



Motivation et perspectives professionnelles d'apprenti·es du commerce de détail

David Jan et Jean-Louis Berger
Université de Fribourg, Suisse

Pour citer cet article :

Jan, D. et Berger, J.-L. (2023). Motivation et perspectives professionnelles d'apprenti·es du commerce de détail. *Didactique*, 4(2), pp. 65-90. <https://doi.org/10.37571/2023.0204>

Résumé : La formation professionnelle initiale est la filière suivie par 64% des jeunes Suisse après la scolarité obligatoire. Bien que le domaine du commerce de détail soit le troisième plus grand fournisseur de places de formation, il fait souvent office de dernier choix et affiche un taux de résiliation de contrat de formation élevé. Le but de la présente étude était d'examiner de quelle manière la motivation durant la formation et selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan est associée au parcours formatif préalable et au projet professionnel. Un échantillon de 280 apprenti·es a répondu à un questionnaire sur les formations antérieures, la motivation durant leur formation, le projet professionnel et des données sociodémographiques. Par des modèles de régressions linéaires multiples, nous observons que les formations antérieures n'ont de liens significatifs ni avec la motivation développée durant la formation ni avec le projet professionnel. Cependant la motivation, notamment de type autonome, explique en partie l'intention de résilier le contrat de formation professionnelle initiale et l'intention d'un projet professionnel dans le domaine du commerce de détail.

Mots-clés : formation professionnelle initiale; formation en alternance; Suisse; théorie de l'autodétermination; résiliation du contrat d'apprentissage.

Introduction

Cette étude porte sur les apprenti·es suivant une formation professionnelle initiale (FPI) dans le domaine du commerce du détail en alimentaire. Ce métier est désigné, dans le langage courant, par le terme de « caissier·ère de magasin ». La réputation de ce métier est parmi les plus basses de Suisse selon une étude auprès de la population en Suisse (Joye et al., 2023). Pourtant, un grand nombre de jeunes suivent une FPI dans ce domaine professionnel au point qu'il s'agissait de la 3e FPI la plus fréquentée en 2020 (Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022b). Ce constat pose notamment les questions suivantes : quelles sont les motivations des apprenti·es? Comment ces motivations sont-elles associées à leur parcours formatif préalable et à leur projet professionnel?

La formation professionnelle initiale en Suisse

Cette partie présente le contexte de la formation professionnelle en Suisse dans le domaine du commerce de détail puis la motivation et les perspectives professionnelles pour les apprenti·es.

En fin de scolarité obligatoire, dès l'âge de 15 ans, les élèves en Suisse font face au choix, plus ou moins contraint, entre débiter une FPI située au niveau 3 de la classification internationale type de l'éducation (CITE ou International Standard Classification of Education [ISCED]) ou poursuivre un cursus scolaire permettant par la suite un accès direct aux études supérieures (université ou hautes écoles) au niveau CITE 6. L'accès à la voie scolaire repose sur des résultats scolaires plus exigeants.

Depuis la fin des années 1990, un titre de FPI est moins perçu comme une finalité qu'une étape vers un titre d'études supérieures (Kammermann et al., 2009; Lamamra et Moreau, 2016). Ainsi les jeunes qui ont choisi une FPI vont, de plus en plus, la poursuivre par une post-formation permettant l'accès aux études supérieures (Gomensoro et al., 2017).

Ces constats mènent à la construction d'une hiérarchisation entre une FPI et un cursus scolaire (Lamamra et Moreau, 2016), hiérarchisation renforcée par une faible attractivité de la FPI en Suisse romande (Caprani et al., 2019; Cattaneo et Wolters, 2016).

Cependant, la FPI constitue la filière de formation la plus fréquentée : deux ans après leur sortie de l'école obligatoire, 64% des jeunes résidant en Suisse (52% en Suisse romande) effectuent une FPI d'une durée de 2 à 4 ans, sanctionnée par un diplôme reconnu au niveau

fédéral (Meyer, 2018). Dans la majorité des cas, cette formation est effectuée en alternance entre trois lieux de formation qui sont une entreprise formatrice (à raison de 3 à 4 jours par semaine), une école professionnelle (à raison de 1 à 2 jours par semaine) et des cours interentreprises¹ (à raison de quelques jours par année). L'entreprise formatrice joue le rôle central, non seulement parce qu'elle assume la majorité du temps de formation, mais aussi parce qu'elle est responsable de l'engagement de l'apprenti·e : l'apprenti·e signe un contrat de deux à quatre ans selon le métier ou la formation suivie. C'est dans le cadre de cette entreprise que sont principalement dispensées des connaissances procédurales, spécifiques au métier, qui se démontrent dans l'action du travail quotidien (Gurtner et al., 2018). A l'école professionnelle, les apprenti·es apprennent en particulier des connaissances déclaratives relatives au métier ainsi que des connaissances de culture générale et linguistiques, celles-ci sont plus abstraites (Gurtner et al., 2018). Les cours interentreprises visent à faciliter la mise en lien des connaissances transmises ou enseignées dans les deux autres lieux de formation grâce à un environnement détaché des enjeux économiques de l'entreprise (Meier, Jöhr et Kammermann, 2022; Wettstein, Schmid et Gonon, 2018).

Un contrat de FPI est signé entre l'apprenti·e, l'entreprise formatrice et l'autorité responsable. Ce contrat, nommé « contrat d'apprentissage » peut être résilié en tout temps par consentement mutuel ou unilatéralement par l'un des partis lorsque de justes motifs l'exigent (Loi fédérale complétant le Code civil suisse, 2023, art. 337, 346; Loi fédérale sur la formation professionnelle, 2022, art. 14, al. 4). Cette procédure spécifique aux contrats de FPI s'intitule « résiliation du contrat d'apprentissage » (RCA). Kriesi (2016) et classe les raisons de RCA selon quatre thèmes :

- Économique : une conjoncture défavorable demandant une restructuration du personnel ou aboutissant à la faillite de l'entreprise
- Entreprise formatrice : la qualité de la formation (par manque d'expérience de l'entreprise ou de compétences) est inadéquate ou le salaire proposé est trop bas
- Personnes en formation : les compétences demandées par cette formation ne sont pas atteignables par l'apprenti·e ou ne correspondent pas à ses aspirations²

¹ Troisième lieu de formation regroupant les apprenti·es du même métier (Secrétariat d'état à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation, 2022)

² le choix d'un métier et d'une entreprise se fait sur la base d'un entretien ou d'un stage de seulement quelques jours.

