



## Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation



Jean-Louis Berger<sup>1</sup>, Matilde Wenger<sup>2</sup> et Florinda Sauli<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Université de Fribourg, Suisse

<sup>2</sup>Haute école fédérale en formation professionnelle, Suisse

<sup>3</sup>Haute école spécialisée de la Suisse italienne, Suisse

### Pour citer cet article :

Berger, J.-L., Wenger, M. et Sauli, F. (2023). Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation. *Didactique*, 4(2), pp. 33-64.

<https://doi.org/10.37571/2023.0203>

**Résumé :** L'engagement en formation constitue l'un de moteurs de l'apprentissage et de la réussite d'une formation. Cet engagement mérite d'être examiné pour en comprendre les sources et les conséquences au travers de divers contextes formatifs. Dans le cas du contexte de la formation professionnelle initiale duale en Suisse, les facteurs liés au degré d'engagement des apprenti·es sur les deux principaux lieux de formation (entreprise formatrice et école professionnelle) sont méconnus. Ainsi, cette étude avait pour objectif d'examiner comment les perceptions des apprenti·es quant à la qualité de leur formation peuvent expliquer leur engagement dans chacun des deux principaux lieux de formation. Les analyses ont permis de confirmer que les perceptions de la qualité de la formation prédisaient l'engagement au-delà de multiples caractéristiques individuelles ainsi que d'aspects motivationnels. Les résultats permettent de conclure à la pertinence de tenir compte de la façon dont les apprenti·es considèrent la qualité de leur formation pour constituer d'éventuels leviers sur lesquels agir pour soutenir leur engagement.

**Mots-clés :** qualité de la formation; engagement en formation; formation professionnelle; formation duale; Suisse.

## **Introduction et cadre conceptuel**

### **L'engagement : un enjeu majeur en formation professionnelle initiale**

L'engagement en formation est considéré comme un objet d'étude important car il joue un rôle significatif dans les processus d'apprentissage au niveau cognitif et motivationnel, mais aussi dans la réussite ou l'abandon prématuré d'une formation (Bourgeois, 1998; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Il suscite des espoirs pour les pratiques formatives : le développement des connaissances sur les manifestations, les sources ou encore les conditions contextuelles de l'engagement pourrait faire émerger des pratiques de soutien de l'engagement. Ainsi, cet engagement mérite d'être examiné pour en comprendre les multiples sources et conséquences au travers de divers contextes formatifs. Dans le contexte de la formation professionnelle initiale (FPI) et duale en Suisse<sup>1</sup>, les facteurs liés au degré d'engagement des apprenti·es sur les divers lieux de formation qu'elles et ils fréquentent sont méconnus.

Dans un premier temps, nous exposerons quelques éléments descriptifs de la FPI duale en Suisse. Dans un second temps, nous aborderons le concept d'engagement en le déclinant sur ses pans scolaires et professionnels, en établissant un état des connaissances sur l'engagement dans des contextes de formation alliant entreprise formatrice et école professionnelle. Ensuite, nous aborderons les perceptions de la qualité de la formation et leur articulation possibles avec l'engagement en formation. Après cette partie consacrée aux concepts et à l'état des connaissances sur le sujet, nous présenterons une étude, dans le contexte de la FPI duale en Suisse, qui visait à analyser comment la qualité perçue de la formation permet d'expliquer le degré d'engagement rapporté par les apprenti·es. Les résultats et les conclusions seront interprétés à la lumière des connaissances actuelles.

### **La formation professionnelle initiale duale en Suisse**

Dans le système de formation suisse, la FPI occupe une place fondamentale, au point de constituer la filière de formation la plus fréquentée suite à la scolarité obligatoire, aux côtés des écoles dites d'enseignement général préparant à la maturité gymnasiale (analogue au

---

<sup>1</sup> L'expression formation duale utilisée en Suisse fait référence à une formation en alternance.  
*Berger et coll., 2023*

baccalauréat français) ou à un certificat d'école de culture générale voire une maturité spécialisée<sup>2</sup> (Office fédéral de la statistique, 2022). Cette FPI est réalisée majoritairement selon une modalité duale, qui associe deux lieux de formation principaux (une entreprise formatrice et une école professionnelle), auxquels s'ajoutent des cours inter-entreprise. L'alternance entre les lieux de formation se réalise, de manière analogue pour les divers métiers, tout au long de la formation avec pour principe une répartition des jours de la semaine entre l'entreprise formatrice (trois à quatre jours par semaine) et l'école professionnelle (un à deux jours par semaine). Quant aux cours inter-entreprises, ils sont fréquentés quelques jours par année. Les apprenti·es sont responsables de lier les connaissances qu'ils acquièrent dans les divers lieux de formation (Gurtner et al., 2018). La FPI duale, effectuée selon un cursus en deux à quatre années, présente une palette d'environ 250 diplômes correspondant à une variété de métiers dans tous les secteurs économiques du pays (Wettstein et al. 2018). L'entreprise formatrice joue le rôle central dans la FPI duale. En effet, elle offre une place d'apprentissage (désignation commune de la FPI duale) et s'engage contractuellement à former l'apprenti·e. Cette entreprise formatrice vise avant tout un objectif commercial, soit de fournir des produits ou des services. Ainsi, elle n'est pas une institution de formation en premier lieu, mais l'un des partenaires dans un système formatif mettant l'accent sur l'apprentissage d'un métier par sa pratique. La formation d'apprenti·es permet notamment de préparer la relève dans le domaine professionnel concerné et de disposer d'une main-d'œuvre dont la capacité productive peut être économiquement bénéfique à l'entreprise (Schweri, 2018). Les entreprises doivent se voir délivrer une autorisation par l'état pour proposer une formation et garantir que celle-ci est conforme à l'ordonnance fédérale correspondant au métier concerné. Un certain nombre d'exigences sont posées aux personnes formant les apprentis dans le cadre de l'entreprise (Wettstein et al., 2018)<sup>3</sup>.

La FPI duale est hautement appréciée et louée en Suisse (Bonoli, 2020). Elle démontre en effet une capacité intégrative des jeunes à la sortie de la scolarité obligatoire, des

---

<sup>2</sup> Un certificat de culture générale, d'une durée de trois ans, permet d'accéder directement à certaines filières d'études des écoles supérieures (niveau de formation tertiaire), en particulier dans les domaines de la santé, du social, de la pédagogie ou de l'art. Une maturité spécialisée, réalisée consécutivement au certificat de culture générale, permet d'élargir les possibilités de formation, par exemple par l'accès aux filières de formation à l'enseignement primaire.

<sup>3</sup> Pour des informations détaillées sur le système de FPI dual suisse, nous invitons le lectorat à consulter les ouvrages de Berger et al. (2018), Wettstein et al. (2018), ainsi que le rapport 2023 sur l'éducation en Suisse (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2023).

perspectives d'emploi en fin de formation, une haute adéquation aux demandes du monde du travail et des possibilités de perfectionnement professionnel au niveau tertiaire. À l'international, ce sont le faible taux de chômage des jeunes, la spécificité des qualifications professionnelles acquises par les apprenti·es, la participation du monde de l'économie à la formation ou encore le partage du financement entre public et privé qui sont vus comme des propriétés désirables de la FPI duale suisse (Berger et al., 2018; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2020). La FPI duale suisse n'est cependant pas exempte de défis, notamment relatifs à l'engagement des apprenti·es dans les divers lieux de formation.

### **L'engagement des apprenti·es dans le contexte FPI duale**

Nombre d'études convergent vers le constat d'une expérience singulièrement différente, voire déconnectée, entre la formation en entreprise et celle dispensée en école professionnelle (Gurtner et al., 2018; Sappa et Aprea, 2014; Sauli et al., 2021a). De ce fait, les apprenti·es rapportent une motivation et un engagement sensiblement différents selon les lieux de formation (Gurtner et al., 2012; Krapp et Lewalter, 2001). Il semble ainsi important de considérer l'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice distinctement de l'engagement à l'école professionnelle.

