



**ENQUÊTE PARTICIPATIVE SUR LES CONDITIONS
D'APPRENTISSAGE DANS LES ENTREPRISES FORMATRICES EN
SUISSE**

*Analyse quantitative sur la qualité de la formation professionnelle vu
par les apprenti-e-s*



*Axe thématique : Formations professionnelles en entreprise dans une perspective analytique et
compréhensive de sciences sociales*

Par Fasel Félicia, experte politique

Relecture et expertise indépendante par : Dre. Sabine Jaccot (HEdS, Fribourg / UniNE ISOCIO,
Neuchâtel), Prof. Nadia Lamamra (HEFP, Lausanne)

Mai 2024

Département politique d'Unia, Berne

Impressum

Directions : *Fasel Félicia (experte politique, Unia), Kopp Julius (expert politique, Unia)*¹

Rédactions : *Fasel Félicia*

Analyses statistiques : *Brumm Léo (Ma. Scn Sociale, Unine,), Fasel Félicia, Meyer Aitor (Ba. Stu. Sociologie Unine)*

Création du questionnaire : *Fannin Elisabeth (experte communication, Unia), Kopp Julius, Commission Jeunesse Unia*²

Récolte des données quantitatives : *Fannin Elisabeth, Yüce Elif (experte marketing, Unia), Commission Jeunesse Unia.*

Récolte des données qualitatives : *Chambery Lilly (stagiaire académique en politique), Fasel Félicia*

Relecture et expertise indépendante par : *Dre. Sabine Jaccot (HEdS, Fribourg / UniNE ISOCIO, Neuchâtel), Prof. Nadia Lamamra (HEFP, Lausanne)*

¹ La première partie du travail, à savoir la réalisation participative du questionnaire, a été effectuée sous les directives de Kopp. La seconde partie du travail, à savoir la récolte des données, l'analyse ainsi que la rédaction du rapport, a été réalisée sous les directives de Fasel.

² La Commission Jeunesse Unia est composée d'apprenti-e-s et de jeunes travailleurs et travailleuses de toute la Suisse.

Table des matières

| | |
|--|----|
| 1. Introduction | 4 |
| 2. Problématique | 6 |
| Etat de la littérature | 6 |
| Cadre théorique | 9 |
| 3. Méthodologie | 10 |
| Choix de la méthode et de la posture méthodologie de recherche | 11 |
| Élaboration du questionnaire, taux de participation et méthode statistique d'analyse | 12 |
| Focus groupe : donner la parole aux participant-e-s pour obtenir des forces analytiques complémentaires..... | 16 |
| Éthique de la recherche : pour une démocratisation des sciences sociales et respect de la démarche scientifique | 17 |
| 4. Présentation et analyse des résultats..... | 18 |
| Niveau de satisfaction de la formation professionnelle évaluée par les apprenti-e-s | 18 |
| Tableau 1 : Résultats de la régression linéaire analysant les facteurs influençant la satisfaction de la FP des apprenti-e-s | 19 |
| Niveau de stress ressenti et sentiment d'épuisement durant la formation en entreprise : une analyse sous le prisme de l'intersectionnalité | 21 |
| Tableau 2 : Résultats de la régression linéaire analysant les facteurs influençant la vulnérabilité des apprenti-e-s | 25 |
| Vulnérabilité et discriminations sous le prisme intersectionnelle | 26 |
| Une formation de qualité pour les apprenti-e-s ? Synthèse et discussion | 30 |
| 7. Conclusion | 32 |
| Bibliographie | 34 |
| Annexes | 35 |
| Annexe I : Intensité des relations selon Amyotte..... | 35 |
| Annexe II : Formulaire de consentement de participation et de traitement des données pour le Focus Groupe..... | 36 |
| Annexe III : Grille d'entretien..... | 37 |
| Analyse IV : Retranscription du Focus groupe..... | 39 |

1. Introduction

Le système de formation professionnelle duale est vanté au-delà des frontières helvètes. Le Département fédéral des affaires étrangères (DFAE) le présente par ailleurs comme « la recette d'un succès suisse » (DFAE, 2017) : il permettrait notamment de diviser par trois les risques de se retrouver au chômage (Slatkine, cité dans DFAE, 2017) et serait gage de « qualité ». Mais qu'entend-on au travers de ce terme « qualité » ? En effet, en regardant plus finement les statistiques qui concernent les jeunes de moins de 25 ans en apprentissage, le tableau semble moins optimiste : on dénombre deux fois plus d'accidents professionnels (OFSP, 2020), et ils sont 45% plus nombreux et nombreuses à souffrir d'épuisement émotionnel³ (Stocker & al., 2020). Par ailleurs, près d'un contrat d'apprentissage sur quatre (24%) se retrouve résilié (OFS, 2023). Comment dès lors expliquer cette tension entre ce discours faisant l'éloge du système de formation duale à priori de haute qualité et envié en dehors de Suisse et ces chiffres mettant en lumière de manière significative les défis et les problèmes rencontrés par les apprenti-e-s ? Selon Lamamra et Wenger (2024), la propension à objectiver la notion de « qualité de la formation » en les traduisant par des mesures économicistes telles que le taux de chômage, le taux d'insertion ou encore l'employabilité pourrait constituer l'un des facteurs explicatifs. En effet, en adoptant une approche économique de la formation professionnelle, d'autres aspects plus subtils et subjectifs, comme la qualité des relations entre les apprenti-e-s et leurs formateurs et formatrices ou l'encadrement pédagogique, sont souvent négligés (ibid.). Cependant, n'est-ce pas précisément ces éléments qui recentrent la question de la « qualité de la formation » sur l'un de ses acteur-trice-s principaux-ales, à savoir les apprenti-e-s ? C'est spécifiquement dans cette perspective que le Département Politique d'Unia, mandaté par la Conférence Jeunesse d'Unia⁴ et le Comité central du syndicat, réalise la présente enquête.

A travers cette étude, notre objectif est d'analyser, avec la volonté d'y apporter une certaine rigueur scientifique et un regard critique, la qualité de l'apprentissage du point de vue subjectif et en partant du vécu des apprenti-e-s, d'une part en appréhendant leur condition de formation en entreprise, mais aussi en rédigeant de manière concomitante un instrument analytique avec une visée de pertinence politique. En pratique, il est donc question ici de comprendre les expériences vécues par les apprenti-e-s suisses et leurs conditions de formation au sein de leur entreprise, en explicitant les critères qu'ils et elles mobilisent pour évaluer leur formation professionnelle et qui leurs sont

³ Maslach et Leiter (2016) définissent l'épuisement émotionnel comme "une fatigue émotionnelle et physique persistante qui se manifeste par un manque d'énergie et de motivation"

⁴ La Conférence Jeunesse du syndicat Unia constitue l'organe décisionnel suprême de la jeunesse au sein de l'organisation, chargé de définir démocratiquement les orientations syndicales qui concernent les jeunes travailleurs et travailleuses. Cette étude a ainsi été sollicitée et défendue par les jeunes membres de notre syndicat qui l'ont soumise avec succès au vote du Comité Central d'Unia.

pertinents, tels que le niveau de stress ressenti ou le sentiment d'épuisement qui seront définis par la suite.

Dans cette démarche, d'une part, nous privilégions une approche inductive et participative, qui prend racine dans le vécu des apprenti-e-s. D'autre part, nous utilisons une méthode quantitative dans le but de produire des données à grande échelle et permettre la production d'analyses statistiques qui peuvent prétendre à la généralisation, qui pourront, nous l'espérons, avoir un certain poids politique dans la société actuelle.

Ce travail exploratoire s'efforce ainsi de fournir une vision plus complète de la réalité vécue par les apprenti-e-s au sein de leur entreprise formatrice. Il vise également à explorer comment ces derniers et dernières appréhendent la qualité de leur d'apprentissage respectif à travers leurs conditions de formation en entreprise sous le prisme de critères de méthodologie et d'analyse scientifiques.

2. Problématique

Etat de la littérature

Notre étude se concentre sur la formation professionnelle dispensée au sein des entreprises formatrices et l'expérience qui en découle du point de vue des apprenti-e-s. Il s'inscrit dans une perspective syndicale. Pour situer notre travail dans le contexte de la recherche existante, nous allons procéder à un bref survol de l'état de la littérature qui nous permettra d'explorer les différentes approches appréhendant la formation professionnelle ainsi que la documentation existante sur les expériences des apprenti-e-s en Suisse. Par pertinence pour notre sujet qui est géopolitiquement situé en Suisse, nous nous concentrons sur des textes helvétiques.

Nous débutons par une définition de la formation professionnelle initiale duale, souvent désignée simplement comme le système de formation duale, qui est un modèle éducatif largement mobilisé en Suisse. Il combine ainsi l'apprentissage pratique au sein d'une entreprise avec un enseignement théorique et pratique dispensé dans des écoles professionnelles. Les apprenti-e-s passent donc une partie de leur temps en entreprise, où ils et elles acquièrent des compétences pratiques en travaillant aux côtés de professionnel-le-s plus expérimenté-e-s. En parallèle, ils et elles participent à des cours théoriques en école professionnelle où ils et elles étudient les connaissances et les principes fondamentaux relatifs à leur futur métier. Pour encadrer ce système de formation, la législation suisse, et notamment la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), établit un cadre réglementaire clairement structuré. Aussi, la qualité de la formation y est incluse par les articles 8 et 24 de la LFPr qui stipulent que les prestataires de la formation professionnelle sont responsables du développement de la qualité de la formation, tandis que la Confédération est chargée de surveiller le respect des normes de qualité établies et encourage leur développement. Bien que thématifiée dans la loi, la qualité de la formation n'est pas définie de manière plus spécifique.

Du côté académique, la qualité de la formation est définie, par Berger et ses collègues :

« [...] la qualité d'une FPI [(formation professionnelle)] 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. » (p.92, 2020)

Soulignant ainsi la difficulté à définir plus communément une formation évaluée comme étant de « bonne qualité », il est essentiel de reconnaître que les différents acteurs et actrices impliqués, tels que les formatrices et formateurs, les apprenti-e-s et les chef-fe-s de service ou de direction, partagent de fait des perspectives et des priorités différentes en matière de formation professionnelle. Chacun-e de ces acteur-e-s expérimente alors les enjeux de la formation de manière unique, en fonction de son rôle, de ses responsabilités, de ses attentes spécifiques et de

son environnement. Des dimensions peuvent se révéler particulièrement importantes pour certains individus quand pour d'autres, elles ne le seront pas, rendant dès lors la définition de la qualité de la formation professionnelle comme un défi complexe et souvent sujet à des interprétations diverses. Pourtant, bien qu'existant une version définitoire pour les formateurs et formatrices et une autre pour les apprenti-e-s, l'instrument de mesure de la Conférence Suisse des offices de formations (CSFP)⁵ *QualiCarte* a été développé en partenariat avec l'Union Patronale Suisse (UPS) et l'Union suisse des arts et métiers (Usam) - qui sont deux organisations patronales - alors qu'aucune organisation représentant les salari-e-s, et en particulier les apprenti-e-s n'est toutefois présente. On peut donc légitimement se demander dans quelle mesure cet outil prend réellement en compte les attentes et réalités vécues des apprenti-e-s et le cas échéant s'intéresser à comprendre ce manquement et à envisager comment le corriger à l'avenir.

En outre, l'étude longitudinale TREE (*Transition from Education to Employment*), dirigée par l'Université de Berne, a fourni des données précieuses sur les parcours de formation et d'emploi des jeunes en Suisse. Cette étude, menée sur plusieurs années, examine les transitions des jeunes de l'école à la vie active, y compris leur expérience en matière de formation professionnelle. Les résultats de l'étude TREE complètent les recherches existantes en fournissant ainsi une perspective longitudinale sur les trajectoires des apprenti-e-s et en identifiant les facteurs-clés qui influent par la suite leur réussite professionnelle. Elle met par ailleurs en évidence des trajectoires d'apprenti-e-s de moins en moins linéaire (reconversion professionnelle en cours d'apprentissage, par exemple)

D'autres études ont tenté d'identifier les tendances et les défis spécifiques rencontrés par les apprenti-e-s en Suisse. Ces données quantitatives ont révélé une augmentation des résiliations de contrats d'apprentissage (24 % des contrats résilier selon l'OFS, 2023), ainsi qu'une prévalence croissante des accidents professionnels parmi les jeunes en formation. Ces dernières et dernières en sont d'ailleurs deux fois plus victimes que les autres travailleurs et travailleuses (OFS, 2020). De plus, un rapport (Stocker et collègues, 2021) a également mis en évidence une augmentation des cas d'épuisement émotionnel chez les apprenti-e-s et jeunes travailleur-euse-s, soulignant ainsi les défis psychologiques auxquels ils et elles sont confronté-e-s dans leur parcours de formation et dans leur transition vers le marché du travail. Selon le *Job Stress Index*⁶ (JSI) (Gesundheitsförderung Schweiz, 2020), 42% des personnes âgées de 16 à 24 ans ont un *Job Stress Index* évalué comme

⁵ La CSFP écrit à son sujet sur son site internet : « La Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) réunit les directrices et directeurs des offices cantonaux et de la principauté du Liechtenstein responsables de la formation professionnelle. Elle est une conférence spécialisée de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Elle est l'instance administrative chargée de la coordination intercantonale dans le domaine de la formation professionnelle. » (<https://www.edk.ch/fr/csfp>)

⁶ Le *Job Stress Index* (JSI) illustre le rapport entre les différentes ressources (telles que le soutien social, l'autonomie au travail, et les opportunités de développement professionnel) et les contraintes (telles que la surcharge de travail, les conflits interpersonnels, et l'insécurité de l'emploi) liées au travail.

défavorable ; en d'autres termes, celles-ci estiment avoir nettement plus de contraintes que de ressources. Aussi, environ 30 à 40% des jeunes adultes âgé-e-s de 16 à 24 ans s'estiment soumis-e-s à une charge telle que cela peut avoir pour conséquences majeures des effets négatifs sur leur santé ainsi qu'entraîner des pertes de productivité liées à la santé (Ibid.).

Plusieurs chercheuses et chercheurs ont contribué à une meilleure compréhension de la formation professionnelle et des expériences des apprenti-e-s en Suisse. Ils et elles ont notamment exploré les diverses dimensions de la formation professionnelle, mettant en lumière les défis rencontrés par les apprenti-e-s ainsi que les facteurs influençant leur réussite. Par exemple, Berger, Wenger, et Sauli (2020) ont mené une étude approfondie sur la qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. Leur recherche met en lumière les perceptions des apprenti-e-s et des formateurs/trices, soulignant l'importance d'un encadrement de qualité en entreprise ainsi que des infrastructures scolaires adéquates (par exemple, un accompagnement individualisé, un feedback régulier et constructif, et des opportunités d'apprentissage pratique variées), argumentant que ces éléments sont cruciaux pour le développement des compétences professionnelles des apprenti-e-s (Berger, Wenger, & Sauli, 2020). Lamamra et Besozzi (2019) se sont concentrés sur les pratiques éducatives au sein des entreprises formatrices. Leur étude révèle que les méthodes d'enseignement et l'environnement de travail jouent un rôle déterminant dans la réussite des apprenti-e-s (par exemple, la mise en place de mentorat, l'utilisation de projets pratiques pour l'apprentissage, et la création d'un environnement de travail inclusif et respectueux) (Masdonati & Lamamra, 2009), insistant sur la nécessité d'adapter continuellement les pratiques éducatives aux besoins spécifiques des apprenti-e-s pour maximiser l'efficacité de la formation (Lamamra & Besozzi, 2019). Pour finir, Wenger et Lamamra (2023) ont exploré les besoins et les préférences en matière de formation continue des formateurs/trices d'apprenti-e-s. Leur rapport indique une demande croissante pour des programmes de développement professionnel ciblés. Les formateurs/trices expriment le besoin de formations spécifiques pour améliorer leurs compétences pédagogiques et mieux répondre aux défis posés par l'encadrement des apprenti-e-s (par exemple, des formations sur la gestion de la diversité en classe, des ateliers sur les nouvelles technologies éducatives, et des programmes de développement des compétences en communication et en gestion des conflits) (Wenger & Lamamra, 2023). Ces travaux mettent en exergue l'importance de considérer à la fois les indicateurs économiques et les aspects sociaux et pédagogiques de la formation professionnelle. Ils soulignent que les interactions avec les formateurs/trices et l'encadrement pédagogique, bien que difficiles à mesurer quantitativement, sont essentiels pour une formation de qualité. Les chercheuses et chercheurs appellent à une approche holistique de l'évaluation de la qualité de la formation professionnelle qui inclut ces dimensions souvent négligées.

Dans cette perspective, la qualité de la formation professionnelle ne se limite donc pas seulement à l'acquisition de compétences techniques, mais englobe également le bien-être des apprenti-e-s dans leur environnement de travail. Dans cette optique, il est crucial de considérer l'impact du ressenti du stress et du sentiment de l'épuisement émotionnel sur la santé mentale des futur-e-s professionnel-le-s en formation. En effet, l'épuisement émotionnel, tel que défini par Maslach & Leiter (2016), en tant que composante essentielle du burnout, est étroitement lié à des problèmes de santé mentale tels que la dépression et l'anxiété. Cette relation souligne l'impact conséquent du burnout sur la santé mentale des individus. Par ailleurs, les travaux de McEwen & Gianaros (2011) soulignent également les effets néfastes du stress chronique sur le fonctionnement du cerveau et la santé mentale. Le stress chronique peut en effet entraîner une dysrégulation du système nerveux et des réponses hormonales, contribuant ainsi au développement de troubles mentaux tels que l'anxiété et la dépression (ibid.). En élargissant notre compréhension de la qualité de la formation professionnelle, par la prise en compte des expériences vécues de stress et d'épuisement des apprenti-e-s, il est ainsi possible d'explorer les liens entre le bien-être mental et la qualité de la formation du point de vue des apprenti-e-s, et d'ainsi mieux appréhender les facteurs qui influent sur la satisfaction de leur formation professionnelle.

En résumé, l'état de la littérature met en évidence la complexité de la formation professionnelle et les multiples défis auxquels sont confrontés les apprenti-e-s pour gérer au mieux et dans les meilleures conditions possible cette étape importante dans leur cycle de vie. Les travaux existants soulignent ainsi l'importance de prendre en compte les aspects qualitatifs de cette formation, tels que le niveau de stress et le sentiment d'épuisement ressentis. Enfin, nous constatons des lacunes dans la thématique de la qualité de formation du point de vue des jeunes en formation : il semblerait que rarement la parole leur est donnée à ce sujet.

Cadre théorique

Dans cette partie plus conceptuelle, nous nous concentrons en priorité sur la formation professionnelle en entreprise du point de vue des apprenti-e-s. Comme souligné dans notre revue de la littérature, les jeunes apprenti-e-s sont particulièrement affecté-e-s par le stress ressenti au travail. Ce sentiment de stress peut entraîner des répercussions non négligeables sur leur santé voire accroître également le risque d'accidents professionnels. Ces deux dimensions des réalités vécues par cette population sont naturellement à éviter au sein de leur formation, dans la mesure du possible. Dans cette optique, et afin de mieux appréhender ce phénomène, il est crucial de comprendre les causes sous-jacentes qui les créent et les amplifient. Comme l'a abordé nos précédentes lectures, la qualité de la formation professionnelle est un concept pluriel et complexe qui doit être examiné de manière multifactorielle. Une conception du stress et de sa mesure qui

tienne compte de plusieurs facteurs nous paraît donc nécessaire pour mieux comprendre le lien qu'elle possède avec la formation professionnelle. C'est pourquoi nous considérons ici, dans le cadre de notre étude, le concept d'intersectionnalité comme un outil qui permet d'explorer la manière dont le niveau de stress lié au travail est influencé par une combinaison de facteurs, tels que le genre, la prétendue⁷ origine ethnique et milieu social d'origine, et comment ces facteurs interagissent avec la qualité de la formation professionnelle. Ainsi, cette partie examinera le concept d'intersectionnalité en lien avec le niveau de stress ressenti et la santé.

En ce qui concerne le lien entre l'intersectionnalité et le niveau de stress au travail, des chercheurs et chercheuses comme Zinn et Dill (1994) ont par ailleurs souligné comment les facteurs intersectionnels peuvent influencer les expériences de stress et de traumatisme dans le contexte professionnel. Par exemple, les individus appartenant à des groupes discriminés (comme les personnes racisées et les femmes) peuvent être confrontés à des formes spécifiques de discrimination et de harcèlement au travail, ce qui peut contribuer par la suite à des niveaux plus élevés de stress et d'épuisement émotionnel et donc plonger les individus concernés dans un cercle vicieux qui seraient naturellement à éviter ou du moins à prévenir. De plus, d'autres études ont aussi montré que les personnes appartenant à des groupes socialement désavantagés (classes sociales précaires, minorités ethniques, personnes handicapées) sont souvent confrontées à des conditions de travail précaires (comme des emplois temporaires, des horaires irréguliers, l'absence de protection sociale), à des salaires inférieurs et à des possibilités d'avancement dans leur carrière limitées, ce qui peut également contribuer à des niveaux plus accrus de stress professionnel (McGibbon et al., 2001).

En clair, en intégrant le concept d'intersectionnalité dans notre analyse sur la qualité de formation professionnelle des apprenti-e-s, nous visons à comprendre comment les différentes discriminations ou situations problématiques vécues en formations interagissent avec les conditions de travail afin de déterminer dans quelle mesure cela influence les expériences de stress et d'épuisement émotionnel expérimentées par les personnes en apprentissage en Suisse.