- Métier : le métier n'est plus praticable par l'apprenti·e (par exemple pour cause d'accident ou d'intolérance à des produits utilisés dans le cadre du travail)

Le taux de RCA est de 21% au niveau Suisse (Office fédéral de la statistique, 2021). Si la formation est menée à son terme, l'apprenti·e obtient sa diplomation et devient un·e professionnel·le du métier appris et peut se voir engagé en tant que personne qualifiée sans avoir à réaliser d'autre formation.

Parmi les raisons pour résilier le contrat d'apprentissage, celles qui concernent les apprenti·es ont été largement plus étudiées que celles concernant les autres thèmes ou facteurs (Böhn et Deutscher, 2022). Une récente synthèse révèle qu'un choix de carrière inadéquat ainsi qu'une faible correspondance entre la formation et l'emploi rêvé sont parmi les facteurs associés à la résiliation anticipée du contrat d'apprentissage (Böhn et Deutscher, 2022). Dans le contexte suisse, l'étude de Stalder et Schmid (2016) met en évidence que la perte d'intérêt pour le métier de la part de l'apprenti·e constitue une raison majeure évoquée pour justifier une RCA. Ainsi, les facteurs liés à la motivation de l'apprenti·e jouent-ils un rôle pertinent.

Débuter une formation professionnelle dans le domaine du commerce de détail : un choix par défaut?

Parmi les presque 250 métiers envisageables par FPI (Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022a), le domaine du commerce de détail est un choix fréquent. C'est un important domaine professionnel, employant 308 000 personnes ou 5.8% des travailleur·euses en Suisse en 2020 (Office fédéral de la statistique, 2022). Ce domaine offre un grand nombre de places en FPI. En effet, 4 196 apprenti·es ont débuté une formation dans le commerce de détail en 2020, ce qui en fait le troisième plus grand domaine fournisseur de places de FPI (Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022b).

Selon une étude dans le contexte suisse (Wenger et al., 2022), les apprenti·es dans le domaine du commerce de détail rapportent plus fortement que leurs pairs d'autres domaines (coiffure et soins de beauté, construction, employés de commerce³) un choix

³ Ce métier s'occupe, entre autres, de la correspondance commerciale, de la comptabilité ou de l'accueil des clients.

formatif réalisé par défaut, c'est-à-dire par absence d'une alternative plus désirable. Ce choix par défaut transparait également dans le taux de RCA de 26.3% pour les gestionnaires du commerce de détail, contre un taux moyen de 21% (Office fédéral de la statistique, 2021). En corolaire, ces apprenti·es déclarent aussi un rôle moins important de la motivation autonome, qui « implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix » (Deci et Ryan, 2008, p. 24) dans leur choix formatif (Wenger et al., 2022). Ceci signifie que ces apprenti·es présentent une motivation peu favorable pour le métier qu'ils apprennent (Deci et al., 2017), ayant notamment pour conséquence possible un abandon prématuré de la formation, un faible engagement, une faible satisfaction ou encore un changement de domaine professionnel suite à la diplomation (Guntert 2015; Howard et al., 2021; Valero et Hirschi, 2016).

Pour les apprenti·es du commerce de détail⁴, l'ajustement à des horaires flexibles, changeants et parfois contraignants (Caprani et al., 2019) peut jouer un rôle dans leur intention de RCA. De plus, hormis les parties purement scolaire et technique, le rapport à la clientèle est un aspect exigeant de ce métier. Les exigences émotionnelles, du contact permanent avec les clients, sont si importantes qu'elles en deviennent un enjeu de reconnaissance, de santé physique et émotionnelle, permettant aux apprenti·es de se sentir valorisés en tant que professionnel·le ou les incitant, au contraire, à changer de domaine de formation (Caprani et al., 2019). Finalement, une partie des RCA est liée à une réorientation suite au choix d'un métier qui n'était pas idéal, car ne correspondant pas à l'idée que l'on pouvait en avoir (Kriesi et al., 2016).

Motivation et perspectives professionnelles en commerce de détail

Nous analysons la motivation selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) de ces apprenti·es pour cette formation selon trois périodes chronologiques : avant, pendant et après. Avant, correspond à ce qui a été entrepris comme formation précédant celle-ci. Pendant, porte sur leur motivation actuelle pour le commerce du détail en alimentaire. Après, s'intéresse à leur projet professionnel, selon une intention de continuité dans le domaine ou de résiliation de leur contrat.

⁴ Deux formations peuvent être entreprises « assistant·e » ou « gestionnaire » du commerce de détail. La première formation, moins exigeante scolairement et réalisée en deux ans est sanctionnée par une « Attestation fédérale de formation professionnelle » (AFP) et la deuxième, plus scolaire, faite en trois ans est sanctionnée par un « Certificat fédéral de capacité » (CFC).

Les instances politiques ont fixé l'objectif d'atteindre un taux de certification de 95% des jeunes de moins de 25 ans au niveau CITE 3 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019) d'ici 2023. Cet objectif exerce une pression sur les écoles et les entreprises à centrer la formation sur un ensemble restreint d'objectifs cognitifs, souvent au détriment des intérêts et des besoins psychologiques plus globaux que peuvent ressentir les apprentis. Ainsi, la formation n'est pas dispensée selon les intérêts ou capacités des apprentis, mais en suivant un programme organisé afin d'atteindre un titre certifiant pouvant être sans lien avec la réalité quotidienne de l'apprenti·e dans son entreprise de formation (Ryan et Deci, 2017). Par exemple, un apprenti travaillant dans un magasin de boisson suivra deux jours de cours interentreprises sur dix au sujet de ces produits tandis que les huit autres jours porteront sur des produits qui ne concernent pas son activité professionnelle. Pour prendre un autre exemple, tous·tes doivent atteindre des compétences d'expression orale et écrite dans une langue étrangère proposée par l'école, mais cet objectif ne prend pas en compte la ou les langues que l'apprenti·e maîtrise déjà.

