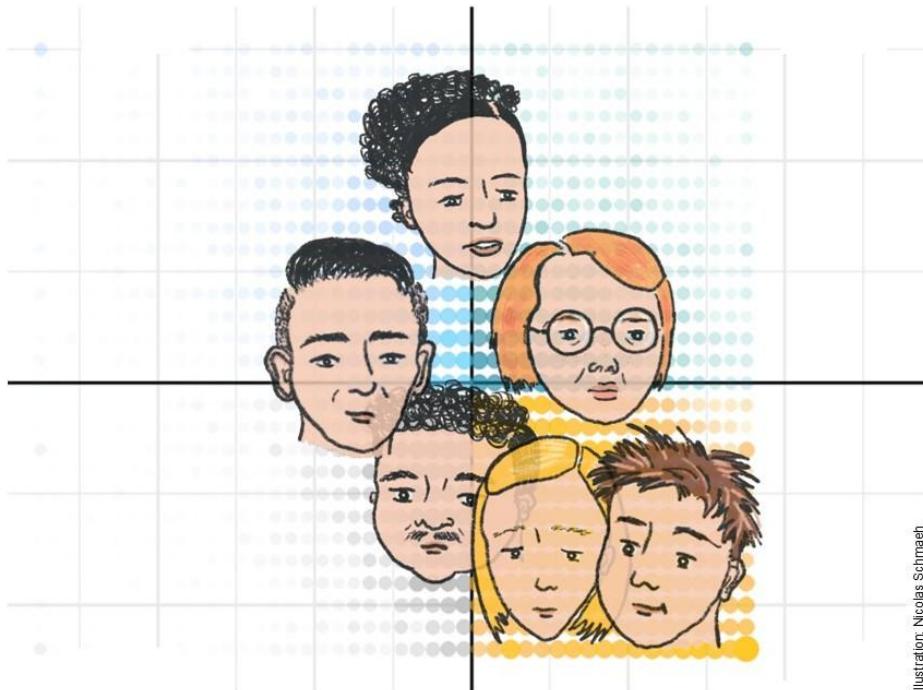


Santé mentale des apprenti·e·s durant l'apprentissage

Biographie, stress, croissance et facteurs de réussite des apprenti·e·s dans la formation professionnelle duale en Suisse



Équipe de recherche:

Barbara Schmocke¹, Nicolas Schmaeh¹, Katina Anastasiou¹, Luca Bonfadelli²,
Debora Heimgartner¹, Johannes Hool³, Andreas Krause⁴, Sarah Kuhn⁴, Markus Steiner⁴,
Nora Weber¹, Niklas Baer¹

¹WorkMed, Zentrum Arbeit und Psychische Gesundheit

²ValueQuest GmbH

³Data Scientist mit Schwerpunkt Machine Learning

⁴Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Angewandte Psychologie,
Institut für Mentale und Organisationale Gesundheit

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes et institutions qui ont soutenu ce projet de recherche de diverses manières.

Un grand merci à l'ensemble des apprenti·e·s pour leur participation à l'enquête, leur confiance, leur grande ouverture d'esprit et surtout pour la patience dont ils ont fait preuve en répondant avec autant d'engagement à ce questionnaire très complet. Nous remercions également les apprenti·e·s, les responsables de formation et les enseignant·e·s qui ont pris le temps de discuter avec nous de questions centrales dans le cadre de groupes de discussion.

Nous remercions également la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP), les écoles professionnelles et les enseignant·e·s. Ce n'est que grâce à ce soutien important que l'enquête a pu être menée à une telle échelle.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le groupe d'accompagnement pour sa participation à la conception, ses conseils techniques ainsi que son soutien dans la mise en réseau et la représentation du projet de recherche.

Nous remercions le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), Promotion Santé Suisse (PSCH), la Fondation ALU, la Fondation d'aide aux salarié·e·s (*Stiftung für Hilfeleistungen an Arbeitnehmende*) et la Fondation Artisana d'avoir mis à disposition les moyens financiers sans lesquels un tel projet ne pourrait pas être réalisé.

Nous tenons également à remercier la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW) et ValueQuest GmbH pour leur soutien technique tout au long du projet.

Un merci particulier est également adressé à toutes les personnes qui ont participé à la vidéo de motivation destinée aux apprenti·e·s.

Enfin, nous remercions notre relectrice pour le soin apporté à la révision linguistique et pour ses précieux conseils qui ont amélioré la lisibilité du rapport.

Sans ce large engagement, la réalisation de l'étude sous cette forme n'aurait pas été possible.

Table des matières

Résumé.....	12
Questions	12
Méthodologie.....	12
Participation à l'enquête	13
Résultats	13
Données clés sur les apprenti·e·s et l'apprentissage.....	13
Choix de la profession et début de l'apprentissage.....	14
Vécu de l'apprentissage	15
Problèmes et symptômes psychologiques.....	16
Typologie des apprenti·e·s	19
Facteurs d'influence sur les problèmes psychologiques, l'évolution personnelle et la réussite de l'apprentissage.....	21
Perspectives d'action.....	22
1. Introduction.....	27
1.1. Contexte.....	27
1.2. Structure du rapport.....	28
1.3. Remarques sur l'état de la recherche en Suisse.....	28
Formation professionnelle	28
Système de formation professionnelle	28
Facteurs d'influence potentiels sur la réussite de la formation	30
Résiliations de contrats d'apprentissage.....	31
1.4. Santé mentale	33
Fréquence des troubles psychiques et des différents symptômes	33
Annonces à l'AI	35
1.5. Facteurs d'influence sur la résolution du problème	35
Facteurs d'influence personnels	36
Facteurs d'influence environnementaux	38
Connaissances en matière de santé mentale, recours à un soutien	40
1.6. Objectif du projet de recherche.....	40
2. Procédure, concept et méthode de l'enquête.....	42
2.1. Implication d'acteurs clés dans le domaine de la formation professionnelle.....	42
2.2. Concept de recherche	43
Modèle conceptuel de l'enquête	44
2.3. Conception et structure du questionnaire	45
Groupes de discussion, groupe d'accompagnement et tests préliminaires	45

Structure du questionnaire	45
Domaines thématiques du questionnaire	46
2.4. Versions du questionnaire, programmation et durée de réponse	48
Préparation des données et évaluation	48
Clustering assisté par IA de champs de texte libre	49
2.5. Financement	51
2.6. Recrutement de participant·e·s et échantillon (taux de réponse)	51
Recrutement de participant·e·s	51
Description de l'échantillon	52
2.7. Pondération des données	57
3. Résultats	59
3.1. Biographie et situation avant l'apprentissage	59
L'essentiel en bref	59
Biographie scolaire et familiale	60
Choix professionnel	63
Problèmes psychologiques avant l'apprentissage	65
Transmission d'informations entre l'école secondaire, l'école professionnelle et les formatrices et formateurs	68
Arrêt prématué de l'apprentissage	69
Attentes et inquiétudes avant le début de l'apprentissage	72
Situation familiale et sociale actuelle	74
Ami·e·s	76
3.2. Comment les apprenti·e·s vivent l'apprentissage	78
L'essentiel en bref	78
Accueil dans l'apprentissage	79
Début de l'apprentissage	81
Satisfaction	82
Effets de l'apprentissage – évolution personnelle	84
Relations et climat	85
Difficultés, compétences et maîtrise	87
Encouragement dans l'apprentissage	92
Confiance pour la fin de l'apprentissage	93
Arrêt de l'apprentissage envisagé	94
Liens entre les facteurs psychosociaux et l'intention d'arrêter l'apprentissage	99
Recommandation de l'entreprise formatrice	100
3.3. Santé mentale et stress psychologique	105
L'essentiel en bref	105

Santé mentale et stress psychologique	106
Gestion du stress	109
Symptômes de différents troubles psychiques.....	112
Problèmes d'identité sexuelle	116
Problèmes psychiques pendant l'apprentissage	116
Degré de gravité des problèmes psychiques	118
Liens entre des problèmes psychiques antérieurs et l'état de l'apprentissage	120
Facteurs qui auraient déclenché/amplifié les problèmes psychiques et leur impact	121
Absences pour maladie	123
Entretiens avec l'école professionnelle/l'entreprise formatrice à propos des problèmes psychiques	126
3.4. Maîtrise des difficultés psychologiques.....	127
L'essentiel en bref	127
Échanges avec la famille et les ami·e·s.....	127
Échange avec des formatrices et des formateurs et avec des enseignant·e·s.....	129
Recours à des offres de soutien spécialisées	131
Quel type de soutien faudrait-il aux apprenti·e·s?.....	134
3.5. Typologie des apprenti·e·s	135
Calcul des types	135
Une typologie à 6 classes.....	136
3.6. Dimensions de la santé mentale.....	144
Stress psychologique et évolution personnelle	144
La matrice à 4 champs	145
3.7. Facteurs d'influence potentiels sur les problèmes psychologiques, l'évolution personnelle et la réussite de l'apprentissage	149
Facteurs psychosociaux et présence de problèmes psychiques pendant l'apprentissage	149
Facteurs psychosociaux et degré d'évolution personnelle pendant l'apprentissage	153
Facteurs psychosociaux et performance et compétences rapportées pendant l'apprentissage	158
4. Discussion	162
4.1. Satisfaction élevée dans l'apprentissage et forte évolution personnelle.....	162
Les arrêts de l'apprentissage envisagés sont fréquents et font partie du tableau ...	164
Les relations interpersonnelles jouent un rôle important	165
Antécédents des apprenti·e·s	166
4.2. Le stress psychologique et ses symptômes sont fréquents	166
Les apprenti·e·s parlent principalement de leurs problèmes dans leur entourage privé	168

Soutien professionnel	168
L'apprentissage, une opportunité	169
Facteurs influençant les problèmes psychiques, l'évolution, la performance et les compétences pendant l'apprentissage	170
4.3. Conclusions pour la pratique	171
4.4. Perspectives d'action.....	173
5. Bibliographie.....	178
6. Questionnaire	186
7. Groupes de discussion	189
7.1. Groupes de discussion organisés avant l'enquête	189
7.2. Groupes de discussion organisés après l'enquête.....	193

Liste des illustrations

Illustration 1: Notre propre modèle des facteurs d'influence sur les résultats en matière de formation et de santé.....	44
Illustration 2: Extrait du jeu de données avec clusters nommés et colorés.....	50
Illustration 3: Diagramme Épuration du jeu de données.....	53
Illustration 4: formation initiale non pondérée (n = 44096)	56
Illustration 5: Expériences durant la scolarité obligatoire	60
Illustration 6: Expériences durant la scolarité obligatoire selon le sexe.....	61
Illustration 7: Relation avec les parents	62
Illustration 8: Stress dans ma famille	62
Illustration 9: Séparation des parents	63
Illustration 10: Motifs du choix professionnel (RM).....	64
Illustration 11: Vécu du choix professionnel (RM).....	64
Illustration 12: Vécu de la recherche d'une place d'apprentissage (RM).....	65
Illustration 13: Problèmes psychologiques et stress avant la formation (à gauche: femmes; à droite: hommes).	65
Illustration 14: Moment où des problèmes psychologiques sont apparus pour la première fois.	66
Illustration 15: Moment où des problèmes psychologiques sont apparus pour la première fois.	67
Illustration 16: Impact des problèmes psychologiques sur l'école	68
Illustration 17: Transmission d'informations entre les actrices et acteurs	69
Illustration 18: Principales raisons de l'arrêt de l'apprentissage	70
Illustration 19: Raison principale de l'arrêt de l'apprentissage selon le sexe	71
Illustration 20: Raisons de l'arrêt prématué de l'apprentissage	71
Illustration 21: Se sentir prêt pour l'apprentissage	72
Illustration 22: Attentes à l'égard de l'apprentissage (RM)	73
Illustration 23: Inquiétudes concernant l'apprentissage (RM).....	74
Illustration 24: Relation avec les parents.	75
Illustration 25: Stress dans la famille.	75
Illustration 26: Sur combien de personnes pouvoir compter.	76
Illustration 27: Relation avec les ami·e·s.	77
Illustration 28: Étudier pendant le temps libre.....	77
Illustration 29: Activités de loisirs par rapport à avant la formation.....	78
Illustration 30: Manifestations organisées au début de l'apprentissage, RM	80
Illustration 31: Manifestations organisées au début de l'apprentissage selon la taille de l'entreprise, RM	80
Illustration 32: Attentes de l'entreprise formatrice au début de l'apprentissage selon la taille de l'entreprise.....	81

Illustration 33: Attentes envers les apprenti·e·s au début de leur apprentissage	81
Illustration 34: Influence de l'apprentissage sur le bien-être.	82
Illustration 35: Bien-être pendant l'apprentissage.	82
Illustration 36: Influence de l'apprentissage sur le bien-être selon le sexe	82
Illustration 37: Influence de l'apprentissage sur le bien-être selon l'année d'apprentissage	83
Illustration 38: Devenir soi-même formatrice ou formateur.....	84
Illustration 39: Fierté de travailler dans l'entreprise formatrice	84
Illustration 40: Activités intéressantes exercées pendant l'apprentissage	84
Illustration 41: Utilité de l'apprentissage	84
Illustration 42: Activités intéressantes et fierté de travailler dans l'entreprise formatrice selon l'année d'apprentissage.....	84
Illustration 43: Changements depuis le début de l'apprentissage, RM	85
Illustration 44: Relation avec la formatrice/le formateur et l'enseignant·e, RM	86
Illustration 45: Climat dans l'entreprise formatrice et à l'école professionnelle, RM	86
Illustration 46: Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage	87
Illustration 47: Auto-évaluation des compétences.....	88
Illustration 48: Évaluation des compétences par la formatrice ou le formateur.....	89
Illustration 49: Félicitations et critiques	89
Illustration 50: Félicitations et critiques selon la taille de l'entreprise	90
Illustration 51: Motifs des félicitations, RM	91
Illustration 52: Motifs des critiques, RM	91
Illustration 53: Réaction aux critiques, RM.....	92
Illustration 54: Encouragement.....	92
Illustration 55: Illustration 23: Encouragement par l'entreprise formatrice, RM.....	93
Illustration 56: Confiance pour la PQual	93
Illustration 57: Arrêt de l'apprentissage envisagé actuellement.....	94
Illustration 58: Arrêt de l'apprentissage déjà envisagé	94
Illustration 59: Arrêt de l'apprentissage déjà envisagé selon la taille de l'entreprise	95
Illustration 60: Arrêt de l'apprentissage déjà envisagé, RM	96
Illustration 61: Facteurs liés à l'intention d'arrêter l'apprentissage	96
Illustration 62: Raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été arrêté	97
Illustration 63: Six raisons présentant la plus grande différence concernant le sentiment d'efficacité personnelle et raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été arrêté jusqu'à présent	98
Illustration 64: Arrêt de l'apprentissage envisagé en fonction du soutien ressenti.....	98
Illustration 65: Arrêt de l'apprentissage envisagé – Interlocuteurs	99
Illustration 66: Recommandation de l'entreprise formatrice	101