3. Méthodologie

Dans cette étude, nous visons à mieux comprendre la qualité ressentie de la formation professionnelle en entreprise du point de vue des apprenti-e-s ainsi qu'en appréhendant, en examinant de manière plus approfondie leurs conditions de formations. Pour ce faire, à l'aide

⁷ Nous employons le vocable « prétendue » dans ce cas spécifique dans la mesure où les origines ethniques ne sont pas inhérentes aux personnes, mais sont, dans la plupart des cas, davantage imaginées.

d'apprenti-e-s et de jeunes certifié-e-s, nous avons réalisé un questionnaire qui a été diffusé auprès des jeunes en formation professionnelle et a couvert l'ensemble du territoire suisse. Afin d'en affiner sa compréhension, et révéler avec plus détail et de richesse ce que les chiffres ne peuvent capturer de la réalité vécue, nous avons interrogé les principaux concerné-e-s en réalisant un focus groupe. Pour des raisons éthiques, il était particulièrement important pour nous de démocratiser, dans la mesure du possible, cette recherche en la rendant participative et en impliquant les jeunes en formation professionnelle dans la procédure de recherche. Pour cette même raison, nous adoptons en ce sens une approche inductive, privilégiant ainsi l'élaboration de connaissances à partir des données empiriques collectées sur le terrain dans le but de permettre l'émergence de nouvelles théories à conceptualiser et de nouvelles perspectives à partir de l'observation et de l'analyse des phénomènes réels (Mills, Durepos, & Wiebe, 2009).

Choix de la méthode et de la posture méthodologie de recherche

Notre enquête est à la fois participative et quantitative pour deux principales raisons. En effet, d'une part, une approche participative implique activement les apprenti-e-s dans le processus de recherche, les faisant contribuer largement à la création du questionnaire et assurant ainsi une certaine démocratisation de la recherche tout en reconnaissant leurs voix. Ces propos peuvent être illustrés par l'image métaphorique d'une personne qui enfille une chaussure : cet individu est plus amène à savoir si ladite chaussure lui est confortable ou non, bien que ce soit le cordonnier ou la cordonnière qui soit expert-e dans sa fabrication et sa réparation (Dewey, cité dans Bonneuil & Joly, 2013). Il en va de même pour les apprenti-e-s : ils et elles ne sont peut-être pas expert-e-s en sciences sociales ou en politique, mais ils et elles sont parmi les plus à même de participer à mieux définir si la qualité de leur formation leur est satisfaisante. Ils et elles sont, en ce sens, une force de proposition d'améliorations concrètes et d'importance à considérer. D'autre part, le choix de l'utilisation d'une enquête quantitative visant à obtenir des données à grande échelle sur les perceptions des apprenti-e-s, revêt d'une pertinence politique dans un contexte où les décisions sont souvent basées sur des données quantifiables et chiffrées.

Cependant, nous sommes également tout à fait conscient-e-s des limites de cette méthode en ce qui concerne sa capacité à capturer toutes les nuances de l'expérience humaine en formation professionnelle. Pour mieux intégrer ces manquements inhérents, nous avons intégré également des éléments qualitatifs issus d'un focus groupe dans notre analyse afin de mieux approfondir notre compréhension des réalités vécues par les apprenti-e-s. Cette approche combinée, plus mixte en termes de méthodes, nous permet d'obtenir une vision plus complète et fine de la qualité de la formation professionnelle du point de vue des apprenti-e-s, tout en respectant les principes éthiques de la recherche et en contribuant de manière significative au débat sociétal et politique sur ce sujet crucial.

Élaboration du questionnaire, taux de participation et méthode statistique d'analyse

Dans un premier temps, il a été question de créer le questionnaire en élaborant un questionnaire, majoritairement basé sur des questions à choix multiple permettant où le sujet peut répondre en sélectionnant une réponse⁸, des questions se basant sur une Echelle de Lickert (permettant d'évaluer la satisfaction)⁹ et quelques questions démographiques¹⁰. Réalisé initialement en allemand, il a ensuite été traduit en français et en italien afin d'être distribué dans les trois principales régions linguistiques de la Suisse. Dans le prolongement d'une réflexion éthique et d'une perspective pragmatique qui seront davantage détaillées par la suite, l'élaboration générale du questionnaire ont été réalisées avec la participation d'apprenti-e-s et de jeunes travailleurs et travailleuses nouvellement certifié-e-s afin de respecter la démarche participative chère à l'étude. Plus précisément, c'est un groupe de travail de cinq jeunes en formation professionnelle où l'ayant achevé il y a peu, ainsi qu'un secrétaire syndical, une experte en communication et un expert politique qui ont défini quatre thématiques de recherche (à savoir le niveau d'épuisement, le temps de travail, la protection contre les discriminations au sein de la FP, et les salaires), basées sur l'expériences des jeunes expert-e-s¹¹ et définit par eux, dans une perspective syndicale, et leur semblant adaptées à la mise en place de mesures d'améliorations concrètes par la suite dans une perspective *bottom-up*. Le but est ainsi d'avoir l'opportunité de faire remonter les problématiques vécues dans la formation professionnelle auprès des sphères à l'autorité compétente pour que puissent être mises sur pied ensuite des améliorations jugées importantes, utiles voire nécessaires. Ce groupe a donc élaboré des questions sur l'épuisement mental en lien avec le temps de travail, le respect des droits des apprenti-e-s, les discriminations perçues et vécues et les niveaux de salaire. Le questionnaire a par la suite été retravaillé par la Commission Jeunesse, ainsi qu'examiné et validé démocratiquement¹² par le Conférence Jeunesse d'Unia composée de jeunes travailleurs et travailleuses âgé-e-s de 16 à 29 ans (moyenne d'âge 23 ans). Une des limites significatives du questionnaire réside dans son manque de standardisation approfondie. Il aurait été souhaitable de définir de manière plus précise certains termes techniques, tels que « racisme » ou « harcèlement moral » afin de s'assurer que tous les répondant-e-s aient une compréhension semblable des différentes questions, et d'équilibrer davantage les modalités de réponses. Cela aurait assurer davantage de fiabilité des mesures et des interprétations des analyses. Ce questionnaire, établi dans une perspective exploratoire plutôt qu'approfondie dans un premier temps, mériterait d'être

⁸ Par exemple : « A quelle fréquence te sens-tu stressé au travail ? » avec comme modalités de réponse : « jamais », « parfois », « souvent », « toujours ».

⁹ Par exemple « Es-tu satisfait-e de [tes nombres de vacances] ? » avec comme modalités de réponse « insatisfait-e », « plutôt insatisfait-e », « plutôt satisfait-e », « satisfait-e ».

¹⁰ Qui demande notamment l'année d'apprentissage, le travail, le code postal du lieu de travail, l'âge, le métier.

¹¹ Ici, nous désignons les jeunes travailleurs et travailleuses comme des « expert-e-s », car nous considérons que leurs expériences d'apprentissage constituent une expertise essentielle pour ce travail.

¹² Vote à la majorité

davantage problématisé dans un second temps, c'est-à-dire plus conceptualisé dans les choix des variables du questionnaire. Ceci afin de mieux mettre en avant la perspective méthodologique et de problématisation de recherche en sciences sociales qui nécessite la déconstruction et la définition sociologique des termes mobilisés dans un concept pour créer les variables à l'étude et la limitation, dans la mesure du possible, de certains biais (comme un biais d'acquiescement). Aussi dans cette perspective, le choix autour de certains termes dans les questions posées tels que le « racisme » ou le « harcèlement moral » méritent d'être davantage définis dans la problématique de la recherche en aval de la passation du questionnaire de manière à s'assurer notamment que ces termes soient perçus et compris de manière la plus unanime possible par les personnes interrogées (par ex : définir que le racisme - qui comprend de fait de multiples définitions - peut être compris comme le fait de « *considérer des différences entre individus, qu'elles soient physiques ou culturelles, comme héréditaires, immuables et naturelles ; il établit une hiérarchie entre des catégories d'êtres humains ; il peut se traduire par des sentiments et des actes allant de la discrimination jusqu'à l'extermination de l'autre.* » (Navarre, 2017, p.2). Dans une perspective de recherche visant à améliorer l'homogénéité et à limiter certains biais, certaines échelles proposées dans l'actuelle version du questionnaire qui a été diffusé peuvent encore être davantage équilibrées. Par exemple, à la question « Comment juges-tu la qualité de ta formation professionnelle », il aurait fallu davantage équilibrer les modalités de réponses qui étaient les suivantes : « mauvaise », « passable », « bonne », « très bonne ». Pour éviter un biais d'acquiescement, il aurait été préférable d'équilibrer ces options en incluant autant de réponses positives que négatives. Cela aurait empêché les répondant-e-s de se concentrer principalement sur des réponses positives. Cet état plus critique de la méthode, qui est de coutume en sciences sociales, permet de pouvoir souligner les quelques limites existantes afin de mettre en lumière les pistes d'amélioration pour une future enquête de ce type.

Pour accroître le taux de participation à l'étude, le questionnaire a été élaboré de manière à être complété en moins de 15 minutes afin que les répondant-e-s soient plus encouragé-e-s à y participer. Il a été conceptualisé dans deux formats de passation : sur papier et en ligne, à l'aide du logiciel créateur de questionnaire *Findmind*. Une page internet a par ailleurs été ouverte au public et lui a été entièrement consacrée. De plus, des « cartes de visites » avec le code QR permettant l'accès à ce site internet ont été imprimées et distribuées pour permettre une plus haute diffusion du questionnaire. En outre, l'enquête a été promue via des publications promotionnelles¹³ sur le réseau social numérique *Instagram*, particulièrement populaire auprès des jeunes générations. Ces

¹³ Les publications ont été promues comme des publicités pendant une période de 40 jours afin de toucher un public plus large que celui des seul-e-s abonné-e-s au compte Instagram d'Unia, qui est de fait plus orienter politiquement. Il est possible que les abonné-e-s soient également politiquement orienté-e-s, pouvant biaiser la représentativité de l'échantillon. C'est en effet une limite dont nous devons tenir compte pour nuancer les analyses. Par conséquent, la promotion du questionnaire sous forme de publicités et l'intervention directe dans les écoles professionnelles ont été privilégiées pour garantir une représentativité plus étendue et moins biaisée de la population des apprenti-e-s en formation professionnelle.

publications invitaient ainsi les apprenti-e-s à partager leurs expériences de formation en entreprise en répondant au questionnaire. Parallèlement, la version papier du questionnaire et les « cartes de visites » ont été distribuées dans différentes écoles professionnelles suisses. Parmi ces répondant-e-s, 1'167 ont répondu aux questions-clés du questionnaire. Par la suite, nous avons préparé la base de données en les important depuis *Findmind* sur Excel, puis sur le logiciel de statistiques SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) pour pouvoir produire l'ensemble de données statistiques utiles à l'étude. La phase de nettoyage des données a donc été entreprise, impliquant l'adaptation des types de variables (ex : mettre en « variable ordinale »), la vérification de la correspondance entre les numéros des variables et les variables réelles, ainsi que la validation de la rédaction des options de réponse. De plus, certaines variables ont été recodées, notamment la variable des salaires, qui comportait initialement sept catégories salariales : cette variable a été ainsi réduite à trois catégories (moins de 350.- par mois, de 350.- à 499.- par mois, de 500.- à 999.- par mois) afin de garantir un nombre de réponses suffisant dans chaque catégorie pour permettre des analyses statistiquement significatives (critères d'importance pour valider certains tests statistiques comme celui du khi-2 par ex.).

Pour analyser les données quantitatives de l'étude, nous avons tout d'abord examiné les statistiques descriptives de nos variables afin d'obtenir une vision globale de nos données en générant des tableaux de fréquence. Dans une optique exploratoire, comme le questionnaire est composé exclusivement de variables qualitatives (à savoir nominale et ordinales), nous avons adopté une approche itérative en utilisant des tableaux croisés et les tests du khi-2 de Pearson¹⁴ afin de croiser deux variables nominales. Pour évaluer la pertinence statistique de nos tableaux croisés, nous avons ensuite examiné les critères de significativité¹⁵. En effet, une valeur de p associée au test du khi-2 inférieure à 0,05 indique un lien dit significatif entre les variables avec une marge d'erreur inférieure à 5%. Nous avons également vérifié le critère supplémentaire de la présence de moins de 20% des effectifs théoriques inférieurs à 5. Si ces deux critères sont respectés, nous pouvons établir que le lien entre les deux variables est significatif. Dans ce cas, nous pouvons alors mesurer l'intensité de ce lien en évaluant la force de l'association entre les variables en calculant le coefficient V de Cramer¹⁶. Enfin, nous avons géré les non-réponses, réponses qui n'ont volontairement pas été

¹⁴ Le khi-2 est une mesure d'association qui représente la distance entre le tableau des effectifs observés (tableau de contingence) et le tableau des effectifs théoriques sous l'hypothèse d'indépendance. Il permet de voir si les résultats d'un croisement sont significatifs (considérés comme non dus au hasard en regard d'une certaine marge d'erreur établie ici à 5%) ou non.

¹⁵ Des résultats sont significatifs quand ils sont considérés comme statistiquement fiables et atteignent un certain seuil de confiance qui peut être calculé par différents test (comme celui du Khi-2).

¹⁶ Nous nous sommes référé-e-s aux valeurs du V de Cramer (cf. Annexe I : Intensité des relations selon Amyotte, année).

données à certaines questions par certaines enquêté-e-s, en les traitant comme des valeurs dites manquantes¹⁷ dans notre analyse.

Pour mieux comprendre la relation entre le niveau de stress ressenti au travail et l'épuisement après le travail, nous avons d'abord croisé ces deux variables dans un tableau de contingence. Le coefficient V de Cramer de 0.419, associé à une significativité statistique, indique une forte association entre ces deux variables. Nous avons ensuite utilisé ces variables pour créer un indice de vulnérabilité, qui évalue le degré de vulnérabilité des individus en fonction de leur niveau de stress ressenti au travail et d'épuisement après le travail. Cet indice comporte huit niveaux, allant de non vulnérable à très vulnérable. Ensuite, nous avons procédé à une régression linéaire en incluant d'autres variables nominales pour évaluer leur impact sur le niveau de vulnérabilité. La régression linéaire nous permet de déterminer dans quelle mesure ces variables supplémentaires contribuent à expliquer la variance de l'indice de vulnérabilité. Nous avons évalué la significativité de chaque variable nominale dans le modèle de régression pour identifier celles qui sont les plus pertinentes pour prédire ce niveau de vulnérabilité. Cette approche nous permet alors d'approfondir notre compréhension des facteurs qui influent sur la vulnérabilité des apprenti-e-s en lien avec leur formation en entreprise, en prenant en compte une gamme de variables pertinentes. La régression linéaire apporte en effet une analyse supplémentaire par rapport aux simples tableaux croisés en permettant non seulement de quantifier, mais également de modéliser la relation entre les variables de manière plus précise. Alors que les tableaux croisés fournissent une vue d'ensemble des associations entre les variables en permettant de donner la distribution des données et d'analyser les tendances entre celles-ci, la régression linéaire permet d'approfondir l'analyse de la relation éventuellement en examinant comment une variable (dite variable dépendante) est influencée par une ou plusieurs autres variables (dites variables indépendantes) afin de mieux en mesurer l'impact de ces dernières sur la variable prédite.

Dans notre cas, la régression linéaire nous permet d'explorer plus en profondeur la relation entre le niveau de stress au travail, l'épuisement après le travail et d'autres variables estimées comme pertinentes (telles que les discriminations vécues par les apprenti-e-s ou la durée de travail) en les considérant simultanément dans un modèle statistique. Elle nous aide à déterminer dans quelle mesure ces variables indépendantes contribuent à expliquer la variance de l'indice de vulnérabilité que nous avons créé. En d'autres termes, elle nous permet d'identifier les facteurs qui ont le plus d'impact sur le niveau de vulnérabilité des individus et de les quantifier de manière plus précise. Ainsi, la régression linéaire complète l'analyse des tableaux croisés en fournissant des informations

¹⁷ Le système manquant contient les individus n'ayant pas eu accès à certaines questions (comme par ex. les questions dites filtrées) et n'ayant donc pas été invités à y répondre. Nous avons donc ventilé les non-réponses, c'est-à-dire les personnes ayant refusé volontairement de répondre à la question, en système manquant (sous le code de -99) lors des analyses croisées (afin de n'avoir à disposition pour les croisements de variables que des réponses qui ont été effectivement données aux questions afférentes).

plus détaillées sur la relation entre les variables et en permettant la réalisation de prédictions sur le niveau de vulnérabilité en fonction des valeurs des variables indépendantes. Elle nous aide à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents et à formuler des recommandations plus ciblées pour améliorer les conditions de travail et réduire ainsi la vulnérabilité des individus.

Une autre variable dépendante estimée comme pertinente à considérer est le niveau de satisfaction évaluée par les apprenti-e-s vis-à-vis de leur formation professionnelle. Pour éclaircir cette relation, nous avons poursuivi avec une analyse par régression linéaire, en incluant les variables indépendantes que nous avons identifiées comme pertinentes pour expliquer la satisfaction des apprenti-e-s. Cette approche nous a permis de mieux comprendre les facteurs qui influent leur niveau de satisfaction dans leur environnement de formation professionnelle.

Focus groupe : donner la parole aux participant-e-s pour obtenir des forces analytiques complémentaires

Notre enquête recherche à travers le focus groupe une méthode de recherche adaptée à cette tâche de mieux saisir les éléments de compréhension de l'expérience vécue en formation professionnelle en réunissant ainsi plusieurs apprenti-e-s concerné-e-s complétant ainsi par une plus grande richesse le contenu des données obtenues par questionnaire. Cette approche qualitative, comme le souligne Morgan (1997), permet notamment une exploration approfondie des perceptions des participant-e-s sur des thèmes spécifiques, favorisant ainsi des discussions denses et diversifiées et la production de nouvelles connaissances. Par ailleurs, dans notre étude, le focus groupe donne l'occasion aux participant-e-s de discuter de leur compréhension et de leurs propres définitions des concepts-clés abordés dans le sondage, tels que « racisme » ou « harcèlement moral » pour que nous puissions saisir de manière plus fine ce qui peut avoir été perçu dans ces termes – par un nombre certes très réduit de l'échantillon de base de l'étude. En d'autres termes, le focus groupe nous permet d'approfondir notre compréhension des données quantitatives en fournissant des perspectives enrichies par les expériences et interprétations d'un petit groupe d'apprenti-e-s.

Le focus groupe, réalisé à la suite et sur la base des premières analyses statistiques, s'est concentré plus spécifiquement sur les questions de qualité de la formation du point de vue des apprenti-e-s. Conduit en petit comité, il a réuni quatre jeunes en formation¹⁸, dont deux ayant une expérience de plusieurs apprentissages et de résiliation de contrat. Chaque participant, ainsi que la responsable des entretiens, qui jouait un rôle de médiatrice pour gérer les tours de parole, ont participé sur la base d'un court entretien semi-directif. Toutes et tous ont consenti à participer au traitement des

¹⁸ Cf. Annexe pour les données pertinentes relatives aux participant-e-s.

données en signant un formulaire¹⁹ garantissant l'anonymat total des sujets concernés, la possibilité de quitter l'entretien, ainsi que de mettre fin à son consentement à tout moment.

Les discussions du focus groupe ont été intégralement enregistrées et transcrites, fournissant une base solide et fidèle aux propos tenus pour l'analyse qualitative de cette étude. Bien que son analyse n'ait pas été menée de manière parfaitement indépendante – à comprendre que les questions posées ont été élaborées sur la base du questionnaire en vue d'un prolongement qualitatif, pour des raisons de délais très courts et donc de contraintes de temps – elle a été utilisée pour compléter et affiner les résultats obtenus par les analyses quantitatives. Ainsi, le focus groupe s'avère être un outil précieux dans notre démarche de recherche, offrant des perspectives plus enrichies par les expériences et les interprétations des apprenti-e-s et contribuant donc à une compréhension plus approfondie de la formation professionnelle en entreprise en y apportant des points plus spécifiques pour enrichir la compréhension de la problématique.

Éthique de la recherche : pour une démocratisation des sciences sociales et respect de la démarche scientifique

L'éthique dans la recherche se réfère à l'ensemble des principes et des normes qui guident une conduite responsable et respectueuse dans le cadre d'une recherche scientifique (consentement éclairé, respect et bienveillance des participant-e-s, confidentialité et protection de la vie privée, intégrité scientifique). Aussi, cela implique de prendre en compte non seulement les droits, mais aussi la dignité des participant-e-s. D'un point de vue éthique, nous reconnaissons l'impact potentiel d'une recherche²⁰ comme celle-ci sur les phénomènes sociaux et réalités sociales vécues, conformément aux perspectives de Power et ses collègues (2023), qui avancent que « la recherche [...], qu'elle soit intentionnelle ou non, contribue aux sociétés et aux cultures dans lesquelles nous vivons, et ne peut donc pas être une spectatrice passive de la construction du monde » (2023, p.1). Nous nous reconnaissons par ailleurs dans cette posture de non-passivité relevée par les auteur-e-s qui nous encouragent à contribuer, même modestement, à mettre un peu de lumière à cette problématique que nous estimons importante et même nécessaire à analyser comme réalité sociale d'envergure. Nous adoptons ainsi une approche dynamique de la science en tant que processus social influant. Nous sommes également sensibles à l'idée selon laquelle la population, la société civile, les associations ou encore les organisations syndicales ont un rôle actif à jouer dans les décisions scientifiques et politiques, comme le suggèrent à ce sens Callon et al. (2001) ainsi que Dewey (cité dans Bonneuil & Joly, 2013).