Les apprentis, pour leur part, se retrouvent souvent pris dans une situation contraignante entre une formation dans le commerce de détail peu désirée (Wenger et al., 2022) et peu valorisée (Joye et al., 2023) et la pression de devoir suivre une formation (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019). Ainsi certain·es apprenti·es se trouvent à devoir apprendre un métier qu'ils n'ont pas véritablement choisi.

Cadre d'analyse de la motivation des apprenti·es du commerce de détail

Cette configuration particulière rend l'utilisation de la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2008; Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017) pertinente pour évaluer de quelle manière les apprentis se positionnent du point de vue de leur motivation.

Le tableau 1, fondé sur les travaux de Ryan et Deci (2017), illustre les dimensions du modèle théorique de l'autodétermination en les contextualisant à la FPI. Dans la première colonne, sont indiquées les deux sources de motivation « contrôlée » et « autonome » qui forment le continuum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008). Si l'activité est motivante en elle-même ou qu'elle fait sens pour la personne qui la pratique, alors la motivation est dite autonome. Inversement, si l'activité est réalisée pour satisfaire une demande, une contrainte, ou pour des raisons instrumentales, alors la motivation est dite

contrôlée. Nombre d'activités sont réalisées en vue d'obtenir une récompense ou d'éviter d'éventuelles conséquences négatives (Ryan et Deci, 2017).

Les auteurs (Deci et Ryan, 2008) proposent également une distinction plus fine dans le continuum de l'autodétermination entre la motivation contrôlée (regroupant les types de régulation externe et introjetée) et la motivation autonome (regroupant les types de régulation identifiée, intégrée et intrinsèque).

La colonne « L'apprenti·e s'engage dans sa formation par... » offre, selon le type de régulation, un exemple de raisons de s'engager dans la formation et la colonne suivante donne un exemple de situations concrètes du point de vue de l'apprenti·e. Ces exemples, qui visent à illustrer la pertinence de la TAD dans le contexte de la présente étude, sont issus de l'expérience empirique du premier auteur dans le contexte du commerce de détail.

Tableau 1.

Motivation des apprenti·es selon la théorie de l'autodétermination (adaptation de Deci et Ryan, 2008)

Motivation	Type de régulation	L'apprenti·e s'engage dans sa formation par...	Exemple du point de vue de l'apprenti·e
Contrôlée	Externe	Obligation de réaliser la tâche et dans l'attente d'une récompense pour persévérer	Si mes notes ne sont pas suffisantes, l'entreprise ne me gardera pas
	Introjectée	Honte de ne pas réussir ou sous la pression de la part de la famille ou des pédagogues	Si je ne réussis pas ici, il ne reste pas d'autre place, c'est ma dernière chance
	Identifiée	Intérêt pour les ouvertures professionnelles offertes par le titre	Avec ce titre, je pourrai faire le métier ou la formation de mon choix
Autonome	Intégrée	Adhésion au sens de la tâche, sans qu'elle n'en devienne plaisante pour autant	Je n'aime pas tirer la marchandise en avant, mais sais que cela améliore nos ventes
	Intrinsèque	Plaisir à réaliser la tâche, sans contrepartie : la tâche est intéressante en elle-même	Je ressens du plaisir à renseigner et aider les clients dans leurs achats

Contexte des cours interentreprises pour la mobilisation de la TAD

La complétion du questionnaire a été réalisée durant les cours interentreprises, qui ne sont fréquentés qu'une courte partie du temps de formation (10 jours sur trois ans ou 2% du temps de formation). Ces cours ont la particularité de rassembler des apprenti·es de toutes les entreprises et de tous les cantons francophones du pays, mais uniquement des apprenti·es du même domaine professionnel. Ces cours sont le lieu d'échange des diverses pratiques communes.

Dans un contexte comparable à la FPI, la recherche de Skinner, Chi et The Learning-Gardens Educational Assessment Group (2012) apporte des informations pertinentes. Des élèves peu motivés par l'école étaient stimulés par des activités de jardinage. Les résultats ont montré qu'ils étaient motivés pour cette activité de jardinage et réussissaient également mieux dans les cours de nature scolaire.

Les cours interentreprises, à l'image des activités de jardinage, sont organisés en dehors de l'école professionnelle et le travail est réalisé hors des contraintes de rentabilité de l'entreprise formatrice. Ces cours offrent une possibilité de motivation autonome (Ryan et Deci, 2017).

Formation précédant l'entrée en FPI dans le domaine du commerce de détail

Comme présenté en introduction, le choix d'une FPI dans le domaine du commerce de détail est rarement un premier choix (Wenger et al., 2022). Ceci implique que la transition des jeunes entre l'école obligatoire et l'entrée en FPI est souvent indirecte (Caprani et al., 2019). En tant que formation antérieure à cette FPI, les jeunes ont pu débiter une FPI dans un autre métier, un cursus scolaire ou suivre des cours de mise à niveau afin d'obtenir leur place de FPI. Selon une analyse longitudinale, les jeunes ayant fait une RCA ont fréquemment une période de transition variant de six mois à deux ans et demi (Lamamra et al., 2011).

Mieux comprendre le parcours en FPI dans le domaine du commerce de détail

Nous postulons que la TAD (Deci et Ryan, 2008; Gagné et Deci, 2005; Ryan et Deci, 2017) permet d'analyser la motivation des apprenti·es en FPI, en particulier dans le cadre des cours interentreprises. Ils sont motivés de manière contrôlée à entreprendre une formation (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019)..