Illustration 67: Recommandation de l'entreprise formatrice selon l'utilité de l'apprentissage, la diversité des tâches et la fierté de travailler dans l'entreprise formatrice	102
Illustration 68: Recommandation de l'entreprise formatrice selon l'influence de l'apprentissage sur le bien-être	102
Illustration 69: Raisons de recommander l'entreprise formatrice, RM	103
Illustration 70: Raisons de ne pas recommander l'entreprise formatrice, RM	104
Illustration 71: symptômes dépressifs au cours des 2 dernières semaines	106
Illustration 72: énergie et vitalité au cours des 2 dernières semaines.	107
Illustration 73: énergie et vitalité, année d'apprentissage, migration, ville-campagne, type de formation	107
Illustration 74: stress psychologique	108
Illustration 75: stress dû à l'actualité mondiale ou à la solitude	108
Illustration 76: sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle selon le sexe	109
Illustration 77: gestion de la frustration selon le ressenti de l'efficacité personnelle	111
Illustration 78: gestion des lacunes selon le ressenti de l'efficacité personnelle.....	112
Illustration 79: PHQ-9	113
Illustration 80: trouble anxieux généralisé.....	113
Illustration 81: symptômes dans différents domaines	113
Illustration 82: symptômes de troubles obsessionnels compulsifs	114
Illustration 83: prise de médicaments	114
Illustration 84: consommation d'alcool, de cannabis, d'autres substances.....	115
Illustration 85: réduction de la consommation.....	115
Illustration 86: identité sexuelle, N = 40 810	116
Illustration 87: problèmes psychiques avant et pendant l'apprentissage	117
Illustration 88: problèmes psychiques pendant l'apprentissage	117
Illustration 89: problèmes psychiques avant et pendant l'apprentissage selon le sexe	118
Illustration 90: comparaison entre le score de gravité et les symptômes dépressifs (PHQ-9) .	119
Illustration 91: facteurs qui ont déclenché/amplifié les problèmes psychiques.	121
Illustration 92: limitations pour cause de problèmes psychiques pendant les loisirs ou la formation	122
Illustration 93: absences pour problèmes de santé.....	123
Illustration 94: absences par année d'apprentissage	124
Illustration 95: absences consécutives à des problèmes psychiques pendant l'apprentissage	125
Illustration 96: absences selon le degré de gravité des problèmes psychiques	126
Illustration 97: entretiens avec l'entreprise formatrice ou l'école professionnelle à cause de problèmes psychiques.....	126
Illustration 98: qui a aidé en cas de problèmes psychiques?	128
Illustration 99: interlocuteurs potentiels en cas de problèmes psychiques	128

Illustration 100: les responsables avec qui les problèmes psychiques ont été abordés.	129
Illustration 101: raisons pour lesquelles le sujet n'a pas été abordé avec des responsables. .	129
Illustration 102: raisons pour lesquelles les apprenti·e·s n'ont pas discuté avec des responsables, présentées en fonction du sentiment d'efficacité personnelle	130
Illustration 103: recours à des traitements/consultations.....	131
Illustration 104: recours à des traitements/consultations selon le degré de gravité.	132
Illustration 106: recours à des traitements/consultations selon les domaines professionnels, le lieu de résidence (ville ou campagne) et le sexe	133
Illustration 105: utilité du traitement/de la consultation.....	133
Illustration 107: savoir où trouver une aide professionnelle.	134
Illustration 108: où cherche-t-on des offres de soutien.....	134
Illustration 109: critères de sélection d'une offre	135
Illustration 110: caractéristiques du type 1 (pondérées).....	137
Illustration 111: caractéristiques du type 2 (pondérées).....	138
Illustration 112: caractéristiques du type 3 (pondérées).....	138
Illustration 113: caractéristiques du type 4 (pondérées).....	139
Illustration 114: caractéristiques du type 5 (pondérées).....	140
Illustration 115: caractéristiques du type 6 (pondérées).....	141
Illustration 116: réflexions sur l'interruption de l'apprentissage par type	141
Illustration 117: matrice à 4 champs (N = 39 457)	146
Illustration 118: répartition des types d'apprenti·e·s dans la matrice à 4 champs.....	147
Illustration 119: visualisation de la principale répartition des types d'apprenti·e·s dans la matrice à 4 champs.....	148
Illustration 120: Modèle des facteurs psychosociaux comme facteurs d'influence potentiels des problèmes psychologiques pendant l'apprentissage.....	150
Illustration 121: Relations avec la fréquence des problèmes psychiques dans l'apprentissage	151
Illustration 122: Fréquence des problèmes psychiques dans des conditions optimales vs mauvaises	152
Illustration 123: Capacité prédictive des influences sur les problèmes psychologiques pendant l'apprentissage	154
Illustration 124: Répartition du score moyen des effets positifs pendant l'apprentissage («évolution personnelle»)	155
Illustration 125: Corrélations avec l'évolution personnelle pendant l'apprentissage	156
Illustration 126: Degré d'évolution personnelle dans des conditions optimales vs mauvaises.	157
Illustration 127: Modèle de l'influence des facteurs psychosociaux sur la performance et les compétences pendant l'apprentissage	158
Illustration 128: Corrélations avec la performance pendant l'apprentissage.....	159
Illustration 129: Performance/compétences dans des conditions optimales vs mauvaises	160

Liste des tableaux

Tableau 1: Taux de participation par canton.....	52
Tableau 2: Données sociodémographiques des apprenti·e·s, non pondérées N = 44 669	54
Tableau 3: Données clés sur la formation, non pondérées N = 44 669.....	55
Tableau 4: Professions selon la CITE: Comparaison entre l'échantillon et la population réelle.	56
Tableau 5: Satisfaction vis-à-vis des lieux de formation.....	83
Tableau 6: Sentiment d'efficacité professionnelle	94
<i>Tableau 7: Importance des prédicteurs pour l'intention d'arrêter l'apprentissage.....</i>	100
Tableau 8: Recommandation de l'entreprise formatrice selon les domaines professionnels...	101
Tableau 9: sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi	109
Tableau 10: gestion de la frustration, gestion des lacunes dans l'apprentissage	110
Tableau 11: parts/fréquences des problèmes psychiques avant l'apprentissage et vécu pendant l'apprentissage	120
Tableau 12: raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été interrompu et pourquoi le problème n'a été évoqué avec personne, par type	142
Tableau 13: gestion des frustrations, des lacunes et des conflits, par type.....	143
Tableau 14: Capacité prédictive des influences sur les problèmes psychologiques pendant l'apprentissage	153
Tableau 15: Capacité prédictive des influences sur l'évolution personnelle pendant l'apprentissage	158
Tableau 16: Influence des facteurs psychosociaux sur la performance et les compétences... Tableau 17: Domaine «Compétence d'adaptation des apprenti·e·s».....	160
Tableau 18: Domaine «Vitalité et stress psychologique»	186
Tableau 19: Symptômes des maladies psychiques / Screening des facteurs générateurs de troubles psychiques.....	187
Tableau 20: Domaine «Comportement de consommation»	189

Résumé

En Suisse, l'apprentissage occupe traditionnellement une place importante. Près de 60 % des jeunes suivent une formation professionnelle duale, un chiffre qui n'a jamais été aussi élevé dans aucun autre pays européen. En 2023, quelque 66 000 apprenti·e·s ont achevé avec succès leur formation professionnelle initiale. Au total, environ 210 000 contrats d'apprentissage ont été conclus en 2023.

L'apprentissage constitue l'entrée la plus précoce dans le monde du travail et se déroule à un moment où les jeunes sont confronté·e·s à d'importantes tâches de développement, par exemple celui de l'autonomie et de l'identité. Il n'est pas rare que ces processus s'accompagnent d'incertitudes. Le passage de l'école à l'apprentissage entraîne de nombreux changements et défis, par exemple moins de vacances, mais aussi le travail en équipe et d'autres adaptations.

La santé mentale des adolescent·e·s et des jeunes adultes est essentielle à la réussite de leur formation et de leur carrière. Cela se reflète par exemple dans l'augmentation constante du nombre de bénéficiaires d'une rente AI pour raisons psychologiques au cours des 30 dernières années ou dans l'augmentation des arrêts maladie pour troubles psychologiques observée dans de nombreuses régions. À l'inverse, la réussite d'une formation professionnelle initiale est un facteur de protection pour l'exercice ultérieur d'une profession ou le maintien sur le marché du travail, ainsi que pour la santé mentale. L'apprentissage peut être déterminant à cet égard, à la fois en tant qu'opportunité et en tant que source de stress.

La réalisation de la présente enquête a été motivée par une récente enquête que WorkMed a menée auprès de plusieurs milliers de formatrices et formateurs en Suisse alémanique sur leurs expériences avec des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques (Schmocker et al., 2022): après le recueil d'expériences de formatrices et formateurs, la présente enquête vise à recenser directement les expériences des apprenti·e·s.

Questions

Le but de la présente enquête était de savoir comment les jeunes se sentent dans leur apprentissage, ce qui leur fait du bien, ce qui leur pèse et ce qui les aide à relever les défis qu'ils/elles rencontrent. Outre le vécu de l'apprentissage, elle porte sur les caractéristiques personnelles des apprenti·e·s (attitudes et comportement) ainsi que sur leurs caractéristiques biographiques, c'est-à-dire les expériences familiales et scolaires avant le début de l'apprentissage et leur situation sociale, comme les relations amicales et les activités de loisirs. L'objectif est d'étudier les liens entre, d'une part, les facteurs personnels, familiaux, sociaux, liés à la santé et à la formation et, d'autre part, la santé mentale, le développement et la réussite dans l'apprentissage.

L'enquête entend également déterminer s'il est possible d'identifier des «types» d'apprenti·e·s pertinents. Cela contribuerait au recueil d'informations pratiques sur les groupes d'apprenti·e·s qui reçoivent encore trop peu d'attention à l'heure actuelle ou qui sont encore trop peu atteints par les mesures existantes. L'élément nouveau de la présente enquête est qu'elle s'est intéressée aussi bien à la situation et au vécu pendant l'apprentissage qu'aux caractéristiques de la santé mentale et du stress avec leurs corrélations. Certes, des études importantes ont déjà été réalisées en Suisse sur la situation des adolescent·e·s et des jeunes adultes durant l'apprentissage et leur satisfaction à son égard, ainsi que sur leur santé mentale. Jusqu'à présent, il n'existe toutefois pas d'étude intégrée permettant d'approfondir ces deux thématiques dans toute la Suisse, spécifiquement pour les apprenti·e·s et de leur point de vue.

Méthodologie

Un groupe d'accompagnement a été constitué dès le début pour discuter en continu de la procédure, du contenu, des principaux résultats et des conclusions de l'enquête. Le groupe d'accompagnement était composé de représentant·e·s de l'ensemble des actrices et acteurs de la formation professionnelle, de Promotion Santé Suisse ainsi que de chercheuses et chercheurs. Sans la collaboration constructive et le soutien actif du groupe d'accompagnement, l'enquête telle qu'elle existe n'aurait pas été possible. L'enquête a été programmée et réalisée par l'institut de sondage Valuequest, qui n'a rencontré aucun problème technique. Les analyses statistiques plus complexes ont été entièrement réalisées par la FHNW, en concertation avec WorkMed.

L'enquête comportait de nombreuses questions personnelles, raison pour laquelle une attention toute particulière a été accordée à l'anonymat. Seules quelques questions volontairement larges ont été posées sur les caractéristiques de la personne et sur l'apprentissage. De plus, les cantons affichant un faible taux de retours ont été regroupés avec des cantons similaires. Nous n'avons délibérément pas effectué d'analyses par canton, mais uniquement par région linguistique, ni par métier, mais uniquement par domaines professionnels larges ($n = 22$). De manière générale, aucune analyse n'a été réalisée pour les groupes de moins de 100 personnes.

Les informations relatives à l'étude ont été transmises à tous les offices de formation par l'intermédiaire de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle, accompagnées d'une recommandation de participation. Les offices de formation ont transmis ces informations aux écoles professionnelles, qui les ont ensuite communiquées aux enseignant·e·s. En fin de compte, ce sont les personnes concernées qui ont décidé de participer ou non. L'enquête auprès des apprenti·e·s a eu lieu dans les écoles professionnelles entre le 28 octobre et le 13 décembre 2024, lors d'une période d'enseignement dédiée.

Les principaux résultats de l'enquête ont été présentés et discutés avec les actrices et acteurs de la formation professionnelle et des groupes d'apprenti·e·s dans le cadre de plusieurs comités.

Participation à l'enquête

Au total, 48 937 apprenti·e·s, soit environ 23 % des apprenti·e·s de Suisse, ont participé à l'enquête. Après l'exclusion des apprenti·e·s qui, à la question relative à la plausibilité, ont répondu qu'ils/elles avaient rempli le questionnaire à des fins de test uniquement ou étaient âgé·e·s de plus de 55 ans, et de celles et ceux qui ont rempli le questionnaire en moins de 14 minutes ou qui ne l'ont pas rempli jusqu'au bout, l'analyse comportait 44 669 apprenti·e·s.

Si des apprenti·e·s de tous les cantons (canton de scolarisation) ont participé à l'enquête, les taux de réponse ont été très variables d'un canton à l'autre: le taux de réponse estimé (comparaison avec les effectifs d'apprenti·e·s en 2023) est de 30 % à 60 % dans neuf cantons, inférieur à 10 % dans sept cantons et compris entre 13 % et 29 % dans les dix autres cantons.

Le questionnaire était dense. Le grand nombre d'apprenti·e·s qui l'ont rempli intégralement est d'autant plus remarquable. Un temps de réponse moyen de 36 minutes a été enregistré, sachant que nous avions annoncé une durée approximative de 35 minutes avec une marge de plus ou moins 10 minutes. Les apprenti·e·s AFP ont été légèrement plus nombreuses et nombreux à rendre le questionnaire sans l'avoir complété jusqu'au bout.

Les données ont ensuite été pondérées avant d'être analysées, car les domaines de formation Travail social/orientation et Soins infirmiers/formation de sages-femmes étaient surreprésentés, tandis que les domaines de formation Travail de secrétariat/bureau et Construction/génie civil étaient sous-représentés. Les apprenties ont donc été davantage représentées que les apprentis. Outre le domaine de formation, une pondération a également été effectuée par région linguistique, sexe et type de formation (AFP, CFC). Avec cette pondération, les résultats peuvent être considérés comme significatifs pour les apprenti·e·s de Suisse, mais ils ne permettent pas de procéder à des comparaisons cantonales rigoureuses. Ce n'était d'ailleurs pas l'objectif de l'enquête et cela aurait nécessité une autre méthodologie. Les évaluations pondérées présentées dans le présent rapport se basent sur $n = 42 946$ apprenti·e·s qui suivent une formation professionnelle duale.

Résultats

Données clés sur les apprenti·e·s et l'apprentissage

Quelques données sociodémographiques sur les apprenti·e·s (données pondérées): 59 % sont de sexe masculin, environ trois quarts ont entre 16 et 19 ans et la majorité (57 %) habite plutôt à la campagne. De plus, 46 % des apprenti·e·s ou leurs parents sont issus de la migration. En termes de répartition géographique, 71 % fréquentent une école professionnelle en Suisse alémanique, 24 % en Suisse romande et 5 % au Tessin.