### **L'engagement dans le contexte scolaire**

L'engagement des apprenti·es fait référence à la qualité de l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage (Skinner et Belmont, 1993) ou, pour le dire autrement, à leur participation active dans les activités d'apprentissage (Reeve, 2012). Cet engagement est fortement associé à la motivation, mais les deux concepts sont distincts (Brault-Labbé et al., 2018; Reeve, 2012). La motivation, qu'elle soit considérée sous l'angle de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) distinguant des motivations autonome, contrôlée et l'amotivation ou sous l'angle de la valeur de l'activité et des attentes de succès (*Expectancy-Value Theory*; Eccles et Wigfield, 2020), constituerait la source de l'engagement (Pintrich et Schrauben, 1992). Ce dernier serait observable directement dans les comportements de l'apprenant·e, alors que la motivation est par définition latente, c'est-à-dire qu'elle constitue un processus interne à l'individu. Un·e apprenant·e peut être motivé·e intrinsèquement par l'apprentissage d'un certain contenu sans pour autant s'engager activement dans cet apprentissage; la motivation serait ainsi une condition nécessaire, mais pas suffisante à l'engagement (Nägele et Stalder, 2019). La relation causale entre motivation et engagement pourrait, par ailleurs, ne pas se présenter sous la

forme de la première comme la cause et du second comme l'effet, mais être bidirectionnelle (Reeve et Lee, 2014).

Il reste que l'engagement constitue une condition préalable importante pour l'apprentissage et la réussite de la formation (Fredricks et al., 2004; Skinner et Belmont, 1993). Ceci au point que Sinatra et al. (2015) qualifient l'engagement de « Saint Graal de l'apprentissage » (p. 1; notre traduction) tant celui-ci est associé à des conséquences positives dans les contextes scolaires et extrascolaires. L'engagement dans le cadre scolaire comprend de multiples facettes (Fredricks et al., 2004) : l'engagement émotionnel reflète l'affect positif des élèves à l'égard des activités scolaires (p. ex., intérêt intrinsèque), l'engagement comportemental se réfère à la qualité de la participation des élèves à ces activités (p. ex., effort). Enfin, l'engagement cognitif se réfère à l'effort cognitif investi par les élèves (p. ex., stratégies d'autorégulation de l'apprentissage; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Ces trois facettes de l'engagement ont des répercussions importantes sur la réussite scolaire, la diplomation et le bien-être (Fredricks et al., 2004; Skinner et al. 2008; Wang et Fredricks, 2014).

En outre, notre précédente étude dans le contexte de la FPI duale suisse (Lauermann et Berger, 2021) révèle qu'au-delà de l'importance des perceptions du style motivationnel des enseignant·es, l'engagement des apprenti·es à l'école professionnelle dépend significativement du type de sujet (scolaire ou professionnel) traité durant les cours. Un sujet de type professionnel sera lié à un engagement émotionnel plus conséquent de l'apprenti·e.

### **L'engagement dans le contexte professionnel**

L'engagement des personnes en formation a été passablement étudié non seulement dans le contexte scolaire, mais aussi dans le contexte professionnel. Ainsi, l'engagement au travail est défini par Schaufeli et al. (2006) comme un état d'esprit positif et satisfaisant lié au travail. Les travailleurs et travailleuses engagé·es entretiendraient le sentiment d'une connexion caractérisée par une certaine énergie et une certaine efficacité avec leurs activités professionnelles (Schaufeli et Salanova, 2007). Plutôt qu'un état momentané et spécifique, l'engagement fait référence à un état affectif et cognitif plus persistant et omniprésent qui n'est pas focalisé sur un objet, événement, individu ou comportement particulier. L'engagement dans le contexte professionnel est, toujours selon Schaufeli et al. (2006), composé de trois aspects : la vigueur, le dévouement et l'absorption. La vigueur se caractérise par des niveaux élevés d'énergie et de résilience mentale au travail, la volonté

d'investir des efforts dans son travail et la persistance face à des difficultés. Le dévouement fait référence au fait d'être fortement impliqué dans son travail et d'éprouver un sentiment de signification, d'enthousiasme, d'inspiration, de fierté ou encore de défi. Enfin, l'absorption se caractérise par une concentration totale et le fait d'être profondément absorbé par son travail : le temps passe vite et il est difficile de se détacher du travail. Soulignons que ces trois dimensions sont positivement corrélées (Schaufeli et al., 2006).

À l'instar de Skinner et al. (2008), nous considérons fondamental de distinguer les indicateurs de l'engagement, soit ce qui révèle le degré d'engagement de l'apprenti·e dans ses activités formatives, des facilitateurs et obstacles à cet engagement. Ces derniers concernent les facteurs, potentiellement de nature causale, qui influencent l'engagement. Dans des contextes internationaux de formation de type dual, un certain nombre d'études (abordées ci-dessous) convergent vers l'identification de facteurs constituant des sources de l'engagement, ainsi que de possibles conséquences bénéfiques de l'engagement.

Concernant les sources de l'engagement, les études dans des contextes de formation professionnelle duale convergent vers plusieurs conclusions. Après de 311 apprenti·es en FPI duale en Flandres, Nouwen et al. (2022) ont testé et confirmé l'hypothèse générale selon laquelle l'engagement comportemental et émotionnel des apprenti·es, tant à l'école professionnelle qu'en entreprise formatrice, était dépendant de la satisfaction de leurs besoins psychologiques. Ces besoins psychologiques sont quant à eux associés notamment aux soutiens perçus de la part de l'enseignant·e ou de la personne formatrice. L'étude de Mills et Fullagar (2017), effectuée auprès d'étudiants dans le contexte de formations professionnelles dans les domaines de l'architecture et de l'ingénierie aux USA, montre que l'engagement durant l'apprentissage est associé et, selon leur modèle, dépendant du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation autonome de l'apprenant·e. Ainsi, cette étude confirme l'existence d'une relation d'interdépendance entre les divers construits. Dans un contexte encore différent, celui de la Wallonie, une étude (Caesens et Stinglhamber, 2014) conclut que l'engagement au travail est dépendant à la fois de la perception du soutien organisationnel et du sentiment d'efficacité personnelle. Dans le contexte suisse, l'étude de Valero et Hirschi (2016) auprès de 949 apprenti·es en FPI duale dans divers domaines a permis de conclure que le profil motivationnel des apprenti·es expliquait, une année après, leur degré d'engagement professionnel : les apprenti·es qui montrent une motivation autonome forte, un haut sentiment d'efficacité personnelle professionnelle et des affects positifs en fin de première année de formation sont, en fin de seconde année de formation, plus fortement engagé·es dans leur FPI que leurs pairs. Enfin, les conclusions de l'étude d'Alves et al. (2010), auprès de 120 apprenti·es en formation

duale au supérieur en France (sciences de gestion), suggèrent que le déterminant proximal de l'engagement professionnel serait la satisfaction envers l'apprentissage. Cette dernière serait dépendante de la satisfaction dans l'entreprise formatrice, mais pas à la satisfaction à l'école professionnelle. Dans une perspective plus situationnelle et socio-culturelle, Billett (2009) met l'accent sur les affordances, soit « la qualité de l'offre propre à la place de travail [...], c'est-à-dire les modalités par lesquelles les individus peuvent prendre part aux activités et aux interactions » (p. 42). Parmi les affordances, figurent l'encadrement et le guidage par des travailleurs et travailleuses plus expérimentés. La présence et la qualité de cet encadrement et de ce guidage seraient des conditions nécessaires à l'engagement des individus dans l'apprentissage d'une activité professionnelle (Billett, 2009).