Objectif et hypothèses de recherche

L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la motivation des apprenti·es pour leur travail dans le commerce de détail. Nous analysons les liens entre les formations antérieures, la motivation durant la FPI et que le projet professionnel des apprenti·es. Nous posons trois hypothèses de recherche, présentées dans la figure 1, qui utilisent les variables suivantes :

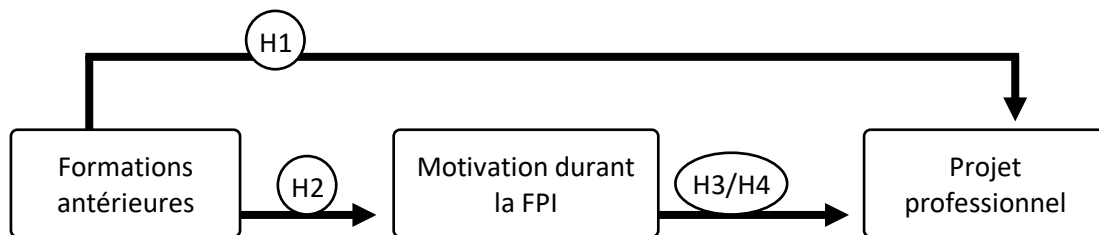
Formations antérieures : Deux types de formations antérieures sont prises en compte, a « préformation » qui prépare à cette FPI et « autre formation » qui englobe une formation scolaire ou une autre FPI.

Motivation durant la FPI : L'analyse de la motivation porte sur la formation en cours selon la TAD.

Projet professionnel : Deux aspects sont distingués, soit l'« intention de résiliation » et donc de mettre fin à cette FPI ainsi que l'« avenir professionnel dans le domaine » qui correspond à l'intention de l'apprenti·e de rester dans ce domaine.

Figure 1.

Hypothèses de l'étude



Hypothèses de recherche

Lien entre formations antérieures et projet professionnel

Notre première hypothèse (H1) : « les formations antérieures sont associées au projet professionnel ». Nous supposons que le suivi d'une formation antérieure entretient un lien avec le projet professionnel. Spécifiquement la préformation qui prépare et aide au choix de la FPI devrait être liée à une plus forte intention de l'apprenti·e de rester dans ce domaine (Häfeli et Schellenberg, 2009; Weber, 2003).

Lien entre formations antérieures et motivation durant la FPI

La seconde hypothèse (H2) porte sur les formations antérieures et le lien avec la motivation durant la FPI : « Les formations antérieures sont associées à la motivation durant la FPI ». Nous supposons, de manière identique à l'hypothèse 1, que le suivi d'une formation antérieure de type préformation est lié à une motivation autonome développée durant la FPI. En revanche, les apprenti·es ayant suivi une autre formation devraient rapporter une motivation plus contrôlée, car iels ont quitté la formation qui constituait leur premier choix pour débiter une FPI dans le commerce de détail.

Lien entre motivation durant la FPI et projet professionnel

Notre troisième hypothèse (H3) porte sur la relation entre la motivation durant la FPI et le projet professionnel, « une motivation autonome durant cette FPI est associée à une plus forte intention d'un avenir professionnel dans le domaine du commerce de détail ». Nous supposons que la motivation développée durant cette FPI permet de prédire un projet professionnel visant à continuer dans le domaine. Finalement, la quatrième hypothèse (H4) porte sur le lien entre motivation et intention de résiliation du contrat d'apprentissage : « une motivation contrôlée durant cette FPI est associée à une plus forte intention de résiliation du contrat d'apprentissage ».

Méthode

Participant·es

La population des apprenti·es du commerce de détail en alimentation⁵ sur le territoire Suisse romand est de 554 personnes en 2021. L'échantillon, de convenance, ayant participé à cette étude, compte 280 apprenti·es (50% de femmes).

Ceux qui ne font pas partie de l'échantillon ont arrêté leur formation avant de recevoir leur convocation aux cours, n'ont pas répondu dans le temps imparti ou n'ont pas complété le questionnaire intégralement. Un filtrage a été appliqué selon la récurrence des réponses identiques. Ont été retirés de l'échantillon ($n=23$) ceux ayant répondu de manière identique à 75% des items du questionnaire ou à 100% des items de l'un des trois thèmes (motivation durant la FPI, projet professionnel et données sociodémographiques).

Dans l'échantillon, 16% des participants suivent une formation sanctionnée par une « Attestation fédérale de formation professionnelle » (en 2^e année) et 84% une formation sanctionnée par un « Certificat fédéral de capacité » (en 2^e et 3^e année). Ils ont en moyenne 20 ans ($M = 19.97$, $SD = 2.78$).

Entre l'achèvement de l'école obligatoire et le début de cette FPI, les participant·es ont fréquenté en moyenne pendant deux ans une formation antérieure. 53% des participant·es ont suivi une « autre formation » ou une « préformation » (formation préparatoire à la FPI)

⁵ Cette FPI a changé de nom en 2022, passant de « commerce de détail en produits nutritifs et stimulants » à « commerce de détail en alimentation »
Jan et Berger, 2023

et 11% ont suivi les deux types de formations antérieures. Finalement, 47% n'ont pas suivi de formation antérieure.

Instruments

Les items sont repris et adaptés de Wenger et al. (2022). Des adaptations ont été faites afin d'intégrer le troisième lieu de formation, les cours interentreprises, qui n'étaient pas pris en compte dans l'échelle de mesure originale. Tous les items utilisés dans la présente étude figurent en annexe.

Le questionnaire à réponses obligatoires a été complété en ligne via le cellulaire durant un cours. Les apprenti·es ont indiqué leur degré d'accord grâce à une échelle de Likert à six degrés (1 = « ne correspond pas du tout à ma situation »; 6 = « correspond entièrement à ma situation »). Pour les données sociodémographiques, une liste de réponses était préétablie.

La passation, facultative, a été réalisée durant les cours interentreprises adressés aux apprenti·es de deuxième et troisième année de formation. Les réponses des apprenti·es de première année, n'ayant suivi que peu de cours, n'auraient pas été pertinentes.

La durée allouée à la complétion de ce questionnaire était de vingt minutes. Les réponses étaient anonymes et les apprenti·es ont été informés en début de passation que les questions portaient sur leur avis et qu'il n'existait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Le questionnaire était structuré selon trois thèmes qui concernaient la motivation durant la FPI, le projet professionnel au moment de la passation du questionnaire ainsi que des données sociodémographiques.