¹⁹ Cf Annexe pour un exemple d'une feuille de consentement.

²⁰ Initialement, Power & al. (2023) se réfèrent aux travaux en psychologie sociale, mais dans le contexte de ce travail, leurs propos semblent également adaptés, ou dans une moindre mesure, traductible et appropriables.

4. Présentation et analyse des résultats

Dans cette partie du travail, nous allons présenter et commenter les résultats statistiques que nous avons obtenu à l'issue de la récolte des données du questionnaire. Comme détaillé dans la partie précédente, nous les affinerons à l'aide des éléments qualitatifs recueillis lors des discussions échangées entre les participant-e-s du focus groupe. Plus spécifiquement, nous allons commencer par dresser un tableau descriptif qui détaille et donne à voir les conditions de travail ainsi que le niveau de satisfaction évaluée de la formation professionnelle en entreprise par les apprenti-e-s interrogé-e-s. Ensuite, nous procéderons par une analyse à propension plus explicative et intersectionnelle qui permettra de mieux comprendre le niveau de stress ressenti et le sentiment d'épuisement que déclarent vivre les jeunes apprenti-e-s. Le but étant de comprendre quels sont les potentiels facteurs-clés qui impactent ces deux variables pertinentes dans l'appréhension de la qualité de formation en entreprise du point de vue des apprenti-e-s. Il est donc questions de faire dialoguer ces différentes analyses entre elles afin de dégager certaines tendances et pistes interprétatives sous-jacentes qui seront mises en discussion à la fin de notre travail.

Niveau de satisfaction de la formation professionnelle évaluée par les apprenti-e-s

Ainsi, la première variable essentielle à notre étude est celle qui concerne directement le niveau de satisfaction évaluée par les apprenti-e-s au sein de leur entreprise formatrice. Les répondant-e-s doivent répondre à comment ils et elles jugent la formation qu'ils et elles reçoivent au sein de leur entreprise en choisissant une proposition parmi les modalités suivantes : « mauvaise » ; « passable » ; « bonne » ; « très bonne »²¹. Aussi, près d'un quart des apprenti-e-s (24,4%) considèrent leur formation comme étant très bonne, ils et elles sont deux cinquième (40,5%) à la trouver bonne, plus d'un quart (26,2%) à l'évaluer comme passable et un peu moins d'un-e apprenti-e-s sur vingt-cinq (8,8%) la trouve en revanche mauvaise. Ainsi pour en donner une représentation plus schématique sur la base d'une classe prototype, sur une classe de 24 apprenti-e-s, il y en 6 qui sont complètement satisfait-e-s de leur apprentissage, 10 qui sont plutôt satisfait-e-s, 6 qui sont plutôt mitigé-e-s et environ 2 qui le trouvent de mauvaise qualité. Cela signifie par extension, et compte tenu que tous les critères de représentativité soient respectés, que nous pouvons envisager que sur les plus de 212'000 apprenti-e-s en Suisse (nombre de l'OFS, pour l'année scolaire de 2022/3), plus de de 18'000 apprenti-e-s trouvent leur formation en entreprise comme étant mauvaise. De manière plus synthétique, ces résultats montrent que près de deux tiers des jeunes

²¹ Cette échelle pourrait être plus équilibrée à l'avenir : très mauvaise, mauvaise, bonne, très bonne par ex. ou pas du tout bonne, plutôt pas bonne, plutôt bonne, tout à fait bonne. Ici, le choix d'une position médiane n'a pas été laissé de manière à « recommander » de donner une réponse plus tendancielle (d'un côté (mauvais) ou de l'autre de l'échelle (bon)).

en formation (65,5 %) sont satisfait-e-s, et qu'à l'inverse plus d'un tiers (34,5%) ne l'est pas. D'une part, cela nous pousse à croire que le potentiel d'amélioration de la formation professionnelle pour les apprenti-e-s est relativement grand, mais également à nous questionner sur le fait que l'acquisition d'un diplôme de secondaire II, qui avoisine aujourd'hui les 90,7% en Suisse (OFS, 2023), n'est potentiellement pas une mesure suffisante pour évaluer la satisfaction de leur apprentissage.

Nous nous intéressons maintenant à comprendre quels sont les facteurs impactant le niveau de satisfaction évaluée par les apprenti-e-s à l'attention de leur formation professionnelle. Ainsi, à la suite de certains tests de corrélations de type exploratoires²², les variables indépendantes qui mesurent les expériences d'harcèlement sexuel, de racisme, de mobbing, le temps de travail dépassant 9 heures par jour, les salaires perçus (variable recodée en trois catégories salariales)²³, le nombre de vacances et le fait d'être une femme ont été mobilisé dans le but de réaliser une régression linéaire nous permettant de comprendre leur relation avec notre variable dépendante que représente le niveau de satisfaction évaluée par les apprenti-e-s de leur formation professionnelle. La régression linéaire permet d'étudier la relation entre une variable dépendante et plusieurs variables indépendantes. Pour rappel, son objectif principal est de comprendre comment la variation d'une variable indépendante est associée à des changements dans la variable dépendante. Ainsi, elle vise à modéliser la relation entre les variables de manière à pouvoir prédire la valeur de la variable dépendante en fonction des valeurs des variables indépendantes. Chacune de ces variables, hormis celle des catégories de salaires (sig. 0.740) et celle qui mesure le fait d' « être une femme » (sig. 0,068), agit significativement sur la variable de dépendante de satisfaction (tous les sig. sont en effet inférieurs à 0.05 (de <,001 à ,010), cf. tableau 1 ci-dessous).

Tableau 1 : Résultats de la régression linéaire analysant les facteurs influençant la satisfaction de la FP des apprenti-e-s

| Modèle | B | Erreur standard | β | t | Sig. |
|--|--------|-----------------|---------|--------|-------|
| Constante | 2.485 | 0.237 | - | 10.500 | <.001 |
| Expérience de harcèlement sexuel | -0.241 | 0.080 | -0.098 | -3.028 | 0.003 |
| Expérience de racisme | -0.270 | 0.063 | -0.140 | -4.252 | <.001 |
| Expérience de mobbing | -0.515 | 0.063 | -0.269 | -8.207 | <.001 |
| Temps de travail supérieur à 9 heures par jour | -0.061 | 0.023 | -0.081 | -2.592 | 0.010 |
| Catégorie de salaires | 0.018 | 0.055 | 0.011 | 0.332 | 0.740 |
| Nombre de semaines de vacances | 0.168 | 0.039 | 0.134 | 4.321 | <.001 |
| Être une femme | 0.107 | 0.059 | 0.057 | 1.826 | 0.068 |

²² Par exemple des tableaux avec la variable dépendante de la satisfaction de la formation croisée avec les variables indépendantes du racisme, du mobbing et du harcèlement sexuel.

²³ Initialement, les salaires comprenaient 7 catégories. Cette variable a été recodées en 3 catégories afin d'avoir assez d'effectifs dans chaque catégorie pour faire calculs significatifs.

| Modèle | B | Erreur standard | β | t | Sig. |
|------------------------|--------|-----------------|---------|--------|-------|
| Années d'apprentissage | -0,086 | 0,031 | -0,093 | -2,791 | 0,005 |

Cela veut dire que plus les apprenti-e-s travaillent moins de 9 heures par jour ($B = -0,061$ et $\beta = -0,081$), vivent moins d'expérience de racisme ($B = -0,270$ et $\beta = -0,140$), subissent moins de mobbing ($B = -0,515$ et $\beta = -0,269$), vivent moins d'expérience de harcèlement sexuel ($B = -0,241$ et $\beta = -0,098$), font moins d'années d'apprentissage (ou qui se traduit par être au début de leur apprentissage) ($B = -0,086$ et $\beta = 0,093$) et ont davantage de semaines de vacances ($B = 0,168$ et $\beta = 0,134$), plus ils et elles sont satisfait-e-s de leur formation professionnelle, et donc inversement : plus ils et elles travaillent supérieurement à 9 heures par jour, plus ils et elles vivent des situations de racisme, de mobbing, de harcèlement sexuel, plus les années d'apprentissage sont élevées et moins ils et elles cumulent de semaines de vacances, plus le niveau de satisfaction ressenti vis-à-vis de la formation professionnelle baisse. Il est également interpellant de constater que plus les apprenti-e-s sont au début de leur formation, plus ils en sont satisfait-e-s. Cela est certainement dû au fait que les situations problématiques tels que le racisme, le mobbing ou le harcèlement sexuel se mesurent sur un plus long terme ou est constaté de manière plus progressive et après un certain temps passé sur le lieu de travail. Dans cette même perspective, l'effet d'accumulation de ces expériences de discriminations sur le temps, put également contribuer à expliquer cette baisse de satisfaction. Une autre hypothèse expliquant ce phénomène pourrait être que plus les apprenti-e-s avancent dans leur trajectoire de formation, plus ils et elles sont autonomes et acquièrent des compétences semblables à leurs collègues formé-e-s, plus ils et elles pourraient se sentir exploiter dû à leur statut hiérarchique et à leur rôle d'apprenti-e, ce qui expliquerait également en partie cette relation. Cependant, il semble important de nuancer l'impact de cette variable ($0,086$ et $\beta = 0,093$) sur la satisfaction par rapport aux autres variables : son effet sur la variable dépendante – donc la satisfaction des apprenti-e-s quant à leur formation professionnelle-- est très léger²⁴. En examinant les coefficients standardisés (β), nous constatons que ce sont les variables de discriminations et de nombres de vacances qui impactent davantage la satisfaction de la formation professionnelle. Autrement dit, le manque de satisfaction dans l'apprentissage est principalement causé par des situations telles que le mobbing, le racisme, le manque de vacances, les expériences d'harcèlement sexuel, l'avancée en termes d'années d'apprentissage ainsi que le nombres d'heures travaillées par jour dépassant 9 heures de travail prescrites par la loi (citées ici par ordre décroissant d'impact). Concernant la dernière variable sur le temps de travail quotidien, un-e apprenti-e-s sur deux (49,6%)

²⁴ En effet, son coefficient standardisé est plus bas que pour la plupart des autres variables. Le coefficient standardisé (β) dans une régression linéaire mesure la force de l'effet de chaque variable indépendante sur la variable dépendante en termes d'écart-type standard. Alors que les coefficients non standardisés, correspondent aux unités de mesure d'origine. Donc, les coefficients standardisés sont exprimés en écarts-types par rapport à la moyenne de la variable, et permettent de comparer les variables indépendantes.

considère leur temps de travail comme étant trop long et plus de la moitié d'entre eux et elles (55,5%) déclarent travailler plus de 9 heures par jour. Un quart des apprenti-e-s (25%) excède donc les 9 heures de travail réglementaires quotidiennes chaque semaine, bien que cela soit donc illégal (loi sur le travail, LTr, article 31).

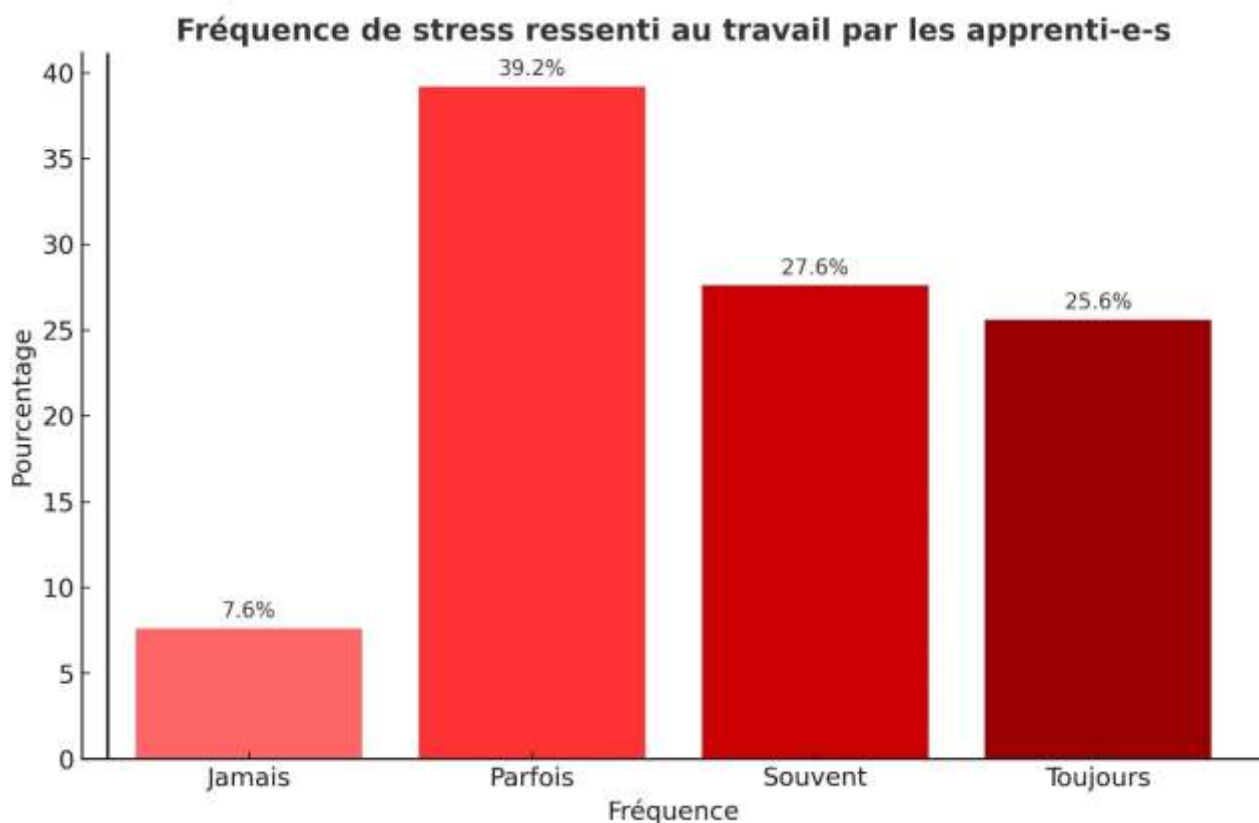
Pour résumé, nous avons mis en évidence qu'un tiers (35%) n'était pas satisfait-e-s de leur formation en entreprise. L'explication à cette insatisfaction paraît être de nature multifactorielle. Le fait en effet d'estimer vivre des discriminations ou de manquer de vacances – que l'on peut interpréter par un manque de repos et de coupures avec le travail – semblent être les principaux facteurs avancés. Par ailleurs, nous observons des manquements importants quant au respect de la loi d'après les évaluations des apprenti-e-s (il faudrait bien sûr pouvoir le vérifier formellement par les décomptes des heures auprès des employeur-e-s) : bien qu'elle interdise des journées de plus de 9 heures de travail pour les apprenti-e-s, ils et elles sont plus de la moitié (55,5%) à déclarer en avoir travaillé davantage, et un quart (25%) à avoir travaillé plus de 9h par jour hebdomadairement.

Niveau de stress ressenti et sentiment d'épuisement durant la formation en entreprise : une analyse sous le prisme de l'intersectionnalité

Notre approche, basée sur l'induction et l'intersectionnalité, se concentre sur le niveau de stress et le sentiment d'épuisement ressentis par les apprenti-e-s. Elle offre également un éclairage partiel sur la notion de « qualité de la formation professionnelle en entreprise » du point de vue des jeunes en formation.

Dans un premier temps, nous nous sommes questionné-e-s sur l'éventuel lien entre le niveau de stress au travail et le niveau de satisfaction évaluée de la qualité de formation professionnelle. Comme nos variables dépendante et indépendante sont des variables dites ordinales, nous avons effectué un test de khi-2. Avec un résultat statistiquement significatif (sig. 0,01) et un lien de corrélation plutôt fort (V de Cramer = 0,340), nous remarquons que le niveau de stress ressenti au travail impacte dans une certaine mesure la satisfaction de la formation perçue par les apprenti-e-s. Le niveau de stress ressenti durant la formation professionnelle semble donc être une autre variable déterminante des résultats apparents de notre travail, contribuant ainsi à appréhender la qualité de l'apprentissage du point de vue des apprenti-e-s. Il est alors pertinent de décrire à quelle fréquence le niveau de stress est ressenti au cours de la formation professionnelle. Les apprenti-e-s sondé-e-s pouvaient répondre en cochant une des propositions de fréquence suivantes : « jamais » ; « parfois » ; « souvent » et « toujours ». L'item de réponse le plus représenté est la fréquence « parfois », avec plus du tiers des sondé-e-s ayant coché-e-s cette case (39, 2 %). De manière

générale, ils et elles sont l'écrasante majorité (92,4 %)²⁵ des apprenti-e-s à ressentir du stress au travail, et plus de la moitié (53,2 %) déclarent en ressentir souvent à toujours (cf. graphique ci-dessous).



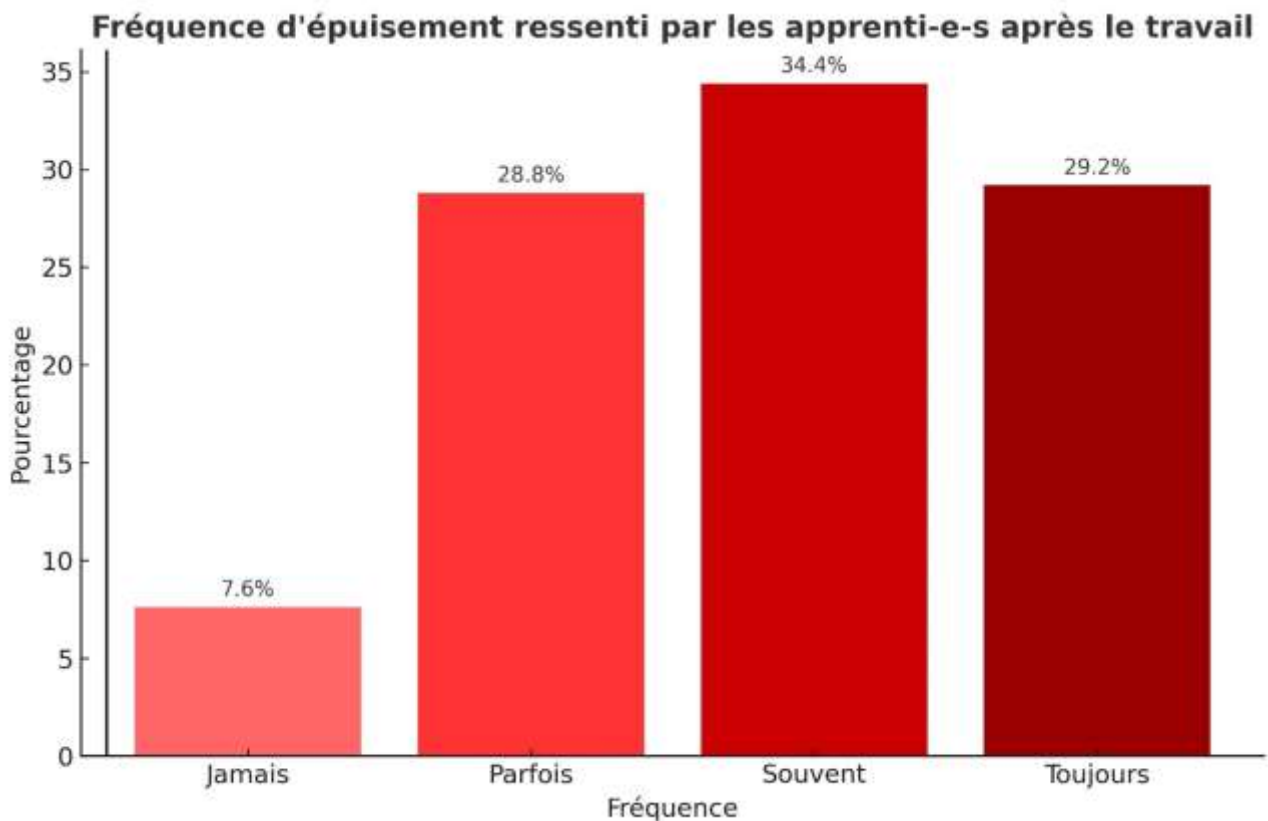
Dans un second temps, nous nous sommes ensuite posé la même question avec la variable mesurant l'expérience d'épuisement ressenti après le travail. Nous nous sommes donc demandé si l'épuisement ressenti en dehors du travail impactait la satisfaction de la formation. Comme précédemment, nos variables dépendante et indépendante étant des variables ordinales, nous avons effectué un test de khi-2. Avec un résultat statistiquement significatif (sig. 0,01) et lien de corrélation d'intensité moyenne²⁶ (V de Cramer = 0,272), nous remarquons que l'épuisement ressenti en dehors des heures de travail impacte la satisfaction de la formation perçue par les apprenti-e-s. Il nous a donc également semblé important de décrire la fréquence du niveau d'épuisement après leur journée de travail que ressentent les apprenti-e-s. Ils et elles représentent également l'écrasante majorité (95,4%)²⁷ a déclaré ressentir souvent voire toujours de l'épuisement après leur journée de formation professionnelle en entreprise. Deux tiers des apprenti-e-s (66,6%),

²⁵ Cumul les réponses des personnes ayant répondu ressentir « parfois », « souvent » et « toujours » du stress sur leur lieu de travail.