Concernant les conséquences de l'engagement, plusieurs études conjecturent que cet engagement aurait des bénéfices pour la persévérance, l'apprentissage ou le fonctionnement psychosocial des apprentis·es. Par exemple, l'étude de Mills et Fulugar (2017) postule et conclut que l'engagement durant l'apprentissage d'un métier constitue un fort prédicteur de l'attachement à ce métier (*occupational commitment*). Selon les résultats de Caesens et Stinglhamber (2014), l'engagement professionnel est lié à un moindre stress psychologique et à une satisfaction professionnelle accrue. Concernant les conséquences de l'engagement sur la persévérance, les conclusions d'Alves et al. (2010) indiquent un lien très fort entre l'engagement organisationnel et l'intention de rester dans l'entreprise formatrice après l'achèvement de la formation. Enfin, selon Billett (2009), l'engagement de l'apprenant·e sur son lieu de travail sera déterminant des connaissances qui seront apprises et de la façon dont elles seront apprises.

### **Perceptions de la qualité et engagement en formation**

Il importe, souligne Bourgeois (2013), de ne pas considérer l'engagement simplement comme une dynamique individuelle. En effet, l'engagement résulte de l'interaction entre des caractéristiques individuelles, telles que le sentiment d'efficacité personnelle, et des facteurs contextuels, manifestes dans l'environnement d'apprentissage de l'individu. Prolongeant ce raisonnement, nous considérerons que les perceptions de la qualité de la FPI duale constituent des facteurs contextuels probablement modulateurs de l'engagement en formation. Ainsi, dans la présente étude, les facteurs, potentiellement de nature causale, qui sont postulés à la source de l'engagement en école professionnelle et en entreprise formatrice sont en particulier les perceptions de la qualité perçue de la formation.

Dans le contexte de la FPI duale en Suisse, l'étude de Negrini et al. (2016) a révélé une relation significative entre les perceptions de la qualité de la formation dans l'entreprise formatrice (planification des activités de formation, soutien à l'élaboration et à l'autorégulation, activation cognitive et feedbacks [rétroactions]) et la résiliation prématurée d'un contrat de FPI duale. Ainsi, par une analyse en clusters, trois groupes ont été identifiés, aucun d'entre eux n'associant une qualité haute à une fréquente résiliation de contrats. Les auteur·es interprètent ces résultats en concluant que le risque de résiliation prématurée est réduit dans les entreprises dont les personnes formatrices offrent une formation de haute qualité.

Une récente revue systématique des études ayant analysé les raisons des résiliations prématurées des contrats de FPI duale (Böhn et Deutscher, 2022) révèle que la focale majeure a été placée sur des facteurs liés à l'apprenti·e. En contraste, peu d'études se sont intéressées à comprendre comment l'environnement d'apprentissage, dans l'entreprise formatrice ou dans l'école professionnelle, joue un rôle dans ces résiliations.

### **Les critères d'une formation professionnelle duale de qualité**

La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse constitue un enjeu réputationnel et économique. Cette qualité est considérée comme haute par les instances dirigeantes et les divers·es acteurs et actrices de la formation, qui prennent pour témoin des indicateurs principalement économiques tels que le faible taux de chômage des jeunes en comparaison internationale. En contraste, rares sont les études qui s'intéressent à comprendre, selon un point de vue psychopédagogique, comment les apprenti·es perçoivent la qualité de la formation qu'ils suivent (Berger et al., 2020) et comment ces perceptions sont associées à leur degré d'engagement durant la formation (Bourgeois, 2013). Toutefois, mettre en évidence les éventuels liens entre qualité perçue et engagement pourrait offrir des informations pour comprendre l'importance de ces perceptions et, sur cette base, développer des mesures pour favoriser cet engagement (Nägele et Stalder, 2019).

La qualité de la FPI duale constitue une notion relativement floue dont nous avons proposé la définition suivante :

La qualité d'une FPI est la conception subjective d'un idéal vers lequel devrait tendre cette formation, idéal qui peut différer selon les acteurs, le lieu de formation et le domaine professionnel concerné. La notion de qualité est fondée sur des jugements d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs avec les attentes et les besoins personnels. (Berger et al., 2020, p.92)

Dans le contexte de la FPI duale suisse, une recherche en plusieurs étapes a permis de définir treize aspects de la qualité perçue. Une première étape visait l'identification de thèmes liés à la qualité en école et en entreprise à partir d'analyses thématiques de données récoltées auprès d'apprenti·es, enseignant·es et personnes formatrices (Berger et al., 2020, Sauli et al., 2021b). Dans une seconde étape, sur la base des thèmes identifiés, un questionnaire a été développé, testé et validé avec un large échantillon d'apprenti·es. La présente étude est fondée sur une partie des données collectées durant cette étape. Le tableau 1 décrit les treize aspects (divisés en trois groupes selon le lieu de formation concerné) identifiés qui représentent la qualité perçue selon les divers acteurs de la FPI duale.

**Tableau 1.***Définition des treize aspects de la qualité perçue*

Aspect	Définition
<i>Inter-lieux de formation</i>	
Liens théorie-pratique	Perception de concordance et d'utilité des connaissances entre école et entreprise ou entre théorie et pratique
Contacts entre lieux de formation	Ampleur et fréquence des contacts entre corps enseignant et personnes formatrices en entreprise
Dossier de formation	Utilité perçue du dossier de formation
<i>Entreprise formatrice</i>	
Encadrement et relations en entreprise	Pratiques de formation et disponibilité des collègues et de la personne formatrice
Diversité des tâches	Perception d'effectuer des tâches variées en entreprise
Effectuer les tâches ingrates	Sentiment de devoir effectuer des tâches que les autres ne veulent pas faire
Être traité·e comme un·e employé·e	Sentiment d'effectuer un travail identique à celui des employés
Contacts avec la clientèle <sup>4</sup>	Perception des interactions avec la clientèle.
<i>École professionnelle</i>	
Être considéré·e comme une personne adulte	Sentiment d'être traité comme une personne mature et responsable à l'école
Charge de travail à l'école	Perception des exigences liées au programme scolaire (p. ex., tests, heures de cours, quantité de contenus)
Style d'enseignement contrôlant	Sentiment de se voir imposer une façon spécifique de penser et de se comporter limitant son autonomie
Pratiques d'enseignement	Perception de l'enthousiasme et du soutien pédagogique de l'enseignant·e
Relations sociales à l'école	Relations avec les camarades et ambiance en classe

<sup>4</sup> Cette dimension n'a pas été utilisée dans la présente étude, étant donné qu'elle ne concerne pas l'ensemble des participant·es.

## Objectifs et questions de recherche

L'objectif de cette recherche était d'analyser comment, dans le contexte de la FPI duale en Suisse, la qualité perçue de la formation permet d'expliquer le degré d'engagement rapporté par les apprenti·es.

Cet objectif a été décliné en deux questions de recherche :

1. La qualité perçue de la formation dans le cadre de l'entreprise formatrice et inter-lieux permet-elle d'expliquer le degré d'engagement en entreprise rapporté par les apprenti·es?
2. La qualité perçue de la formation dans le cadre de l'école professionnelle et inter-lieux permet-elle d'expliquer le degré d'engagement à l'école rapporté par les apprenti·es?