Formations antérieures

L'information sur les formations antérieures est collectée au moyen de deux questions fermées (oui/non). Le premier type de formation antérieure questionné, intitulé « autre formation » désigne une formation scolaire, au niveau CITE 3, débutée avant d'entreprendre cette FPI. Le deuxième type, les « préformations », sont des passerelles entre l'école et les FPI.

La distinction hiérarchique entre ces deux voies est importante. Si une « autre formation » a été entamée avant de changer pour débiter cette FPI, alors il s'agit généralement d'une

régression d'une formation plus valorisée à une formation moins valorisée (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2006; Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2019; Joye et al., 2023). La « préformation » devrait permettre à l'apprenti·e d'atteindre le niveau nécessaire pour débiter cette FPI. Ainsi, la préformation sert à orienter les élèves vers un métier qui leur convient tout en complétant les éventuelles lacunes scolaires qui les avaient empêchés de débiter une FPI directement à la sortie de l'école obligatoire (Häfeli et Schellenberg, 2009).

Motivation durant la FPI

11 items ont été créés pour mesurer la motivation des participants au choix d'une formation dans le domaine du commerce de détail, selon la motivation autonome (type de régulation intégrée et intrinsèque) et contrôlée (type de régulation identifiée, intégrée ou externe) selon le tableau 1 (Gagné et Deci, 2005). Les données ont été soumises à des analyses factorielles exploratoires, selon la méthode d'extraction de factorisation en axes principaux et une rotation Oblimin avec normalisation Kaiser (Stafford et al., 2006). En tenant compte de l'échantillon de 280 participant·es, seules les saturations dont la valeur était supérieure à .3 ont été prises en compte (Berger, 2021). Nous avons extrait trois facteurs permettant d'expliquer, au total, 63.59% de la variance dans les réponses. Les saturations sont comprises entre .44 et .87.

Le premier facteur extrait, correspond à la « motivation autonome », une combinaison de la régulation identifiée, intégrée et intrinsèque (Ryan et Deci, 2017). Ce facteur compte 6 items, une valeur propre de 4.17 et une variance expliquée de 37.91%. C'est un mélange hétérogène de régulation intrinsèque avec un item comme « ces cours m'intéressent », régulation intégrée « J'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin » et régulation identifiée « Les cours interentreprises me motivent pour obtenir mon CFC ». L'homogénéité des items est bonne avec un alpha de Cronbach de .82. Le deuxième facteur extrait, correspond à la « motivation identifiée » selon la TAD (Ryan et Deci, 2017) compte 2 items, une valeur propre de 1.48 et une variance expliquée de 13.42%. Ce facteur révèle une vision de la formation suivie comme une passerelle pour atteindre l'objectif désiré tel quel qu'entrer dans la police, l'armée ou obtenir un diplôme de niveau de formation CITE 6. L'alpha de Cronbach est acceptable à .64. Le troisième facteur extrait est nommé « motivation d'appartenance »; il compte 3 items, une valeur propre de 1.35 et explique 12.26% de la variance. Durant ces cours, les apprenti·es vont développer un sentiment d'appartenance, comme décrit par Ryan et Deci (2017) : « People also internalize social information because it allows them to feel a sense of connectedness to others—to their families, peer groups, organizations, or society more generally » (p. Jan et Berger, 2023

183). Ce facteur de motivation participe à la construction de l'identité des professionnel·les (Caprani et al., 2019). Par trois items qui montrent cette recherche d'appartenance, nous avons construit le facteur « motivation d'appartenance ». Cette motivation n'est pas intrinsèque, car l'apprenti·e n'est pas motivé par l'activité proposée. Elle n'est pas non plus extrinsèque au sens défini dans la TAD, car elle ne correspond à aucun des types de motivations extrinsèques (Ryan et Deci, 2017). Il s'agit d'une motivation qui n'est pas centrée sur la réalisation d'une activité mais par les contacts sociaux que celle-ci rend possibles, comme le montrent les intitulés des items : « J'apprécie rencontrer des apprenti·es d'autres entreprises du domaine alimentaire » ou « J'apprécie rencontrer des apprenti·es d'autres cantons ». L'alpha de Cronbach est bon à .81.

Projet professionnel

Huit items ont été utilisés pour mesurer les intentions a) de continuer à exercer dans le domaine du commerce de détail après la diplomation et b) de résilier le contrat de FPI. Ces items sont repris et adaptés de Wenger et al. (2022). L'analyse factorielle exploratoire révèle une solution en deux facteurs permettant d'expliquer, au total, 56.64% de la variance dans les réponses. Les saturations sont comprises entre .77 et .88.

Le premier facteur, construit selon quatre items, est nommé « avenir professionnel dans le domaine ». La valeur propre du facteur est de 2.70 et la variance expliquée de 33.79%. Ce facteur montre le projet de rester dans le domaine du commerce de détail avec un item comme « Je pense finir ma FPI et évoluer sur le front de vente⁶ ». L'alpha est bon à .76. Le deuxième facteur, construit selon trois items, est nommé « intention de résiliation ». Il concerne l'intention de résilier son contrat de FPI pour changer d'entreprise formatrice, de métier voire de filière de formation (valeur propre 1.83 et 22.85% de la variance expliquée). Un exemple de cette intention est visible par la forte saturation de l'item « Je pense rompre mon contrat de FPI pour changer d'entreprise ». L'alpha de Cronbach est également bon à .72.

Résultats

Le tableau 2 présente les corrélations entre toutes les variables de l'étude. Concernant les variables de motivation et de projet professionnel, des scores moyens ont été construits à

⁶ Le front de vente est un terme du commerce de détail qui signifie être en contact direct avec les clients en magasin.

partir des facteurs extraits. Nous observons que ni le genre ni l'âge ne corrélaient significativement avec les types de motivation ou avec les projets professionnels.

Des corrélations significatives s'observent entre les facteurs de motivation et les projets professionnels des apprenti·es. Les trois corrélations significatives que nous trouvons sont inférieures à .3. Le facteur « motivation autonome » corréle positivement avec le facteur « avenir professionnel » et négativement avec le facteur « intention de résiliation ». Le facteur de « motivation d'appartenance » corréle avec le facteur « avenir professionnel dans le domaine », mais pas avec « intention de résiliation ». Finalement le facteur de « Motivation identifiée » ne corréle avec aucun des facteurs des projets professionnels.