²⁶ Selon Amyotte (année), la limite pour définir un lien de corrélation comme fort est V de Cramer = 0,300. Le lien de corrélation s'approche donc d'un lien fort.

²⁷ Cumul les réponses des personnes ayant répondu ressentir « parfois », « souvent » et « toujours » de l'épuisement de manière générale.

soit deux apprenti-e-s sur trois, avancent se sentir souvent à toujours épuisé-e-s après le travail (cf. graphique ci-dessous).



A partir de ces données, on peut alors se demander dans quelle mesure il existe un lien entre ces deux variables ? En d'autres termes, est-ce que le niveau de stress ressenti au travail impacte-t-il le sentiment d'épuisement ressenti à la maison ? Pour répondre à cette question, nous avons alors croisé notre variable du niveau de stress au travail avec celle du sentiment d'épuisement après le travail. Puisqu'il s'agit d'une variable indépendante ordinale et d'une variable dépendante ordinale, nous avons effectué un test de khi-2 afin de vérifier sa significativité. Avec un résultat statistiquement significatif (sig. 0,001) et un lien de corrélation (V de Cramer = 0,419) fort, nous remarquons que le niveau de stress ressenti au travail impacte plutôt fortement le sentiment d'épuisement ressenti de manière plus générale. En effet, environ trois apprenti-e-s sur quatre (76,5%) se déclarent toujours stressé-e au travail, et également toujours épuisé-e après le travail. Or, ces résultats confirment ce que la littérature nous avait déjà appris : il existe une forte corrélation entre le niveau de stress ressenti au travail et le sentiment épuisement plus général. Et ce, également auprès des apprenti-e-s interrogé-e-s dans le cadre de cette enquête. Cela suggère également que la question du stress sur le lieu de travail reste bel et bien une question de santé publique qui dépasse alors la sphère professionnelle et vulnérabilisent les apprenti-e-s. C'est pour cette raison que nous avons souhaiter

créer un indice dit de vulnérabilité qui puisse ainsi mieux tenir compte de ces deux variables susmentionnées (cf. méthodologie).

Afin de comprendre quels facteurs impactent la vulnérabilité (calculé en fonction du niveau de stress ressenti et du sentiment d'épuisement vécu-e-s par les apprenti-e-s), et comme nous nous situons dans une approche intersectionnelle, à la suite de certains tests de corrélations exploratoires décrit précédemment, nous avons réalisé une régression linéaire. Nous avons considéré ainsi les variables indépendantes sur le harcèlement sexuel, le racisme, le mobbing, le temps de travail dépassant 9 heures par jour, les salaires recodées en trois catégories, le nombre de vacances et le fait de se définir comme une femme. Dans ce cas spécifique, la régression linéaire nous permet d'explorer les relations entre notre variable dépendante (à savoir notre indice de vulnérabilité) et nos variables indépendantes citées précédemment. On observe ainsi que chacune de ces variables, hormis le nombre de vacances (sig. 0,060) et d'années d'apprentissage (sig. 0,825), agit significativement sur la variable dépendante de vulnérabilité (tous les sig. sont inférieures à 0.05, cf. tableau 1). Ainsi, on observe que plus les apprenti-e-s déclarent vivre du harcèlement sexuel ($B = 0,447$ et $\beta = 0,108$), plus ils et elles déclarent faire l'expérience de racisme ($B = 0,472$ et $\beta = 0,146$), plus ils et elles estiment subir du mobbing ($B = 0,952$ et $\beta = 0,296$), plus leur temps de travail journalier excède 9 heures ($B = 0,195$ et $\beta = 0,158$), et moins ils et elles ont de semaines de vacances ($B = -0,119$ et $\beta = -0,56$) plus fort est leur indice de vulnérabilité. Autrement dit, ils et elles sont davantage exposé-e-s au stress au travail et à un sentiment d'épuisement plus général, ce qui exposerait également leur santé à davantage de risques. Il est intéressant de noter que plus le salaire est élevé, plus les apprenti-e-s sont vulnérables, bien que l'impact de cette variable sur la vulnérabilité soit moindre par rapport aux autres variables ($B = 0,195$ et $\beta = 0,070$) et que son effet sur la variable dépendante est très léger. Une hypothèse plausible est que dans des métiers réputés les plus « pénibles », comme le métier de maçon, où la pénurie d'apprenti-e-s se fait sentir, des salaires plus élevés sont offerts pour attirer les futur-e-s travailleurs et travailleuses, ce qui expliquerait cette relation. En examinant les coefficients standardisés (β), nous constatons que ce sont les variables de discriminations et de temps de travail journalier qui ont le plus d'impact sur la vulnérabilité. En d'autres termes, le niveau de stress au travail et le sentiment général d'épuisement ressentis par les apprenti-e-s semblent principalement être causés par ce qu'ils considèrent être des expériences de mobbing, de longues journées de travail, ainsi que des incidents de racisme et de harcèlement sexuel (classés par ordre décroissant d'impact).

Tableau 2 : Résultats de la régression linéaire analysant les facteurs influençant la vulnérabilité des apprenti-e-s

| Modèle | B | Erreur standard | β | t | Sig. |
|--|--------|-----------------|---------|--------|-------|
| Constante | 4.679 | 0.384 | - | 12.174 | <.001 |
| Expérience de harcèlement sexuel | 0.447 | 0.129 | 0.108 | 3.461 | <.001 |
| Expérience de racisme | 0.472 | 0.103 | 0.146 | 4.578 | <.001 |
| Expérience de mobbing | 0.952 | 0.102 | 0.296 | 9.335 | <.001 |
| Temps de travail supérieur à 9 heures par jour | 0.199 | 0.038 | 0.158 | 5.217 | <.001 |
| Catégorie de salaires | 0.195 | 0.090 | 0.070 | 2.166 | 0.031 |
| Nombre de semaines de vacances | -0.119 | 0.063 | -0.056 | -1.880 | 0.060 |
| Être une femme | 0.201 | 0.095 | 0.064 | 2.110 | 0.035 |
| Années d'apprentissage | 0.011 | 0.050 | 0.007 | 0.221 | 0.825 |

De plus, ces données statistiques sont appuyé-e-s par celle du focus groupe réalisé, où deux des apprenti-e-s ayant notamment résilié-e-s leur contrat d'apprentissage. Dans le récit de leur apprentissage, ils et elles mobilisent régulièrement les mots comme « humiliations » et « pressions » pour décrire cette période de leur vie. Ces mots font fortement écho à la définition de mobbing et au stress ressenti durant leur formation professionnelle. Tous et toutes les apprenti-e-s ont également déclaré être épuisé-e-s en rentrant à la maison. Un-e prononce même ce propos pour l'illustrer plus explicitement : « Tu arrives à la maison et tu ne peux plus rien faire tellement t'es crevé-e ». Les autres participant-e-s du focus groupe ont par ailleurs vivement acquiescé à l'écoute de cette affirmation de témoignage, signalant implicitement qu'ils et elles étaient d'accord avec ce propos.

Plus en avant, un élément intéressant à étudier serait la répercussion du niveau de stress et du sentiment d'épuisement durant les années d'apprentissage réalisées, après la délivrance de CFC.

A ce sujet, un-e apprenti-e du focus groupe déclare :

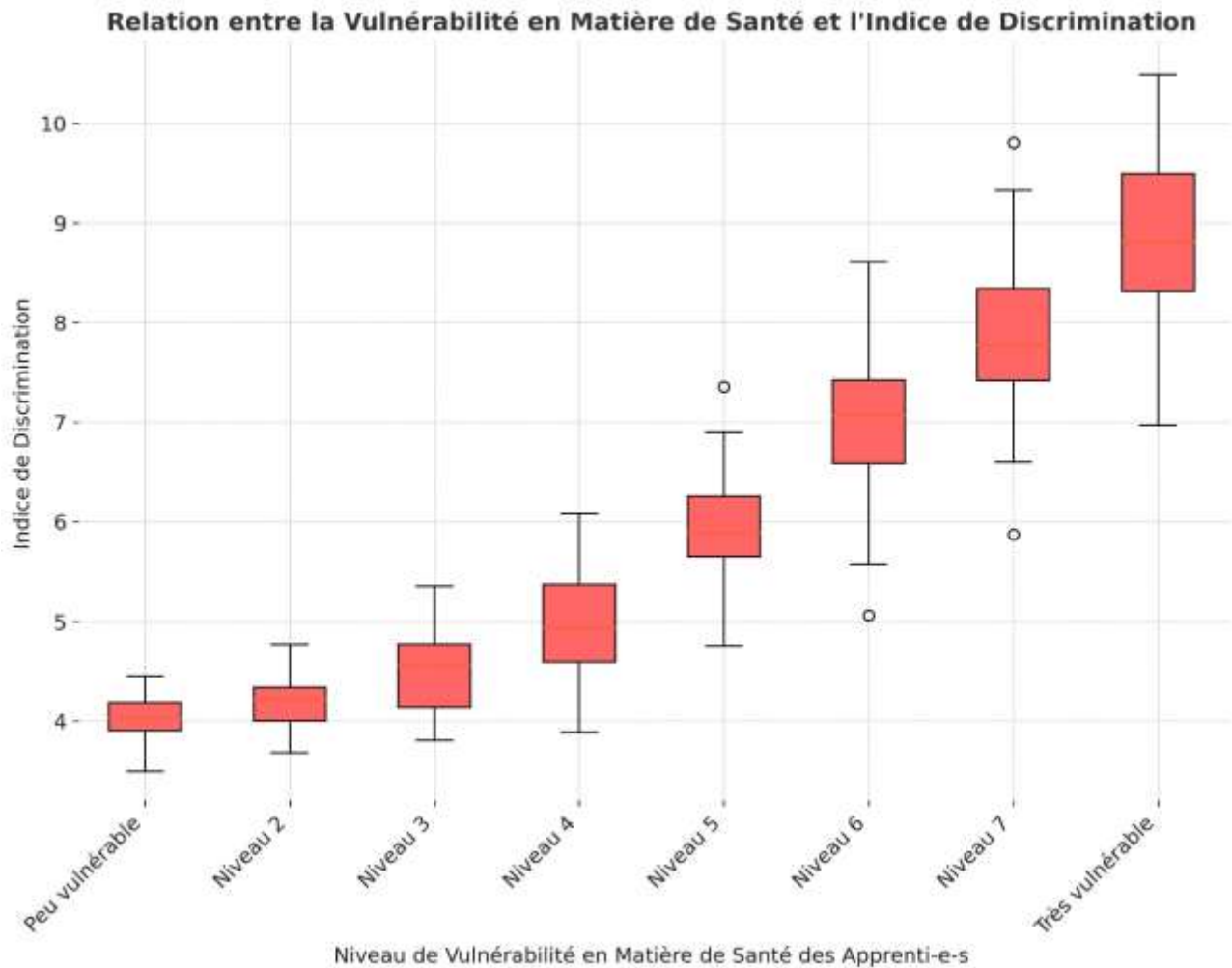
« [...] puis, bah, c'est même inconscient en tout cas moi, [...] ma collègue [...] elle a fini son apprentissage elle a le... son CFC, elle prend son appart un job, tout va bien et elle souriait tout le temps et du jour au lendemain j'apprends qu'elle est à l'hôpital [... elle a fait une] tentative de suicide et ça, c'est dû à son apprentissage et c'est répercuté quelques mois après, quoi »

Pour résumer, nous avons cherché à démontrer ici que le niveau de satisfaction au travail est multifactoriel d'après les résultats obtenus et conformément à ce que nous avançons sur la base de la littérature. Aussi, plus les apprenti-e-s ont droit à un nombre de semaines de vacances plus élevés permettant de se reposer davantage pendant leur formation professionnelle et en conséquence de pouvoir mieux équilibrer leur vie privée avec leur vie professionnelle en formation, moins ils et elles se sentent comme étant exploité-e-s et plus ils et elles semblent alors satisfait-e-s de leur formation. Nous avons également mis en évidence les liens entre le niveau de stress ressenti durant le travail, le sentiment d'épuisement général et la satisfaction de la formation professionnelle. Le niveau de stress ressenti par les apprenti-e-s au travail et le sentiment d'épuisement qu'ils et

elles ressentent en dehors de cet espace de formation professionnelle est fortement corrélé et les vulnérabilisent. En effet, le niveau de stress et le sentiment d'épuisement exposent les personnes à davantage de risques pour leur propre santé, notamment à davantage d'accidents professionnels et de maladies telles que la dépression ou l'anxiété généralisée. Pour cette raison, nous avons créé un indice de vulnérabilité qui tient compte de ces deux variables. Nous avons ensuite observé quels facteurs influencent le plus la vulnérabilité des apprenti-e-s. Là aussi, la réponse est multifactorielle : expérimenter des discriminations et des journées de travail excédant 9 heures, soit ce qui sort du cadre réglementaire et légal d'une situation considérée comme respectueuse et saine au travail, contribuent donc plus largement à vulnérabiliser les apprenti-e-s.

Vulnérabilité et discriminations sous le prisme intersectionnelle

Comme vu précédemment, les discriminations sont des variables indépendantes impactant fortement la vulnérabilité, qui dans ce travail, sont traduites par le niveau de stress vécu sur le lieu de formation ainsi que du sentiment d'épuisement général qu'expérimente l'apprenti-e. Nous avons observé que, pour les trois types de discriminations – à savoir le harcèlement sexuel, la discrimination raciale et le harcèlement moral (ou *mobbing*), plus le sujet expérimentait une de ces discriminations, plus son degré de vulnérabilité s'élevait et en conséquence plus sa santé risquait d'en pâtir. Maintenant, il est question de comprendre comment une accumulation de discriminations vécues par une personne peut impacter sa vulnérabilité. En d'autres termes, nous cherchons à évaluer dans quelles mesures une personne cumulant des expériences de discriminations sur son lieu de travail verra son niveau de stress durant le travail ainsi que son sentiment d'épuisement émotionnel évoluer. Pour ce faire, un indice général de discrimination se pondérant sur une échelle allant de 1 à 12 – 1 représentant aucunes discriminations vécues et 12 faisant état du ressenti vécu le plus régulièrement de toutes les discriminations – a été créé. Cet indice cumule ainsi les trois types de discriminations évoqués.



Le graphique (cf graphique ci-dessus) offre ainsi une visualisation schématique du lien entre les deux variables en représentant ce qui est qualifié de boîtes à moustaches relatives à chaque groupe de degré de vulnérabilité. Ces dernières se composent d'une médiane (nombre qui sépare les observations en deux groupes de taille identique – soit 50% en dessous et 50% en dessus de cette valeur médiane–, la distribution est donc coupée à 50% des observations) que l'on reconnaît ici par le trait noir au sein de chaque boîte. Puis, chaque extrémité de la « boîte » correspond au premier quartil, c'est-à-dire au 25% des observations (en bas) et au troisième quartil, à savoir 75% des observations. L'intervalle de la « boîte » est donc appelé écart interquartile. Enfin, chaque extrémité représente respectivement les valeurs les plus élevée et plus faibles des observations. Les points au-dessus sont considérés comme représentant des valeurs extrêmes, ce qui correspond en l'état à plus de 1.5 fois l'écart interquartile.

Ce premier graphique nous montre dès lors une distribution symétrique des toutes les distributions (avec des moyennes proches de la médiane). Le score de discrimination se voit ainsi augmenter symétriquement en fonction du score de vulnérabilité. De plus, on peut observer une dispersion relativement faible des données. En d'autres termes, certaines données sont réparties sur un spectre relativement petit de valeurs. Ceci montre une certaine homogénéité dégageant ainsi la

tendance suivante : plus une personne expérimente fréquemment des discriminations, qui plus est si celles-ci sont cumulatives, plus elle devient vulnérable (soit son degré de vulnérabilité augmente), et plus sa santé risque d'être exposée à une dégradation.

Après analyse, on peut donc émettre l'hypothèse, et surtout renforcer ce qui apparaît comme un enjeu important et relativement manifeste, que la lutte contre les discriminations est, et reste encore et au regard de cette présente étude, une problématique de santé. D'autant plus que les apprenti-e-s semblent être touché-e-s de manière importante par les discriminations. Ainsi, plus d'un tiers des apprenti-e-s (35,3%) déclarent subir du racisme et un apprenti-e-s sur huit (12,0%) déclare en subir souvent. Quant au harcèlement sexuel, plus d'un tiers des femmes apprenties (27,9%) et un homme apprenti sur douze (7,8%)²⁸ déclarent être se sentir victimes d'harcèlement sexuel sur leur lieu de formation. Afin de préciser la compréhension du vocable d'harcèlement sexuel telle qu'intégrée par les apprenti-e-s, nous avons demandé, lors du focus groupe, comment il définissait eux- et elles-mêmes le harcèlement sexuel²⁹. Les participant-e-s se sont montré d'accord sur la compréhension de ce que représentait pour eux et elles le harcèlement sexuel. Ils et elles ont ainsi mobilisé des précisions de ce type telles que « c'est des mots sexistes qu'on n'a pas envie d'entendre » ou encore le fait « être touché-e-s [physiquement] sans le vouloir ». En d'autres termes, pour les apprenti-e-s interrogé-e-s lors de ce focus groupe, les actes d'harcèlement sexuel s'étend de mots à caractères sexiste et sexuel non sollicités voire à des attouchements non désirés et non consentis, sans pour autant inclure une éventuelle répétition voire un acharnement de la part du ou de la personne harceleur. En ce qui concerne le terme de racisme, un tiers (35,3%) se déclare être victime de discriminations racistes pendant leur formation professionnelle. Par ailleurs, ce sont près de 12,0 % des apprenti-e-s, donc 1 sur 8 qui déclare être souvent victime de racisme. Dans le but de comprendre ce que peut vouloir signifier le terme de « racisme » pour les apprenti-e-s, nous avons mobilisé les données du focus groupe pour approfondir quelque peu notre compréhension. Un-e participant-e considère qu'une personne se montre raciste quand « [...] on pense qu'on est supérieur-e ou ça peut être parce que on a une mauvaise image de cette nationalité [...] je pense c'est ça qu'il faut : qu'une personne est différente et pas comme nous ». Un-e autre participant-e voit la dimension plus systémique du racisme :

²⁸ Les personnes ne se retrouvant ni dans le genre masculin, ni dans le genre féminin, et ayant répondu « autre » sont passés en système dit manquant. En effet, l'effectif des personnes ayant répondu par l'item « autre » à la question du genre est trop faible pour en faire une analyse statistique, nous cloisonnant en ce sens dans une analyse binaire (femme et homme) du harcèlement sexuel.

²⁹ Nous avons conscience que ce micro-groupe ne peut prétendre fournir la compréhension de l'ensemble de l'échantillon de l'étude, mais il nous permet simplement d'affiner une partie de la compréhension de ce terme en fonction des réalités différentes vécues par les apprenti-e-s.

« [...] le système est l'déjà [raciste] merci ouais dans... dans le sens on apprend pas [la coiffure] sur cheveux bouclés... Oh la galère tu vois... et du coup quand il y a une stagiaire avec des cheveux crépus, mais je suis mal à l'aise [...] »³⁰.

Un-e autre participant-e explique que « mais oui on discrimine la nationalité et l'origine, une religion : c'est la définition du racisme ». A cela, un-e participant-e répond :

« ça me rappelle, droit à l'école, le fait qu'on en parle... d'avoir [dans le sens d'interdire] quelque chose sur la tête ça s'est clairement visé pour... ouais bah... [...] je comprends pas pourquoi en quoi ça change... donc le fait que je vienne avec un voile ou pas... [...] ils disent surtout que c'est laïc donc... non... je trouve ça juste discriminant ! »

On peut observer que les participant-e-s du focus groupe ne considèrent pas le racisme uniquement au niveau individuel, mais qu'ils et elles prennent en compte le niveau plus systémique de son intériorisation potentielle. En d'autres termes, ils et elles ont conscience que des comportements qu'ils et elles dénotent comme étant du racisme peuvent également s'expérimenter au niveau du cadre réglementaire mises en place dans certaines structures de la société (il faudrait bien sûr pouvoir le vérifier dans les lieux dits). Pour elles et eux, le racisme semble être déclenché par la « différence perçue » avec autrui. Cette différence peut alors se caractériser par la perception (imaginée) d'une origine, d'un endroit d'habitation, de traditions et « cultures », ainsi que d'une religion différente à soi. Ils et elles proposent donc une définition du racisme que nous nommons multi-nivale (à comprendre à multiples niveaux) et multifactorielle qui prend racine dans la distinction du soi et de l'autre. Quant au harcèlement moral – ou *mobbing* -, plus de deux apprenti-e-s sur trois (36,6%) se disent victimes d'harcèlement moral et un-e sur sept (14,9%) déclarent avoir souvent été harcelé-e moralement. Quand on demande aux participant-e-s du focus groupe, ce que signifie pour eux et elles le « harcèlement moral », d'entrée de jeu, un-e participant-e déclare que c'est « une pression psychologique sur la personne » et qu'il est « répétitif... que c'est pas que cette fois... c'est... c'est... ça s'accumule. Et puis, c'est quelque chose de rabaisant ». Quelqu'un d'autre déclare :

« bah clairement ce que j'ai vécu quoi... [...] cette idée d'emprise de pression psychologique qui se répète et qui s'accumule en profitant que bah... on est jeune... on va rien dire probablement... ou y a pas les systèmes adéquats mis en place pour que... ils aient peur de conséquences en fait... »

En synthétisant et reformulant, on peut comprendre que les apprenti-e-s considèrent le harcèlement moral comme une pression et une emprise psychologique qui se traduit par des actes (paroles) humiliantes exprimées à leur encontre de manière répétée. Comme élément favorisant le harcèlement moral, ils et elles dénoncent à leur sens le manque d'infrastructures permettant de signaler et trouver de l'aide pour les jeunes en formation victime de *mobbing*, ainsi que le manque de conséquences juridiques et donc contraignantes pour les personnes harceleuses. De plus,

³⁰ Cette personne fait un apprentissage dans la coiffure, où les cheveux dit afro ne sont pas inclus a priori dans le programme de formation. Bien qu'elle n'ait pas elle-même des cheveux de ce type, cette personne souligne la dimension raciste du programme de formation dont elle fait ici l'observation personnelle.

l'affirmation « [...] en profitant que bah... on est jeunes... » pourrait également être interprété comme une trace de jeunisme – c'est-à-dire des discriminations en lien avec le fait d'être considéré-e comme jeune. Par exemple, le fait de ne pas considérer les dires d'un-e apprenti-e car il ou elle serait considéré-e uniquement à travers son soi-disant jeune âge, à comprendre comme une personne inexpérimenté-e.