Le degré d'engagement est théoriquement explicable par la motivation au choix de la formation ainsi que par le sentiment d'efficacité personnelle des apprenti·es (Bourgeois, 1998; Bourgeois et Merhan, 2017; Brault-Labbé et al., 2018; Eccles et Wigfield, 2020; Reeve, 2012). En effet, l'amotivation, qui consiste en un manque d'intention d'apprendre, pourrait se traduire par un choix de formation réalisé par défaut (Bosset et al., 2020) et se manifester dans un engagement réduit. Concernant le sentiment d'efficacité personnelle, celui-ci entretient une relation d'interdépendance étroite avec l'engagement (Bandura, 1997/2003; Maricuțoiu et Sulea, 2019; Reeve et Lee, 2014). Il importe par conséquent de s'assurer que les liens que nous souhaitons observer ne sont pas dus à ce sentiment. Ainsi, les analyses permettant de répondre aux questions de recherche contrôleront ces effets pour dégager, le cas échéant, l'explication de l'engagement par la qualité perçue au-delà des effets de ces variables. Des analyses de régression hiérarchiques, dont la procédure spécifique est expliquée plus bas, ont été conduites afin de répondre aux questions de recherche.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Notons qu'une relation inverse, selon laquelle ce serait l'engagement qui impacterait la motivation à apprendre est aussi envisageable. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Reeve et Lee (2014) soutiennent cette relation de causalité.

## Méthode

L'étude s'est appuyée sur les réponses d'un large groupe d'apprenti·es à un questionnaire constitué d'une combinaison d'instruments. Ci-dessous, nous présentons la composition de l'échantillon, les instruments, ainsi que les procédures de collecte puis d'analyse des données.

## Participant·es

745 apprenti·es en FPI duale, dans quatre domaines professionnels, ont participé à l'étude. Spécifiquement, 97 apprenti·es du domaine de la coiffure et des soins de beauté (soit 13%), 165 apprenti·es du domaine de la construction (soit 22%), 300 apprenti·es du domaine employé de commerce<sup>6</sup> (soit 40%) et 183 apprenti·es du domaine du commerce de détail (soit 25%) sont comptés dans l'échantillon. L'âge moyen est de 19 ans et 3 mois (écart-type de 3 ans et 8 mois), 56% sont des femmes; 37% étaient en première année de formation (n = 276) au moment de l'étude, 31% en seconde année de formation (n = 228) et 32% en troisième et dernière année de formation (n = 241).

## Instruments

Tous les instruments utilisaient une échelle de Likert en six points.

### *Engagement à l'école professionnelle*

L'engagement dans le cadre de l'école professionnelle a été mesuré par une traduction de l'échelle de Skinner et al. (2008), dont la validité en français a été évaluée dans une précédente étude (Lauermann et Berger, 2021). Cette échelle mesure, par un total de 14 items ( $\alpha = .89$ ), trois types d'engagement : comportemental (p. ex., « Je me donne de la peine pour réussir les cours »), affectif (p. ex., « J'aime apprendre de nouvelles choses pour les cours ») et cognitif (p. ex., « À l'école j'apprends en soulignant ce qui est le plus important »).

---

<sup>6</sup> Cette formation et ce métier consistent notamment en des tâches de secrétariat et d'administration.  
Berger et coll., 2023

### *Engagement dans l'entreprise formatrice*

L'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice a été mesuré par une version raccourcie à 3 items de l'instrument *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2006) (p. ex., « Je déborde d'énergie pour mon travail »;  $\alpha = .78$ )<sup>7</sup>, chaque item reflétant l'une des trois sous-dimensions originales de l'échelle, soit la vigueur, le dévouement et l'absorption.

### *Perceptions de la qualité de la formation*

Pour mesurer les perceptions de la qualité de la formation, nous avons utilisé l'IQAD (Berger et al., 2022). Cet instrument concerne les 13 aspects de la qualité de la formation décrits dans le Tableau 1 et divisés en trois sous-groupes : qualité perçue dans l'entreprise formatrice (Encadrement et relations en entreprise, Diversité des tâches, Contacts avec la clientèle, Effectuer les tâches ingrates et Être traité comme un employé), qualité perçue en école professionnelle (Relations sociales à l'école, Pratiques d'enseignement, Contrôle en école, Charge de travail à l'école, Être considérée comme une personne adulte) et qualité perçue des liens entre lieux de formation (Liens théorie-pratique, Contacts entre lieux de formation, Dossier de formation). Une analyse factorielle confirmatoire a permis de vérifier la présence de treize dimensions ( $\chi^2(1299) = 3573.30$  ;  $p < .001$  ; RMSEA = .04 ; CFI = .91). Les divers aspects sont évalués par 3 à 7 items ( $\alpha = .69$  à .89). Tous les items de l'IQAD figurent en annexe.

### *Aspects motivationnels*

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans le cadre professionnel est mesuré par les sept items de l'échelle *Occupational self-efficacy beliefs questionnaire – short version* (Schyns et von Collani, 2002 ; traduit de l'anglais par Rigotti et al., 2008). Cette échelle évalue dans quelle mesure les personnes estiment pouvoir faire face aux exigences professionnelles (p. ex., « Si une situation inattendue surgit dans mon travail, je sais toujours comment me comporter » ;  $\alpha = .79$ ).

---

<sup>7</sup> Cette version courte à 3 items a été développée en sélectionnant, pour chacune des sous-dimensions de l'engagement au travail, l'item dont la saturation était la plus forte selon une précédente étude (Wenger et al, 2021).

Le sentiment de compétence scolaire a été mesuré par huit items tirés de Galand et Philippot (2002). Ce sentiment concerne l'auto-évaluation de l'élève quant à ses capacités à atteindre un certain résultat, notamment comparativement aux pairs de la même classe (p. ex., « si on me laisse assez de temps, je suis capable de bien réussir dans tous les cours »;  $\alpha = .77$ ).

Le choix de formation par défaut a été mesuré par quatre items reflétant l'absence d'une motivation dans le choix de la FPI actuellement suivie (p. ex., « j'ai choisi cet apprentissage parce que je n'ai pas été en mesure d'accéder à la carrière de mes rêves » ;  $\alpha = .82$ ).

### **Procédure de collecte des données**

Suite à l'obtention des autorisations par les instances étatiques concernées, les données ont été collectées via un questionnaire en ligne auprès de six écoles professionnelles situées dans la partie francophone de la Suisse. Le questionnaire rempli par les apprenti·es comportait notamment les instruments décrits plus haut. Les passations ont eu lieu dans les salles informatiques des établissements pendant une période d'enseignement (45 minutes). Afin d'assurer une standardisation et de répondre aux éventuelles questions, un membre de l'équipe de recherche était présent lors de chaque passation. La participation était facultative et l'anonymat a été garanti.

### **Procédure d'analyse des données**

Pour répondre aux questions de recherche, à la suite des analyses descriptives, des analyses de régressions hiérarchiques multiples ont été réalisées en procédant selon trois étapes (trois blocs de variables) pour prédire l'engagement des apprenti·es. La première étape a constitué à introduire une série de caractéristiques individuelles (le champ professionnel dans lequel est réalisée la FPI duale, l'année de formation, l'âge ainsi que le sexe) en tant que variables potentiellement prédictives de l'engagement. Lors de la seconde étape, les aspects motivationnels (sentiment d'efficacité personnelle en entreprise ou sentiment de compétence scolaire, choix de la formation par défaut) ont été ajoutés comme prédicteurs. Enfin, dans une troisième étape, les aspects de la qualité perçue de la formation ont été introduits afin d'observer leur pouvoir prédictif au-delà des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Cette procédure séquentielle permet de s'assurer que les liens entre qualité perçue et engagement ne sont pas dus à des variables confondantes. Les

éventuels problèmes de multicollinéarité<sup>8</sup> ont été examinés et rejetés après examen des coefficients VIF (tous inférieurs à 3, alors qu'une valeur de 10 est communément considérée comme problématique; Cohen et al., 2003).

## Résultats

Les moyennes de tous les scores d'échelle et leurs écarts-types sont présentés pour information dans le Tableau 2.