Les analyses suivantes seront conduites par des régressions multiples afin de tester nos hypothèses.

Tableau 2.*Statistiques descriptives et corrélations entre les variables*

	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Genre	1.51	0.52	1								
2	Âge	19.97	2.78	.04	1							
3	Préformation	0.61	0.49	.03	.12*	1						
4	Autre formation	0.74	0.44	-.10	.24**	.05	1					
5	Motivation autonome	4.82	0.89	.06	.05	.01	-.04	1				
6	Motivation identifiée	4.37	1.58	.04	.04	-.05	-.03	.13*	1			
7	Motivation d'appartenance	4.04	1.21	.05	-.01	.00	-.01	.29**	.64**	1		
8	Intention de résiliation	1.87	1.18	-.01	.1	.01	.03	.28**	.04	-.06	1	
9	Avenir professionnel dans le domaine	3.36	1.28	<.001	-.09	-.01	-.07	.25**	-.04	.27**	.19**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Lien entre formations antérieures et projet professionnel

Pour tester l'hypothèse H1 : les formations antérieures sont associées au projet professionnel, nous avons utilisé des régressions linéaires multiples. Les résultats du modèle de régression sont non significatifs pour les deux aspects du projet professionnel. L'hypothèse d'un lien entre les formations antérieures et l'intention de résiliation ($F_{(2,277)} = 0.72$) ou l'avenir professionnel ($F_{(2,277)} = 0.12$) dans le domaine est donc rejetée.

Lien entre formations antérieures et motivation durant la FPI

La deuxième hypothèse, H2 : Les formations antérieures sont associées à la motivation durant la FPI, suppose qu'il existe un lien entre une ou des formations que les apprenti·es ont entreprises avant de débiter cette FPI et les types de motivation mesurées durant la FPI. Les résultats sont non significatifs autant pour la motivation autonome ($F_{(2,277)} = 0.21$), pour la motivation identifiée ($F_{(2,277)} = 0.40$) que pour la motivation d'appartenance ($F_{(2,277)} = 0.02$).

Lien entre motivation durant la FPI et projet professionnel

L'association entre la motivation et l'avenir dans le domaine

La troisième hypothèse suppose que les types de motivations que nous avons mesurés sont associés à un avenir professionnel dans le domaine du commerce de détail. Nous avons également utilisé la régression linéaire multiple afin de tester les liens entre la motivation et l'avenir professionnel dans le domaine après obtention du titre. Les résultats, qui figurent dans le tableau 3, sont significatifs : 16% de la variance de l'avenir professionnel dans le domaine sont expliqués par les trois types de motivation ($F_{(3,276)} = 19.09$; $p < .01$). De plus, chacun des trois types de motivation entretient des liens statistiquement significatifs avec l'avenir professionnel dans le domaine.

Tableau 3.

Régression linéaire de l'avenir professionnel dans le domaine selon la motivation

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	1.52	[0.70, 2.33]		3.66	< .001
Motivation autonome	0.25	[0.09, 0.41]	.17	3.01	< .01
Motivation identifiée	-0.27	[-0.38, -0.16]	-.33	-4.70	< .001
Motivation d'appartenance	0.45	[0.30, 0.61]	.43	5.83	< .001

L'association entre la motivation et l'intention de résiliation

Notre dernière hypothèse est H4 : une motivation contrôlée durant cette FPI est associée à une plus forte intention de résiliation du contrat d'apprentissage. Nous effectuons également une régression linéaire entre les types de motivation et l'intention de résiliation du contrat de FPI. Les résultats, qui figurent dans le tableau 4, sont significatifs : 7% de la variance de l'intention de résiliation du contrat de FPI sont expliqués par les trois types de motivation ($F_{(3,276)} = 10.85$; $p < .01$). Spécifiquement, un lien statistiquement significatif est observé avec la motivation autonome ($\beta = -.28$, $p < .001$).

Tableau 4.

Régression linéaire de l'intention de résiliation du contrat de FPI selon la motivation

Variable	B	95% IC	β	t	p
(Constante)	3.48	[2.68, 4.27]		8.63	< .001
Motivation autonome	-0.37	[-0.52, -0.21]	-.28	-4.57	< .001
Motivation identifiée	0.08	[-0.03, 0.19]	.11	1.43	.15
Motivation d'appartenance	-0.05	[-0.20, 0.10]	-.05	-0.63	.53

Les hypothèses H3 et H4 sont confirmées : la motivation durant la FPI explique en partie le type de projet professionnel des apprenti·es. Une motivation identifiée corrèle avec une intention de RCA, une motivation autonome et d'appartenance élevée indique un avenir professionnel dans le domaine.

Discussion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les associations entre la motivation durant la FPI, telle que fondée sur la TAD (Ryan et Deci, 2017), les formations antérieures à l'entrée en FPI et le projet professionnel des apprenti·es. Le champ du commerce de détail en Suisse a été choisi comme terrain, car il constitue l'une des FPI les plus fréquentées du pays tout en présentant une faible valorisation sociale.

Lien entre formations antérieures, motivation durant la FPI et projet professionnel

Nos deux premières hypothèses interrogeaient les liens que peuvent entretenir les formations avant la FPI tant avec la motivation développée durant celui-ci qu'avec un avenir dans le domaine du commerce de détail (Cart et Trelcat, 2010; Häfeli et Schellenberg, 2009). Les résultats sont non significatifs dans les deux cas.

Ces résultats non significatifs montrent qu'il n'existe pas de lien systématique entre les formations antérieures et un avenir dans le commerce de détail ou la construction de la motivation pour sa FPI. Les « préformations » ont, entre autres, pour objectif d'accompagner les élèves dans le choix d'une formation qui leur convient et qui leur donnera du plaisir dans les tâches à réaliser (soit une motivation autonome). Selon les résultats, ces apprenti·es ne se distinguent pas de leurs pairs dans leur motivation. Ceci tend

à confirmer que les deux objectifs précités de ces préformations sont atteints en les ayant adéquatement orientés vers ce métier.