6 % effectuent un apprentissage AFP, 84 % un apprentissage CFC et 10 % un apprentissage CFC avec maturité professionnelle. La participation par année d'apprentissage, avec environ un

tiers des apprenti·e·s en première année, un tiers en deuxième année, un quart en troisième année et nettement moins en quatrième année, est compréhensible, car la plupart des apprentissages durent trois ans. La taille des entreprises formatrices dans lesquelles travaillent les apprenti·e·s va des très petites entreprises de moins de 10 employé·e·s (17 % des apprenti·e·s) aux grandes entreprises de plus de 250 employé·e·s (31 %), en passant par les entreprises relativement petites de 10 à 49 employé·e·s (29 %) et les entreprises moyennes de 50 à 250 employé·e·s (22 %).

Choix de la profession et début de l'apprentissage

La grande majorité des apprenti·e·s (80 %) ont choisi leur apprentissage actuel à la suite d'un stage pratique ou d'un stage découverte et un peu plus de la moitié parce qu'ils/elles se sont «toujours» intéressé·e·s à ce métier ou connaissent quelqu'un qui l'a appris. Dans un tiers des cas, ce sont les parents qui ont recommandé le métier choisi ou les cours d'orientation professionnelle à l'école qui ont contribué à ce choix. 20 % des apprenti·e·s effectuent leur apprentissage actuel parce qu'ils/elles n'ont pas trouvé d'autre place d'apprentissage.

Arrêt d'un précédent apprentissage

Environ 9 % des apprenti·e·s ont déjà interrompu un précédent apprentissage. La raison la plus fréquente est le fait que le métier ne leur plaisait pas. Avec 21 %, les problèmes psychologiques arrivent en deuxième place. Les problèmes dans l'entreprise formatrice constituent la troisième cause la plus fréquente (19 %): les problèmes avec les formatrices et formateurs sont particulièrement fréquents (63 %), suivis par «On m'a donné l'impression que je ne savais rien faire» (57 %) et «Je ne me sentais pas à l'aise avec mes collègues de travail» (51 %). Les raisons de l'interruption de l'apprentissage varient considérablement selon le sexe: chez les apprenties, les problèmes psychologiques sont la cause la plus fréquente, tandis que chez les apprentis, c'est le plus souvent parce que le métier ne leur convenait pas.

Beaucoup d'enthousiasme à la perspective de l'apprentissage, et beaucoup d'inquiétudes également

La plupart des apprenti·e·s (environ 80 %) déclarent qu'ils/elles se sont senti·e·s tout à fait ou plutôt prêt·e·s pour l'apprentissage et qu'ils/elles s'en sont réjoui·e·s pour plusieurs raisons: pour un nombre particulièrement important, c'était le fait de gagner de l'argent (88 %), de pouvoir exercer un travail intéressant (83 %), d'être autonomes et responsables (81 %), de faire quelque chose d'utile (81 %), de se spécialiser dans un métier et d'acquérir des compétences dans ce domaine (80 %) ou de se concentrer davantage sur la pratique que sur la théorie (78 %). En revanche, 18 % des apprenti·e·s déclarent ne s'être réjoui·e·s de rien.

Outre les attentes nourries, les apprenti·e·s ont également éprouvé quelques inquiétudes avant le début de leur apprentissage, le plus souvent suscitées par une possible surcharge de travail scolaire (63 %), de longues heures de travail et des vacances plus courtes (63 %) et un éventuel manque de compréhension vis-à-vis de leurs erreurs ou de leurs difficultés personnelles (60 %). Près de la moitié des apprenti·e·s craignaient qu'on ne les apprécie pas, qu'on ne les accepte pas ou de ne pas parvenir à s'imposer dans leur apprentissage; environ un tiers appréhendaient que les travaux en entreprise ne soient trop exigeants ou d'être à nouveau confronté·e·s aux mêmes conflits qu'à l'école.

Près de 70 % des apprenti·e·s ont été étroitement accompagné·e·s le premier jour de leur apprentissage, une journée d'accueil a été organisée dans 60 % des cas et 40 % ont été accueilli·e·s avec un programme d'introduction fixe ou une manifestation avec tous les apprenti·e·s. Dans un tiers des cas, il y a eu des manifestations auxquelles les parents étaient invités ou une semaine spéciale d'introduction, par exemple un camp. Toutes ces activités ont été (en grande) majorité jugées utiles. Deux tiers des apprenti·e·s travaillant dans des petites entreprises (10-50 personnes) indiquent ne pas avoir suivi de programme d'introduction standard et 30-40 % ne pas avoir bénéficié d'un accompagnement rapproché le premier jour. L'importance de telles activités est compréhensible au vu des inquiétudes fréquentes chez les apprenti·e·s avant le début de leur apprentissage.

Vécu de l'apprentissage

Dans l'ensemble, l'apprentissage est vécu de manière positive par la grande majorité des apprenti·e·s: environ 80 % se sentent plutôt bien, voire très bien, dans leur apprentissage, et environ 85 % le jugent plutôt à très intéressant et éprouvent de la fierté de travailler dans leur entreprise formatrice. Près de 90 % ont le sentiment de faire quelque chose d'utile dans leur travail.

Des relations engagées et un climat chaleureux

Dans la grande majorité des cas, tant le climat dans l'entreprise formatrice et l'école professionnelle que la relation avec les formatrices et formateurs ainsi qu'avec les enseignant·e·s sont perçus comme un soutien: 80 % à 90 % des apprenti·e·s considèrent que leurs formatrices et formateurs et leurs enseignant·e·s les prennent au sérieux, expriment clairement leurs attentes, leur consacrent du temps, sont dignes de confiance et s'engagent en leur faveur. Un peu moins souvent (dans environ 75 % des cas), les apprenti·e·s constatent que les formatrices et formateurs s'intéressent à elles et eux et les soutiennent lorsqu'ils/elles ne vont pas bien. C'est un peu plus rare chez les enseignant·e·s (environ 60 % des cas). Toutefois, le cadre scolaire n'est qu'en partie comparable à celui de l'entreprise. Environ 80 % des apprenti·e·s considèrent qu'il règne dans leur entreprise formatrice et leur école professionnelle un climat de respect, de bienveillance, d'exemplarité dans la discipline, d'encouragement, de cohésion et de communication d'égal à égal. L'affirmation selon laquelle les problèmes sont abordés ouvertement a recueilli le plus faible nombre de réponses: 74 % des apprenti·e·s sont d'accord pour ce qui est de l'entreprise formatrice et environ 60 % pour l'école professionnelle. Alors que de nombreux aspects importants du climat et des relations sont donc vécus de manière très positive, c'est généralement un peu moins le cas en ce qui concerne le bien-être des apprenti·e·s ou lorsqu'il s'agit de parler de leurs problèmes ou de leur apporter un soutien en cas de difficulté.

Forte évolution personnelle

Il a également été demandé aux apprenti·e·s s'ils/elles avaient changé depuis le début de leur apprentissage et dans quelle mesure. L'analyse des réponses montre une très nette évolution personnelle: environ 90 % des apprenti·e·s sont plus responsables et constatent qu'ils/elles deviennent de plus en plus compétent·e·s. Ils/elles éprouvent de la fierté d'apprendre leur métier. Près de 80 % ont de plus en plus confiance en leurs capacités, entrent plus facilement en contact avec les autres, sont plus assidu·e·s et curieux·ses qu'avant l'apprentissage, reconnaissent mieux leurs erreurs et ont le sentiment, le soir, d'avoir accompli et appris quelque chose. Deux tiers déclarent être moins absent·e·s que pendant leur scolarité et près de la moitié se disent motivé·e·s à se lever le matin. Les apprenti·e·s ont désigné une moyenne de 12 progrès personnels possibles sur 15 depuis le début de leur apprentissage. Ces résultats montrent que la grande majorité des apprenti·e·s connaissent une évolution personnelle notable et variée: en termes non seulement de compétences, mais aussi de confiance en soi, de compétences sociales, d'introspection, d'assiduité, d'ambition, de motivation, de persévérance, de curiosité, d'intérêt et de fierté professionnelle. La capacité de développement dans tous ces domaines et la perception majoritaire, mentionnée précédemment, de l'utilité de leur travail sont des aspects essentiels de la santé mentale et, de fait, témoignent de la bonne «santé mentale» de la plupart des apprenti·e·s. Ces évolutions sont manifestement favorisées par les conditions généralement positives de l'apprentissage (bonne ambiance, soutien à l'école professionnelle et dans l'entreprise formatrice).

Arrêt de l'apprentissage envisagé

Parallèlement, de nombreux apprenti·e·s envisagent d'interrompre leur apprentissage: un quart ont déjà envisagé à plusieurs reprises d'arrêter. Un autre quart y a déjà songé une fois. Au moment de l'enquête, 22 % envisageaient cette possibilité. C'est dans les très petites entreprises que les apprenti·e·s sont les plus nombreuses et nombreux à y penser. Vers la fin de l'apprentissage, l'intention d'arrêter est moins fréquente qu'au début. Plus les apprenti·e·s se sentent soutenu·e·s par leur formatrice ou formateur, moins ils/elles songent à mettre fin à leur apprentissage. Des analyses plus poussées montrent que la fierté professionnelle constitue la meilleure protection contre l'intention d'abandonner l'apprentissage et que l'existence de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage représente le premier facteur de risque. Cela concorde avec le résultat selon lequel les problèmes psychologiques et les problèmes dans l'entreprise formatrice (avec la formatrice/le formateur ou au sein de l'équipe) comptent parmi les principales raisons pour lesquelles 9 % des apprenti·e·s ont déjà abandonné un apprentissage par le passé.

Bonne résilience et sentiment d'efficacité personnelle en hausse

La raison la plus fréquente pour laquelle les apprenti·e·s n'ont pas arrêté leur apprentissage malgré ces considérations est leur forte volonté de ne pas abandonner. Elle arrive en tête avec 80 %. En deuxième position, on trouve la confiance que leur entourage leur accorde, suivie par le souhait de leurs parents qu'ils poursuivent leur apprentissage. Cette «volonté de ne pas abandonner» malgré les difficultés de l'apprentissage est avant tout (on peut aussi supporter trop long-temps) un signe clair de la forte résilience des apprenti·e·s. À cela s'ajoute le fait que près de 90 % estiment savoir gérer assez bien, voire très bien, les difficultés rencontrées pendant l'apprentissage. De même, trois quarts des apprenti·e·s affichent un niveau moyen à élevé de sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la conviction d'être capable de savoir bien gérer les difficultés. En outre, le sentiment d'efficacité personnelle augmente au fil des années d'apprentissage.

Recommandation de l'entreprise formatrice

Il a été demandé aux apprenti·e·s s'ils/elles recommanderaient leur entreprise formatrice (oui; oui et non; non), puis d'en expliquer librement les raisons. Sur les plus de 32 000 réponses en texte libre, environ 24 300 ont pu être analysées (les textes tels que «Tout va bien» n'ont pas pu être classés) à l'aide d'un procédé en plusieurs étapes assisté par IA (conforme à la protection des données, sans connexion Internet):

56 % des apprenti·e·s recommanderaient leur entreprise formatrice sans réserve. Les raisons le plus souvent citées sont les suivantes: soutien de l'équipe (48 %), ambiance de travail agréable (25 %), lieu de formation de qualité (17 %), tâches variées (13 %), soutien des formatrices et formateurs (10 %), métier intéressant (10 %), ambiance familiale (9 %). Dans de rares cas (moins de 1,5 % des apprenti·e·s), des raisons telles qu'un bon salaire, de bonnes heures de travail, la petite taille de l'entreprise ou des compléments salariaux (prise en charge des frais de déplacement, des frais de vêtements de travail, etc.) ont été citées. Cela confirme les résultats susmentionnés concernant la très grande importance des relations avec l'équipe de travail et les formatrices et formateurs ainsi que de l'ambiance dans l'entreprise.

En revanche, 33 % des apprenti·e·s ne recommanderaient leur entreprise formatrice qu'en partie et 11 % ne la recommanderaient pas. Les raisons de ne pas recommander l'entreprise formatrice ou de ne la recommander qu'en partie sont les suivantes: attentes/exigences de performance trop élevées (30 %), personnel désagréable, agressif ou injuste (16 %), beaucoup de critiques/peu de félicitations/manque d'estime (16 %), instructions médiocres (14 %), cheffe impulsive ou chef impulsif/d'humeur changeante (12 %), exploitation (11 %), etc. Outre les exigences de performances trop élevées, les relations interpersonnelles (équipe, responsables hiérarchiques, estime) jouent donc également un rôle important.

Problèmes et symptômes psychologiques

Les problèmes, les symptômes et le stress psychologiques ont été évalués au moyen de plusieurs questions, dans certains cas à l'aide de questions validées et de questions de screening, telles qu'elles ont été utilisées dans l'Enquête suisse sur la santé (2022) ou dans l'Enquête Omnibus de l'Observatoire suisse de la santé de 2022 (Peter et al., 2023).

Le stress et les symptômes psychologiques sont fréquents

À la question très ouverte «As-tu eu des problèmes psychologiques pendant ton apprentissage, p. ex. pensées ou sentiments négatifs, stress ou encore maladies psychiques ou crises?», 61 % des apprenti·e·s ont répondu avoir déjà eu des problèmes psychologiques une fois (environ un quart) ou plusieurs fois (environ un tiers) pendant leur apprentissage. Bien que cette question ait été posée de façon large – des sentiments négatifs aux maladies psychiques –, il serait erroné de ne pas prendre au sérieux ces réponses. Les apprenti·e·s qui ont exceptionnellement eu une mauvaise journée ne font pas état de «problèmes psychologiques». En outre, 60 % des personnes concernées déclarent que leurs problèmes ont été déclenchés ou sont aggravés par l'apprentissage. Cela signifie que des circonstances ou des événements survenant pendant l'apprentissage peuvent aussi affecter les apprenti·e·s.

D'un autre côté, ces problèmes ne devraient pas non plus être dramatisés ni généralisés. Les évaluations montrent qu'ils présentent des degrés de gravité très divers. Il peut aussi bien s'agir

de problèmes qui n'ont eu que peu ou pas d'impact négatif que de difficultés qui ont eu un impact négatif sur l'apprentissage. La moitié des apprenti·e·s concerné·e·s considèrent que ces problèmes les ont limités dans leur apprentissage. Cela représente environ 30 % de tous les apprenti·e·s.

Les questions de screening validées utilisées donnent également des résultats assez élevés (mais ne permettent *pas* de poser un diagnostic clinique): environ 40 % des apprenti·e·s rapportent des symptômes de dépression relativement fréquents et un quart des symptômes modérés à sévères d'un trouble anxieux généralisé. Environ un cinquième à un tiers indique éprouver des symptômes de troubles obsessionnels compulsifs, d'anxiété sociale, d'attaques de panique, de TDAH ou de troubles alimentaires. Enfin, les apprenti·e·s déclarent relativement rarement (dans 7 % des cas) avoir pris un ou plusieurs médicaments au cours des sept derniers jours pour améliorer leur état psychique. 5 % prennent par exemple des somnifères et 7 % un médicament pour augmenter leur niveau d'attention/d'énergie.