**Tableau 2.**

### *Statistiques descriptives*

Dimension	M	ET
<i>Engagement</i>		
Engagement à l'école professionnelle	4.12	0.88
Engagement en entreprise formatrice	4.83	1.41
<i>Aspects motivationnels</i>		
Sentiment de compétence scolaire	4.17	0.92
Sentiment d'efficacité personnelle entreprise	4.50	0.76
Choix par défaut	2.97	1.53
<i>Qualité perçue de la formation</i>		
<i>Inter-lieux de formation</i>		
Liens théorie-pratique	3.68	1.09
Contacts entre lieux de formation	2.42	1.25
Dossier de formation	3.13	1.35
<i>Entreprise formatrice</i>		
Encadrement et relations en entreprise	5.07	0.87
Diversité des tâches	3.88	1.33
Effectuer les tâches ingrates	2.85	1.37
Être traité·e comme un·e employé·e	3.51	1.07
<i>École professionnelle</i>		
Être considéré·e comme une personne adulte	3.71	1.22
Charge de travail à l'école	3.34	1.15
Style d'enseignement contrôlant	2.17	1.15
Pratiques d'enseignement	4.33	1.02
Relations sociales à l'école	4.83	1.02

Note: n = 745.

<sup>8</sup> Ajoutons que c'est dans le souci d'éviter des résultats biaisés par des problèmes de multicollinéarité que nous avons introduit uniquement la variable mesurant la motivation du choix formatif par défaut dans les analyses de régression et que les variables mesurant les motivations autonomes et contrôlées ont été laissées de côté.

Les corrélations bivariées d'ordre zéro entre, d'une part, les deux mesures d'engagement, et d'autre part les aspects motivationnels et les perceptions de la qualité figurent dans le Tableau 3. Seules les corrélations correspondant aux variables introduites dans les analyses de régression multiples sont indiquées. Ainsi, à titre d'exemple, les corrélations entre les variables liées à la qualité perçue en entreprise formatrice et l'engagement en école professionnelle ne sont pas indiquées et ces variables n'ont pas été introduites dans l'analyse de régression subséquente.

**Tableau 3**

*Corrélations entre l'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice / de l'école professionnelle, les aspects motivationnels et les perceptions de la qualité de la formation*

Dimension	Engagement à l'école professionnelle	Engagement en entreprise formatrice
<i>Aspects motivationnels</i>		
Sentiment de compétence scolaire	.33	-
Sentiment d'efficacité personnelle entreprise	-	.32
Choix par défaut	-.20	-.33
<i>Qualité perçue de la formation</i>		
<i>Inter-lieux de formation</i>		
Liens théorie-pratique	.57	.30
Contacts entre lieux de formation	.15	.14
Dossier de formation	.35	.18
<i>Entreprise formatrice</i>		
Encadrement et relations en entreprise	-	.40
Diversité des tâches	-	.33
Effectuer les tâches ingrates	-	-.32
Être traité·e comme un·e employé·e	-	-.08
<i>École professionnelle</i>		
Être considéré·e comme une personne adulte	.54	-
Charge de travail à l'école	-.30	-
Style d'enseignement contrôlant	-.25	-
Pratiques d'enseignement	.50	-
Relations sociales à l'école	.24	-

Note: n = 745; r ≥ .08, p < .05, r ≥ .10, p < .01; r ≥ .13, p < .001.

Remarquons que toutes les corrélations sont statistiquement significatives et qu'elles présentent une forte cohérence : par exemple, les deux types d'engagement sont associés de manière négative au choix de la formation par défaut.

### Analyses de régression hiérarchiques

Le Tableau 4 présente les résultats de l'analyse de régression hiérarchique visant, en trois modèles constituant autant d'étapes, à expliquer l'engagement dans le cadre de l'entreprise formatrice.

**Tableau 4.**

*Régressions hiérarchiques multiples pour la prédiction de l'engagement en entreprise formatrice*

Prédicteur	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<i>Caractéristiques individuelles</i>			
Coiffure et soins de beauté	.07	.05	.12*
Employés de commerce	-.14**	-.11*	.00
Commerce de détail	-.12*	-.06	.01
1ère année de formation	.02	.03	.03
3e année de formation	-.10*	-.10*	-.06
Âge	-.01	-.04	-.03
Homme	-.08	-.10*	-.06
<i>Aspects motivationnels</i>			
Sentiment d'efficacité personnelle		.29***	.15***
Choix par défaut		-.26***	-.17***
<i>Qualité perçue de la formation</i>			
Liens théorie-pratique			.12***
Contacts entre lieux de formation			.04
Dossier de formation			.01
Encadrement et relations en entreprise			.19***
Diversité des tâches			.14***
Effectuer les tâches ingrates			-.09*
Être traité·e comme un·e employé·e			.11***
$R^2$	.05	.22	.33
Variation de $F$	5.36***	80.81***	16.26***

Note:  $n = 745$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

Globalement, les résultats montrent un accroissement de la variance expliquée au fur et à mesure des trois modèles. Le modèle 1, n'incluant que les caractéristiques individuelles, permet d'expliquer une part faible de la variance dans l'engagement à l'école professionnelle ( $R^2 = .05$ ); le modèle 2, qui y ajoute les aspects motivationnels, offre une explication significativement plus élevée de cette variance ( $\Delta R^2 = .17$ ;  $R^2 = .22$ ); enfin, le modèle 3 ajoutant les composantes de la qualité perçue accroît encore significativement le pouvoir explicatif du modèle ( $\Delta R^2 = .11$ ;  $R^2 = .33$ ).

Le modèle 1 indique que le champ professionnel dans lequel s'effectue la FPI duale ainsi que l'année de formation expliquent significativement l'engagement en entreprise : les apprenti·es en commerce de détail et employé·es de commerce, tout comme celles et ceux qui fréquentent la troisième année de formation rapportent un engagement quelque peu réduit. Les résultats du modèle 2 révèlent que les deux aspects motivationnels contribuent significativement à expliquer l'engagement : plus le sentiment d'efficacité est élevé et plus les apprenti·es s'engagent; au contraire, un choix par défaut correspond à un moindre engagement. Enfin, l'examen du modèle 3 indique que les perceptions de la qualité apportent des éléments explicatifs supplémentaires à l'engagement. Spécifiquement, l'engagement serait dépendant de la perception des liens théorie-pratique, de l'encadrement et des relations en entreprise, de la diversité des tâches ainsi que du sentiment d'être traité comme un employé<sup>9</sup>. L'ajout des prédicteurs dans les modèles 2 et 3 modifie quelque peu l'importance des caractéristiques individuelles. En effet, le modèle 3 ne contient qu'une seule variable significative parmi ces caractéristiques, soit un lien entre l'engagement et une FPI dans le domaine de la coiffure et des soins de beauté.

Le Tableau 5 présente les résultats de l'analyse de régression hiérarchique visant à expliquer l'engagement en école professionnelle.

---

<sup>9</sup> Notons que ce sentiment peut être de nature ambivalente. L'apprenti·e peut ressentir devoir réaliser un travail identique à celui d'un·e employé·e formé·e alors qu'elle ou il est encore elle-même ou lui-même en formation ; il s'agirait d'un sentiment de jouer le rôle de main-d'œuvre bon marché. Au contraire, l'apprenti·e peut ressentir une valorisation de sa personne par le fait qu'elle ou il réalise des tâches avec une certaine responsabilité alors que sa formation n'est pas achevée. Les résultats de la présente étude semblent favoriser la seconde interprétation.