Les résultats, selon les hypothèses 1 et 2, pour les « autres formations » ont été plus étonnants. Nous avons supposé que les apprenti·es issu·es de ces formations auraient montré·es une intention de reprendre une formation supérieure de niveau CITE 6. Ainsi nous nous attendions à observer une forte motivation identifiée, indiquant l'objectif d'entreprendre une formation à la suite de celle-ci ou une intention de RCA plus marquée. Cette attente est cependant infirmée par les résultats.

Ainsi les formations antérieures n'ont de liens significatifs ni avec l'intention de rester dans le domaine du commerce de détail, ni dans l'intention de le quitter et n'expliquent pas non plus la construction de la motivation durant la FPI.

Enfin, les caractéristiques sociodémographiques, du genre et de l'âge, sont indépendantes de la construction de la motivation pour cette FPI.

Motivation et avenir dans le domaine

Le facteur de motivation d'appartenance que nous révélons dans cette recherche reflète l'importance accordée par les apprenti·es à la satisfaction de leur besoin d'appartenance (Ryan et Deci, 2017). La TAD postule que les êtres humains ressentent un besoin psychologique d'appartenance. La satisfaction de ce besoin serait indispensable au développement de l'individu, à son bien-être et à son intégrité (Ryan et Deci). Dans le même ordre d'idée, Baumeister et Leary (1995) mettent en évidence nombre de travaux qui indiquent que les êtres humains sont motivés par le désir de créer et d'entretenir des relations interpersonnelles positives et durables. Les divers lieux de formation inhérents au modèle de la FPI en Suisse permettent aux apprenti·es de s'efforcer de créer et maintenir ces relations.

Cette motivation d'appartenance que nous avons identifiée se différencie de la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2017) par sa source. Ce n'est pas la tâche en elle-même qui est motivante, mais le fait de la réaliser avec d'autres personnes, notamment en rencontrant des pairs apprenti·es dans d'autres entreprises ou dans d'autres régions du pays. Les apprenti·es recherchent le développement d'un sentiment d'appartenance, au-delà de l'acquisition de connaissances ou de l'obtention d'un titre professionnel. Au niveau théorique, qualifier l'appartenance comme une motivation plutôt qu'un besoin met en

évidence la difficile distinction entre les concepts de motivation et de besoin psychologique fondamental.

Conclusion et limites

Alors que la RCA est plus élevée que dans d'autres secteurs (Office fédéral de la statistique, 2021), nous concluons de la présente étude que la motivation construite durant la FPI est en lien avec les intentions liées à l'avenir dans le domaine du commerce de détail. Ainsi les apprenti·es ayant une haute motivation d'appartenance devraient plus fortement persévérer dans ce domaine à l'issue de leur FPI.

La présente étude a révélé que les formations antérieures ne peuvent pas être mobilisées pour expliquer la construction de la motivation pour cette FPI ni l'intention de persévérer dans le commerce de détail. Il importe cependant de considérer que notre analyse des formations antérieures était limitée à deux groupes (préformation ou autre formation) et que deux questions fermées de type oui/non ont été utilisées. Nous n'avons pas questionné la durée effectuée, la réussite ou l'abandon de cette formation, ce qui aurait éventuellement permis de découvrir des liens entre certaines caractéristiques des formations préalables et la motivation durant la FPI.

Nos résultats ont permis de modéliser trois facteurs de motivation : motivation autonome, motivation identifiée et motivation d'appartenance. La motivation d'appartenance révèle une plus forte intention de rester dans le domaine du commerce de détail. Ceci peut s'expliquer par l'intérêt des apprenti·es pour nouer des contacts avec leurs pairs ainsi que la construction d'un sentiment d'appartenance collective (Caprani et al., 2019) dans le domaine du commerce de détail. Les apprenti·es qui ont l'intention de continuer dans le domaine recherchent le contact avec leurs pairs. Ce point qui peut être mobilisé pédagogiquement afin d'augmenter la motivation des apprenti·es en favorisant les échanges entre entreprises et stages dans des filiales d'une certaine entreprise.

Pour la thématique de la motivation, nous relevons deux limites de cette étude. Premièrement, la « motivation identifiée » ne compte que deux items et une homogénéité juste acceptable. L'ajout d'items aurait permis de mieux mesurer ce type de motivation. Deuxièmement, nous n'avons pas mesuré la régulation externe, introjetée et l'amotivation par le questionnaire, nous avons focalisé les items du questionnaire sur la motivation autonome. Ainsi, une prochaine étude aurait intérêt à couvrir plus exhaustivement les multiples types de motivation décrits par la TAD.

Pour donner suite à cette étude, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre l'étude de la motivation d'appartenance sous l'angle du développement du sentiment d'appartenance (Ryan et Deci, 2017). Nous pensons que ce n'est pas seulement le plaisir que procure la tâche qui motive les apprenti·es, mais aussi le plaisir que procure l'accomplissement de la tâche parmi ses pair·es.

Remerciements

Un grand merci à Patricia Jan-Guyot, maman du premier auteur, pour son intense travail de correction des fautes d'orthographe et de grammaire.