En conclusion, notre analyse intersectionnelle a mis en évidence que l'expérience cumulative de différentes formes de discrimination conduit à une augmentation de notre indice de vulnérabilité, augmentant ainsi le risque pour notre santé.

Une formation de qualité pour les apprenti-e-s ? Synthèse et discussion

Avec les éléments mis en lumière tout du long de notre travail, et en tenant compte des limites méthodologiques que nous avons pris soin de relever, nous pouvons avancer vers une représentation de ce que pourrait être « une bonne qualité de formation » pour les apprenti-e-s. Elle repose sur plusieurs éléments-clés dont notre étude fait état. Tout d'abord, il nous paraît nécessaire et essentiel que les conditions de travail offertes aux apprenti-e-s soient respectueuses de leurs droits et favorisent un environnement sain et sécuritaire conforme au droit du travail en vigueur en Suisse. Cela inclut dès lors non seulement le respect des heures de travail réglementaires, l'interdiction de journées de travail qui soient en ce sens trop longues en étant hors de la législation, mais aussi la prévention du harcèlement et des discriminations ainsi que la possibilité de pouvoir prendre des congés adéquats pour favoriser le temps de repos et la récupération dans le cadre de la formation pour mieux en assurer le succès et le bien-être subjectif ressenti. Ensuite, les éléments du focus groupe semblent nous informer davantage que la qualité de la formation professionnelle implique également l'intégration de dimensions pédagogiques et relationnelles plus manifestement visibilisées et ancrées. Une personne du focus groupe expliquant en ce sens que pour elle dans sa formation, ce qui est particulièrement important est que la relation soit respectueuse et qualitative : « bon la relation voilà la relation... [...] d'être considéré-e... être considéré-e ». Aussi, le fait de transmettre le métier avec passion semble aussi important pour les apprenti-e-s qui se déclarent le plus souvent passionné-e-s par leur travail : « [...] un apprentissage qui devrait être enrichissant transmettre une passion, pas qui finit en suicide ». En outre, le respect et le suivi des normes semblent particulièrement important pour les jeunes en formation : « qu'on a l'impression que [les règles] sont là pour rien pourquoi on les a écrites personne ne les respecte ou presque donc à quoi bon si y a pas de suivi ? mais même à l'école il n'y a pas de suivi au niveau des profs... ». Si bien qu'une formation professionnelle de qualité pour les apprenti-e-s suppose la mise en place de programmes de formation adaptés aux besoins spécifiques des apprenti-e-s qui puissent ainsi assurer une cohérence et une continuité entre les cours suivis à l'école professionnelle et la pratique exercée en entreprise, qui respectent qui plus est les règles et normes en vigueur, ainsi que des

formateurs, formatrices, et les collègues qui puissent être bienveillant-e-s. Par ailleurs, une formation de qualité pour les apprenti-e-s semble prendre en compte aussi leur bien-être mental et émotionnel. Il paraît donc crucial de reconnaître et de prévenir les risques liés au niveau de stress ressenti et au sentiment d'épuisement en offrant à la fois un soutien psychologique et des ressources appropriées pour faire face aux défis rencontrés pendant la formation, ainsi que la création ou l'amélioration des dispositifs qui permettent d'assurer le bon respect des règles et garantir la sécurité des apprenti-e-s.

7. Conclusion

Ce travail exploratoire, réalisé dans une perspective syndicale cherche à dresser un tableau des conditions vécues pendant la période de l'apprentissage en entreprise chez les apprenti-e-s en Suisse, sans compromettre ce que représente la qualité de de la formation professionnelle du point de vue des apprenti-e-s. Pour ce faire, nous avons choisi d'entreprendre une démarche participative en impliquant directement les principaux concerné-e-s, à savoir les apprenti-e-s eux-mêmes et elles-mêmes. Notre objectif était ainsi de pouvoir recueillir leurs propres perceptions et leurs expériences vécues afin d'obtenir un aperçu le plus authentique de leur vécu dans ce milieu de formation professionnelle, en élaborant, avec elles et eux, un questionnaire destiné à évaluer divers aspects de celle-ci, en mettant notamment un accent particulier sur les conditions de travail, le niveau de stress ressenti et le sentiment d'épuisement subjectivement vécu, ainsi que la satisfaction perçue par les apprenti-e-s. Par la suite, nous avons enrichi les données obtenues dans un premier temps grâce à ce questionnaire, en organisant un focus groupe qui a permis d'approfondir davantage notre compréhension des résultats tout en offrant l'opportunité de donner à nouveau la parole aux apprenti-e-s de manière plus étoffée.

Nous avons ainsi pu mettre en lumière qu'un tiers des apprenti-e-s (34,5%) ne se montraient pas pas satisfait-e-s de leur formation en entreprise, attribuant cette insatisfaction à une multitude de facteurs. Parmi ceux-ci, les différentes discriminations et notamment le manque de vacances ont été identifiés comme des éléments significatifs de ces marqueurs potentiels d'insatisfaction en formation professionnelle. De plus, nous avons relevé des écarts importants par rapport au respect de la législation en vigueur d'après ce qui est communiqué par les personnes interrogées, notamment en ce qui concerne le nombre d'heures quotidiennes de travail où plus de la moitié des apprenti-e-s (55,5%) déclarent avoir travaillé plus de neuf heures par jour. Nous avons également démontré que la satisfaction au travail est influencée par plusieurs facteurs tels que la possibilité de prendre des vacances et l'absence de discrimination. De plus, nous avons pu mettre aussi en évidence les liens entre la satisfaction de la formation professionnelle et le niveau de stress ressenti au travail ainsi que le sentiment d'épuisement général qui semble être vécu en conséquence ensuite dans la sphère privée. Ce derniers deux éléments ont été intégrés dans un indice de vulnérabilité, révélant que l'expérience de discriminations et des journées de travail prolongées contribuent significativement à renforcer le degré de vulnérabilité des apprenti-e-s en augmentant en conséquence le niveau de stress ressenti sur le lieu de formation et le sentiment d'épuisement en dehors de travail. De plus, notre analyse intersectionnelle a souligné que l'accumulation de différentes formes de discrimination augmente également l'indice de vulnérabilité. Par ailleurs, notre rapport attire aussi l'attention sur les potentiels risques pour la santé des apprenti-e-s qui se trouvent alors exposé-e-s aux différents facteurs problématiques mentionnés.

En définitive, notre travail tend également à montrer que les dimensions pédagogiques et relationnelles sont cruciales pour assurer non seulement la qualité, mais également le bien-être des apprenti-e-s. Il nous paraît ainsi essentiel que les formateurs, formatrices et les collègues puissent se montrer bienveillant-e-s, que les programmes de formation soient adaptés aux besoins des apprenti-e-s et que la cohérence entre la théorie acquise lors des cours et la pratique exercées en milieu professionnalisant soit assurée. De plus, une formation de qualité nous semble devoir prendre en compte le bien-être mental et émotionnel des apprenti-e-s, en reconnaissant et en prévenant les risques liés au stress et à l'épuisement ressenti. Cette approche nécessite ainsi un soutien psychologique approprié et la mise en place de dispositifs adaptés pour garantir le respect des règles et la sécurité des apprenti-e-s. Toutefois, cette étude présente également des limites, notamment en ce qui concerne la généralisation des résultats à l'ensemble de la population en formation professionnelle en Suisse et l'exhaustivité des facteurs pris en compte. En effet, une méthode par questionnaire restreint la possibilité d'inclure d'autres éléments de réponse que ceux conceptualiser au sein dudit questionnaire. Malgré cela, nous espérons ouvrir la voie à des perspectives que nous aimerions prometteuses en matière de développement de politiques et de pratiques visant à améliorer la qualité de la formation professionnelle pour les apprenti-e-s. En mettant en lumière ces éléments, qui nous apparaissent ici dans cette première étude exploratoire, significatifs, notre vison à offrir un cadre de réflexion solide et des actions futures visant à garantir une meilleure expérience d'apprentissage pour les jeunes en formation professionnelle en Suisse.

Bibliographie

Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020). *La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse*. *Éducation permanente*, (2), 91–99. <https://doi.org/10.3917/edpe.223.0091>

Bonneuil, C., & Joly, P. (2013). *Sciences, techniques et société* (REPÈRES). LA DÉCOUVERTE.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.

Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In *Feminist legal theories* (pp. 23-51). Routledge.

Gesundheitsförderung Schweiz. (2020). *Junge Erwerbstätige – Arbeitsbedingungen und Gesundheit* (Faktenblatt 48). Gesundheitsförderung Schweiz. https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/2022-11/Document_de_travail_055_PSCH_2021-09_-_Jeunes_personnes_actives_-_Conditions_de_travail_et_sante.pdf

Lamamra, N., & Besozzi, R. (2019). Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3), 317–336.

Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 335-353.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Épuisement émotionnel chez les professionnels de la santé : état de la question et implications pratiques. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(5), 301-312.

McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2011). Stress-and allostasis-induced brain plasticity. *Annual review of medicine*, 62, 431-445.

McGibbon, E., Etowa, J., & McPherson, C. (2008). Health-care access as a social determinant of health. *Canadian Nurse*, 104(7).

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research*. Sage publications.

Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage Publications.

Navarre, M. (2017). Qu'est-ce que le racisme ?. *Sciences Humaines*, 292, 2-2. <https://doi.org/10.3917/sh.292.0002>

Power, S. A., Zittoun, T., Akkerman, S., Wagoner, B., Cabra, M., Cornish, F., Hawlina, H., Heasman, B., Mahendran, K., Psaltis, C., Rajala, A., Veale, A., & Gillespie, A. (2023). Social Psychology of and for World-Making. *Personality and Social Psychology Review*, 27(4), 378-392. <https://doi.org/10.1177/10888683221145756>

Wenger, M., & Lamamra, N. (2023). *Les besoins et préférences en matière de formation continue des personnes formatrices d'apprenti-e-s. Analyses de l'enquête en ligne – Rapport final*. HEFP.

Zinn, M. B., & Dill, B. T. (Eds.). (1994). *Women of color in US society*. Temple University Press.

Annexes

Annexe I : Intensité des relations selon Amyotte

| V de Cramér | Intensité du lien |
|---------------|--------------------------|
| 0.000 – 0.045 | Très faible (nul si 0 !) |
| 0.045 – 0.090 | Faible |
| 0.090 – 0.180 | Moyenne |
| 0.180 – 0.360 | Forte |
| 0.360 – 1.000 | Très forte |

Annexe II : Formulaire de consentement de participation et de traitement des données pour le Focus Groupe



Formulaire de consentement de participation et de traitement des données pour le Focus Groupe au sujet de la situation des apprenti-e-s au sein de leur entreprise formative

Ce formulaire vise à obtenir votre consentement éclairé pour participer au focus groupe sur la situation des apprenti-e-s au sein de leur entreprise formative. Votre participation est volontaire, et vous avez le droit de retirer votre consentement ou de vous retirer du focus groupe à tout moment.

Je, soussigné-e _____ (nom et prénom en majuscule), déclare avoir posé toutes les questions³¹ nécessaires à ma bonne compréhension du déroulé du focus groupe³² et de ses implications à la responsable de l'enquête. J'accepte de participer librement à ce focus groupe dirigé par Félicia Fasel du département politique d'Unia.

En participant à ce focus groupe, j'accepte que toutes les données récoltées soient anonymisées et utilisées à des fins scientifiques et politiques concernant les conditions des apprenti-e-s en formation professionnelle duale au sein de leur entreprise formative. Je consens également à ce que mes propos et ma voix soient enregistrés lors du focus groupe.

Je comprends que toutes les informations concernant les participant-e-s seront conservées de façon anonyme et confidentielle au sein d'Unia. Je m'engage à ne pas divulguer les identités et propos des autres participant-e-s, et à garantir leur strict anonymat.

Je comprends également que je ne suis jamais obligé-e de parler ou de répondre à une question. À tout moment, je peux mettre fin à ma participation et/ou sortir de la salle. À tout moment, je peux mettre fin à mon consentement.

En signant ci-dessous, je confirme avoir lu et compris les termes de ce formulaire et consens à y participer.

Lieu, date: _____

Signature du/ de la participant-e :

Lieu, date:

Signature du/ de la responsable de l'enquête : _____

³¹ Toute question est légitime et intéressante. Il n'existe aucune question bête.

³² Un focus groupe, est un groupe de discussion qui permet de récoltées des informations qualitatives sur une thématique ciblée.

Annexe III : Grille d'entretien

Introduction focus group

Bonjour et bienvenue à cet entretien ici, au « local ». Un grand merci à toutes et tous d'avoir accepté de participer à cette discussion pour nous aider dans notre enquête sur la situation des apprenti-e-s au sein de leur entreprise formatives. Je m'appelle *Félicia* et je suis responsable de la jeunesse au département politique d'Unia. Nous avons déjà réalisé une enquête statistique sur les conditions des apprenti-e-s dans leur entreprise formatrice. Et pour mieux comprendre ces résultats, nous avons quelques questions à poser aux expert-e-s de l'apprentissage : c'est-à-dire à vous, qui connaissez aux mieux la situations des apprenti-e-s.

Le but de cette discussion est d'échanger librement sur cette thématique. Ainsi, il n'y a pas de réponses justes ou fausses. Au contraire, les différences de points de vue sont très intéressantes et je vous encourage donc à vous exprimer le plus librement possible, même si vos propos diffèrent des autres. Je vous invite également à être à l'écoute des autres participant-e-s afin d'interagir avec elle et eux et rebondir sur ce qu'ils et elles disent. Les points de vue et le vécu de chaque personne concernant cette thématique nous est très importante. Il est donc possible que si une personne intervient peu dans la discussion, je l'inviterai à s'exprimer et, inversement, si une personne monopolise l'entretien, je donnerais aux autres participant-e-s l'occasion de donner leurs avis. Mais en aucun cas vous êtes obligé de répondre aux questions ou de parler. Vous pouvez quitter la pièce et mettre fin à votre consentement quand vous voulez. Votre bien-être est ma priorité.

Cet entretien est enregistré afin de garder une fidèle trace de cette discussion pour ne pas déformer ou détourner ce que vous y direz. Toutefois vos propos seront anonymisés et vos noms n'apparaîtront pas dans le rapport de recherche. Nous demandons également à chacun-e d'entre vous de respecter cet anonymat à l'issue de cette discussion.

Afin de mieux nous connaître, commençons par nous présenter : *opening questions*.

Grille d'entretien focus group sur la situation des apprenti-e-s au sein de leur entreprise formative

- Opening* 1. Faisons une ronde de présentation. Comment vous appelez-vous ? Quel métier apprenez-vous ? Et en quelle année d'apprentissage êtes-vous ?
- Introduction* 2. Racontez-nous la planification d'une journée type dans votre entreprise ?
- Introduction* 3. Par curiosité, si vous deviez donner trois mots pour décrire votre formation professionnelle en entreprise, lesquels donneriez-vous ?
- Introduction* 4. Expliquez-nous ce choix s'il vous plaît ?
- Introduction* 5. Et pour vous, qu'est-ce que ça veut dire être « satisfait-e de sa formation professionnelle »? ou ne « pas être satisfait de sa formation pro » ?

- Key* 6. Dans notre questionnaire, nous parlons de racisme. Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que c'est, pour vous, « être victime de racisme sur son lieu de travail » ?
- Key* 7. Et, toujours en lien avec notre questionnaire, mais au sujet du harcèlement moral. Est-ce que vous arrivez à m'expliquer ce que c'est pour vous le « harcèlement moral dans l'environnement de travail » ?
- Key* 8. La même question pour le harcèlement sexuel. Qu'est-ce que ça veut dire pour vous « subir du harcèlement sexuel dans son environnement de travail » ?
- Transition* 9. Merci pour vos réponses. Maintenant, j'aimerais beaucoup connaître votre avis sur un résultat de notre enquête statistique. Nous avons vu que beaucoup d'apprenti-e-s se sentent stressé-e-s ou sous pression durant leur apprentissage. Qu'est-ce que vous en pensez ?
- Key* 10. Selon vous d'où vient le stress, la pression, ou au contraire le « non-stress » (donc le fait de se sentir pas stressé) durant l'apprentissage ?
- Transition* 11. Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a un lien entre l'éventuel stress ressenti au travail, et un éventuel épuisement que l'on pourrait ressentir également en dehors du travail ?
- Key* 12. Expliquez vos propos svp.
- Transition* 13. Merci. Nous avons bientôt terminé notre discussion. Pouvez-vous encore m'expliquer svp, de manière générale, qu'est ce qui fait pour vous que vous vivez plus ou moins bien ou mal votre formation professionnel ?
- Key* 14. Et qu'est-ce que vous mettriez en place/ enlèveriez pour améliorer vos conditions d'apprentissage ?
- Ending* 17. Merci pour vos réponses très utiles. Voulez-vous revenir sur un point de la discussion ?
- Ending* 18. Y a-t-il encore une thématique que vous voudriez aborder ?

Merci beaucoup pour votre participation !

Analyse IV : Retranscription du Focus groupe

Retranscription du Focus groupe

Introduction/mise en place du cadre de la discussion

Félicia Fasel : Premièrement, bienvenue et merci de prendre ce temps pour participer à ce qu'on appelle focus Group donc à cette discussion qui va en fait nous permettre à nous aider à mieux comprendre la situation des apprentis et surtout en fait qui va nous aider aussi à analyser les statistiques qu'on est en train de produire donc l'enquête qu'on est en train de réaliser.

Enfin les experts et les experts c'est vous ici donc sentez-vous libre de dire ce que vous pensez surtout que ça ne sort pas d'ici le but c'est vraiment d'échanger librement de d'aussi à avoir d'autres positions d'avoir des positions différentes. Il ne faut pas que vous soyez forcément d'accord entre vous c'est aussi enrichissant en fait différentes envies comme c'est enrichissant des avis qui se ressemblent et donc le but c'est vraiment le fait d'interagir. J'essaierai aussi de regarder que tout le monde ait assez de place pour parler. Dans tous les cas vous n'êtes pas obligé.es de répondre aux questions, vous n'êtes pas obligé de parler. Si vous en avez marre si vous ne vous sentez pas à l'aise vous pouvez en tout temps quitter cette pièce quitter ce focus groupe.

Présentations

Félicia Fasel : Je propose juste qu'on fasse une petite ronde de présentation avec peut-être votre prénom si vous voulez quel métier vous êtes en train d'apprendre/vous avez appris et en quelle année d'apprentissage vous êtes.

X : J'ai 28 ans, alors à la base boulanger pâtissier j'ai fait 1AFP j'ai interrompu ma 3e année de CFC, j'ai commencé et arrêté un apprentissage de cuisinier et de gestionnaire en attendant donc ça a tourné un petit peu en rond.

Félicia Fasel : Tu as une certaine expérience dans l'apprentissage...

X : malheureuse.

C : Moi du coup moi je m'appelle « C », je ne suis pas vraiment d'apprentissage de soi je suis...

-Pas compréhensible-

Félicia Fasel : Ça va aussi

L : Je suis en apprentissage 3e année coiffeuse.

E : J'ai fait 1 CFC de paysagiste, donc je suis diplômé et puis j'ai fait un 2^{ème} CFC de bûcheron, qui s'est mal passé.

Félicia Fasel : Donc il y a une rupture d'apprentissage.

E : Exactement.

-Pas compréhensible-

Questions

Félicia Fasel : Comment se passe un peu une journée type, un déroulement type ? est-ce qu'il y en a ? Comment vous vous en parlez ?

E : Je pense en tout cas pour moi le facteur commun c'était assez un chef qui est là mais qui n'est pas vraiment-là qui laisse les apprentis avec les employés. Des employés qui bossent ou bien ou très mal et des apprentis qui apprennent avec des employés qui bossent très bien ou très mal. Au final ça dépend un peu de l'entreprise mais je pense qu'en général au début on apprend un peu la base et puis après au fur et à mesure on devient un peu plus indépendant.

Pour des 3 ans moi en tout cas en 2e année j'étais plutôt indépendant mais j'avais déjà de l'expérience. Donc au début ouais voilà avec les employés comme on peut et s'ils bossent mal, on fait avec. Bon ce n'est pas toujours super.

L : Bon moi c'est clairement on apprend à être apprenti, parce que y a une 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et on apprend comme ça.