Ne pas minimiser ni dramatiser les problèmes psychologiques

Le fait qu'environ 60 % des apprenti·e·s signalent des problèmes psychologiques coïncide avec la perception des formatrices et formateurs (Schmocker et al., 2022): ces derniers perçoivent des problèmes psychologiques chez 60 % de leurs apprenti·e·s (définition ouverte là aussi). La fréquence élevée des problèmes psychologiques rapportés dans ces enquêtes montre sans doute également une sensibilisation accrue à ces problématiques et une certaine levée des tabous en la matière. Face à ces résultats, tout l'enjeu de la réflexion réside dans le fait que l'on doive prendre au sérieux le vécu des apprenti·e·s face à leurs problèmes psychologiques tout en ayant conscience que la majorité fait l'expérience de la satisfaction, de l'intérêt, de la fierté professionnelle, du sentiment d'utilité, de la résilience et de l'évolution personnelle pendant leur apprentissage. L'idée selon laquelle le stress psychologique exclurait a priori les expériences positives est fausse, tout comme l'absence de problèmes psychologiques ne se traduit pas non plus nécessairement par une expérience positive de l'apprentissage. Ceci étant dit, tout un groupe d'apprenti·e·s – environ 20 % à 30 % – souffre de problèmes psychologiques importants.

Soutien en cas de problèmes psychologiques

En cas de problèmes psychologiques, la plupart des apprenti·e·s trouvent un soutien auprès de leurs ami·e·s et de leur famille. Dans 78 % des cas, les problèmes rencontrés n'ont fait l'objet d'aucun entretien, ni au sein de l'entreprise formatrice ni à l'école professionnelle. Des entretiens avec l'autorité de surveillance des apprentissages/l'office de la formation professionnelle ont eu lieu dans 8 % des cas.

68 % des apprenti·e·s ne parlent pas de leurs problèmes aux responsables de leur apprentissage. Les raisons pour lesquelles ils/elles ne le font pas sont les suivantes: 36 % veulent «s'en sortir seul·e·s», 26 % ne savent pas comment parler de ces questions ou si c'est «déjà assez grave pour en parler à quelqu'un», 23 % pensent qu'on ne les comprendrait pas et environ 20 % ne font pas confiance à leurs responsables, ont honte ou ne veulent accabler personne avec leurs problèmes.

En ce qui concerne le recours à un soutien professionnel, il apparaît que seuls 2 % des apprenti·e·s font appel à une offre de suivi de l'école professionnelle ou de l'entreprise formatrice en raison de leurs problèmes psychologiques. 65 % ne sollicitent aucun suivi ou traitement. Environ 27 % sont suivi·e·s ou traité·e·s par des médecins généralistes, psychiatres ou psychologues-psychothérapeutes. Les apprentis sont moins nombreux que les apprenties à demander de l'aide et à parler de leurs difficultés. Il est frappant de constater que les traitements médico-psychothérapeutiques aident plus souvent les apprenti·e·s sur le plan personnel (environ 50 % des cas), mais qu'ils ont moins d'effets positifs sur leur situation dans leur apprentissage (34 % des cas).

Pour les apprenti·e·s, les aspects particulièrement importants d'une offre de suivi sont, de manière générale, la gratuité (51 %), la garantie de confidentialité (49 %) et la garantie d'anonymat (41 %).

Le fait que deux tiers à trois quarts des apprenti·e·s qui rencontrent des problèmes psychologiques au cours de leur apprentissage ne sollicitent absolument aucune aide ou ne sollicitent pas d'aide médico-psychologique peut, dans de nombreux cas, constituer un choix approprié et refléter une attitude saine – le désir de s'en sortir seul·e. Néanmoins, même en cas de problèmes

psychologiques ayant des répercussions significatives sur l'apprentissage, un tiers des apprenti·e·s ne recourent à aucune aide professionnelle. Le fait que les apprenti·e·s considèrent que les traitements et psychothérapies ont plus souvent des effets positifs sur leur vie personnelle que sur leur apprentissage montre que les traitements se déroulent souvent de manière séparée et que leur influence sur le déroulement de l'apprentissage n'est, le cas échéant, qu'indirecte.

Une matrice de la santé mentale

Il est vrai que les analyses montrent une corrélation négative entre le stress psychologique et l'ampleur de l'évolution personnelle dans l'apprentissage. Toutefois, cette corrélation n'est que modérément forte. Cela suggère que la «santé mentale» comporte au moins deux dimensions: le stress psychologique et l'évolution personnelle (Keyes, 2002; OMS, 2001). Selon l'OMS (2004), par exemple, la santé mentale correspond à un «état de bien-être mental qui nous permet d'affronter les sources de stress de la vie, de réaliser notre potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de la communauté.» Dans cette définition également, le bien-être (ou le stress) et les capacités fonctionnelles (ou l'évolution personnelle) sont considérés comme les fondements de la santé mentale.

Le croisement de ces deux dimensions (stress psychologique faible à élevé et évolution personnelle faible à forte durant l'apprentissage) donne une matrice à quatre champs:

1. Faible stress psychologique et forte évolution personnelle durant l'apprentissage (53 %)
2. Faible stress psychologique et faible évolution personnelle durant l'apprentissage (16 %)
3. Stress psychologique élevé et forte évolution personnelle durant l'apprentissage (17 %)
4. Stress psychologique élevé et faible évolution personnelle durant l'apprentissage (15 %)

Il existe donc deux groupes d'apprenti·e·s de taille à peu près équivalente pour lesquels il n'y a pas de corrélation entre un faible stress psychologique et les progrès dans l'apprentissage: les apprenti·e·s peu stressés qui progressent peu (16 %) et les apprenti·e·s très stressés qui progressent davantage sur le plan personnel (17 %).

Ainsi, le groupe le plus important (53 %) est composé d'apprenti·e·s ayant une bonne santé mentale, relativement peu de stress et une forte évolution personnelle. À côté de cela, on trouve le groupe d'apprenti·e·s confrontés au stress, mais qui connaissent aussi une forte évolution personnelle durant l'apprentissage. Mais les actrices et acteurs de la formation professionnelle et les responsables de l'apprentissage devraient également accorder une attention particulière aux deux autres groupes dont l'évolution personnelle est faible, que les apprenti·e·s concerné·e·s souffrent ou non de stress psychologique.

Les problèmes psychologiques commencent tôt

Souvent, les problèmes psychologiques n'apparaissent pas pour la première fois pendant l'apprentissage: environ 42 % des apprenti·e·s indiquent avoir déjà eu des «problèmes psychologiques» avant le début de leur apprentissage, ceux-ci ayant généralement commencé à l'école secondaire, mais souvent aussi plus tôt, parfois à l'âge préscolaire. Ce constat concorde avec les résultats de la recherche épidémiologique, qui montre que 50 % des troubles psychiques commencent avant l'âge de 15 ans.

Si l'on compare les apprenti·e·s dont les problèmes psychologiques sont apparus plus tôt à celles et ceux dont les problèmes psychologiques sont apparus pendant l'apprentissage, on obtient quatre groupes: 32 % n'ont eu aucun problème psychologique, ni avant ni pendant l'apprentissage; 34 % ont eu des problèmes psychologiques à la fois avant et pendant l'apprentissage; 26 % n'ont été confronté·e·s à aucun problème psychologique avant l'apprentissage, mais en ont connus pendant l'apprentissage; et, inversement, 8 % ont présenté des problèmes psychologiques avant l'apprentissage, mais aucun problème pendant l'apprentissage.

Les données montrent clairement que les problèmes psychologiques avant l'apprentissage sont étroitement liés à l'apparition de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage: les problèmes psychologiques antérieurs prédisent le mieux l'apparition de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage.

Biographie scolaire

La majorité des personnes interrogées se sont senties bien intégrées durant la scolarité obligatoire. Elles font néanmoins également état de problèmes de performance, de harcèlement et d'altercations physiques: environ 30 % indiquent avoir eu des problèmes de performance à l'école. Une majorité des personnes interrogées déclarent s'être senties bien intégrées dans leur classe (80 %), tandis que respectivement un quart environ d'entre elles évoquent des altercations physiques avec d'autres élèves et des expériences de harcèlement. Plus de la moitié (53 %) des apprenti·e·s disent ne pas avoir jugé les matières intéressantes, mais la majorité déclare avoir beaucoup appris (59 %) et fait ses devoirs (69 %). Pour environ 30 % des apprenti·e·s, des problèmes à l'école ont donné lieu à des entretiens entre les parents et la direction de l'école. Respectivement 10 % à 12 % environ ont eu un time-out, ont bénéficié d'une prise en charge spécialisée, ont dû changer de classe ou d'école en raison de problèmes ou ont redoublé à cause de performances insuffisantes.

On observe à cet égard des différences sensibles entre les sexes: par exemple, un tiers des apprentis déclarent avoir perturbé les cours ou avoir eu des altercations physiques, soit deux fois plus que les apprenties. De leur côté, les apprenties sont plus nombreuses (d'environ 10 points de pourcentage dans chaque cas) à déclarer avoir beaucoup appris (63,8 %), avoir été concentrées en classe (67 %) ou avoir aidé d'autres élèves (66 %).

Biographie familiale

Dans un module complémentaire, des questions sur la relation avec les parents et le climat familial avant le début de l'apprentissage ont également été posées à un échantillon aléatoire. Environ 90 % des personnes interrogées déclarent avoir été protégées et en sécurité quand elles étaient petites ou avoir été élevées avec amour et soutenues par leurs parents. 86 % d'entre elles indiquent également avoir été encouragées par leurs parents. Néanmoins, environ 15 % des apprenti·e·s déclarent ne pas avoir pu parler de leurs problèmes avec leurs parents et environ 30 % que leurs parents ne savaient pas, ou à peine, comment ils allaient. Près de 20 % disent que l'ambiance au domicile familial n'était pas détendue.

Une majorité des apprenti·e·s ne rapportent pas de stress régulier à la question spécifique concernant le stress au sein de leur famille avant le début de l'apprentissage. Néanmoins, environ un tiers déclare que la pression de la performance exercée par leurs parents était forte, qu'ils/elles avaient peur des réactions de l'un de leurs parents et que leurs parents étaient extrêmement prudents ou anxieux pour leurs enfants. Environ 20 % étaient souvent livré·e·s à eux-mêmes/elles-mêmes ou n'avaient pas le droit de faire beaucoup de choses. La même proportion de personnes interrogées ont vécu une éducation très stricte avec de lourdes punitions. Environ 10 % ont dû s'occuper beaucoup de leurs parents ou de leurs frères et sœurs parce que les parents n'avaient pas le temps. Au moins l'un des parents de 15 % des apprenti·e·s bénéficie de la sécurité sociale (ORP, AI, aide sociale). Les parents de 30 % des apprenti·e·s sont séparés. Environ deux tiers indiquent que la séparation a été conflictuelle.

Si l'on compare les 85 % à 90 % des apprenti·e·s qui déclarent avoir grandi dans un environnement protégé, sûr et encourageant avec la fréquence à laquelle ils ont également vécu certaines difficultés, on constate à nouveau qu'une bonne relation avec les parents n'exclut pas des problèmes familiaux.

Typologie des apprenti·e·s

L'identification des différents types d'apprenti·e·s est importante dans la pratique, car elle permet de décrire des groupes ayant des besoins différents en matière d'encouragement ou de soutien. Pour le calcul de la typologie, seules les caractéristiques décrivant la situation des apprenti·e·s avant l'apprentissage ont été utilisées (soutien familial, problèmes familiaux, arrêt d'un précédent apprentissage, attentes et inquiétudes concernant l'apprentissage, soutien social/amical, aucune autre place d'apprentissage trouvée, niveau de fin d'études, sexe).

Statistiquement et sur la base de l'expérience pratique, les apprenti·e·s peuvent être classés selon une typologie composée de six groupes:

Type 1 (15,8 %) «Interruption d'un précédent apprentissage»: ce groupe se compose presque toujours d'apprentis de sexe masculin, qui sont relativement souvent titulaires d'un diplôme peu élevé de l'école secondaire, qui ont souvent dû redoubler une classe et qui, parmi tous les types, sont les plus nombreux à avoir déjà commencé et arrêté un apprentissage (environ 28 %). Les altercations physiques ne sont pas rares pendant la scolarité. Dans 56 % des cas, des problèmes psychologiques existaient avant même le début de l'apprentissage. En ce qui concerne les problèmes familiaux et le faible soutien familial, ce type se situe dans la moyenne. Environ 85 % de ces apprenti·e·s se sont réjoui·e·s de suivre leur apprentissage actuel. Pour 11 % seulement, il s'agissait d'une solution de secours, en l'absence d'autre place d'apprentissage. Environ la moitié de ce groupe a fait beaucoup de progrès personnels durant l'apprentissage.

Type 2 (10,2 %) «Difficultés multiples»: ce groupe se compose plutôt d'apprenties de sexe féminin et affiche le niveau de difficulté le plus élevé de tous les types. Près de 40 % ont commencé leur apprentissage actuel en l'absence d'autre place d'apprentissage et 29 % n'étaient pas enthousiastes à l'idée de cet apprentissage (par contre, 71 % s'en réjouissaient). Souvent, ces jeunes ne bénéficient d'aucun soutien social et n'ont donc pas de personnes de confiance dans leur vie privée. 90 % avaient déjà des problèmes psychologiques avant l'apprentissage. Environ 30 % font état de difficultés familiales plus prononcées et plus de 90 % d'un très faible soutien de la part de leur famille. À l'école secondaire, leur niveau scolaire était plutôt bas, avec des problèmes de performance et des redoublements, ainsi que des altercations physiques et des entretiens entre les parents et la direction de l'école. Ces apprenti·e·s ou leurs parents sont souvent issu·e·s de la migration. Ces apprenti·e·s se sont presque toujours inquiété·e·s au sujet de leur apprentissage actuel, se demandant s'ils/elles seraient apprécié·e·s et accepté·e·s et s'il y aurait à nouveau des conflits. Environ la moitié de ce groupe a fait beaucoup de progrès personnels durant l'apprentissage.

Type 3 (8,4 %) «Pas enthousiaste à l'idée de l'apprentissage»: le troisième type se distingue surtout par le fait que l'apprentissage actuellement suivi était une solution de secours (plus de 90 %). Par conséquent, dans plus de trois quarts des cas, ces apprenti·e·s se sont peu réjoui·e·s de l'apprentissage. Les inquiétudes concernant l'apprentissage actuel étaient fréquentes (environ 78 %). Ces apprenti·e·s ont également commencé et interrompu un autre apprentissage plus souvent que la moyenne (14 %). Il s'agit principalement d'apprentis de sexe masculin ayant un niveau de formation scolaire plutôt faible. Bien intégrés dans leur classe, ces jeunes ont tout de même eu des altercations physiques. Les problèmes psychologiques à l'école secondaire étaient légèrement plus fréquents que la moyenne. Ces apprenti·e·s ou leurs parents sont souvent issu·e·s de la migration. Relativement souvent, l'un des parents est également au chômage. Avant leur apprentissage actuel, ces jeunes se sont souvent inquiété·e·s du nombre d'heures de travail et du fait que l'on ne comprenne pas leurs problèmes. Ce groupe a tendance à faire peu de progrès personnels durant l'apprentissage.