Références

- Baumeister, R. F. et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : Guide pratique*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16206.18246>
- Böhn, S. et Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 100414. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>
- Caprani, I., Duemmler, K. et Felder, A. (2019). Construire une identité professionnelle malgré des conditions de travail difficiles : Les apprenti·e·s en commerce de détail en Suisse. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7144>
- Cart, B. et Trelcat, M.-H. T. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bulletin de recherche emploi formation du Céreq*, 272.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*. <https://edudoc.ch/record/24717/files/tra6B13.pdf?ln=frversion=1>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2019). *Programme d'activité 2020 – 2023*. [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://www.ciip.ch/files/176/CIIP_2020-2023/PROGR-ACTIVITES-2020-2023.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>

- Duemmler, K., Caprani, I. et Felder, A. (2018). *Identité professionnelle des apprenties et apprentis dans le commerce de détail. Résultats d'une étude et conclusions pour la formation professionnelle. Guide destiné aux enseignantes et enseignants et aux formatrices et formateurs en entreprise*. Haute école fédérale en formation professionnelle. <http://edudoc.ch/record/134457>
- Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M. et Scharenberg, K. (2017). *Situation professionnelle à l'âge de trente ans. Mise à jour des résultats de l'étude longitudinale TREE*. TREE. https://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files657406/Gomensoro_et_al_2017_Employment_at_age_30_TREE_results_update_FR.pdf
- Güntert, S. T. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes : A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*, 39(1), 74-87. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9412-7>
- Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul-e-s apprenti-e-s. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (Dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (p. 253-266). Seismo.
- Häfeli, K. et Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque* (N° 29B). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. <https://edudoc.ch/record/35457/files/StuB29B.pdf>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes : A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Joye, D., Lemel, Y. et Wolf, C. (2023). *Das Ansehen von Berufen in der Schweiz*. <https://doi.org/10.22019/SC-2023-00002>
- Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C. et Hättich, A. (2009). *Intégration au marché du travail? Jeunes titulaires d'attestation une année après la fin de leur formation du commerce de détail et de l'hôtellerie-restauration*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1040.5926>
- Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Kuhn, A. et Baumeler, C. (2016). *Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*. Observatoire suisse de la formation professionnelle. Zollikofen :

- Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. Haute école fédérale en formation professionnelle. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/documents/obs_trendbericht_lva_20161221_fr_0.pdf
- Lamamra, N., Duc, B. et Jordan, M. (2011). Einer Lehrvertragsauflösung folgt oft nicht der befürchtete Absturz. *Panorama*, 1, 17. https://edudoc.ch/record/92571/files/17_Panorama_01_2011_DE.pdf
- Lamamra, N. et Moreau, G. (2016). Introduction : Les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 133, Art. 133. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4636>
- Loi fédérale complétant le code civil suisse, RO 27 321 (2023). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/27/317_321_377/fr
- Loi fédérale sur la formation professionnelle, RO 2003 4557 (2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2003/674/fr>
- Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti·e·s en Suisse: réflexions à partir des données TREE. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (Dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le “modèle” suisse sous la loupe* (p. 129–155). Seismo.
- Office fédéral de la statistique. (2021). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification—Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC)* (su-f-15.10.03-06). Office fédéral de la statistique. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/18744507/master>
- Office fédéral de la statistique. (2022). *La transition à la fin de l'école obligatoire* (su-f-15.10.02.07). <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/19264990>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (Éds.). (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Secrétariat d'état à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation. (2022). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. Secrétariat d'état à la formation, la recherche et l'innovation. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf
- Skinner, E. A., Chi, U. et The Learning-Gardens Educational Assessment Group. (2012). Intrinsic motivation and engagement as “Active ingredients” in garden-based education : Examining models and measures derived from self-determination theory. *The journal of environmental education*, 43(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.596856>

- Stafford, J., Bodson, P. et Stafford, M.-C. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Presses de l'Université du Québec.
- Stalder, B. E. et Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Berne, Suisse: hep Verlag.
- Statistique structurelle des entreprises STATENT. (2022). *Etablissements et emplois selon le canton et la division économique—2011-2020* (N° 1662-2000). Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/23284712>
- Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (2022b). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf
- Valero, D. et Hirschi, A. (2016). Latent profiles of work motivation in adolescents in relation to work expectations, goal engagement, and changes in work experiences. *Journal of vocational behavior*, 93, 67–80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.003>
- Wenger, M., Sauli, F. et Berger, J.-L. (2022). Profils d'apprenti·e·s reflétant des tensions de rôle en formation professionnelle en alternance en Suisse. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 28(1), 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.10.004>
- Wettstein, E., Schmid, E. et Gonon, P. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Formes, structures, protagonistes*. Lausanne: Loisir et Pédagogie.

Annexe

Échelles et items sont repris et adaptés de Wenger et al. (2022).

Données sociodémographiques

Les informations demandées sont le genre, l'âge ainsi que les formations antérieures à cette formation professionnelle initiale. Les formations antérieures questionnées sont « préformation » (semestre de motivation, préapprentissage ou autre formation servant à trouver cet apprentissage) et « autre formation » (gymnase, ECG, école de commerce, uni, etc.).

Motivation durant la FPI

Réponse sur une échelle de Likert allant de 1 = "Ne correspond pas du tout à ma situation" à 6 = "Correspond entièrement à ma situation".

Motivation autonome (6 items, $\alpha = .82$)

Les cours interentreprises me motivent pour obtenir mon CFC

Les cours interentreprises me motivent pour obtenir des félicitations de mon entreprise formatrice

Je suis motivé à aller travailler aux cours interentreprises pour mieux conseiller les clients en entreprise

Ces cours m'intéressent

J'améliore mes connaissances sur les denrées alimentaires

J'apprécie mettre en pratique ce que j'apprends durant les cours dans mon travail en magasin

Motivation identifiée (2 items)

J'en ai besoin pour le type de travail que je veux faire plus tard (par exemple : policier)

J'en ai besoin pour le type de formation que je veux faire plus tard (par exemple : brevet ou maturité)

Motivation d'appartenance (3 items, $\alpha = .64$)

J'apprécie l'ambiance de classe

J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres entreprises du domaine alimentaire

J'apprécie rencontrer des apprentis d'autres cantons

Projet professionnel

Intention de résiliation (3 items, $\alpha = .72$)

Je pense à arrêter cet apprentissage pour changer de métier

Je pense à rompre mon contrat d'apprentissage pour changer d'entreprise

Je pense à changer de filière de formation sans terminer mon apprentissage (changer pour aller au gymnase, à l'école de culture générale, etc.)

Avenir professionnel dans le domaine (4 items, $\alpha = .76$)

Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans l'alimentaire

Je pense finir mon apprentissage et travailler comme employé du commerce de détail dans un autre domaine de vente

Je pense finir mon apprentissage et évoluer sur le front de vente (responsable rayon, gérant, responsable d'apprentis)

Je pense finir mon apprentissage et évoluer dans le même domaine (travailler dans la formation, étudier le marketing)