Félicia Fasel : Et il y a un formateur ou une formatrice ?

L : Un formateur, mais pour 3 apprentis il y a une coiffeuse...

-Pas compréhensible-

Lui il a 6 apprentis sous son nom.

E : Ce n'est pas légal en plus. Il faut au moins une personne diplômée.

L : La personne diplômée par il part tout le temps, elle n'est pas franchement présente.

X : Moi le plus gros problème que j'ai eu je pense c'est euh, on t'apprend le métier par des personnes qui sont frontalières, puis ça je trouve que ce n'est pas possible quoi. Parce qu'ils n'ont pas le même diplôme ou même certains ils ont même pas de diplôme, puis ils veulent t'apprendre, puis te disent des choses alors qu'en fait ça ne sert à rien.

Félicia Fasel : Il y a une différence entre ce que t'as vu entre les cours théoriques et les personnes qui t'ont formé ?

X : Un petit peu quand même parce que ce qu'ils apprennent en France bah ce n'est pas la même chose qu'ils apprennent ici. Il y a quand même 2, 3 différences et puis surtout la méthode de travail n'est pas la même.

Félicia Fasel : Et puis toi un petit peu ta journée type ?

C ou L ? Bah c'est très différent des cours... pour l'instant ça se passe.

Félicia Fasel : vous avez des des stages aussi ?

C : non.

Félicia Fasel : Et puis si X, 3 mots pour décrire votre apprentissage ou un de vos apprentissages, ce serait lesquels et pourquoi ? Quand vous pensez à votre apprentissage.

X : désespéré, littéralement désespéré. J'imagine c'est différent pour tout le monde mais moi je n'en pouvais plus de me dire en fait c'est ma 2^{ème} année et de me dire purée le mec il est là depuis 30 ans et il fait il fait de la merde en fait. Moi je travaille mille fois mieux que lui. J'ai plus envie de bosser j'ai plus envie d'investir j'ai

plus envie de produire de la qualité donc je m'en fous. On ne produit pas de la qualité et après il n'y a plus de clients ils le voient on habite dans un petit village ça tourne et après y a plus de clients quoi et les le patron qui ne sait pas se faire entendre bah ça c'est le pire truc quoi. C'est tous les mois j'entendais mon patron reprocher des choses aux employés : Ça entrain d'une oreille ça sortait de l'autre. Donc vraiment c'était désespérant, très clairement.

C : moi je dirais rabaissement, emprise et pression.

-Pas compréhensible-

Félicia Fasel : En ce qui te viennent à l'esprit t'as pas besoin de forcément trier choisir vraiment ce que t'as envie de dire.

C : je dirais rabaissement parce qu'il n'a jamais je suis une employée vraiment lancer des fleurs mais j'ai des bonnes notes je fais du bon travail jamais une fois il me dit il va trouver le petit détail pour me dire non mais je suis que toi t'as rien à dire et puis juste des petits détails ce n'est peut-être rien mais maintenant dès qu'il me dit quelque chose ça se rajoute et du coup ça m'émeut. C'est comme si je disais que j'étais une merde, en gros et voilà.

Félicia Fasel : il relève en fait tout le temps le négatif sans jamais relever le positif et à force il y a une accumulation et c'est cassant.

-Pas compréhensible-

Félicia Fasel : Et vous avez un endroit pour parler de ces frustrations ?

C : oui soi-disant, enfin théoriquement et oui mais c'est la meilleure amie de patron, donc...C'est elle qui fait les contrôles, qui descend s'il y a des contrôles et sinon moi j'avais jusqu'à maintenant celui qui s'occupe de service d'information au Jura. Je n'arrivais pas à l'atteindre au téléphone, donc j'avais écrit un mail. J'ai dit qu'il se passait des choses graves dans mon entreprise, que j'avais besoin de son aide. Il m'a juste répondu : attention si vous quittez votre entreprise votre chef peut se retourner pour nouveau et bla bla bla. Voilà enfin c'était toujours une menace en gros, parce qu'il le connaît c'est tout un peu du copinage.

E : J'ai le même souci avec ce mec gestionnaire en intendance, en fait dans le dans le cadre de la formation de gestionnaire en intendance pour pas partir trop trop dans les délits, on reçoit très vite une feuille avec des objectifs qu'on doit apprendre donc tout est vraiment très clair et moi j'avais une formatrice qui avait 64 ans, elle était près de la retraite son ancien apprenti elle avait loupé 2 fois ses examens et en fait elle refusait d'accepter que je devais apprendre ça. Quand je lui parlais ça c'est un objectif que je dois faire : « non, c'est bon c'est bon t'as pas besoin t'as pas besoin de faire comme ça tes examens » bien sûr que si c'est comme ça qu'on m'a montré ! Et quand j'ai demandé de l'aide à V.J il m'a dit mais non je connais la dame c'est c'est

vraiment super elle a une grande historique de de gens qui ont été bien formés machin machin, donc en fait il n'a pas du tout expliqué le problème alors qu'elle était vraiment plus au goût du jour si on veut vraiment plus.

Félicia Fasel : Il n'y a pas forcément de continuité entre ce que vous voyez en cours et dans la pratique professionnelle il y a une dissonance.

E : Clairement, moi je le disais si je fais comme ça vos examens c'est faux. « Ah non c'est juste », Quand il y a un apprenti qui a loupé deux fois ses examens, c'est quand même euh...un peu la faute de la prof peut-être.

Félicia Fasel : Et toi te trois mots ?

X : mon premier apprentissage je dirais à l'instance il est bien parce que j'ai été quand même bien suivi. Un peu de pression avec le rythme de travail quand même on travaille beaucoup on commence tôt et on finit assez tard. c'était bien globalement , on était bien suivi pour les ouvriers aussi et majoritairement des suisses et voilà. Après le 2^{ème} je trouve malheureux, rabaisant et je sais pas ce que je pourrais le dire d'autres mais ouais c'est un peu dégoûtant parce que d'un sens bah j'essaie de faire les choses, bien faire comme ils me disent bah pour eux ça allait toujours pas c'était jamais assez bien. Je sais pas si c'est parce que j'ai déjà un CFC. Ils se disent que ça soit vraiment au top, il me comparait à celui qui venait de finir l'apprentissage pis qui était diplômé alors tu peux pas comparer la première année puis celui qui a fini il y a 6 mois quoi tout simplement. Puis ouais ça n'allait jamais ils avaient toujours cherché dans les petits détails alors que pour la première année je trouvais qu'on faisait quand même les choses bien c'est encore une complètement posé sur le droit que j'ai j'étais dégoûté du métier puis j'ai dit j'arrête.

Félicia Fasel : Quand t'as dit que tu faisais de longues journées de travail, pour toi qu'est-ce que c'était une longue journée de travail ?

X : On commençait vers 6h30 du matin puis on finissait vers 17h30/18 h

E : Avec du temps de pause ?

X : 1 h à 12h00 puis 15 min le matin.

E : 10h de boulot un peu après.

X : oui oui.

Félicia Fasel : Et puis t'as dit que c'était rabaissant quand tu dis rabaissant c'est aussi?

X : Sur ça ils me comparent partout a celui qui est diplômé alors que c'est tu peux pas quoi à la limite c'est en fin de 3e année tu peux peut comparer avec celui qui vient de finir mais en première année tu peux pas il y a il y a tellement de choses que lui sait faire comparer a toi, il a appris... C'est normal que par exemple dans certaines choses Ben ce sera peut-être plus plat plus droit plus propre plus professionnel puis que quand t'est en première tu fais des bêtises, tu as quelque chose d'un peu moins bien fait mais bon on fera mieux la prochaine fois tu feras mieux et ouais même que j'essayais de faire ce qu'il me disait et puis quand je le faisais dans l'ordre de ce qu'il me disait et j'essayais de tout faire pour m'améliorer il avait toujours un petit truc et puis je vois toujours ce petit truc, puis au bout d'un moment... On a parlé quoi. Même que je disais a mes patrons ouais c'est pas possible pourquoi il y a toujours un petit truc à redire ou ne pas lui dire je sais pas qui qu'il montre autrement ou bien qu'il fasse quelque chose pour essayer que ce petit truc comme il dit bah je le réussisse quoi et ça n'allait pas c'est pas.

Félicia Fasel : Ouais c'est frustrant.

X : et ouais c'est ça c'est tout le problème parce que mon vrai formateur ben le problème c'est qu'il a été blessé, il était pas là pendant 6 mois puis du coup ben c'était un autre qui m'a repris qui n'était pas du tout formateur je trouve que dans ces cas-là comme ça je trouve ce serait mieux par exemple qu'on discute puis qu'on dise ben y a plus de formation dans l'entreprise ben tu vas dans 2 autres entreprises avec un formateur qui a les papiers pour former c'est lui qui t'apprend pendant les 6 mois tant que ton maître d'apprentissage je revienne quoi. Puis être suivi par un français et puis bah les diplômés mais qui n'a rien à foutre parce qu'il allait se casser donc en avait rien a foutre de ce que tu faisais de ce qu'il dit et de Ben c'était vraiment voilà puis un qui venait de sortir d'apprentissage voilà quoi il voulait pas me laisser vers ceux qui viennent de sortir d'apprentissage parce qu'il a soi-disant pas assez d'expérience puis quand j'étais vers les 2 autres bah ouais ça allait pas encore parce qu'il y a toujours ce petit détail puis quand il y a un petit truc et puis quand on dit si tu continue je te fais un coup de pied au cul, que des trucs comme ça bah moi j'ai dit si tu me le fais je te balance la poinçonneuse dans la guelle hein. Je pense je sais pas moi j'ai pas rigolé avec lui alors et puis ça ça m'a vraiment énervé.

E : Ça montre un peu que les apprentis on est là pour se faire former, mais la plupart se foutent de former des apprentis c'est juste pour les moins chers.

L : L'arnaque

E : Ouais c'est c'est clairement ça moi j'ai connu peu de patrons qui étaient vraiment investis dans la formation qui avait vraiment envie de transmettre notamment en boulangerie en tout cas c'est on est là parce que on coute moins chers.

Félicia Fasel : Vous ne vous sentez pas considérés à exploiter ?

E : les heures de travail c'est ridicule quoi. Enfin ça sert à quoi d'avoir une loi sur les heures supplémentaires pour les compenser en jours de congé s'il y a pas de table rose.

Il doit y avoir une table rose. Personne ne suit les heures supplémentaires qu'on fait. Une fois je me suis dit bon là ça fait 2 semaines que je fais 10 h on est en aout et c'est pas normal c'est une période creuse, on dit « bah tu as choisi ce métier par passion » Mais je n'ai pas que sa a foutre de ma vie enfaite. Je suis apprenti je rentre pour faire des trucs enfin y a rien qui est respecte rien rien rien rien rien .Je rentrais de l'école à 10h 30 le lendemain à 1 h00 y'a le boulot. La non plus il n'y a pas de contrôles. Tout est écrit rienn est contrôlé.

L : Je sais pas si tu as dit là il a arrêté en dernière..

E : Je suis partie de la en fait en 2e année avec 2 apprentis de première qui faisaient rien qui n'étaient pas motivé, je travaillais j'ai travaillé pour 2 toute l'année j'en ai parlé à mon chef de toute l'année qu'il fallait les former et il me disait bah c'est à toi de les former si vraiment tu veux tout faire ce que je considère pas normal et à la fin de l'année il y a le gars qui est là depuis 30 ans qui s'est permis de m'insulter me rabaisser légèrement m'agresser physiquement alors la je me suis dit c'est bon je bouse pas pour eux pour qu'un mec me dise tu bosses aussi bien que ceux qui sont là en première année qui traînent des pattes quoi alors que j'ai travaillé toute l'année tout ça pour aller dans une autre entreprise c'était exploitation total on avait pas du tout le temps de me former au final il a ouvert une 2^{ème} boulangerie, on avait encore moins le temps je faisais 10 à 11h00 par jour non ouais je me suis dit je vais craquer je me suis dit la boulangerie c'est fini je pars la pâtisserie-confiserie c'est mieux les horaires c'est plus chill et ça me correspond mieux de de toute manière quoi mais y a pas eu ça j'aurais fini mon CFC en même temps que L quoi.

Félicia Fasel : Mhm, toi toi as un peu 3 mots pour décrire l'information ?

C : Euh c'est pas ça c'est bien en soi, je pense que j'aime beaucoup ce que je fais – pas compréhensible-

Félicia Fasel : Merci, et puis nous on se pose souvent la question est-ce que les apprentis sont satisfaits de leur formation professionnelle et en fait au final la première question qu'on devrait se poser là je vais je vais me la poser en fait c'est quoi être satisfait au sein de sa formation professionnelle ou ne pas être satisfait ça veut dire quoi pour vous ?

E : déjà quand on commence à 15 ans, encore j'ai commencé j'avais une crise d'adolescence plus cliché de tous les clichés vraiment n'en avait rien à foutre de ma formation, donc c'est déjà compliqué par rapport à l'âge on n'a pas tous la maturité au début mais pour moi être satisfait sans dépend de chacun, Moi être satisfait ça veut dire que je fais d'heures qui sont pas payés ça veut dire que des personnes qui me forment

sont compétentes et produisent de la qualité et que Ben il y a une ambiance qui n'est pas négative on n'est-ce pas dans le rabaissement on n'est pas dans la suite on est juste dans la collaboration et pas dans l'exploitation ce qui est souvent le cas quoi.

Félicia Fasel : oui donc il y a un sentiment de quand même d'abord une balance entre vie de travail donc travail et le reste puis au final d'être considéré socialement au sein d'avoir une bonne ambiance des bonnes interactions avec avec les autres et cetera, une cohérence entre ce que t'apprends et ce que ça devrait être le métier et ce qui est fait en pratique et ouais.

E : Il y a des patrons qui savent s'imposer, et tenir les employés à la baguette bon sans que ce soit négatif c'est le chef c'est une lutte contre la production c'est à lui de se faire entendre.

L : -Pas compréhensible- je dirais que ça soit un enrichissement constant, qu'on commence assez tôt et que nous sommes de là après on va rentrer dans la vie d'adulte du métier quoi, en fait qu'on sort de là on ait envie de nous même le transmettre ce qu'on a vécu.

Félicia Fasel : donc au final de se sentir vraiment formé à la fin de ta formation, c'est-à-dire tu peux être totalement autonome et surtout d'avoir vécu des expériences positives qui te donnent envie de continuer le métier et d'aussi le retransmettre et en fait que que cet apprentissage s'accompagne aussi toi dans ta transition entre qui tu es qui tu es au début de ton apprentissage et le la toi de adulte c'est un peu ça si j'ai bien compris.

Et toi ça veut dire quoi d'être satisfaite ?

C : personnellement je comprends pas comment on peut être satisfait d'un truc qu'on aime clairement pas. Avant j'étais à l'école de commerce maintenant que j'aime vraiment ce que je fais jamais de ma vie je pourrais remettre un jour les pieds sur la table. Il y a quand même beaucoup de gens qui ont des choses – pas compréhensible-

Félicia Fasel : Et pour toi pour être satisfait de sa formation pro ou ne pas être satisfaite ça veut dire quoi ?

X : Etre satisfait ça fait comme mon premier apprentissage je pense. Avoir un maitre d'apprentissage qui te suit qui te demande chaque semaine tes notes comment ça va à l'école et qui prend des fois le temps de prendre des classeurs de cours un peu puis regarde puis si ça va pas ça Ben « tu me dis et je t'explique » qui prenez le temps de de de prendre des apprentis à part puis de faire un peu un tour des plantes demander c'est quoi que ça comme fleur comme n'importe quoi regarder aussi tous les types de matériaux pour poser des questions sinon on sait si on sait pas il nous fait des petits tests qu'on apprenne s'il y avait un problème. Être toujours à l'écoute et puis au niveau des ouvriers ils disaient clairement parce qu'ils pourraient pas venir au le travail parce qu'il y a beaucoup de paperasse beaucoup de choses. Les former en première année, 2ème année mais les former bien. Nous remontonter tout ce que vous savez puis en 3e année quand je vous envoie tous les chantiers avec les laisser se démerder. pour rester à côté pour si jamais une question si jamais ils

comprennent pas si jamais quelque chose puis vous dites vous le laissez-faire puis vous voyez ce qui fait. C'est comme ça que j'ai appris tout et que maintenant clairement dans mon métier je me sens capable de tout tout ce qui est possible et imaginables dans nos métiers bah je sais le faire c'est ça qui est pour moi je pense être satisfait c'est de même si ça a été dur au niveau des heures de tout ça puis travailler bien et ainsi de suite je trouve que tout ce qu'ils ont fait quand même dans ce sens-là Ben ça a été vraiment bien quoi et puis il est toujours aucun mot rabaissant de la part des maîtres d'apprentissage c'est toujours eux même s'il y a des petits détails des mais ils disaient c'est quand même super bien machin il disait comment les régler on avait pas mal de cours en dehors du travail donc Ben pratique et montrer comment faire comment améliorer les points j'arrivais pas comment lui il ferait et comment être professionnels entre guillemets ouais c'est puis ça c'est nous aider quoi. Être pas satisfait Ben c'est comme ce qui m'est arrivé après quoi. On dit si ça va pas on te met des coups de pieds au cul, on dit Ben tu vois le patron puis il va te mettre une chasse s'il y a ça va pas. Déjà en première année si tu continues comme ça n'ira pas pour le reste de ton apprentissage, tu vas rater les examens, c'est hyper important. Je parle ouais moi je pars du principe c'est avoir pas de mots rabaissant et puis quand t'as un apprenti en première année d'apprentissage être fier de tous les apprentis être contents de ce qui donne vraiment à la fin quand tu vois ce qu'ils ont-ils ont progressé et du début jusqu'à la fin. Ils avaient dit à la fin, voilà fin je crois je m'en rappellerai toute ma vie mais -pas compréhensible - de remerciement de comment il a été fier, il nous avait même fait une page quasiment entière dans le journal pour nous remercier de notre passage, notre réussite ainsi de suite puis ça je trouve que c'est bien quand même puis je trouve que lui il était plus à l'écoute que parler aux autres. Pour moi un maître d'apprentissage qui n'est pas à l'écoute c'est pas un bon maître d'apprentissage pour moi faut être à l'écoute il faut être avec l'apprenti, le suivre oui limite comme si c'était ton enfant, vraiment l'encadrer pas le laisser un peu avec un français qui connaît à peine son métier.

Félicia Fasel : ouais donc si je comprends bien au final pour toi et une formation satisfaisante elle dépend beaucoup de la relation avec le maître d'apprentissage et de comment il est bienveillant à l'écoute, une vraie volonté de former avec un plan d'abord accompagnement et de plus en plus il laisse de la liberté qui soit à l'écoute présent qui soit encourageant et quand il voit qu'il y a des choses à améliorer en fait qu'ils donnent des outils pour te permettre d'améliorer au lieu de je sais pas ça va pas.

X : Exactement, pour moi c'est ça que ça sert. – pas compréhensible - professionnelle donc c'est à lui de faire tout pour que tu réussisses et puis de t'aider quoi. Il y en a certains ou on a l'impression que on fait du boulot il nous envoie sur un truc lui il n'aime pas faire, donc « tu fais ça » ce qu'il fait c'est un peu « tu fais ce que je dis et puis c'est tout quoi » c'est même certains maîtres d'apprentissage quand j'étais en Bucheron j'ai proposé de faire des choses différemment puis « non non tu fais comme je te dis » alors que mon ancien maître d'apprentissage il était à l'écoute, « Je vais réfléchir à ce que tu me dis si c'est une solution on fait comme tu dis » .

Félicia Fasel : t'es vraiment considéré enfaite.

X : C'est ça que je trouvais qui était quand même un manque dans mon intérêt de bûcheron quoi. C'est pas du tout le même de type de personnes, c'est des personnes russes qui sont quand même durs de caractère c'est des personnes qui avaient beaucoup de mal dans ce sens-là parce que c'est des personnes souvent très sexistes racistes toujours de choses des fois ils disent des trucs c'était okay je peux pas dire quoi alors que en

plus j'ai-je sais pas ils sont-ils sont joyeux ils ont sourire. là-bas c'était un peu tiré la guelle des fois quand ça saigne ça lance les machines ça lance tout ça tape partout y a pas de raison de faire ça quoi.

E : J'avais la même expérience dans la dernière fois que j'ai fait en boulangerie c'est un peu la roulette russe jusqu'à maintenant j'étais bien tombé là j'étais vraiment dans une ambiance macho, virile, on se crie pour parler alors on est à 2 M on raconte des blagues sexistes misogynes sur les filles moi j'étais là un peu en mode et qu'est-ce que tu veux que je dise, un échange comme ça c'est mal bon c'est pas quelque chose qui doit arriver au boulot tout ça doit rester à la maison quoi il y a des métiers comme justement bucherons boulangers aussi par moment où des fois on tombe sur des ambiances c'est pas possible quoi

Félicia Fasel : En fait dans tout ce que j'entends si je me trompe pas la relation avec le formateur la formatrice les collègues et l'ambiance elle est hyper importante et elle fait que soit vous vous sentiez considérés prise en compte soit pas ça hein c'est quelque chose d'assez déterminant dans la satisfaction je me trompe ou j'ai bien compris ?

E : Non, c'est ça dans le déroulement entier lorsque mon c'est mon ancien patron et que je me suis proposé pour d'améliorer des trucs des fois il acceptait y a pas de souci il comprenait mais pour d'autres choses il en avait rien à cirer des ouais des fois des fois il entend pas que ce soit une entièreté ou tu me considères ou tu me considères pas ça t'arrange que je te propose de faire des trucs qui sont mieux pour sa production.