**Tableau 5.**

*Régressions hiérarchiques multiples pour la prédiction de l'engagement en école professionnelle*

Prédicteur	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<i>Caractéristiques individuelles</i>			
Coiffure et soins de beauté	.03	-.01	-.06
Employés de commerce	-.31***	-.28***	-.01
Commerce de détail	-.17**	-.13**	-.03
1ère année de formation	.13**	.11**	.07*
3e année de formation	-.06	-.02	-.02
Âge	-.16***	-.13***	-.02
Homme	-.17***	-.21***	-.18***
<i>Aspects motivationnels</i>			
Sentiment de compétence scolaire		.28***	.14***
Choix par défaut		-.14***	-.06*
<i>Qualité perçue de la formation</i>			
Liens théorie-pratique			.29***
Contacts entre lieux de formation			-.02
Dossier de formation			.07*
Être considéré·e comme une personne adulte			.25***
Charge de travail à l'école			-.02
Style d'enseignement contrôlant			.08*
Pratiques d'enseignement			.22***
Relations sociales à l'école			.10***
$R^2$	.12	.23	.53
Variation de $F$	14.54***	48.90***	57.39***

Note: n = 745; \* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001.

Globalement, de manière analogue à la prédiction de l'engagement dans l'entreprise formatrice, les résultats pour l'engagement scolaire montrent un accroissement de la variance expliquée au fur et à mesure des trois modèles. Le modèle 1, n'incluant que les caractéristiques individuelles, permet d'expliquer une part de la variance dans l'engagement à l'école professionnelle restreinte bien que non négligeable ( $R^2 = .12$ ); le modèle 2, qui y ajoute les aspects motivationnels, offre une explication significativement plus élevée de cette variance ( $\Delta R^2 = .11$ ;  $R^2 = .23$ ); enfin, le modèle 3 ajoutant les

composantes de la qualité perçue accroît encore significativement le pouvoir explicatif du modèle ( $\Delta R^2 = .30$ ;  $R^2 = .53$ ).

Les résultats du modèle 1 nous indiquent qu'un certain nombre de variables entretiennent une relation négative avec l'engagement en école professionnelle. Spécifiquement, les apprenti·es des domaines des employé·es de commerce et du commerce de détail rapportent un engagement moindre que leurs pairs des deux autres domaines professionnels considérés. De plus, l'engagement est plus élevé chez les apprenti·es en première année de formation, les plus jeunes et de sexe féminin. Le modèle 2 et ses résultats montrent que les aspects motivationnels complètent l'explication de l'engagement en école professionnelle : les apprenti·es qui ont un sentiment de compétence scolaire élevé et qui n'ont pas choisi leur FPI par défaut ont tendance à plus fortement s'engager. Pour finir, le modèle 3 révèle pas moins de six composantes de la qualité perçue de la formation comme facteurs explicatifs de l'engagement en école professionnelle. Selon ce modèle, l'engagement dépend des liens théorie-pratique perçus, de l'utilisation du dossier de formation, du sentiment d'être considéré comme une personne adulte, du contrôle exercé par le corps enseignant, de la qualité des pratiques d'enseignement et des relations sociales à l'école. Si la significativité des associations entre engagement en école professionnelle et caractéristiques individuelles se réduit au fur et à mesure des modèles, il reste que les apprenti·es de première année et les apprenties s'engagent plus fortement sur ce lieu de formation, indépendamment des aspects motivationnels et de la qualité perçue.

## **Discussion**

Cette étude visait à analyser comment, dans le contexte de la FPI duale en Suisse, la qualité perçue de la formation permet d'expliquer le degré d'engagement rapporté par les apprenti·es. Ceci en contrôlant les effets des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Les résultats sont interprétés et discutés au regard de la littérature.

### **Qualité perçue de la formation et engagement en entreprise formatrice**

Les résultats des analyses de régression hiérarchiques multiples révèlent que les différences d'engagement entre apprenti·es sont explicables par la qualité perçue, au-delà des effets des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Ainsi, cinq aspects de la qualité perçue sont associés à l'engagement en entreprise formatrice. Il s'agit des liens théorie-pratique, de l'encadrement et des relations en entreprise, de la diversité des tâches, du sentiment d'être traité·e comme un·e employé·e et d'effectuer les tâches ingrates. Les

quatre premiers aspects sont associés à un engagement plus élevé, signifiant qu'ils pourraient constituer des facilitateurs de l'engagement de l'apprenti·e. Au contraire, effectuer les tâches ingrates pourrait limiter cet engagement (Wenger et al., 2021).

Le sentiment d'être traité·e comme un·e employé·e mérite d'être examiné plus en détail (Wenger, 2022). En effet, ce sentiment peut être de nature ambivalente. L'apprenti·e peut ressentir devoir réaliser un travail identique à celui d'un·e employé·e formé·e alors qu'elle ou il est encore elle-même ou lui-même en formation ; il s'agirait d'un sentiment de jouer le rôle de main-d'œuvre bon marché. Au contraire, l'apprenti·e peut ressentir une valorisation de sa personne par le fait qu'elle ou il réalise des tâches avec une certaine responsabilité alors que sa formation n'est pas achevée. Les résultats de la présente étude semblent favoriser la seconde interprétation.

Les aspects motivationnels expliquent également pour partie l'engagement en entreprise formatrice : plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé et plus les apprenti·es s'engagent, corroborant d'autres études (Caesens et Stinglhamber, 2014; Mills et Fulugar, 2017; Valero et Hirschi, 2016). Quant au choix par défaut, il est logiquement associé négativement à l'engagement dans ce contexte (Bourgeois, 1998; Reeve, 2012). Nous revenons sur les aspects motivationnels en conclusion.

### **Qualité perçue de la formation et engagement en école professionnelle**

Les résultats offrent un portrait quelque peu différent pour les facteurs explicatifs de l'engagement en école professionnelle. Comme pour l'engagement en entreprise formatrice, les perceptions de la qualité de la formation permettent d'expliquer les différences d'engagement entre apprenti·es, au-delà des caractéristiques individuelles et des aspects motivationnels. Six aspects de la qualité entretiennent une association positive avec l'engagement en école professionnelle. Par ordre d'importance, il s'agit des liens théorie-pratique, de la considération comme une personne adulte, des pratiques d'enseignement, des relations sociales à l'école, du style d'enseignement contrôlant et du dossier de formation. Pour tous ces aspects, plus les apprenti·es les perçoivent comme présents et plus elles et ils s'engagent. En particulier, pour soutenir l'engagement dans le contexte de l'école professionnelle, il semble utile de mettre l'accent sur les liens entre les connaissances enseignées à l'école professionnelle et les activités spécifiques au métier, selon des pratiques d'enseignement constituant un soutien à l'apprentissage et une considération des apprenti·es non pas comme des élèves, mais comme des adultes en formation. Ainsi, il semble que le corps enseignant dispose de plusieurs leviers pour

favoriser l'engagement dans ce lieu de formation qui constitue pour certaines un mal nécessaire (Berger et al., 2020) et dont elles et ils valorisent moins les connaissances non-directement liées au métier appris (Lauermann et Berger, 2021).

Les aspects motivationnels jouent, de manière analogue à l'explication de l'engagement en entreprise formatrice, un rôle significatif dans l'engagement en école professionnelle. Ainsi, tant le sentiment de compétence scolaire (traduit par le concept de sentiment d'efficacité personnelle pour l'entreprise formatrice) que le choix formatif par défaut sont liés à l'engagement et ces liens restent statistiquement significatifs dans le modèle intégrant aussi les caractéristiques individuelles et les perceptions de la qualité de la formation.

