce métier semblait-il vraiment fait pour vous ?	<input type="checkbox"/>					

11. Que saviez-vous de votre métier et de votre entreprise avant de commencer votre apprentissage ?

Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	très peu				beaucoup	
a) A propos des tâches à effectuer, j'en savais...	<input type="checkbox"/>					
b) A propos des qualités personnelles et des capacités nécessaires pour faire ce métier, j'en savais...	<input type="checkbox"/>					
c) A propos des conditions de travail (salaire, horaires, dureté du travail), j'en savais...	<input type="checkbox"/>					
d) A propos de l'entreprise dans laquelle je fais mon apprentissage, j'en savais...	<input type="checkbox"/>					

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

PARTIE 3 - ÉVALUATION DE LA FORMATION (Si, depuis le début de votre apprentissage, vous n'avez pas encore travaillé dans votre entreprise, passez directement à la question 15.)

12. Pensez aux activités que vous faites DANS VOTRE ENTREPRISE.

Dites à quel point les affirmations suivantes correspondent ou non à votre situation.

Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	cela ne me correspond pas du tout					cela me correspond tout à fait
a) Je me sens utile dans mon entreprise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Dans mon travail, la pression des délais est trop forte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) J'ai l'impression de faire toujours la même chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) J'ai de bonnes conditions pour apprendre mon métier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A mon poste de travail, je sais ce que j'ai à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) J'ai l'impression de progresser dans mon métier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) J'essaie de mettre en rapport les nouvelles choses avec ce que je sais déjà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Je dois faire des choses trop compliquées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) J'essaie de bien planifier ce que j'ai à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Quand j'ai une nouvelle tâche, j'ai un temps suffisant pour m'entraîner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) C'est bien le travail dont j'avais envie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) J'ai peur de ne pas réussir à faire ce qu'on attend de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Je m'assure d'avoir compris ce que j'ai à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) J'apprends bien tous les aspects du métier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Mon travail est bien ce que j'avais imaginé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) J'ai mon mot à dire pour décider quels travaux je dois faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Je me sens à l'aise dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) J'arrive facilement à faire ce qu'on me demande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) J'utilise dans mon métier ce que j'apprends aux cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) J'aime ce que j'ai à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) J'ai trop à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) J'ai l'occasion de montrer ce que je sais faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

13. Pensez aux relations DANS VOTRE ENTREPRISE avec vos collègues ou avec votre maître ou maîtresse d'apprentissage (la personne responsable de votre formation). Dites à quel point les affirmations suivantes correspondent ou non à votre situation.
Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	cela ne me correspond pas du tout					cela me correspond tout à fait
a) Je peux compter sur l'aide des autres employés quand j'ai un problème.	1	2	3	4	5	6
b) Mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage est toujours prêt à m'aider.	1	2	3	4	5	6
c) Je dois souvent faire des choses sans que l'on m'explique pourquoi.	1	2	3	4	5	6
d) Mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage sait bien m'expliquer les choses.	1	2	3	4	5	6
e) Il y a une bonne ambiance.	1	2	3	4	5	6
f) Les remarques de mon maître ou de ma maîtresse d'apprentissage me sont utiles.	1	2	3	4	5	6
g) Je m'entends bien avec mes collègues.	1	2	3	4	5	6
h) Mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage me soutient en cas de problème.	1	2	3	4	5	6
i) J'ai de bons contacts avec mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage.	1	2	3	4	5	6
j) Mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage me pose des questions sur ce que je fais aux cours.	1	2	3	4	5	6
k) Je dois trop souvent me débrouiller seul.	1	2	3	4	5	6
l) Mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage tient compte de mes intérêts.	1	2	3	4	5	6
m) Je dois trop souvent faire les tâches que personne n'aime faire.	1	2	3	4	5	6