Type 4 (18,9 %) «De bons résultats, mais isolé socialement»: le quatrième type est fréquent (environ 20 %) et concerne exclusivement des apprenties. Si elles ont presque toujours la place d'apprentissage souhaitée et se sont réjouies de cet apprentissage, elles connaissent en revanche un certain nombre de difficultés: toutes les apprenties de ce type sont confrontées à des problèmes familiaux importants et à l'isolement social. Elles ne disposent donc d'aucune personne de confiance. Environ les trois quarts d'entre elles se sont inquiétées concernant leur apprentissage actuel. Elles ont souvent suivi une formation relativement élevée à l'école secondaire. Mais presque toutes (environ 90 %) avaient déjà connu des problèmes psychologiques avant l'apprentissage. Ces apprenties ont généralement terminé l'école secondaire au plus haut niveau avec de bons résultats. Toutefois, le harcèlement et les changements de classe étaient relativement fréquents. Avant leur apprentissage, elles craignaient surtout qu'on ne les apprécie pas et que la formation soit trop exigeante, bien qu'elles aient obtenu de bons résultats scolaires au plus haut niveau de l'école secondaire. Ce groupe fait généralement beaucoup de progrès personnels durant l'apprentissage.

Type 5 (22,2 %) «Intégré, doué, anxieux»: ce groupe présente une répartition moyenne entre les sexes. La grande majorité effectue actuellement l'apprentissage souhaité et s'en réjouissait. La presque totalité des apprenti·e·s de ce type sont bien intégré·e·s socialement (personnes de confiance) et les problèmes psychologiques avant l'apprentissage étaient très rares. Il n'y a

presque jamais eu de problèmes familiaux. Au contraire, presque toutes les personnes appartenant à ce groupe se sentent bien soutenues par leur famille. Elles n'ont pas arrêté un apprentissage précédent. La seule particularité de ce groupe réside dans le fait que ces apprenti·e·s se sont beaucoup inquiétés, dans la perspective de l'apprentissage actuel, de savoir s'ils/elles seraient en mesure de faire face aux exigences scolaires, à l'intégration sociale et aux longues heures de travail. Ce groupe fait presque toujours beaucoup de progrès personnels durant l'apprentissage.

Type 6 (24,1 %) «Peu de difficultés psychiques et réussite»: ce type le plus important est composé de 80 % d'apprentis de sexe masculin. Il se distingue par l'absence quasi permanente de difficultés: les personnes appartenant à ce groupe ont des ami·e·s, n'ont jamais eu de problèmes psychologiques avant l'apprentissage, ont peu de problèmes familiaux et bénéficient d'un soutien familial important, ne se sont jamais inquiétées concernant l'apprentissage, n'ont pratiquement jamais arrêté un apprentissage précédent, ont, pour la plupart, terminé l'école secondaire à un niveau supérieur et étaient socialement bien intégrées dans leur classe. Elles effectuent relativement souvent un apprentissage CFC avec maturité professionnelle. Ce groupe fait presque toujours beaucoup de progrès personnels durant l'apprentissage.

Facteurs d'influence sur les problèmes psychologiques, l'évolution personnelle et la réussite de l'apprentissage

Enfin, une analyse a été réalisée afin de déterminer les facteurs liés aux outcomes de l'apprentissage. Trois types d'outcomes ont été examinés: problèmes psychologiques pendant l'apprentissage, évolution personnelle et performances. Menée une seule fois auprès des apprenti·e·s, l'enquête ne permet pas de tirer de conclusions causales, mais il est possible d'établir des corrélations.

Facteurs d'influence sur les problèmes psychologiques durant l'apprentissage:

Le type d'apprenti·e (et donc ses antécédents et ses problèmes psychologiques antérieurs) a une influence particulièrement forte sur le fait que l'apprenti·e connaît ou non des problèmes psychologiques pendant l'apprentissage. Le sentiment d'efficacité personnelle des apprenti·e·s, le soutien des formatrices et formateurs, une ambiance agréable dans l'entreprise et une expérience positive de l'apprentissage (fierté, intérêt, utilité) ont une influence moindre, mais jouent également un rôle important. Toutefois, les conditions d'apprentissage ont relativement peu d'influence sur les problèmes psychologiques des apprenti·e·s dont les conditions de départ sont très défavorables. Chez les apprenti·e·s ayant connu moins de difficultés dans le passé, les conditions d'apprentissage peuvent atténuer les problèmes psychologiques si elles sont favorables (soutien et climat positif) ou les aggraver si elles sont défavorables. Les effets statistiques sont importants.

Facteurs d'influence sur l'évolution personnelle durant l'apprentissage:

Si l'outcome considéré n'est pas l'existence de problèmes psychologiques durant l'apprentissage, mais l'évolution et le développement personnels depuis le début de l'apprentissage, les facteurs suivants sont particulièrement importants: attitude et comportement des apprenti·e·s (efficacité personnelle), climat positif dans l'entreprise formatrice et à l'école professionnelle, bon soutien des formatrices et formateurs et antécédents (difficultés avant l'apprentissage). Les problèmes psychologiques passés ou actuels jouent un rôle secondaire. Les effets statistiques sont très importants.

Facteurs d'influence sur les performances et les compétences durant l'apprentissage:

Si l'on prend pour outcome les performances, c'est-à-dire les compétences professionnelles, sociales et personnelles des apprenti·e·s (auto-évaluées), les facteurs suivants sont particulièrement importants: efficacité personnelle des apprenti·e·s, mais aussi soutien des enseignant·e·s, climat positif à l'école et dans l'entreprise et soutien des formatrices et formateurs. Là encore, les problèmes psychologiques passés ou actuels ne jouent qu'un rôle secondaire. Les effets statistiques sont très importants.

La formation professionnelle comme opportunité:

Lorsque les conditions sont favorables, la formation professionnelle et tout le contexte dans lequel elle s'inscrit représentent une grande opportunité de développement pour les apprenti·e·s, en

particulier pour celles et ceux qui ont connu des difficultés dans le passé: les apprenti·e·s qui bénéficient d'un soutien important de la part des formatrices et formateurs et des enseignant·e·s durant leur apprentissage et qui jugent positivement le climat régnant dans l'entreprise et à l'école rencontrent moins de problèmes psychologiques, progressent davantage et sont plus performant·e·s. Les effets statistiques pour ces corrélations sont très importants.

Néanmoins, l'effet est moindre pour les apprenti·e·s confronté·e·s à des difficultés sévères ou multiples (psychologiques, familiales, sociales). Il serait présomptueux de s'attendre à ce que l'apprentissage permette une «guérison». De manière générale, on peut toutefois considérer que deux groupes d'apprenti·e·s peuvent nécessiter une attention encore plus soutenue:

1. Les apprenti·e·s présentant des problèmes psychologiques passés et actuels importants et une faible évolution personnelle durant l'apprentissage (15 % des apprenti·e·s)
2. Les apprenti·e·s qui, bien que présentant peu de problèmes psychologiques, n'ont souvent pas trouvé d'autre place d'apprentissage et connaissent également une faible évolution personnelle durant l'apprentissage (16 % des apprenti·e·s)

Perspectives d'action

Les résultats de l'enquête menée auprès des apprenti·e·s dressent globalement un tableau très positif de la formation professionnelle. Pour bon nombre d'apprenti·e·s, l'apprentissage est une opportunité d'évoluer, de trouver leur propre voie et d'affirmer leur identité, de se sentir compétent·e·s tant sur le plan professionnel que social, d'éveiller leur curiosité, d'éprouver de la fierté, de se sentir utiles et de développer un sentiment d'appartenance. Parallèlement, les résultats de l'enquête permettent d'identifier des domaines avec des besoins spécifiques, où il existe un potentiel pour améliorer encore davantage les outcomes de l'apprentissage. Ceux-ci sont présentés ci-après. Nous n'avons pas souhaité formuler des mesures très concrètes, car celles-ci ne seraient actuellement pas fondées et ne constituent pas non plus la mission première de la recherche. Nous avons en revanche défini plusieurs champs d'action.

Une compréhension plus globale de la santé mentale est nécessaire

L'un des principaux résultats de cette enquête est la fréquente simultanéité de difficultés psychologiques vécues négativement et d'une évolution personnelle tout au long de l'apprentissage vécue positivement (responsabilités, compétences professionnelles, compétences sociales, fierté professionnelle, utilité, assiduité, ambition, intérêt, motivation, persévérance, etc.). La capacité d'évolution personnelle, l'utilité, la motivation et la fierté professionnelle sont autant des composantes de la «santé mentale» que le bien-être et le stress psychologique. Les résultats de l'enquête menée auprès des apprenti·e·s montrent que les problèmes psychologiques au sens large (crises, stress, etc.) font également partie d'une vie saine sur le plan psychologique et soulignent l'influence positive considérable que la formation et le travail peuvent avoir sur la santé mentale. À l'exception des maladies psychiques très graves, relativement rares, il semble que ces expériences de formation positives contribuent davantage à la santé mentale que l'absence de stress ou de symptômes. Par conséquent, les effets bénéfiques pour la santé d'une ambiance positive au travail et à l'école ainsi que de bonnes relations avec les formatrices et formateurs, les équipes de travail et les enseignant·e·s ne peuvent pas être considérés comme suffisamment importants.

Renforcement des mesures en entreprise

La focalisation croissante sur les symptômes et les diagnostics psychiatriques peut être problématique si, par exemple, les solutions envisagées se résument au développement des places en thérapie. La situation se complique encore lorsque les traitements visent uniquement à soulager et que les jeunes sont mis en arrêt maladie trop facilement ou trop longtemps, parce que la formation et le travail restent considérés, du point de vue thérapeutique, comme une source de stress, ce qui, au final, affaiblit la résilience des jeunes (p. ex. parce qu'ils/elles ont moins de possibilités d'éprouver un sentiment d'efficacité personnelle). Dans ce contexte, il conviendrait de débattre de manière plus nuancée de la question de savoir s'il ne faudrait pas investir davantage dans la formation professionnelle et dans des mesures en entreprise, et pas seulement dans des offres de traitement et de suivi, qui ne prennent pas toujours la formation en compte.

Cela fait aussi partie de la santé mentale: sensibiliser et renforcer les apprenti·e·s suffisamment tôt

Le fait que de nombreuses et nombreux apprenti·e·s ne parlent pas de leurs problèmes psychologiques avec leurs interlocutrices et interlocuteurs dans l'entreprise formatrice ou à l'école professionnelle montre qu'il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Les raisons de ce silence sont multiples: certain·e·s apprenti·e·s souhaitent résoudre leurs problèmes seul·e·s, d'autres ne savent pas si ces derniers sont déjà «assez graves» ou comment en parler. Le sentiment de honte joue également un rôle. Dans ce contexte, il apparaît essentiel d'ancrer la santé mentale en tant que partie intégrante de la formation professionnelle. Les écoles professionnelles sont parfaitement indiquées à cet effet, car elles permettent d'atteindre systématiquement l'ensemble des apprenti·e·s. À l'instar de la santé physique, la santé mentale devrait également être traitée en permanence – non pas sous la forme d'ateliers ponctuels, mais dans le sens d'une mission éducative intégrée sur le long terme. L'objectif visé est de lever les tabous autour de la santé mentale et de renforcer les compétences opérationnelles des apprenti·e·s dans ce domaine.

Soutien plus volontaire des apprenti·e·s qui paraissent démotivé·e·s

Une autre conséquence de cette conception unilatérale de la santé est qu'une partie des apprenti·e·s qui ont besoin de soutien ne reçoivent probablement pas assez d'attention (ou même une attention négative): les apprenti·e·s qui ne font pas état de difficultés psychologiques, mais qui ne progressent pas non plus durant l'apprentissage. Il s'agit donc d'apprenti·e·s qui sont insatisfait·e·s et moins motivé·e·s par leur métier, qui n'éprouvent pas beaucoup de fierté, dont les compétences ne progressent pas et qui n'ont pas de réel sentiment d'utilité. Même s'ils/elles ne présentent aucun symptôme, ces apprenti·e·s ne vont souvent pas bien. À cela s'ajoutent les apprenti·e·s qui n'évoluent pas beaucoup pendant leur apprentissage tout en ayant des problèmes psychologiques. Pour ces deux groupes (qui représentent conjointement environ 30 % des apprenti·e·s), il serait judicieux de réfléchir à la manière de les intéresser encore plus tôt et davantage à l'apprentissage. Les relations et le climat à l'école professionnelle et dans l'entreprise, de même que la qualité de la formation, jouent à cet égard un rôle déterminant. Les formatrices et formateurs et les enseignant·e·s doivent se montrer ouvert·e·s et soutenir les apprenti·e·s concerné·e·s par les problèmes psychologiques, mais aussi se concentrer dans leurs actions sur la formation et la possibilité de leur offrir des expériences bénéfiques pour la santé (fierté, compétences, utilité, etc.).

Beaucoup d'engagement pour les apprenti·e·s, mais les problèmes psychologiques devraient être mieux pris en charge

Malgré des expériences généralement positives, les problèmes psychologiques et le stress sont très fréquents chez les apprenti·e·s. Il s'agit en fait du «cas normal». Ces problèmes ne doivent être ni dramatisés ni minimisés. Ils sont normaux, surtout chez les jeunes. Mais ces problèmes «normaux» doivent également être pris au sérieux. De plus, on peut supposer que 20 % à 30 % des apprenti·e·s souffrent de problèmes ou d'un stress psychologiques importants. Si les apprenti·e·s sont généralement très satisfait·e·s de leur apprentissage, ils/elles le sont en revanche beaucoup moins pour ce qui est de l'intérêt porté par leurs interlocutrices et interlocuteurs au sein de l'entreprise et de l'école à leurs problèmes: un quart environ des apprenti·e·s déclarent qu'on s'intéresse peu, voire pas du tout, à leur bien-être et ne bénéficient d'aucun soutien lorsqu'ils/elles ne vont pas bien. Par conséquent, seulement 15 % des apprenti·e·s parlent par exemple du fait qu'ils/elles envisagent d'arrêter leur apprentissage avec les responsables de la formation (école professionnelle, entreprise formatrice). Parallèlement, l'expérience selon laquelle «on a cru en leurs capacités et on les a soutenu·e·s» est l'une des principales raisons pour lesquelles ils/elles n'ont pas abandonné leur apprentissage malgré leurs doutes. Enfin, pour les apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques, les entretiens dans l'entreprise formatrice ou à l'école professionnelle sont rares – seulement 20 % des cas.