Parmi les perceptions inter-lieux, les liens théorie-pratique et le dossier de formation ressortent comme des aspects de la qualité perçue associés à l'engagement en école professionnelle. Ce constat peut être interprété comme une interdépendance entre ce qui se déroule dans les deux lieux de formation. Plus les apprenti·es ressentent les connaissances acquises comme associées voir cohérentes entre les deux lieux et plus elles et ils tendent à s'engager dans leur formation. Une explication possible, qui mériterait d'être confirmée empiriquement, est que le renforcement des perceptions inter-lieux influe sur la valeur attribuée aux connaissances enseignées en école professionnelle; cette valeur serait source d'engagement (Eccles et Wigfield, 2020). En contraste, les contacts entre lieux de formation ne constituent pas un aspect statistiquement significatif dans l'engagement (que ce soit en entreprise formatrice ou en école) selon les résultats. Si la perception de contacts réguliers entre acteurs des deux lieux semble a priori un facteur qui faciliterait la cohérence de la formation des apprenti·es, force est de constater que ces acteurs n'ont globalement que peu de contacts si ce n'est pour discuter parfois de situations problématiques liées à des apprentis (Sauli et al., 2021b). Ainsi, les rares contacts ne portent pas sur un souci de cohérence de la formation au travers des deux lieux. De plus, il est légitime de se demander si les apprenti·es ont connaissance de ces contacts et donc si leurs perceptions représentent de manière valide l'intensité de ces contacts.

Par ailleurs, les caractéristiques individuelles jouent, selon les résultats, un rôle plus important dans l'engagement à l'école que dans l'engagement en entreprise. Ainsi, les apprenti·es en début de formation et de sexe féminin s'engageraient plus fortement que leurs pairs dans ce contexte. Ceci signifie que l'engagement des apprenti·es pourrait se réduire au fur et à mesure des années de formation, ce qui corrobore les conclusions de Gurtner et al. (2012) selon lesquelles la valeur des connaissances enseignées à l'école professionnelle diminue entre la première et la troisième année de formation.

## Conclusion

Bien que les aspects motivationnels ne constituaient pas le point central de la présente étude, nous observons qu'ils représentent un paramètre essentiel à considérer en lien avec la qualité de la formation et l'engagement des apprentis dans les deux lieux de formation considérés. Sans doute serait-il pertinent de pousser l'analyse plus loin afin de tester si les perceptions de la qualité de la formation interagissent avec les aspects motivationnels. Autrement dit et à titre d'exemple, ces perceptions ont-elles une importance comparable pour des apprentis qui ont choisi leur formation par défaut et pour celles et ceux qui l'ont choisi de manière délibérée?

Les conclusions de la présente étude ne doivent pas être considérées de nature causale. En effet, si les analyses de régressions réalisées ont postulé un effet statistique des perceptions de la qualité sur l'engagement des apprentis, une relation de causalité inverse est également envisageable : plus les apprentis s'engagent et meilleure est la qualité perçue de la formation. Ainsi, une étude longitudinale serait nécessaire pour révéler comment engagement et qualité perçue de la formation s'influencent. De plus, une étude longitudinale pourrait répondre à une autre limite de la présente étude, soit représenter l'engagement non pas à un moment unique, mais à des moments multiples en cohérence avec son caractère fluctuant. Pour cela, des mesures répétées sur un même échantillon d'apprentis et à des moments importants du parcours formatif (par exemple l'entrée en formation, puis la fin de chaque année de formation) seraient nécessaires.

Globalement, les résultats indiquent que l'engagement en entreprise est moins fortement expliqué que l'engagement scolaire. Par conséquent, ce premier pourrait dépendre d'autres facteurs qui n'ont pas été intégrés dans les analyses de la présente étude.

Dans de futurs travaux, il semble pertinent de s'intéresser à comprendre comment promouvoir ou soutenir les aspects de la qualité perçue qui sont le plus fortement associés à l'engagement dans les deux lieux de formation. Notamment, la mise en évidence ou le renforcement des liens théorie-pratique pourrait constituer un levier potentiel de l'engagement que le corps enseignant et les personnes formatrices en entreprise auraient intérêt à considérer (Sauli et al., 2021b). Il en va de même pour les pratiques d'enseignement et l'encadrement et relations en entreprise. Les résultats montrent que dans les deux lieux de formation les pratiques des enseignants et personnes formatrices sont

liées à l'engagement. Mettre en évidence des exemples de bonnes pratiques pourrait constituer un prolongement pertinent de la présente étude.

Pour conclure, les résultats de cette étude montrent comment l'engagement des apprenti·es sur chacun des deux principaux lieux de la FPI duale en Suisse ne dépend qu'en partie de leurs caractéristiques individuelles et de leurs aspects motivationnels. Ce sont également les perceptions de la qualité de la formation suivie qui expliquent l'engagement.

## Références

- Alves, S., Gosse, B. et Sprimont, P. (2010). Les apprentis de l'enseignement supérieur: de la satisfaction à l'engagement? *Management & Avenir*, 33, 35-51. <https://doi.org/10.3917/mav.033.0035>
- Bandura, A. (1997/2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. J. Lecomte). De Boeck.
- Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2018). Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: quelques éléments de contexte. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 19–29). Seismo (Collection Recherche en formation professionnelle). [https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa\\_9782883517226.pdf](https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf)
- Berger, J.-L., Wenger, M. et Sauli, F. (2020). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. *Education Permanente*, 223, 91-100. <https://doi.org/10.3917/edpe.223.0091>
- Berger, J.-L., Wenger, M. et Sauli, F. (2022). *Inventaire Qualité de l'Apprentissage Dual (IQAD)*. <https://www.iqad.ch>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- 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>
- Bonoli, L. (2020). Tensions et compromis du “modèle Suisse” de formation professionnelle: une perspective historique. Dans N. Lamamra, M. Kuehni et S. Rey. (dir.) (2020). *Finalités et usages de la formation professionnelle* (pp. 57-77). Antipodes. <https://www.antipodes.ch/produit/finalites-et-usages-de-la-formation-professionnelle/>

- Bonoli, L., Berger, J.-L. et Lamamra, N. (dir.) (2018). *Enjeux de la formation professionnelle. Le “modèle” suisse sous la loupe*. Seismo. [https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa\\_9782883517226.pdf](https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf)
- Bosset, I., Duc, B. et Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse: des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage. *Formation emploi*, 149, 39-60. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8002>
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E. (2013). Engagement en formation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>
- Bourgeois, E. et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 61-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2017.01.0061>
- Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M. M., Béliveau, M. E., Gosselin-Leclerc, C. et Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal de l'engagement: un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 68, 23-34. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2017.11.001>
- Caesens, G. et Stinglhamber, F. (2014). The relationship between perceived organizational support and work engagement: The role of self-efficacy and its outcomes. *European Review of Applied Psychology*, 64(5), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.08.002>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2023). *L'éducation en Suisse – rapport 2023*. CSRE.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. et Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Galand, B. et Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire: développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(4), 261–275. <https://doi.org/10.1037/h0087179>
- Gurtner, J.-L., Furlan, N. et Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seuls apprentis. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (pp. 253–266). Seismo. [https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa\\_9782883517226.pdf](https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf)
- Gurtner, J.-L., A. Gulfi, A., Genoud, P. A., de Rocha Trindade, B. et Schumacher, J. (2012). Learning in multiple contexts: Are there intra-, cross- and transcontextual effects on the learner's motivation and help seeking? *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 213–225. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0083-4>
- Krapp, A. et Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations. A longitudinal study in vocational school and work settings (pp. 209-232). Dans S. Volet et S. Järvelä (dir.), *Motivation in learning contexts: theoretical and methodological implications* (pp. 209-232). Elsevier
- Lauermann, F. et Berger, J.-L. (2021). Linking teacher self-efficacy and professional responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Maricuțoiu, L. P. et Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, Article 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Mills, M. J. et Fullagar, C. L. (2017). Engagement within occupational trainees: Individual difference predictors and commitment outcome. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 35-45, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.004>.
- Nägele, C. et Stalder, B. E. (2019). Motivation and engagement of learners in organizations. Dans S. McGrath, M. Mulder, J. Papie et R. Suart (dir.), *Handbook of vocational education and training. developments in the changing world of work* (pp. 847–861). Springer. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-49789-1\\_106-1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-49789-1_106-1.pdf)
- Negrini, L., Forsblom, L., Gurtner, J. L. et Schumann, S. (2016). Is there a relationship between training quality and premature contract terminations in VET? *Vocations and Learning*, 9(3), 361–378. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-016-9158-3>