L : oui exactement moi il me considère que quand je partais faire du ménage chez lui.

Félicia Fasel : tu dois aller faire le ménage chez lui ?

L : chez-lui, chez sa copine, chez eux maintenant c'est beaucoup du copinage du peut-être si je peux avoir des bons contacts avec je sais que ça peut être mieux aux examens parce que c'est ça si j'ai un petit peu de temps donc moi je sais que il peut être .. il peut dire que mon boulot c'est de la merde, que j'ai 3 ans que je suis passé trop tard je fais trop long je suis trop pointilleuse que ça rapporte pas des sous. Que je suis trop perfectionniste, pas assez frontale

Que voilà mais après ils peuvent venir avec le grand sourire et me dire-ce – pas compréhensible-

Félicia Fasel : Donc faire son ménage dans son domicile privé durant des heures de travail ?

L : non à côté des heures de travail.

Félicia Fasel : et tu es payé pour ça ?

L : oui je suis payée, c'est énorme comparé à ce que je suis payé en tant qu'apprenti je suis payée 2 francs parce que moi ça m'arrange bien j'économise mais maintenant j'ai en ait ça a commencé le jour où j'ai demandé si je peux faire un job à coté comme ça je peux économiser et m'activer également. Une semaine plus tard il vient vers moi et me dit si tu veux faire des viens climatique pour en parler mais il y a une semaine il en a parlé une cliente j'étais là ok ouais. Ça commencé comme ça et puis maintenant je me sens plus de dire non. J'arrive en période d'examen je sais que ça l'arrange beaucoup et voilà je suis considéré que quand je lui rends service mais ça si bah par exemple la prochaine j'ai dit à ma collègue s'il te propose tu dis non directement jamais parce que franchement c'est pas bien il te surcharge tout le temps on t'appelle tout le temps, le week-end. Bah carrément j'ai peté un câble, on est parti à Milan et j'ai laissé mon téléphone je savais qu'il allait me contacter puis je sais-je considère que je suis sous son emprise parce que j'ai même écrit un message dire si jamais je prends pas mon téléphone pendant 4 jours. Si je le prévenais pas j'avais peur qu'il m'en veuille car je n'ai pas répondu. Voilà pourquoi je prévenais tous les apprentis quoi.

Félicia Fasel : parce que toi tu as l'impression que quand tu lui donnes une réponse qui selon toi n'apprécie pas tu reçois une sorte de numéro ? Comment ça t'arrive à traduire ça qu'est-ce qui se passe quand tu le sens frustré de tes réponses

L : Ben déjà je le frustre jamais parce que je sais que, je connais toute sa vie malheureusement, il raconte beaucoup sa vie et dès qu'il est frustré sur une chose...Je sais quand il y a un souci ou quelque chose, on le paye quoi. Il sera méchant avec nous, à nous rabaisser, il va nous engueler. Trucs en fait il se défoule sur nous. Ce que j'ai remarqué après bientôt 3 ans c'est que quand il est frustré, c'est sur ses apprentis qu'il se défoule et du coup j'essaye de ...

-Pas compréhensible-

Félicia Fasel : Tu marches un peu constamment sur des œufs.

X : Il y a aussi un problème de misogynie là-dedans parce que c'est sûr que les patrons ils abusent beaucoup plus envers les femmes qu'envers les hommes. C'est ce sure moi je n'ai pas l'expérience parce que je l'ai pas vu mais c'est sûr s'il y avait que des hommes dans ton salon il ne se permettrait pas autre chose à mon avis.

L : C'est sur qu'il aime avoir cette emprise et se sentir plus fort.

Félicia Fasel : Merci, je vais passer à la prochaine question, nous dans le questionnaire on a parlé de thématique que vous avez déjà vous-même abordée, du racisme. On pose une question sur le racisme et en fait on voulait savoir ce que ça veut dire pour vous être victime de racisme ?

X : C'est ne pas être mis à la même échelle que tout le monde enfaite, c'est avoir un comportement spécial avec une personne en spécifique. Voilà moi je pense que j'ai peut-être eu ça. Je ne suis jamais sur

officiellement parce que le gars il est là depuis 30 ans, il est le beau-frère du patron, il a grandi et a été éduqué en : « allez y non mais les homosexuels à mon avis c'est très clairement... » il l'a jamais dit ouvertement mais j'ai toujours trouvé qu'il se permettait certaines intonations dans la voix qui se permettaient pas avec 2 autres filles alors quand je quand j'avais 15 ans j'aurais rien dit là ça passait pas il parlait pas comme de la merde s'il y avait pas de raison. Donc c'est vraiment avec moi il était un peu différent ça dépendait des jours mais avec les 2 autres filles il était tout le temps pareil.

-Pas compréhensible-

Parce que je n'ai pas vraiment de spécifique je n'ai pas je n'ai pas vécu ça mais ouais....

Félicia Fasel : Même si t'as pas vécu tu peux quand même dire ce que toi pour toi qu'est-ce que c'est le racisme ça ne veut pas dire que tu l'as forcément vécu, mais comment toi tu définirais le racisme ?

X : Une dénigrante de la personne

Félicia Fasel : Un traitement à part, mais pour quelle raison ? Qu'est-ce qui fait que t'as ce traitement à part dans le racisme ?

X : On est raciste envers quelqu'un parce que on pense qu'on est supérieur ou ça peut être parce que on a une mauvaise image de cette nationalité de ces traces et que ça ne match pas.

E : Surtout qu'on est de différentes personnes je pense c'est ça qui fait. Parce qu'une personne est différente et pas comme nous c'est ça que je pense qui mène au racisme.

L : le système est déjà raciste dans le sens on apprend que c'est pas sûr si je peux boucler tu vois et du coup quand il y a une stagiaire avec des cheveux crépus mais j'étais mal à l'aise mais j'ai été directement envie de la rencontrer ?

-Pas compréhensible-

Félicia Fasel : Et pour toi le racisme ce serait quoi ?

C : bon la discrimination c'est déjà beaucoup de systèmes éducation ? -Pas compréhensible-

Félicia Fasel : Et puis t'as dit par rapport à aux origines, qu'est-ce que tu, qu'est-ce que vous considérez être une origine ?

C : Au début, c'est une population qui ont quelque chose en commun comme tradition, un endroit géographique, mais quelque chose en commun quoi.

Félicia Fasel : La religion vous mettriez ça avec ou pas ?

L : Ouais

X : Comment ça ?

Félicia Fasel : Est-ce que par exemple quelqu'un discriminée par rapport à sa religion vous voyez ça comme racisme ou pas forcément ?

X : Difficile de dire mais oui on discrimine la nationalité et l'origine une religion... Quelle est la définition du racisme je ne sais pas à l'heure actuelle mais de toute façon c'est un bon mot quoi.

Pour moi c'est un peu c'est pour moi une forme un peu de de racisme ouais.

Félicia Fasel : ça ne m'intéresse pas de savoir la vraie définition, ce qui m'intéresse c'est de savoir ce que vous comprenez par là.

X : C'est ne pas accepter les valeurs ou le régime d'une personne et le faire savoir.

L : Ça me rappelle droit à l'école le fait qu'on en parle d'avoir quelque chose sur la tête ça s'est clairement visé pour ouais.

Bah oui c'est passé, c'est Nina parce que c'était l'anglais, parce qu'avec le casque...

X : Ah oui oui oui non mais je pensais que tu me disais la voile.

L : Oui mais aussi, je ne comprends pas pourquoi en quoi ça change donc le fait que je vienne avec un voile ou pas parce que j'apprends parce que ceux qui disent, mettent surtout que c'est laïc. Donc non je trouve ça juste discriminant.

X : parce que on a des Mecque on a des infrastructures pour d'autres religions donc soit on fait le parentisme soit on ne fait pas à ce moment-là bah on fait pas de Mecque on ne fait pas d'autres églises et puis on dit non c'est non puis voilà.

Félicia Fasel : Ça veut dire que à l'école vous avez qu'une personne avec le voile ?

L : Ouais, oui je sais pas, je crois c'est depuis qu'il y a nouveau directeur il me semble c'est juste de reprendre en tout cas dans notre école, après je connais pas les autres écoles.

Félicia Fasel : Dans notre questionnaire, toujours un peu sur cette même lancée on avait parlé de harcèlement moral on avait demandé aux apprentis est ce qu'ils avaient l'impression d'être victimes d'harcèlement moral. Vous arrivez à m'expliquer ce que vous entendez vous comprenez par-là ? Comment vous définiriez harcèlement moral ou mobbing ?

X : Ce que lui il a vécu en tant que bûcheron pour moi c'est de l'harcèlement moral typiquement. Une pression psychologique sur la personne. Dans mon premier apprentissage la fille du chef c'était vraiment une très grosse guelle, qui a déjà fait pleurer des employés et euh quand j'en ai parlé à mon patron il m'a dit bah c'est son caractère que vous voulez que j'y fasse. bah ce n'est pas normal en fait d'avoir une emprise psychologique et morale sur une personne et que ce soit impunis en fait.

C : et c'est quoi le mobile exactement déjà ?

Félicia Fasel : là alors c'est la question que je vous pose. fin voilà c'est mobbing et harcèlement moral en utilise un peu comme synonymes.

C : je pense qu'il est tout enfin voilà répétitif... Ça s'accumule et puis c'est quelque chose de rabaisant.

Félicia Fasel : toi t'as une idée ?

E : bah clairement ce que j'ai vécu quoi.

Félicia Fasel : Ouais vraiment cette idée d'emprise de pression psychologique qui se répète et qui s'accumule

E : en profitant que bah on est jeune on ne va rien dire probablement ou y a pas les systèmes adéquats mis en classe en place pour qu'ils aient peur de conséquences en fait .en tout cas j'ai l'impression j'ai pas eu à faire ça mais j'ai l'impression que même en se plaignant..

C : même à l'école je suis comme ça parce que genre on va dire un truc genre tous les profs se soutiennent, la directrice elle soutient, il y a plein de trucs genre hyper pas juste qui sont passés genre juste parce que ils soutiennent on peut rien dire envie.

L : Et toi tu vas essayer de te défendre et c'était direct attention on peut te mettre dehors. ouais genre des trucs cons vraiment ouais vraiment c'est ce cote vraiment tac tac où nous les élèves on est des merdes en gros c'est comme ça on peut rien dire qu'il se passe n'importe quoi alors vraiment des trucs hyper pas juste On a beau le dire hein on va se retrouver chez la directrice ou un avertissement tu vois.

Félicia Fasel : bah écoutez je vais en compte et puis j'ai maintenant la même question donc on a aussi parlé de harcèlement sexuel dans notre questionnaire et on se posait la question qu'est-ce que ça veut dire pour les apprentis de subir du harcèlement sexuel, comment vous vous définiriez le harcèlement sexuel ?

C : déjà des agression verbale – pas compréhensible- je sais que y'en a beaucoup...

Félicia Fasel : ça veut dire en apprentissage ?

C : ouais ouais ouais parce qu'en en en gros c'est une fille qui est devenue garçon et elle, il travaillait, carreleur et bah c'était le seul. Et les collègues machistes tout ce qu'on veut, la main aux cul, ses fesses, essayer l'embrasser, dire tout le temps à répétition tu viendras dans mon lit ouais ouais et puis après ça peut être ouais des attouchements ,ouais qui est répertorié des des témoignages j'ai eu des des témoignages de personnes qui se sont faits toucher et tout...de viol

X : je pense qu'il n'y a même pas beaucoup plus à dire quoi comme elle le dit. Des attouchements, des paroles qui ne devraient pas être dites.

E : C'est clairement ça encore une fois toujours presque envers les femmes presque toujours les hommes qui disent ouais...

X : Mais je ne sais pas si ça arrive très plus souvent.

– pas compréhensible-

X: il y avait une histoire comme ça je ne sais pas si c'était un homme ou une femme avec le patron il avait eu justement des contacts pas normal avec un apprenti. ça c'est son frère qui a repris après le truc..

Félicia Fasel : Et pour toi harcèlement sexuel ça veut dire quoi, tu définirais ça comment ?

E : je vais un peu tout dire ouais d'attouchement et des modes et tout aussi une pression peut être sur ça et puis voilà.

Félicia Fasel : quand je vous dis toujours des modes et paroles c'est toujours à caractère sexuel ?

– pas compréhensible-

Félicia Fasel : merci, ensuite nous on a parlé aussi de quelque chose entre les 4 et en fait vous avez déjà invoqué les mots même d'ailleurs quand on a parlé des 3 mots. En fait on a parlé du stress, de la pression et de l'épuisement et pour vous déjà cette pression, qu'est-ce que c'est ? Comment ça se manifeste -t-elle ? qu'est-ce que ça veut dire gros ?

C : bah le corps pour moi, – pas compréhensible- parce que à chaque fois qu'on a quelque chose le corps nous parle, c'est pour nous prévenir et un truc qui ne va pas dans nos vies. Bizarrement là où je suis dans une période stressante, je pense à avoir plein de – pas compréhensible- après il part des dysfonctionnements aussi psychique. La santé mentale, ça se répercute sur l'alimentation les efforts, le sommeil ça dépend de chacun . ça va il n'y a pas que le stress.

X : Moi c'est plutôt psychologique, le stress en première année je rentrais du boulot je faisais ma sieste pendant 5 min je dormais pendant presque toute la 2e année j'arrivais pas à faire ma sieste quand je rentrais parce que j'ai tellement couru j'ai tellement été stress toute la journée j'ai tellement eu l'impression que mon corps il arrivait pas à shutdown quoi ni l'esprit et une hygiène de vie qui commence un peu à se dégrader. on se fait moins à manger parce qu'on est fatigué et on a de la peine à dormir parce que ça cogite dans la tête. On est frustré irrité aussi c'est un peu la route vers la dépression pour moi si on n'est pas assez fort mentalement c'est le burnout assuré vraiment.

E: moi j'ai plus vécu le stress du sens ou c'est parce que c'est un client, c'est un timing à faire puis il faut se dépêcher puis ainsi de suite il faut qu'il soit quand même bien fait aussi puis j'ai vécu le stress plus au niveau comme ça quoi puis ça rajoute aussi de la pression un peu après je l'ai plutôt bien vécu parce que j'avais pas vraiment de trop de problèmes de dormir ou bien de choses c'était plus de stress de journée quoi comme on peut tout savoir dans un travail quoi de dans la journée un peu comme ça.

X : non parce que quand même il y a du bon stress comme il dit nous on l'a mais aussi, des commandes, des timings il y a du bon stress où on est là, ça nous réveille, ça nous met la pression c'est OK mais le mauvais stress c'est quand c'est trop quand c'est trop et qu'on n'arrive plus à joindre les 2 bouts en fait on n'arrive plus physiquement à répondre aux attentes qui nous sont demandées.

C : Et à couper aussi oui après on parle de faire du sport après 9h de taff debout ouais, c'est presque ça l'excuse des faibles mais bon. Après souvent moi j'ai cette période où je ne sortais jamais du boulot, je rentrais je parlais du boulot, enfin on me demandait ce que j'avais fait je me plaignais et puis après on dormait parce que ça crevait c'est vrai puis le matin on va au boulot et c'est métro boulot dodo. ça c'est le pire truc. Il faut trouver des passions...

non il faut trouver un équilibre et puis souvent quand on est quand on est jeune c'est - pas compréhensible - a voir des conseils et tout mais y en a qui n'arrivent pas où il y en a qui euh parce que j'ai vu... souvent ce qu'on voit c'est typique, y en a qui s'en rendent même pas compte, mais ils vivent un stress, un stress tout le weekend. Ils se bourrent la gueule et pour eux c'est normal et puis bah...

E: C'est même inconscient

C : Ouai c'est même inconscient. En tout cas moi je vois ça chez ma collègue, elle ne se rend même pas compte mais clairement elle refait ce que ma pote a fait l'année passée. Puis elle a fait quoi ? Elle a fini son apprentissage elle a son CFC, elle prend son appart un job tout va bien et elle souriait tout le temps et du jour au lendemain j'apprends qu'elle est à l'hôpital quoi. Elle avait tentative de suicide et ça dû à son apprentissage et ça c'est répété quelques mois après quoi.

Félicia Fasel : Pour toi c'est vraiment sa tentative de suicide c'est vraiment en fait un symptôme de de son apprentissage et du..

C : oui

Félicia Fasel : Et du stress qu'elle a vécu et de l'épuisement qui sont mis en suivi du à l'apprentissage.

C : à vouloir, à vouloir tout faire bien comme on lui avait dit d'avoir son papier, « on peut te lancer dans la vie »... et bah au final...

E: Puis au final, elle a fini juste brisé en fait et on arrive plus à recoller les morceaux et ça prend du temps, beaucoup de temps.

C : Je trouve ça hyper grave qu'un apprentissage qui devrait être enrichissant, transmettre une passion finit en tentative de suicide. Ce n'est pas le cas pour tout le monde, mais ça me choque quoi que ça puis aller jusqu'à.

Félicia Fasel : Et pour toi oi le stress durant la formation professionnelle c'est quoi personnellement ?

L : Personnellement je suis pas trop stressée, il y a je sais pas genre le rythme et tout c'est assez tranquille, après y a un truc ça me stresse pas du coup. Après je pense que bah le rythme bah dans certaines classes genre ce soit on suit ou on ne suit pas, mais ceux qui ne suivent pas genre ça s'accumule ça s'accumule et genre bah ils ont-ils font que ça genre ils rentrent ils nous tapent et tout « attends t'as de la facilité » c'est aussi ça qui t'aide

Félicia Fasel : Et puis vous avez l'impression avec le stress que les cours de l'école professionnelle, le fait d'aller en cours de d'avoir les examens à préparer et cetera ça participe ou...? Comment vous vivez en fait cette double vie entre on travaille on est apprenti dans une entreprise et puis en même temps on a aussi un petit peu élève dans une école ?

X : Ça dépend un peu des profs aussi j'ai l'impression de comment on va vivre ce cette dualité parce que moi mon formateur c'était mon prof de 12^{ème} et par exemple en maths on avait un gars qui parlait toujours, qui dérangeait la classe et moi je n'arrivais pas à me concentrer parce que j'ai un peu quelques soucis de concentration, Il faisait pas la loi. En HP il m'est arrivé la même chose, elle faisait jamais la loi et quand j'ai demandé à mon patron « Bah faites quelque chose en fait ça va pas » « bah s'il a pas envie, je vais le laisser quoi » mais du coup, il s'en fout de ceux qui veulent avancer donc j'écoutais pas en classe, c'était les maths donc en plus j'ai de la peine, donc j'arrivais à la maison, il fallait que je rattrape par moi-même, ou que je demande de l'aide juste parce que le prof il faisait pas son taf de prof.

L : Bon moi je je me sens chanceuse parce que je suis très « écoute », donc-moi si j'écoute le cours je le répète pas à la maison donc je bosse pas à la maison et heureusement parce ce que je je fais tellement de choses à côté que que je pourrais pas. Après je vois ma collègue qui a plus de mal et elle tous les soirs elle prend énormément de temps et je pense que pour certains c'est vraiment ça doit vraiment être dur pour ça pour moi j'ai comme ça ouais, ouais.

E : Ça dépend de l'implication de chacun aussi. On fait au jour le jour, si on prend pas de retard, on a de la facilité, qu'on a de l'application surtout. Si on étudie jamais forcément bah on va être plus stressé parce qu'on fait tout à la dernière, comme moi, clairement c'est ça moi je fais toujours tout à la dernière j'arrive à le faire je le fais bien mais c'est tout à la dernière.

Félicia Fasel : Et pour ça ?

X : Bah moi au niveau de l'écoute j'ai toujours...j'écoutais bien puis moi ça me suffisait ça juste avec ça je faisais des bonnes notes puis j'ai jamais trop eu besoin de répéter pour tout j'ai toujours assez vite compris puis c'est un peu ouais un peu une chance de comparer à certaines pratiques qui travaillent avec moi que eux ils avaient beaucoup plus de peine il y a même un qui faisaient des cours particuliers avec une personne à part puis que c'était une personne qui reprenait parce qu'il y avait pas mal de exercices de maths dans mon métier beaucoup et puis ouais les gens on avait certains qui avaient pas à suivre quoi toutes les formules tous les trucs tous les calculs qui voulaient savoir pour tout Ben lui il avait beaucoup de peine puis ça ça n'allait pas. Moi j'ai de la chance que juste en regardant puis en écoutant j'arrive à mémoriser puisque je m'en sortais puis j'ai même pour mes examens j'ai pas répéter presque puis après pour mon 2e apprentissage c'est pareil quoi j'étais j'écoutais puis ça me suffisait de pouvoir avoir de très bonnes notes.

L : Il y a ça aussi, j'ai pensé j'en ai 2 dans ma classe qu'on s'est pas leur langue le français alors elle mais je respecte à fond parce que quand je vois comment elle se donne de la peine et un métier alors ça va être très très très compliqué pour apprendre un métier et en même temps une langue et en même temps faire rédiger des lettres et puis c'est je suis assez proche d'une puis je l'aidais beaucoup avec des résumés comme ça on se retrouve pour répéter et quand je vois son engagement mais incroyable.