14. Pensez à ce que vous faites lorsque vous avez un problème dans le cadre DE VOTRE ENTREPRISE, ou des difficultés à faire votre travail. Dites si les solutions suivantes correspondent ou non à ce que vous faites.
Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	cela ne me correspond pas du tout					cela me correspond tout à fait
a) Je discute du problème avec mon maître ou ma maîtresse d'apprentissage .	1	2	3	4	5	6
b) Quand ça ne marche pas, je me dis que c'est parce que c'était mal expliqué.	1	2	3	4	5	6
c) J'essaie de penser à autre chose parce que je ne peux de toute façon rien y changer.	1	2	3	4	5	6
d) Je fais comme si de rien n'était, cela finira bien par s'arranger.	1	2	3	4	5	6
e) J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mes collègues.	1	2	3	4	5	6
f) J'essaie de régler seul-e le problème.	1	2	3	4	5	6
g) Je laisse sortir ma colère.	1	2	3	4	5	6

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

15. Pensez à vos cours A L'ÉCOLE PROFESSIONNELLE.
Dites à quel point les affirmations suivantes correspondent ou non à votre situation.
Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	cela ne me correspond pas du tout					cela me correspond tout à fait
a) Je me sens à l'aise.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
b) Les enseignants sont toujours prêts à m'aider.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
c) J'apprends des choses utiles pour mon métier.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
d) Je m'ennuie pendant les cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
e) J'arrive bien à organiser mon travail scolaire.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
f) Ce que j'apprends aux cours est intéressant.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
g) Mon expérience professionnelle m'aide à mieux comprendre les cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
h) Je trouve les cours trop difficiles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
i) J'apprends plein de choses nouvelles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
j) Les enseignants savent bien m'expliquer les choses.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
k) Au cours, cela va si vite que j'ai de la peine à suivre.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
l) Je trouve qu'il y a une bonne ambiance aux cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
m) Je m'entends bien avec mes camarades.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
n) J'ai peur de ne pas réussir.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
o) Les enseignants cherchent à savoir ce que je fais dans mon entreprise.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
p) Je comprends facilement.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
q) J'essaie toujours de mettre en relation ce que j'apprends avec ce que je sais déjà.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
r) J'ai beaucoup de plaisir aux cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
s) J'ai de bonnes relations avec les enseignants.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
t) J'ai trop à faire pour les cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
u) Je dois beaucoup travailler pour réussir.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
v) Je m'assure de ne jamais prendre du retard dans mes cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

16. Pour décrire le métier que vous apprenez, dites à quel point vous êtes d'accord ou non avec les affirmations suivantes :

Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	je ne suis pas du tout d'accord					je suis tout à fait d'accord
a) C'est un métier intéressant.	1	2	3	4	5	6
b) C'est un métier pour lequel les exigences d'entrée sont élevées.	1	2	3	4	5	6
c) C'est un métier prestigieux (qui a une bonne image).	1	2	3	4	5	6
d) C'est un métier salissant.	1	2	3	4	5	6
e) C'est un métier féminin.	1	2	3	4	5	6
f) C'est un métier masculin.	1	2	3	4	5	6
g) C'est un métier où il y a beaucoup de débouchés.	1	2	3	4	5	6
h) C'est un métier à responsabilités.	1	2	3	4	5	6
i) C'est un métier qui permet des contacts avec les gens.	1	2	3	4	5	6
j) C'est un métier qui laisse du temps libre.	1	2	3	4	5	6
k) C'est un métier qui offre de bons salaires.	1	2	3	4	5	6
l) C'est un métier où on bouge beaucoup.	1	2	3	4	5	6
m) C'est un métier où on trouve facilement de l'emploi.	1	2	3	4	5	6
n) C'est un métier avec des conditions de travail difficiles.	1	2	3	4	5	6
o) C'est un métier qui offre de grandes possibilités d'avancement (avoir des responsabilités, augmenter son salaire, etc.).	1	2	3	4	5	6
p) C'est un métier qui se développe beaucoup.	1	2	3	4	5	6
q) C'est un métier pénible.	1	2	3	4	5	6
r) C'est un métier dont on parle beaucoup.	1	2	3	4	5	6