Les incertitudes, les inquiétudes, les doutes et les problèmes psychologiques des apprenti·e·s ne sont pas encore assez spécifiquement pris en charge durant l'apprentissage, que ce soit dans les entreprises formatrices ou dans les écoles professionnelles. Cela tient possiblement au fait que la plupart des formatrices et formateurs ou des enseignant·e·s ne savent pas comment gérer les problèmes psychologiques. Mais il semble surtout que l'on sous-estime à quel point il serait important pour les apprenti·e·s de pouvoir parler naturellement de leurs problèmes psychologiques. L'une des trois inquiétudes les plus fréquemment exprimées par les jeunes avant le début de leur apprentissage est que leurs difficultés ou leurs erreurs ne soient pas comprises pendant leur apprentissage.

Nécessité d'engager des mesures à plus long terme

Il faut que les actrices et acteurs de la formation professionnelle repensent leur manière de comprendre et de gérer les problèmes psychologiques. Ces derniers font partie du développement et ne nécessitent pas toujours un traitement, loin de là. Mais ils doivent pouvoir être abordés et discutés, ce qui permet généralement de trouver des solutions. Il ne s'agit pas d'un problème de la part des apprenti·e·s, mais de la part des entreprises et des écoles. De vastes mesures à long terme sont nécessaires, par exemple une campagne d'information, de sensibilisation et de formation impliquant l'ensemble des actrices et acteurs de la formation professionnelle.

Les problèmes psychologiques ont une histoire: c'est là qu'une intervention est possible

Les problèmes psychologiques des apprenti·e·s doivent également (mais pas exclusivement) être considérés dans leur contexte biographique: 61 % des apprenti·e·s ont déjà eu des problèmes psychologiques une ou plusieurs fois au cours de leur apprentissage – mais 42 % en ont déjà eus avant même le début de leur apprentissage, à l'école secondaire ou primaire, voire encore plus tôt. Les problèmes psychologiques survenant avant l'apprentissage sont étroitement corrélés à des problèmes familiaux, à un faible soutien de la part des parents, à un isolement social marqué où les personnes de confiance sont peu nombreuses et à une fréquence nettement plus élevée des problèmes pendant la scolarité, parfois aussi à l'exclusion ou à des expériences de harcèlement. Ce type de facteurs biographiques et l'existence de problèmes avant le début de l'apprentissage prédisent le mieux l'apparition de problèmes psychologiques durant l'apprentissage. Les conditions d'apprentissage ont comparativement peu d'influence sur les problèmes psychologiques chez les apprenti·e·s dont les conditions de départ sont très mauvaises, mais elles peuvent atténuer ces problèmes si elles sont favorables (soutien et climat positif) ou les aggraver si elles sont défavorables.

L'échange d'informations, une opportunité

Étant donné que les problèmes psychologiques apparaissent généralement dès l'école et perdurent souvent pendant l'apprentissage, il faudrait réfléchir à la possibilité de transmettre à la formation certaines expériences vécues à l'école secondaire, sous une forme appropriée et en accord avec les apprenti·e·s. Cela pourrait aussi dissiper certaines craintes des apprenti·e·s concerné·e·s avant le début de leur apprentissage. Des informations importantes pour les actrices et acteurs de la formation seraient, par exemple, les mesures qui ont aidé les jeunes pendant leur scolarité, ce qui peut et ne peut pas être exigé d'eux, quelle approche s'est avérée utile, etc. Cela vaut également pour l'échange d'informations entre l'école professionnelle et l'entreprise ainsi qu'entre les formatrices et formateurs. Environ 55 % des apprenti·e·s y seraient favorables. Comme les problèmes psychologiques antérieurs ne permettent pas de prédire les progrès personnels et les performances durant l'apprentissage, ils ne devraient pas constituer un critère pour la conclusion d'un contrat d'apprentissage. Près de la moitié des apprenti·e·s (y compris celles et ceux qui ont actuellement, ou ont eu, par le passé, des problèmes psychologiques) estiment qu'il serait judicieux de transmettre des informations de manière appropriée. L'autre moitié y est cependant opposée. Les personnes qui y sont favorables estiment toutefois qu'il est important qu'elles puissent avoir leur mot à dire concernant les informations communiquées et les modalités de cette communication.

Lutter contre le cliché de l'absence de résilience chez les apprenti·e·s

Environ 70 % des apprenti·e·s ne cherchent pas d'aide auprès des responsables de la formation professionnelle lorsqu'ils/elles sont confronté·e·s à des problèmes psychologiques parce qu'ils/elles «veulent s'en sortir seul·e·s», 80 % n'arrêtent pas leur apprentissage malgré des doutes ou des problèmes parce qu'ils/elles «ne veulent pas abandonner» et 90 % pensent qu'ils/elles «termineront leur apprentissage avec succès». Deux tiers des apprenties et trois quarts des apprentis font état d'un sentiment d'efficacité personnelle moyen à élevé. Par ailleurs, deux tiers des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques ne recourent à aucune aide professionnelle ni à aucun traitement psychiatrique-psychothérapeutique, mais essaient de résoudre leurs problèmes de leur côté ou à l'aide d'un soutien social. Tout cela est le signe d'une bonne résilience – même s'il existe un groupe d'apprenti·e·s qui aurait certainement besoin d'une aide professionnelle, mais qui ne la sollicite pas. Dans l'ensemble, les données disponibles ne confirment pas l'image selon laquelle les apprenti·e·s ne seraient globalement plus résilient·e·s, résistant·e·s, etc.

La représentation, dominante dans l'opinion publique et dans les médias, d'adolescent·e·s et de jeunes adultes qui ne seraient plus capables de supporter le stress psychologique, devrait être débattue et faire l'objet d'une réflexion critique, notamment par les actrices et acteurs de la formation professionnelle. Ce cliché ne rend pas justice aux apprenti·e·s. Au contraire, la majorité des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques et de difficultés dans leur environnement familial, social et éducatif font preuve de résistance et surmontent leurs difficultés. Les actrices et acteurs de la formation professionnelle devraient davantage s'exprimer dans les médias dans ce sens. Une image inutilement négative des apprenti·e·s nuit également à la formation professionnelle. Ce point devrait lui aussi être abordé dans le cadre d'une campagne à plus long terme (voir ci-dessus).

Offres de suivi et de traitement intégrées

Les apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques – y compris de problèmes importants – font peu appel aux offres de suivi proposées par les écoles professionnelles et les entreprises formatrices: seuls 1,5 % à environ 2 % des apprenti·e·s ayant des problèmes psychologiques y ont recours, alors même qu'il existe aujourd'hui ce type d'offres dans la plupart des cantons et des écoles professionnelles ainsi que dans de nombreuses entreprises formatrices (surtout les plus grandes). Comme le montrent les résultats de l'enquête, les offres de suivi disponibles dans la formation professionnelle, qui sont très développées, sont certes très utilisées, mais pas par les apprenti·e·s en raison de problèmes psychologiques. Les critères importants les plus fréquemment cités par les apprenti·e·s concernant les offres de soutien sont l'anonymat, la gratuité et leur indépendance vis-à-vis de l'entreprise formatrice et de l'école professionnelle. Les apprenti·e·s recherchent surtout du soutien auprès de leurs ami·e·s (55 %) et de leurs parents (44 %), et, en second lieu (environ 27 %), une aide médicale et psychologique. Certes, ces aides professionnelles ont assez souvent un effet positif sur le bien-être personnel (dans la moitié des cas), mais ont beaucoup plus rarement un effet sur les problèmes rencontrés pendant l'apprentissage (dans un tiers des cas). Cela reflète une conception trop étroite des traitements, qui n'abordent pas assez directement les problèmes liés à l'apprentissage.

Il faudrait élargir la perspective des traitements médico-psychologiques existants et mettre davantage l'accent sur la situation des jeunes dans l'apprentissage. En outre, il devrait y avoir davantage de contacts avec les écoles professionnelles et les entreprises formatrices afin que des solutions conjointes puissent être trouvées. L'amélioration du bien-être ne garantit pas à elle seule que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage pourront être surmontées. Les enseignant·e·s et les responsables de la formation ont, de leur côté, souvent besoin d'être soutenu·e·s pour être en mesure de bien accompagner les apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques. Inversement, les échanges entre les thérapeutes et la formation livreraient également des informations importantes pour le traitement et permettraient de le soutenir. La condition préalable est bien entendu l'accord des apprenti·e·s. Mais là aussi, il incomberait au personnel soignant de discuter activement avec les jeunes des avantages et des inconvénients d'un échange avec les formatrices et formateurs.

Meilleure prise en compte de l'ambiance de travail et des relations dans les entreprises formatrices

Comme l'expérience montre qu'il ne sera possible d'élargir la conception des traitements pour y inclure la formation et le travail que sous certaines conditions et sur le long terme, il convient, premièrement, d'examiner comment les offres de suivi des écoles professionnelles et des entreprises à destination des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques peuvent être renforcées. Pour ce faire, il faut comprendre de plus près pourquoi ces offres sont si peu sollicitées. Deuxièmement, il faudrait se demander s'il ne serait pas judicieux de développer davantage d'offres psychologiques et psychothérapeutiques externes à l'apprentissage selon une approche intégrée, dont l'objectif premier serait de soutenir non seulement la santé mentale, mais aussi la réussite et l'évolution personnelle dans l'apprentissage. De telles offres devraient également permettre un échange actif avec les responsables de l'apprentissage et encourager la responsabilité individuelle et un comportement axé sur la recherche de solutions chez les apprenti·e·s.

Davantage de soutien aux entreprises formatrices par les offices de la formation professionnelle

Le climat et les relations au sein de l'entreprise formatrice sont essentiels pour la santé mentale des apprenti·e·s. Cela s'applique dans un sens majoritairement positif, tout comme en cas de

problèmes: 56 % des apprenti·e·s recommanderaient leur entreprise formatrice sans réserve; 11 % ne la recommanderaient pas et 33 % ne la recommanderaient qu'en partie. Les principales raisons de ne pas recommander l'entreprise formatrice sont la mauvaise ambiance de travail, le manque d'estime et une attitude désagréable de l'équipe ou des responsables hiérarchiques. Le fait de ne pas recommander l'entreprise formatrice ou de ne la recommander qu'en partie est corrélé à une fréquence plus élevée de l'intention d'arrêter l'apprentissage et des problèmes avec les formatrices et formateurs, à l'impression de ne savoir rien faire ou au fait de ne pas se sentir à l'aise au sein de l'équipe. Environ 60 % des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques indiquent en outre que ces derniers ont été (aussi) déclenchés ou aggravés par le stress subi dans l'entreprise formatrice. Enfin, l'évolution positive et les performances des apprenti·e·s sont fortement soutenues par une bonne ambiance et de bonnes relations dans l'entreprise formatrice. Toutefois, seulement 8 % des apprenti·e·s ont eu des entretiens avec les autorités de surveillance des apprentissages.

Se pose ici la question du rôle et des moyens des autorités de surveillance des apprentissages ou des offices de la formation professionnelle en matière de prévention et d'intervention précoce en cas de situations conflictuelles naissantes ou d'insatisfaction des personnes impliquées. L'expérience montre que les autorités de surveillance des apprentissages n'interviennent généralement qu'en cas de risque de résiliation du contrat d'apprentissage. Il faudrait discuter d'un rôle consultatif plus précoce et plus actif dans le cours des problèmes ainsi que d'un accompagnement et d'un soutien plus étroits des entreprises formatrices.

Compte tenu du rôle clé joué par les formatrices et formateurs, ils/elles devraient être encore davantage valorisé·e·s, formé·e·s et soutenu·e·s dans la gestion des apprenti·e·s présentant des problèmes psychologiques ou des «différences»: une structure relationnelle adaptée est nécessaire non seulement pour les apprenti·e·s particulièrement affecté·e·s sur le plan psychologique, mais aussi et surtout pour les apprenti·e·s qui ne suivent pas leur formation dans le métier de leurs rêves et font peu de progrès durant l'apprentissage (même s'ils/elles font état d'un faible niveau de stress psychologique).

1. Introduction

1.1. Contexte

En Suisse, l'apprentissage occupe traditionnellement une place importante. Près de 60% des jeunes suivent une formation professionnelle duale, un chiffre qui n'a jamais été aussi élevé dans aucun autre pays européen. En 2023, 65 747 apprenti·e·s ont achevé avec succès leur formation professionnelle initiale (OFS, 2024). La forte orientation pratique et le lien étroit avec le marché du travail compte parmi les atouts de la formation professionnelle suisse. Un autre aspect qui contribue à la solidité du système est la possibilité d'acquérir non seulement des compétences professionnelles et interdisciplinaires pendant la formation, mais aussi de se développer sur le plan personnel.

L'adolescence, c'est-à-dire la phase de vie dans laquelle les jeunes se trouvent, du moins en partie pendant leur formation, peut être considérée comme une phase de vie passionnante, sensible et critique pour différentes raisons: les jeunes sont confrontés à diverses tâches de développement (détachement, développement de l'autonomie et de l'identité, etc.) et intègrent un environnement de travail radicalement différent du contexte scolaire dans lequel ils évoluaient jusqu'à présent. Ils passent p. ex. leur quotidien (professionnel) principalement avec des adultes, ont davantage de responsabilités et doivent faire preuve d'une plus grande autonomie. Les stratégies d'adaptation, les ressources ainsi que la résistance au stress ou la persévérance développées pendant la formation seront d'une grande utilité pour les futur·e·s professionnel·le·s. Même si la formation professionnelle n'a pas pour vocation de rattraper et de compenser les lacunes accumulées au cours des phases de développement précédentes, l'apprentissage offre aux jeunes une opportunité de se développer sur le plan personnel. Une formation professionnelle réussie est également un facteur déterminant pour l'avenir professionnel sur le marché du travail (OFS, 2016).

Bien que le chômage des jeunes, considéré comme un facteur de risque pour le chômage, le recours à l'aide sociale ou la perception d'une rente d'invalidité (SECO), soit faible en Suisse par rapport aux autres pays européens (Statista), une augmentation des résiliations de contrats d'apprentissage (liées à des personnes) se dessine ces dernières années (OFS, 2021). Les raisons pour lesquelles environ un quart des contrats d'apprentissage sont résiliés ne sont pas claires. Il est fait état d'une inadéquation entre la profession et la personne ou entre l'entreprise et la personne. La raison de la hausse des résiliations reste également peu claire.

Parallèlement, depuis quelque temps, un autre aspect est mis en avant dans le débat social autour des jeunes et des jeunes adultes: le stress ou les problèmes psychologiques «des jeunes». Des rapports font état p. ex. d'une utilisation beaucoup plus fréquente de l'offre de suivi du 147 de Pro Juventute, d'une augmentation des traitements psychiatriques chez les jeunes et les jeunes adultes et d'un manque de places de thérapie disponibles (cf. p. ex. OFS, 2021 ou Werling et al., 2024). Dans le même temps, les faits épidémiologiques des dernières décennies ne permettent pas de supposer clairement une augmentation des troubles psychiques chez les jeunes. Au contraire, la perception et la gestion des problèmes psychologiques ont fortement évolué dans la société. Cela peut être considéré comme un progrès (identification précoce des troubles et augmentation des traitements), mais révèle également un effet indésirable, à savoir une désintégration croissante du marché du travail. Au cours des 25 dernières années, le nombre et la part des bénéficiaires d'une rente AI pour raisons psychologiques ont plus que triplé en Suisse (cf. Office fédéral de la statistique [OFS], 2023).