Félicia Fasel : Mhm merci. J'aimerais bien que vous restituez une réponse qu'on a dans notre enquête puis sinon par rapport à cette question de stress on a vu qu'il y a beaucoup d'apprentis qui se sentent stressés ou sous pression durant leur apprentissage, on a déjà eu un petit peu des pistes de réflexion des vous en avez déjà un peu parlé mais qu'est-ce que vous en pensez ce résultat si je vous dis beaucoup d'apprentis se sentent souvent très sous pression durant leur apprentissage ?

E : ça fait suite à tout ce qu'on a dit qui se passe pas bien en fait si les choses se passent bien si les règles ne sont pas respectées on va être stressé c'est sûr.

L : Inévitable là aussi c'est bien passé, je veux dire la pression c'est pendant tout mais y a des limites. Des limites du bon stress.

X : bon c'est normal de stresser quand un message parce que c'est voici ton avenir on me dit mais c'est ton futur métier c'est quand tu quand tu viens de débiter puis t'as 15 ans tu dis ce que tu vas me plaire ce que ce que ça va aller ce que l'école je vais pas suivre ce que le rythme imposé au travail ça va aller et c'est une collègue si je vais bien m'entendre, parce que il y a plein de facteurs jouer après tout dépend comment qu'on est dans l'entreprise si on se sent bien sûr c'est pas bien ça a peut jouer avec la pression puis ainsi de suite.

Félicia Fasel : Par rapport à ce stress est ce que vous voyez pour vous le stress au travail, c'est un stress reste au travail ou bien, on en sait un peu déjà parlé avant mais comme ça j'ai peut-être la réponse un peu de suite, c'est quelque chose qui peut sortir de la sphère du travail et qu'on peut prendre avec à la maison et qu'on qui peut se traduire par même de l'épuisement ?

E : Le stress définitivement. Le bon stress pour moi pas j'arrive encore faire la différence bonne c'est sa vie on a des commandes on va courir un peu partout tout s'est fait naturellement progressivement tout a été bien je rentre à la maison c'est bon pas de soucis. C'est quand ça se passe pas bien, quand on cogite quand c'est du mauvais stress ou quand on a des problèmes à gauche à droite là ça revient à la maison je pense pour beaucoup.

Félicia Fasel : Bon merci, donc on à bientôt terminé cette discussion je vous remercie. Euhm, peut-être juste de manière générale qu'est-ce qui fait pour vous que vous vivez plus ou moins bien ou plus ou moins mal votre formation professionnelle, là aussi en a déjà beaucoup parlé mais si vraiment vous pouviez dire, résumer voilà pour vous un élément important qui fait qu'on vit bien ou qu'on vit moins bien sa formation professionnelle qu'est-ce que ce serait ?

L : Euh, j'ai pas le mot le... (risque ?) -pas compréhensible-

Félicia Fasel : La relation ?

L : Voilà la relation avec le risque.

E : Déjà, c'est un respect. Ça c'est sûr.

L : Etre considéré.

E : Le fait qu'on respecte les règles...

Félicia Fasel : Ouais mhm. Le fait qu'on ne respecte pas les règles ça vous fait sentir comment quand vous voyez qu'une règle n'est pas respectée ?

E : Vraiment à force d'avoir recommencé les apprentissages et cetera j'en peux plus en fait. J'en ai ras-le-bol parce qu'on a l'impression que le règles sont là pour rien pourquoi on les a écrites si personne ne les respecte ou presque donc à quoi bon si y a pas de suivi mais même à l'école il y a pas de suivi au niveau des profs un prof il peut mal enseigner pendant des années j'ai eu mon prof, mon formateur il y a 10 ans comme prof ça allait déjà pas 10 ans plus tard y a rien qu'à changer pourquoi y a pas un questionnaire tous les je sais rien tous les 3 mois concernant les profs comme ça on a une réelle évolution sur l'année pourquoi y en a pas pour les chefs aussi en entreprise il y a vraiment trop à « vous faites un peu comme vous voulez hein ».

Félicia Fasel : Quand tu dis un questionnaire pour toi, ton l'idée ce serait en fait de mettre un questionnaire que les apprentis pourraient remplir où il y a un réel suivi derrière et puis vraiment une formation, une mise à jour des formateurs et formatrices ?

E : Ouais, mon ami à l'université elle a une prof qui a peu d'éloquence parce ce que c'est pas sa langue natale, elle a eu un questionnaire, donc ce questionnaire y en a beaucoup qui ont mis ben elle pourrait être un peu plus dynamique. Si on veut là on repli des questionnaires, je crois qu'on en a pour une fois par an, pour faire quoi ? On les a pas l'année prochaine déjà. Donc il n'y a pas de suivi ouais voilà et même comme ça y a rien qui change en fait.

Félicia Fasel : Si c'est pour les enseignants et pas forcément pour les formateurs formatrices..

E : Mais il faudrait pour les 2 et plus souvent surtout qu'on ait vraiment un suivi, pas juste bah tiens en fin d'année comment ça s'est passé ?

C : Ouais et que ça compte. – pas compréhensible – On nous demande à la fin de l'année

E : C'est débile.

C : Au mois de décembre on nous a demandé comment se passe votre apprentissage... merci quoi ! 6 mois avant de finir c'est ces 3 là où il fallait et là on a reçu cette semaine un questionnaire surtout sur l'école euh moi j'ai demandé pour le discours là pour la remise et on m'a dit on va vous envoyer un questionnaire. Parce que j'ai dit – pas compréhensible – expériences d'apprenti c'était assez vague mais le truc c'est qu'ils ont senti le truc arriver et ils m'ont dit « Ah voilà un questionner comme en plusieurs parts et on fera une réunion avant pour voir ce que vous avez écrit » enfin bref euh ouais du coup et maintenant il te pose un questionnaire pour voir si on a bien aimé leur salle de gym si ouais des trucs hyper euh...

Félicia Fasel : T'as l'impression qu'au final que ce questionnaire c'est plus pour l'avoir fait mais pas vraiment trouver des réponses.

C : exactement c'est voilà c'est juste ça fait...

Félicia Fasel : ça fait joli voilà.

C : Exactement

Félicia Fasel : Et puis Ben on est sur cette lancée sur les solutions et vous qu'est-ce que vous mettriez en place ou bien même enlèveriez pour améliorer les conditions d'apprentissage ?

E : Une timbreuse partout déjà

Félicia Fasel : ça j'ai pas compris.

E : Une timbreuse, si dans la loi c'est écrit quelque chose par rapport aux heures supplémentaires c'est pour le faire respecter, il faut qu'il a suivi par rapport à ça, une compensation.

C : c'est toi qui m'as mis ça dans le questionnaire ?

E : Je crois pas.

- Pas compréhensible –

E : déjà ce que je fais gratuitement. C'est pas c'est pas normal. Après j'en parlais hier avec ma meilleure amie que il faut quand même un peu plus de suivi mais il faut pas que ce soit trop voyant parce que quand on vient en entreprise on ils le savent quand quelqu'un vient il faut pas qu'ils le sachent à l'école c'est quelqu'un vient contrôler faut qu'il reste derrière la porte ça sert à rien que il y a un gars qui vienne contrôler aussi pendant les maths qui fait la loi s'il est là assis. bah oui qu'il va le faire, oui c'est normal.

Félicia Fasel : Des contrôles plus cachés qui sont ouverts voilà qui qui permet de ne pas être biaisé en fait.

E : Oui c'est ça, parce que dès qu'on voit quelqu'un bah voilà sérieux on -pas compréhensible - c'est pas du tout c'est pas du tout ça.

L : Moi j'avais une question je ne sais pas si c'est difficile la réponse mais, est- ce que les contrôles dans les entreprises sont obligatoires ? parce que j'ai vu que c'était il y a une unité par canton...

Félicia Fasel : Ça dépend des cantons.

L : Ah ouais en fait je voulais savoir c'était obligatoire qu'il y a un contrôle dans l'entreprise ou pas.

Félicia Fasel : Ça je peux vérifier je te redirai pour pas te dire de de bêtises.

L : Okay ouais on -pas compréhensible - et ça tombe bien parce que un de ces jour je suis allée au centre de jeunesse et il y en a à coté qui s'occupent un peu de moi recadrer mes idées, parce que voilà et du coup je parle et puis ils notent ce que je dis un peu.

Félicia Fasel : Alors tu pourras aller leur dire qu'il y a la fonction automatique si tu veux.

L : Bon j'ai une fin. Ce que j'ai vu par rapport au questionnaire, ce qu'on a pu me proposer et ce que moi j'ai proposé alors : il y a le formateur formé, vérification des formateurs, contrôle aléatoire, des meetings de sensibilisation pour les formateurs, comment avoir le contact avec l'apprenti et revoir l'éducation. Ah oui il y a l'idée d'avoir un apprenti porte-parole, euh dans chaque classe par exemple que si un apprenti a un problème et peut-être aller en parler à son pote de classe que à l'infirmière directement.

E : Un médiateur/délégué ?

L : Ouais, j'ai un truc comme ça un peu à quelque chose je trouvais d'un peu plus accessible en fait donc... Ah oui moi je parlais d'avoir eu quelqu'un responsable de nous commencer un apprentissage qui est là qui est pas vrai formateur qui est pas dans l'école qui n'est pas dans le service d'information enfin c'est une information mais qui est vraiment avec nous puis qu'on crée un lien avec et puis que par exemple chaque mois il y a un suivi clairement un suivi mais de chaque apprenti.

E : Et que ce soit son métier un petit peu de ouais d'avoir ça ouais que quelqu'un crée un nouveau boulot un petit peu suivant d'apprenti

L :Voilà

Félicia Fasel : Une sorte de mentor en fait, avec qui on peut se confier, parler librement sans être dans cette grande machine qu'est la formation professionnelle.

L : Voilà ouais, qui soit pas en lien avec l'entreprise ou métier comment quelqu'un d'extérieur mais que ça soit obligatoire quoi. contrôle surprise sur le lieu. c'est ça j'aimerais savoir je sais que dans ma classe il y a qu'une qui s'était faite contrôlé et puis dans la classe des peintres aussi.

E : Un contrôle d'hygiène j'ai jamais vu. Le contrôle d'hygiène il sert à rien parce qu'il est qu'une amende.

L : Ah ouais

E : je veux pas compter le nombre d'arômes qui étaient périmés chez nous, le patron il dit « oui bah ça se conserve ça a juste un peu moins de gout » je veux dire y avait pas de moisissures mais il y en a des qui avaient 2 3 ans. Ils étaient-ils étaient foutus mais le reste elle sortait sale elle était entreposée salle et tu perds un à sur l'autre de la moisissure qui se faisait le contrôle il est pas assez strict pour que les patrons ils en aient quelque chose à serrer en fait ils se reçoivent tous des amendes, tous les ans ça les empêche pas de continuer ainsi, la punition elle est pas assez sévère et c'est pas compliqué de sortir la vaisselle propre de jeter ce qui est périmé c'est du bon sens en fait.

Félicia Fasel : Au niveau des solutions toujours, est-ce que vous avez l'impression que aussi plus de temps pour se reposer que ce soit des journées moins longues ou bien plus de vacances ça pourrait être utile, ou pas forcément ?

L : oui

E : Deux, trois jours de congé ce serait déjà un bon rythme ça déjà de u. Après on va prendre 5 à 6 semaines nous en tant qu'apprentis, on a plus que les employés donc 5 c'est pas trop mal si on fait les heures qui sont écrites par jour quoi si on fait pas 11 h tous les jours si on fait pas 10 h dès ce moment-là oui on devrait avoir plus de temps pour se reposer. Moi j'étais au bout de ma vie au dernier apprentissage. j'arrivais, je rentrais chez moi c'était le brouillard j'arrivais plus à étudier parce que j'étais crevé il a l'impression de boulot la pression en dehors les horaires qui changeaient comme ça lui chantait mon chef j'organise un truc en famille et : « Ah bah tiens je t'ai mis là samedi parce que ça m'arrange, je t'ai changé ce jour-là parce que ça m'arrange, demain tu commences à 01h00 si jamais » comment on peut construire une vie sociale, un semblant de vie sociale ou juste se reposer si on on sait pas à l'avance en fait c'est toujours au jour le jour bah ouais « là tu vas rester 2 h de plus », oui « je t'avais dit que tu partais à 15h00 » : et tu partais à 15h00.

Félicia Fasel : Donc plus de régularité et puis c'est aussi peut être ce qui permettrait en fait de réduire le temps de travail, avoir une meilleure balance entre vie privée et professionnelle.

L : en tout cas en coiffure faudrait qu'il y ait des tons ou des après-midi pour les modèles par exemple nous je sais que si on a un modèle c'est super compliqué bon pas dans toutes les entreprises ou en tout cas nous et il peut inconvenir et d'un coup il y a une cliente qui vient puis qui dit bah non tu prends pas ton modèle et après c'est hyper compliqué d'avoir un modèle parce que souvent on annule à la dernière minute, le patron du coup il prend un client comme ça et on ne peut pas bien se former après on se fait engueuler parce qu'on a pas de modèle...avoir des temps vraiment avec le formateur..

Félicia Fasel : et former.

L : ouais ouais

Félicia Fasel : Et quand tu dis modèle c'est une personne que tu prends pour t'entraîner sur quelque chose pour savoir que c'est juste.

L : Voilà exactement et puis aussi ouais bah du coup du temps pour capter ses examens mais voilà jusqu'à maintenant j'ai même pas pu comprendre pour répéter les examens donc moyen... non mais oui il faudrait qu'il y ait du temps obligatoire, je sais pas comment.

Félicia Fasel : pour former ou bien une semaine peut être de plus de vacances enfin de libre pour pouvoir aussi réviser ce qu'on peut prendre comme ça'

E : Mon ami c'est random, mais on a parlé à la gym on fait tous des boulots qui sont assez physiques par rapport je sais pas du coup c'est très physique oui tu restes quand même c'est bah tout le boulot est physique en fait tout le boulot amène des douleurs quel qu'il soit. Moi j'ai vu plein d'apprentis dire « j'ai mal au dos » et qu'est-ce que tu fais pour ? rien ! Et alors on a une semaine sur 2 du sport à l'école alors c'est quoi on fait du hockey on fait du basket pourquoi est-ce que on nous apprend pas les étirements ? c'est con hein c'est con mais moi quand j'ai commencé à m'étirer en rentrant à la maison j'ai plus mal au dos, j'ai plus mal aux jambes, j'ai plus mal nulle part certaines mesures on est d'accord mais ça soulage énormément mais tout le monde se plaint d'avoir mal parce que c'est normal on doit se muscler même quand on est habitué bah, je suis désolé je préfère faire 15 à 20 min de yoga plutôt que du foot, c'est cool c'est cool j'aime la foot aussi mais donnez-nous quelque chose qui va nous servir dans la vie de tous les jours en fait. Quelque chose d'aussi simple que ça c'est je sais pas j'ai continué à le dire pendant toute l'année ils l'ont jamais fait ils s'en foutent.

L : Mais le truc c'est qu'ils disent que lui il doit suivre le un programme et puis ouais.

E : Non faut regarder sur youtube et puis c'est bon, pour la position de la tet derrière voilà enfin faut pas une formation pour aller sur youtube tout bêtement.

L : Ouais mais ils doivent suivre un programme et puis on est monté sur la course ouais bon et puis je sais que ça va changer par la suite mais je crois en fait il supprime juste des cours de gym puis il font des cours d'anglais à la place alors je crois que c'est ça maintenant ouais.

E : Non ça je comprends la boulangerie hé ça j'ai ça j'en ai déjà parlé d'apprendre des choses utiles pour une autre métier quoi.

Félicia Fasel : Et toi au niveau des pistes d'amélioration ou bien du qu'est-ce que tu penserais pour l'apprentissage ?

X : t'as tout dit mais ouais en tout cas ouais c'est comme a dit L, une personne qui suit à part puis qui suit ou qui regarde ce qui se passe un peu d'un œil extérieur quoi parce que ouais je trouve qu'on est des fois on est pas assez écouté il y a c'est même des fois les profs hein quand j'entendais ça que ce soit dans les 2 apprentissages que j'ai fait c'est quoi un qui dormait à moitié ou ben je sais pas qui faisait la réponse « c'est votre avenir hein ou démerdez hein j'ai déjà mon avenir » donc je trouve ça un peu bête mais bon.

C : Aussi un truc intéressant que tu pourrais dire que tu m'avais dit, c'est après que t'as arrêté ton 2ème apprentissage il y a quelqu'un qui t'a appelé.

X : Ah ouais y a un gars je c'est déjà même plus son nom mais c'est quelqu'un qui est responsable entre guillemets des apprentis qui regarde ce que font les apprentis les jeunes puis qui se tient un peu au courant de ce qu'ils font, ils m'appellent et puis il me dit « j'ai vu que vous avez arrêté vos apprentissages » puis je fais « oui » et il me dit « du coup vous cherchez un autre apprentissage ? » je fais non il me fait « bah vous voulez faire quoi alors ? une école ? » « non » « bah vous pouvez pas rester sans rien faire » j'ai dit « si jamais monsieur j'ai déjà un diplôme puis je cherche dans mon métier quoi, j'ai fait mon CFC de paysagiste. » « Ah bon ta fait 1C de paysagiste » j'ai dit « ou »i puis il me dit « Ah okay » puis il me dit « bah si vous voulez je suis à votre disposition si vous voulez faire un apprentissage je peux bien vous aider à chercher » alors que le type m'a dit « je suis votre dossier depuis un petit moment puis là je viens de voir que vous avez quitté votre apprentissage » Je dis mais c'est pas possible, je sais pas. Il suit mon dossier, il a vu mon dossier puis il sait même pas que j'ai fait un CFC c'est pas normal quoi. Donc je trouve qu'il y a un peu un manque quand même. On n'est pas assez assisté, si y a pas un formateur qui a un minimum de conscience pour les apprentis puis qui se dit Ce que j'aime faire c'est former et puis j'aime apprendre aux gens j'aime m'occuper des jeunes j'aime tout ça bah en fait t'apprends rien quoi puis tu restes si tu fais un apprentissage tu restes presque en guillemets tout le temps apprenti quoi. Parce que au final t'arrives à avoir un CFC mais si t'as bah si t'apprends comme de la merde quoi comparé avec certains formateurs oui je trouve que ça vient surtout du formateur pour moi c'est surtout le formateur si y a un problème de formateur bah c'est quasiment foutu quoi.

E : c'est lui le pilier, c'est lui la base de tout. C'est lui qui transmet la formation aux employés, c'est lui qui fait respecter les règles c'est lui qui nous suit ou pas donc un gars qui a pas envie de former bah on est dans la mouise. On est des employés du coup à côté qui rattrapent un peu ca peut arriver que il y a des employés super qui nous apprennent super bien le métier qui sera la plus peut le formateur, très souvent tout cas en boulangerie les chefs c'est souvent gauche droite gauche droite gauche droite. Il sont presque jamais là, alors faut faire en sorte que quelqu'un prenne la relève quoi. pas des gars qui sait pas bosser.

Félicia Fasel : Ben merci beaucoup en tout cas vos réponses pour moi sont très très très utiles. Est-ce que par rapport à tout ce qu'on a discuté vous voulez peut être revenir sur un point de discussion rajouter quelque chose dire quelque chose en plus ?

E : Moi je voulais savoir pour moi, est-ce qu'on peut suivre ce qui vient après ce qu'il y a j'en sais rien une page de soutien sur Facebook, un truc Instagram pour qu'on puisse un peu s'informer ce qui va se passer des trucs ça va prendre 1000 ans ça c'est sûr mais au moins qu'on essaie de d'avoir un petit...

Félicia Fasel : Nous, je discuterai après du focus Group qu'est ce qu'on peut faire mais déjà je peux dire que au niveau des syndicats il y a les pages Instagram et en fait là on réfléchit à faire une page Instagram pour les apprentis pour les jeunes on peut tenir au courant.

Aussi au niveau de tout ce qui est du droit moi ce que je peux vous dire si vous avez des questions de droit il y a cette brochure et ce site internet « je connais mes droits » qui explique simplement le droit et euh..

L : c'est le cahier rouge.

Félicia Fasel : Elle est pas très bien ?

L : On nous donne comme ça quoi...

E : on apprend après à l'école on plutôt général on apprend les droits des apprentis mais on rigole souvent tous un peu un espace quand on voit les règles quoi.

Félicia Fasel : Elles sont pas respectées ?

E : Pas du tout.

Félicia Fasel : Voilà et puis après ben en fait nous on aura des plans d'action mais là là on va déjà se terminer ça j'en discute après moi je vous tiens au courant journal. C'est moi qui coordonne ça en Suisse donc on va on va essayer de faire quelque chose donc c'est un peu ça, moi je peux aussi dire que normalement cette enquête en fait ce sera sûrement médiatisée donc voilà donc n'hésitez pas aussi à la repartager en fait euh au niveau syndical c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup de de ressources de poids et cetera et du coup voilà il y a aussi ce truc qu'ensemble on est plus fort, collectivement on est plus fort et forte du coup partager mobiliser et restez pas seul, j'ai l'impression que aussi des fois moi c'est ça quand je parle avec les apprentis je sais pas ce que vous en pensez...(est-ce que ça enregistre ?)

Ce truc de l'isolement, est assez important, moi c'est ça enfaite au niveau de la pression au travail le mieux c'est de se regrouper et demander quelque chose collectivement. Seul ça ne fonctionne jamais. Je reviendrai u peu sur ça, je termine et on peut rediscute de ça. Est-ce qu'il y a d'autres thématiques qui vous semblent importantes dont vous voulez parler ?

E et voix confondues : c'est bon.

Félicia Fasel : alors voilà, c'est terminé.