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

17. Parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui vous préoccupent actuellement le plus ?

Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	cela ne me préoccupe pas du tout				cela me préoccupe beaucoup	
a) Ce que je vais faire après ma formation	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
b) Le temps que je peux consacrer à mes loisirs	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
c) Avoir assez d'argent pour moi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
d) Vivre en couple et fonder une famille	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
e) Trouver un travail qui m'intéresse après ma formation	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
f) Ce que les autres pensent de moi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
g) Échouer dans mon apprentissage	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
h) Les relations avec mes ami-e-s	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
i) Les relations avec mes collègues	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
j) Les relations avec mon maître d'apprentissage	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
k) Être au chômage après ma formation	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
l) Ma santé, mon bien-être	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
m) Les relations avec mes parents	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
n) Mon avenir professionnel	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
o) Mon activité dans l'entreprise où je travaille	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
p) Les grands problèmes de la société (pauvreté dans le monde, pollution, guerres, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
q) Mon apparence physique, mon look	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

PARTIE 4 - L'AVENIR

18. Que comptez-vous faire l'année prochaine ?

1 seule réponse

- Je pense continuer mon apprentissage dans la même entreprise.
- Je pense continuer le même apprentissage, mais dans une autre entreprise.
- J'aurai terminé mon apprentissage et je travaillerai.
- J'aurai terminé mon apprentissage et je ferai une autre formation.
- Je pense changer d'apprentissage.
- Je pense changer pour une formation dans une école à plein temps.
- Je pense arrêter l'apprentissage.
- Je ne sais pas ce que je vais faire l'année prochaine.
- Autre, précisez :

19. Pensez-vous poursuivre une formation après avoir obtenu votre CFC ou votre attestation ?

- oui non

Si oui, laquelle ?

20. Trouver un emploi qui vous convienne après votre formation, est-ce que ce sera facile ou difficile selon vous ?

très difficile

très facile

Je pense que trouver un emploi après ma formation sera : 1 2 3 4 5 6

21. Dans 5 ou 6 ans, à quel point êtes-vous sûr-e d'exercer le métier que vous apprenez ?

pas du tout
sûr-e

tout-à-fait
sûr-e

Je suis : 1 2 3 4 5 6

12312312

Opinions sur l'apprentissage
avril 2006

22. Par rapport à vos projets professionnels futurs (après avoir obtenu votre CFC ou votre attestation), indiquez pour chaque proposition si elle vous correspond ou non.
Ne cochez qu'une seule case par ligne.

	cela ne me correspond pas du tout					cela me correspond tout à fait
a) J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes projets.	1	2	3	4	5	6
b) Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent.	1	2	3	4	5	6
c) Pour moi, faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi.	1	2	3	4	5	6
d) J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis.	1	2	3	4	5	6
e) J'ai parfois l'impression que tout m'échappe.	1	2	3	4	5	6
f) J'essaie de faire ce que l'on attend de moi.	1	2	3	4	5	6
g) Chaque fois que je fais des projets, quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser.	1	2	3	4	5	6
h) Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser.	1	2	3	4	5	6
i) J'écoute toujours l'avis des autres avant de me décider pour un projet.	1	2	3	4	5	6
j) Je fais confiance à mon maître d'apprentissage et à mes collègues de travail pour m'aider dans mes choix professionnels.	1	2	3	4	5	6
k) C'est le brouillard complet.	1	2	3	4	5	6
l) C'est inutile de faire des projets, il faut surtout s'adapter au travail que l'on trouve.	1	2	3	4	5	6
m) Je m'occupe uniquement de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard.	1	2	3	4	5	6
n) Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver, même s'ils ne se réalisent pas.	1	2	3	4	5	6
o) J'ai bien des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances.	1	2	3	4	5	6
p) Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses.	1	2	3	4	5	6
q) Je parle souvent de mes projets avec mes amis, ma famille ou mes collègues.	1	2	3	4	5	6
r) J'ai peur de me tromper et ça m'empêche de choisir.	1	2	3	4	5	6
s) Je ne me pose pas la question. Pour le futur on verra bien.	1	2	3	4	5	6
t) J'ai déjà fait un choix professionnel, la question ne se pose plus.	1	2	3	4	5	6