À cette interface entre la santé mentale et la formation professionnelle, une lacune importante se dessine dans la recherche: jusqu'à présent, de nombreuses études ont été menées sur la santé mentale des jeunes ainsi que sur la qualité et la structure de la formation professionnelle. Il manque toutefois des recherches qui établissent systématiquement un lien entre ces deux domaines et du point de vue des apprenti·e·s. On ignore dans quelle mesure le stress psychologique influence le

déroulement et la réussite de l'apprentissage professionnel et, inversement, dans quelle mesure le système de formation professionnelle contribue à la stabilité psychique ou au stress psychologique des apprenti·e·s. Il est essentiel de combler cette lacune afin de développer des offres de prévention et de soutien ciblées dans le domaine de la formation professionnelle. Le premier pas dans cette direction a été franchi avec l'enquête menée auprès des formatrices et formateurs sur la gestion des apprenti·e·s soumis·e·s à des contraintes psychiques (Schmocke et al., 2022). La présente enquête menée auprès des apprenti·e·s constitue désormais une nouvelle étape.

1.2. Structure du rapport

Le rapport est structuré à la fois par thème et par ordre chronologique. Après l'introduction, une vue d'ensemble des thèmes de la formation professionnelle et de la santé mentale sera présentée, suivie de l'état actuel de la recherche. La conception de l'étude, la méthodologie et le déroulement de l'enquête sont ensuite expliqués. La partie consacrée aux résultats met en lumière la situation de vie des apprenti·e·s, leurs expériences durant l'apprentissage, la gestion des difficultés psychiques et l'influence des aspects psychosociaux. Enfin, les principales conclusions sont résumées et des recommandations pratiques formulées.

1.3. Remarques sur l'état de la recherche en Suisse

Le passage de la scolarité obligatoire à un apprentissage professionnel ou à une école subséquente est une transition importante pour les jeunes et entraîne, outre les tâches de développement inhérentes à l'adolescence, d'importants changements et défis (Silbereisen & Weichhold, 2012; Neuenschwander, 2012). La transition n'est pas seulement importante sur le plan cognitif et motivationnel, elle représente également un défi pour les compétences sociales des jeunes (Silbereisen & Weichhold, 2012). Les jeunes doivent s'adapter à une nouvelle situation de formation, s'habituer à un nouveau rythme quotidien, se confronter à de nouvelles exigences en matière de performances et nouer de nouvelles relations avec des jeunes du même âge et les adultes (Neuenschwander, 2012). Cela signifie tout d'abord que les jeunes sont confrontés à différents processus de changement au cours de cette phase de leur vie. Par ailleurs, le début d'une formation – également un processus de changement important – peut avoir différentes répercussions sur les jeunes. Parallèlement, il est important d'observer comment les jeunes gèrent ces nouvelles situations de vie.

Ce chapitre fournit un aperçu des principales bases théoriques dans le contexte de la formation professionnelle et de la santé mentale. Le système de formation professionnelle est tout d'abord présenté en mettant l'accent sur la formation duale. Les facteurs d'influence possibles sur la réussite de la formation ainsi que le phénomène des résiliations de contrats d'apprentissage sont ensuite abordés. La deuxième partie du chapitre met l'accent sur la santé mentale. Elle traite de la fréquence des troubles psychiques chez les jeunes ainsi que des facteurs d'influence personnels et environnementaux qui influencent leur gestion. Le chapitre se termine par la formulation de l'objectif de la présente recherche.

Formation professionnelle

Ce chapitre donne un bref aperçu du fonctionnement de la formation professionnelle en Suisse, du nombre de jeunes qui optent pour une formation professionnelle duale et de son influence sur le développement des compétences. La deuxième partie aborde une sélection de facteurs influençant la réussite de la formation, puis traite de la thématique des résiliations de contrats d'apprentissage.

Système de formation professionnelle

En Suisse, le système de formation professionnelle repose sur un système dual, ce qui signifie qu'il combine la formation scolaire et le travail pratique en entreprise. De plus, le système éducatif

se caractérise par une grande perméabilité. Il offre ainsi un large éventail de possibilités de formation, telles que des offres de formation continue et la transition de la formation professionnelle à une haute école (rapport sur l'éducation en Suisse 2023). Selon le baromètre des transitions (2024), 88 818 jeunes ont terminé leur scolarité obligatoire à l'été 2024. 45% d'entre eux ont directement entamé une formation professionnelle initiale. En Suisse, deux tiers des jeunes optent pour une formation professionnelle initiale.

La formation professionnelle initiale est divisée en deux formations initiales: une formation professionnelle initiale de deux ans sanctionnée par une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) et une formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans avec certificat fédéral de capacité (CFC). Sur l'ensemble des années d'apprentissage, les statistiques relatives à la formation professionnelle initiale ont enregistré en 2023 un total de 209 973 contrats d'apprentissage dans quelque 250 métiers (OFS, état juin 2024). Environ 60% de ces contrats concernaient des hommes (124 271) et 40% des femmes (85 702). Les contrats d'apprentissage se répartissent entre environ 94% de formations professionnelles initiales avec CFC (197 110) et environ 6% de formations professionnelles initiales avec AFP (12 863). Outre la formation professionnelle initiale duale, un CFC peut également être suivi en école (p. ex. MPC), ce type de formation initiale restant toutefois clairement minoritaire dans toute la Suisse. Ce choix est néanmoins influencé par la région linguistique: en Suisse romande et au Tessin, la proportion de jeunes suivant une formation professionnelle initiale en école est plus élevée qu'en Suisse alémanique. En comparaison internationale, la Suisse est en tête pour ce qui est du nombre de jeunes qui entament une formation professionnelle initiale (OCDE, 2014).

Développement des compétences Lors du passage au degré secondaire II, les jeunes sont confrontés à de nouvelles situations qui constituent autant de défis, mais qui leur permettent aussi de se développer et d'acquérir de nouvelles compétences. Dehnboestel (2020) explique que l'entreprise, en tant que lieu de formation, ne transmet pas seulement des compétences techniques, mais encourage aussi le développement de compétences informelles telles que l'autogestion et la responsabilité individuelle des apprenti·e·s. Cela passe par une organisation du travail favorisant l'apprentissage et les compétences, qui permet aux apprenti·e·s de développer et d'appliquer leurs aptitudes dans un environnement de travail réel. Lindenmann ajoute: les environnements d'apprentissage qui offrent un travail intéressant et exigeant, avec une grande marge de manœuvre et un soutien simultané, favorisent particulièrement le développement de compétences informelles (p. ex. aptitudes telles que la disposition à l'effort, la volonté et la persévérance) (2015). Par ailleurs, dans leur étude de 2022, Basler et Kriesi ont montré que le système dual encourage les qualifications clés ou les compétences transversales telles que la disposition à l'effort, la persévérance et la volonté chez les jeunes, et qu'il contribue au développement d'une identité professionnelle. L'interaction étroite avec l'environnement social – dans le cas des jeunes, l'environnement de formation – joue ici un rôle décisif. Ils ont pu mettre en évidence des différences selon le type de formation (formation professionnelle en entreprise et en école à plein temps et enseignement secondaire générale). Chez les jeunes qui ont entamé une formation professionnelle, des compétences telles que la disposition à l'effort, la persévérance et la volonté augmentent nettement, tandis qu'elles stagnent chez les jeunes qui suivent une formation générale dans l'enseignement secondaire et ne se développent positivement qu'après 18 ans (Basler et Kriesi, 2022). Herzog et al. (2006) ont également montré que la disposition à l'effort chez les jeunes au premier semestre de la formation professionnelle initiale augmentait beaucoup plus fortement que chez les élèves après leur entrée au gymnase.

L'essentiel de ce chapitre:

- En Suisse, deux tiers des jeunes optent pour une formation professionnelle initiale.
- La majorité des jeunes suivent un apprentissage CFC; les formations professionnelles en école sont plus rares et diffèrent d'une région à l'autre.

- Au sein de l'entreprise, les apprenti·e·s développent non seulement des compétences techniques, mais aussi des compétences transversales et informelles essentielles.

Le chapitre suivant aborde la question de la réussite de la formation.

Facteurs d'influence potentiels sur la réussite de la formation

Choix professionnel Dès le choix professionnel, les jeunes sont confrontés à de nombreux facteurs d'influence. Selon Hirschi et Baumeler (2020), le choix professionnel et l'évolution de la carrière constituent un processus dynamique marqué par différents facteurs internes et externes. Non seulement les intérêts personnels jouent un rôle, mais aussi les influences sociales, les conditions environnementales, les événements fortuits et les opportunités inattendues qui peuvent influencer le parcours professionnel. L'un des principaux objectifs du processus interne individuel est de parvenir à une concordance harmonieuse entre les inclinations individuelles du jeune et la formation professionnelle choisie. On entend par là la concordance des aptitudes, des intérêts et des besoins de la personne avec l'environnement professionnel. Ce dernier ne se limite pas à la profession au sens strict, mais englobe aussi l'organisation, le poste de travail et l'équipe avec laquelle on travaille (Kristof-Brown & Guay, 2011). Dans les études, les jeunes ayant une perception élevée de l'adéquation de leur choix se montrent plus satisfaits, plus productifs et présentent un risque plus faible de chômage après l'apprentissage (Neuenschwander et al., 2012). Toutefois, les jeunes sont confrontés à des restrictions plus ou moins importantes dans le choix des solutions de transition (écoles secondaires, apprentissages professionnels divers) (Herzog et al., 2004). Alors que certains élèves sont exposés à un large éventail de solutions de transition possibles, les possibilités offertes aux jeunes issus de types d'écoles à faible niveau sont limitées (Jungo, 2009; Hupka-Brunner et al., 2011).

Dans ce processus décisionnel, les jeunes ont également besoin d'un soutien extérieur. Dans une étude représentative menée par la Bertelsmann Stiftung en Allemagne, les jeunes ont indiqué que leurs parents étaient les personnes qui les aidaient le plus dans leur orientation professionnelle, suivis par l'école/le corps enseignant (55%), Internet (48%) et les services d'orientation professionnelle (36%). Les données provenant de Suisse montrent également des résultats similaires. Les parents sont considérés comme les ressources sociales les plus importantes au début d'une formation (Neuenschwander et al., 2012).

Passage du secondaire I au secondaire II L'importance d'une transition réussie et la satisfaction à l'égard de la formation ont une influence directe sur la santé mentale. Dans une étude menée auprès de jeunes hommes, Abel et Keller (2016) ont pu confirmer que le type de parcours de formation a un impact sur le bien-être psychique. De manière générale, ils ont pu démontrer qu'un parcours de formation linéaire et une formation exigeante sont corrélés à une meilleure santé mentale chez les jeunes adultes. Les jeunes hommes qui n'ont pas réussi à accéder directement à une formation postobligatoire après la formation obligatoire ou qui ont fait l'objet de mesures particulières au cours de leur parcours scolaire (p. ex. redoublements) ont plus souvent fait état de sentiments négatifs et de pensées suicidaires. En outre, l'étude a montré que les jeunes hommes qui sont satisfaits de leur formation et ne se sentent ni insuffisamment sollicités ni surmenés sont les moins susceptibles de faire part de sentiments négatifs ou de pensées suicidaires. Les résultats de l'enquête YASS (Young Adults Swiss Survey), une enquête menée de manière récurrente auprès des jeunes sur différents thèmes, vont dans le même sens. Les jeunes adultes qui n'ont suivi aucune formation après l'école obligatoire se montrent nettement plus insatisfaits que ceux qui ont suivi une formation professionnelle ou une formation générale (Huber, 2022).

La section suivante montre dans quelle mesure cette transition ou la réussite de la formation peut également être influencée positivement par le contexte de l'entreprise.

Formation en entreprise L'étude de la HEFP réalisée dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse s'est penchée sur la question de savoir dans quelle mesure les entreprises formatrices

jouent un rôle dans la réussite de la formation des apprenti·e·s. Dans l'entreprise formatrice, deux ensembles de facteurs liés à la réussite de la formation sont particulièrement importants (Schweri & af Burén, 2024). Il est essentiel de donner aux apprenti·e·s les moyens de trouver leurs propres solutions à des problèmes complexes. De plus, des tâches pratiques variées et exigeantes, au cours desquelles les apprenti·e·s doivent prendre des décisions de manière autonome, renforcent leur capacité à résoudre des problèmes. Les ressources de l'entreprise contribuent également positivement à la formation. Les apprenti·e·s y gagnent par exemple lorsque les professionnel·le·s sont en mesure de consacrer plus de temps à la formation pendant les heures de travail et impliquent ainsi davantage les apprenti·e·s dans des activités exigeantes et productives. La réussite de la formation dépend également de facteurs externes tels que la région, la taille ou le secteur d'activité de l'entreprise, le métier appris et, enfin, de facteurs propres à la personne en formation, comme ses résultats à l'école obligatoire (Schweri & af Burén, 2024).

L'essentiel de ce chapitre:

- Le choix professionnel est un processus complexe et dynamique, fortement marqué par des inclinations intérieures, des influences sociales et l'adéquation perçue entre la personne et son environnement de travail.
- La réussite du passage au degré secondaire II et la satisfaction à l'égard de la formation ont un impact positif sur la santé mentale des jeunes et des jeunes adultes.
- Les entreprises formatrices jouent un rôle central dans la réussite de la formation, notamment grâce à des conditions d'apprentissage favorables, au soutien de professionnel·le·s qualifié·e·s et à des tâches stimulantes et autonomes.

Résiliations de contrats d'apprentissage

Malgré les nombreux effets positifs de la formation professionnelle, des résiliations de contrats d'apprentissage (RCA) surviennent régulièrement. Une RCA intervient lorsqu'une personne en formation quitte l'entreprise formatrice avant la fin de la période contractuelle ou lorsqu'elle change de profession ou de niveau de formation. Un contrat d'apprentissage est donc également considéré comme résilié prématurément si la formation se poursuit sans interruption dans la même entreprise ou dans une autre entreprise (Schmid & Kriesi, 2016). On parle aussi souvent d'«arrêt de l'apprentissage». Cette notion est toutefois trompeuse, car une résiliation anticipée du contrat d'apprentissage n'entraîne pas toujours un arrêt définitif de la formation. La plupart des apprenti·e·s poursuivent leur formation sans interruption après la résiliation de leur contrat ou reprennent une nouvelle formation certifiante après une interruption de deux à trois ans. Il n'y a arrêt de l'apprentissage que si les apprenti·e·s ne reprennent pas une formation professionnelle initiale ou une autre formation du degré secondaire II après la résiliation du contrat (Schmid, 2010; Schmid et Kriesi, 2016).