- Nouwen, W., Clycq, N., Struyf, A. et Donche, V. (2022). The role of work-based learning for student engagement in vocational education and training: an application of the self-system model of motivational development. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 877–900. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00561-1>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2020). *Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/86bda228-fr>.
- Office fédéral de la statistique (2022). *Degré secondaire II: choix de formation*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/choix-formation-secii.html>
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reeve, J. M. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Reeve, J. M. et Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Rigotti, T., Schyns, B. et Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sappa, V. et Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning* 7, 263–287 (2014). <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9115-y>
- Sauli, F., Wenger, M. et Berger, J.-L. (2021a). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. Dans M. J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez et F. Marhuenda-Fluixa (dir.), *Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation* (pp. 79-103). Peter Lang (Collection Studies in vocational and continuing education). <https://doi.org/10.3726/b18398>

- Sauli, F., Wenger, M. et Berger, J.-L. (2021). Supporting apprentices' integration of school- and workplace-based learning in Swiss initial Vocational Education and Training. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980660>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. et Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177%2F0013164405282471>
- Schaufeli, W. B. et Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. Dans S. W. Gilliland, D. D. Steiner et D. P. Skarlicki (dir.), *Research in social issues in management* (Volume 5: Managing social and ethical issues in organizations; pp. 135-177). Information Age Publishers.
- Schyns, B. et von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organisational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219-241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Schweri, J. (2018). La formation professionnelle face au marché du travail: forces, faiblesses et défis futurs. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le "modèle" suisse sous la loupe* (pp. 102-125). Seismo. [https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa\\_9782883517226.pdf](https://www.seismoverlag.ch/site/assets/files/11046/oa_9782883517226.pdf)
- Sinatra, G., Heddy, B. et Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G. et Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Wang, M. T. et Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wenger, M. (2022). *Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse*. [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. [https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB\\_8628899CF658.P002/REF](https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_8628899CF658.P002/REF)

- Wenger, M., Sauli, F. et Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447.  
<https://doi.org/10.4000/osp.14485>
- Wettstein, E., Schmid, E. et Gonon, P. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Formes, structures, protagonistes*. LEP.

## Annexe

### **Échelles et items de l'Inventaire de la Qualité de l'Apprentissage Dual (IQAD)**

Réponse sur une échelle de Likert allant de 1=ne me correspond pas du tout à 6=me correspond tout à fait.

#### ***Liens théorie-pratique (5 items, $\alpha = .85$ )***

Ce que j'apprends à l'école correspond à ce que j'apprends au travail.

Les tâches qu'on me donne au travail correspondent aux connaissances enseignées en école.

Je réalise mieux mon travail grâce aux cours théoriques de l'école.

Au travail, je peux mettre en pratique ce que j'apprends à l'école.

Je peux facilement faire des liens entre ce que j'apprends au niveau théorique et pratique.

#### ***Contacts entre lieux de formation (3 items, $\alpha = .80$ )***

Mon formateur ou ma formatrice au travail est en contact avec mes enseignant·e·s à l'école.

Mes enseignant·e·s communiquent régulièrement avec mon formateur ou ma formatrice.

Il y a des rencontres entre mes enseignant·e·s et mon formateur ou ma formatrice.

#### ***Dossier de formation (4 items, $\alpha = .84$ )***

Dans ma formation, j'utilise régulièrement le classeur d'apprentissage (dossier de formation).

Le classeur d'apprentissage (dossier de formation) est une ressource dans mon apprentissage.

L'utilisation du classeur d'apprentissage (dossier de formation) est recommandée par mes enseignant·e·s et les personnes formatrices.

Le classeur d'apprentissage (dossier de formation) me permet de faire le lien entre l'école et le travail.

#### ***Pratiques d'enseignement (6 items, $\alpha = .86$ )***

Mon enseignant·e me montre qu'il ou elle aime enseigner.

Mon enseignant·e est passionné·e par les branches qu'il ou elle enseigne.

Mon enseignant·e transmet son intérêt pour les sujets.

Mon enseignant·e écoute mes idées ou mes propositions.

Mon enseignant·e explique clairement ce qu'il ou elle attend de moi.

Mon enseignant·e s'intéresse à chaque apprenti·e.

#### ***Relations sociales à l'école (4 items, $\alpha = .81$ )***

En classe, il y a une bonne ambiance.

Je vais volontiers à l'école, car je m'entends bien avec mes camarades.

J'ai des ami·e·s à l'école professionnelle.

Quand je vais à l'école, j'ai du plaisir à retrouver mes camarades.

***Charge de travail à l'école (3 items,  $\alpha = .69$ )***

Le programme à l'école est trop chargé et exigeant.

Je n'ai pas assez de temps pour faire tout ce qui m'est demandé par l'école.

À l'école, mon enseignant·e exige trop de moi.

***Traitement comme un·e adulte (3 items,  $\alpha = .74$ )***

À l'école, je me sens traité·e comme un·e adulte responsable.

L'école me permet d'être une personne responsable.

L'école me permet de devenir un·e adulte.

***Style d'enseignement contrôlant (4 items,  $\alpha = .71$ )***

Les enseignant·e·s me ridiculisent quand je donne une mauvaise réponse.

Les enseignant·e·s ignorent mes opinions.

Les enseignant·e·s me font sentir incompetent·e quand je me trompe.

Les enseignant·e·s abusent de leur autorité.

***Encadrement et relations en entreprise (7 items,  $\alpha = .83$ )***

Mes collègues de travail sont sympas avec moi.

Au travail, je peux demander que l'on m'explique de nouveau les consignes si je ne les ai pas comprises.

Mon formateur ou ma formatrice me fait confiance.

Au travail, l'ambiance entre collègues est bonne.

Je peux demander de l'aide à mon formateur ou à ma formatrice.

Mon formateur ou ma formatrice me laisse travailler de manière autonome.

Je peux demander des explications à des collègues.

***Effectuer les tâches indésirables (3 items,  $\alpha = .85$ )***

Être apprenti·e, c'est devoir faire les « tâches ingrates » que les collègues ne veulent pas faire.

Au travail, mes collègues me confient des tâches qu'ils et elles ne veulent pas faire.

Mes collègues profitent de mon statut d'apprenti·e pour me faire faire des activités désagréables.

***Diversité des tâches en entreprise (3 items,  $\alpha = .82$ )***

Au travail, j'effectue des tâches variées.

Au travail, je fais toujours la même chose.

Au travail, mes tâches sont répétitives.

***Traitement comme un·e employé·e (6 items,  $\alpha = .77$ )***

Au travail, on oublie souvent que je ne suis pas encore un·e employé·e.

Au travail, on me donne trop de responsabilités.

Au travail, on me demande de faire plus que ce que je sais faire.

Je dois effectuer des tâches qui sont trop importantes pour un·e apprenti·e.  
Même si je suis encore un·e apprenti·e, je fais le même travail qu'un·e employé·e.  
Au travail, on me demande d'effectuer des tâches difficiles aussi rapidement que les employé·e·s.

***Contacts avec la clientèle (3 items,  $\alpha = .89$ )***

J'apprécie d'interagir avec la clientèle.

Avoir des interactions avec la clientèle est un aspect positif de ma formation.

Les contacts avec la clientèle sont enrichissants pour moi.