Les résiliations de contrats d'apprentissage sont relativement fréquentes. Environ un cinquième des apprenti·e·s voient leur contrat d'apprentissage résilié, voire plusieurs contrats pour environ 4% d'entre eux (OFS, 2023). Les RCA sont les plus fréquentes en première année d'apprentissage (OFS, 2021). Après une RCA, il est fréquent de changer d'entreprise ou de niveau d'exigences au sein d'une même profession. Lorsqu'une nouvelle orientation professionnelle est envisagée, la réinsertion prend souvent plus de temps (Maghsoudi & Kriesi, 2013).

Il existe des différences en termes de domaine de formation, de sexe, de statut migratoire et de région. Les RCA les plus fréquentes concernent les secteurs de la beauté, de l'hôtellerie et de la restauration, le commerce et la construction, et les moins fréquentes concernent la sylviculture. Les apprentis de sexe masculin sont plus souvent confrontés à une RCA que les apprenties de sexe féminin. Les apprenti·e·s issu·e·s de la migration sont également plus souvent concerné·e·s (Office fédéral de la statistique, 2023; Kriesi et al., 2016). En outre, une RCA est prononcée plus souvent en Suisse romande qu'en Suisse alémanique (Kriesi et al., 2016).

Motifs de résiliation du contrat d'apprentissage Les résultats disponibles indiquent que les raisons se trouvent aussi bien chez les apprenti·e·s que dans les entreprises, dans les caractéristiques des professions apprises et dans la situation économique. Du côté des apprenti·e·s, les recherches montrent que les RCA sont souvent dues à des résultats insuffisants à l'école professionnelle, à un manque de motivation des apprenti·e·s ou à un manque d'information sur la profession apprise ou l'entreprise (Schmid 2010; Lamamra et al 2011; Berweger et al. 2014; Stalder & Schmid 2016). Selon l'étude de Duc et al. (2024), l'adéquation entre la personne et le choix de la place d'apprentissage est un facteur de réussite essentiel. Les RCA peuvent également résulter d'une faillite de l'entreprise formatrice ou d'une restructuration de l'entreprise. En outre, les jeunes citent souvent de mauvaises conditions de travail et de formation comme facteurs déclencheurs de RCA (Stalder & Schmid 2006). La recherche sur les causes de RCA internes à l'entreprise et sur une éventuelle interaction entre les facteurs de risque opérationnels et individuels n'est toutefois pas encore très approfondie en Suisse. Une étude de Negrini et al. (2015) montre que les entreprises qui accordent de l'importance à la formation et offrent une formation de qualité enregistrent moins de RCA. Selon les premières indications, les réseaux d'entreprises formatrices, au sein desquels les apprenti·e·s passent d'une entreprise à l'autre, peuvent réduire le risque de résiliation de contrat (Seiterle 2016). Les résultats obtenus en Allemagne montrent en outre que la probabilité de résiliations de contrat est nettement plus faible dans les grandes entreprises, dans le service public et dans les filières de formation coûteuses que dans les petites entreprises, dans le secteur privé et dans les filières de formations moins coûteuses (Rohrbach-Schmidt & Uhly 2015). On ignore dans quelle mesure il en va de même pour la Suisse.

Conséquences des résiliations de contrats d'apprentissage Une RCA comporte le risque que des jeunes se retrouvent sans diplôme à la fin de leur formation. Les apprenti·e·s qui ne se réinsèrent pas après une RCA subissent des pertes financières significatives et génèrent des coûts pour la société. En revanche, les coûts pour les entreprises sont relativement faibles (Kriesi et al., 2016, rapport de tendances de l'OBS). Il y a près de 20 ans, la Suisse s'est fixé comme objectif politique en matière de formation que 95% des jeunes de 25 ans soient titulaires d'un diplôme du degré secondaire II. Des mesures s'imposaient avant tout pour les personnes qui n'avaient pas suivi tout le système scolaire suisse (CDIP, 2015). La RCA réduit en effet les chances de réussite d'une carrière professionnelle (Schmid, 2013). Baggio et al. (2015) ont analysé les risques liés au fait de renoncer à une formation. Ils ont appelé ce sous-groupe NEET (Not in Education, Employment or Training) et se sont demandé si ce groupe vulnérable se distinguait des autres par des caractéristiques telles que la personnalité, la santé et la consommation de substances (cannabis et nicotine). Près de 5000 jeunes hommes dans la vingtaine ont été interrogés. Les résultats ont montré de nettes différences entre les NEET et les non-NEET, en particulier en ce qui concerne la consommation de substances et les symptômes dépressifs. Les analyses statistiques ont montré que le statut NEET est davantage une conséquence de la santé mentale et de la consommation de substances que leur cause.

L'essentiel de ce chapitre:

- Les résiliations de contrats d'apprentissage (RCA) sont relativement fréquentes et concernent environ un cinquième des apprenti·e·s, sans nécessairement entraîner un arrêt définitif de la formation.
- Les causes de RCA sont multiples et résident aussi bien dans les apprenti·e·s (p. ex. manque d'adéquation, de motivation, de résultats scolaires) que dans les conditions-cadres de l'entreprise.
- Les facteurs de risque de RCA sont inégalement répartis – par exemple selon le domaine professionnel, le sexe, le statut migratoire ou la région – et dépendent également de la qualité de la formation dans l'entreprise.
- Une RCA sans réinsertion peut avoir de graves conséquences, par exemple pour l'avenir professionnel, la situation financière et la santé mentale des jeunes concernés.

1.4. Santé mentale

Fréquence des troubles psychiques et des différents symptômes

Contrairement aux maladies physiques, les troubles psychiques apparaissent généralement tôt et se manifestent souvent pour la première fois pendant la période de formation. La moitié des cas de troubles psychiques commencent avant l'âge de 15 ans et 75% avant l'âge de 25 ans (Kessler et al., 2005).

Les médias font souvent état d'une augmentation générale des maladies psychiques, mais l'ampleur et les conditions sous-jacentes font l'objet de nombreuses discussions en épidémiologie psychiatrique (Richter et al., 2019; COVID-19 Mental Disorders Collaborators, 2021; Wu et al., 2023).

Selon Richter, Riedel-Heller & Zürcher (2021), on ne peut pas supposer une augmentation des troubles psychiques suite à la crise du COVID-19. La majeure partie de la population a certes souffert du stress psychologique, mais cela n'a généralement pas conduit à une situation problématique nécessitant un traitement. Les jeunes et les jeunes adultes (en particulier les jeunes femmes) qui ont manifestement développé beaucoup plus de problèmes psychologiques en lien avec la pandémie de Covid font ici figure d'exception. Bien que des études épidémiologiques aient révélé un stress psychologique durablement élevé et parfois croissant dans la population générale (Piumatti et al. 2022), selon Richter (2023), celui-ci n'a pas eu d'effet sur la prévalence des troubles psychiques. Une méta-analyse de grande envergure incluant des études menées dans des pays européens à revenu élevé a également conclu que la pandémie n'avait globalement pas entraîné d'augmentation démontrable des troubles psychiques, à l'exception des groupes susmentionnés (Ahmed et al. 2023).

En principe, les jeunes salariés jugent plus souvent leur propre état de santé comme bon ou très bon que les autres groupes d'âge. Cela concorde principalement avec une amélioration observable de l'état de santé physique (moins de maladies chroniques, moins d'hypertension artérielle et IMC plus bas (Stocker et al., 2021). En ce qui concerne la santé mentale, en revanche, les jeunes adultes déclarent en moyenne plus souvent être stressés et les pensées, idées et sentiments suicidaires sont également plus répandus chez les jeunes salariés que chez les salarié·e·s plus âgé·e·s. Par rapport à d'autres groupes d'âge, ils disposent aussi de moins de ressources personnelles telles qu'une perception favorable de leur efficacité personnelle et des capacités de coping (adaptation), lesquelles sont particulièrement importantes pour la gestion du stress et la santé mentale (Stocker et al., 2021).

Évaluation de la santé mentale Interrogées de manière générale sur leur évaluation subjective de leur santé mentale, près de la moitié des personnes concernées la considèrent comme très bonne ou excellente, tandis que 15,3% d'entre elles la jugent moyenne ou mauvaise (Peter et al., 2023). Des différences ont été mises en évidence en fonction du sexe et de l'âge. Chez les femmes de 15 à 24 ans, la proportion de personnes estimant que leur santé mentale est très bonne/excellente est de 30%, alors qu'elle est d'environ 45% chez les femmes plus âgées. Parallèlement, les jeunes femmes ont tendance à être plus nombreuses à considérer leur santé mentale comme mauvaise (6,2% contre 0,9-3,5%). L'évaluation d'une très bonne/excellente santé mentale est en outre moins fréquente chez les femmes que dans le groupe de comparaison masculin (48,7% chez les hommes de 15 à 24 ans contre 30% chez les femmes de 15 à 24 ans).

Des différences similaires apparaissent également en ce qui concerne la satisfaction dans la vie. Des différences régionales ont également été constatées à cet égard. Les parts de personnes très satisfaites sont plus faibles dans les régions italophones et francophones que dans les régions germanophones. Le dernier rapport de l'étude YASS (Huber, 2022), a également mis en évidence des différences régionales concernant la satisfaction dans la vie. Dans l'ensemble, la proportion

de personnes insatisfaites augmente dans toutes les régions, tout comme la proportion de personnes très satisfaites, ce que les auteur·e·s interprètent comme une polarisation des positions en matière de satisfaction.

Stress et inquiétudes Outre les symptômes psychiatriques, les causes subjectives de stress ou d'inquiétude sont également informatives chez les jeunes. Dans l'étude sur la jeunesse réalisée par Pro Juventute (2024), les jeunes ont par exemple cité comme principaux facteurs de stress les examens/épreuves à l'école, la pression de la performance, le manque d'argent, les exigences élevées à l'école / dans la formation / au travail et l'avenir professionnel. Près de la moitié des jeunes ont indiqué réagir avec irritabilité aux facteurs de stress, 40% ont indiqué se sentir stressés et plus d'un tiers des jeunes interrogés ont mentionné des problèmes de sommeil. Les facteurs de stress les plus cités étaient principalement des facteurs liés à l'école/la formation, tels que les examens ou la pression générale de la performance. La comparaison avec d'autres (en ligne et dans le quotidien analogique) a également été souvent citée (environ un quart) (Werling et al., 2024). Les thèmes politiques peuvent aussi être source de stress chez les jeunes. Dans une enquête internationale, environ la moitié des jeunes suisses ont indiqué que le changement climatique était une source de stress (Arora et al., 2022).

L'étude de Pro Juventute sur la jeunesse a en outre révélé une corrélation significative entre une bonne relation avec les parents et le bien-être physique et psychique ainsi que l'image de soi. Les participant·e·s qui ont indiqué davantage de facteurs de stress (formation et facteurs personnels) avaient tendance à se sentir moins bien. En outre, une corrélation significative entre les soucis personnels et l'état de santé actuel a également pu être établie (Werling et al., 2024).

Sur la base des données de l'enquête Omnibus de l'Obsan (Peter et al., 2023) et de l'Enquête suisse sur la santé (2022), les caractéristiques suivantes ont été observées chez les 15-24 ans pour différents symptômes cliniques:

Symptômes de dépression Dans l'enquête de l'Obsan (2023), un tiers (35,1%) des femmes âgées de 15 à 24 ans font état d'une dépression légère et 30,4% d'une dépression modérée à sévère (chez les hommes, ces chiffres sont respectivement de 26,1% et de 15,2%). L'Enquête suisse sur la santé (2022) présente un tableau similaire: globalement, la fréquence des symptômes de dépression modérés à sévères a augmenté par rapport à 2017, notamment chez les femmes âgées de 15 à 34 ans.

Anxiété Dans l'enquête de l'Obsan (2023), environ 20% des femmes de 15 à 24 ans font état de troubles anxieux non diagnostiqués et 13,5% de troubles anxieux diagnostiqués. Comme pour les symptômes de dépression, les femmes, en particulier les jeunes femmes, font état de symptômes plus souvent que les hommes. Contrairement aux symptômes de dépression, les troubles anxieux présentent des différences considérables entre les grandes régions, l'Arc lémanique et le Tessin se distinguant par une forte proportion de troubles anxieux diagnostiqués et non diagnostiqués. Ainsi, dans l'Arc lémanique, près d'une personne sur quatre et au Tessin, près d'une personne sur trois déclare souffrir d'un trouble anxieux diagnostiqué ou non.

Consommation de substances Les dépendances à des substances sont plus souvent mentionnées par les hommes que par les femmes (12,2% contre 7,8%). Les dépendances diagnostiquées sont plus souvent rapportées par les personnes ayant suivi une formation de niveau secondaire I que par les personnes ayant suivi une formation tertiaire. En ce qui concerne la *consommation problématique d'alcool* et la *consommation problématique de cannabis*, les valeurs sont également plus élevées chez les hommes, en particulier dans le groupe d'âge jeune.

Autres symptômes de troubles selon l'enquête de l'Obsan (2023): les femmes du groupe d'âge 15-24 ans rapportent souvent des symptômes de stress post-traumatique (10%) et de troubles du comportement alimentaire (31,7%). Les proportions respectives chez les hommes du même groupe d'âge sont deux fois moins élevées. Le groupe d'âge des jeunes est fortement représenté

dans les cas d'automutilation. Ici aussi, les jeunes femmes sont environ deux fois plus nombreuses que les jeunes hommes (11% contre 5%).

L'essentiel de ce chapitre:

- Les troubles psychiques apparaissent souvent à l'adolescence.
- Les jeunes adultes font plus souvent état d'un stress psychologique et de ressources limitées, bien qu'ils se considèrent souvent comme en meilleure santé physique que les groupes d'âge plus âgés.
- Les facteurs de stress tels que la pression de la performance, la peur de l'avenir et les comparaisons sociales pèsent lourdement sur les jeunes, ce qui a des répercussions négatives sur leur bien-être et leur santé mentale.
- La dépression, les troubles anxieux, les troubles alimentaires et l'automutilation sont particulièrement fréquents chez les jeunes femmes, et les problèmes liés à la consommation de substances sont globalement en augmentation dans ce groupe d'âge.

annonces à l'AI

Étant donné que les troubles psychiques apparaissent le plus souvent tôt dans la vie, ils peuvent entraver l'achèvement d'une formation et l'insertion sur le marché du travail. Au cours des 30 dernières années, une augmentation constante du nombre de bénéficiaires d'une rente d'invalidité a été constatée dans le groupe d'âge des 18-24 ans pour cause de maladies psychiques (Office fédéral des assurances sociales, OFS, 2023). Le nombre de rentes AI versées à ce groupe d'âge a quintuplé depuis 1995. La formation peut également être considérée comme un facteur important à cet égard. La majorité des jeunes bénéficiaires d'une rente AI ont déjà commencé une formation, mais l'ont abandonnée pour des raisons psychiques (Baer et al., 2015). Le parcours professionnel des bénéficiaires de mesures de l'AI souffrant de troubles psychiques montre que, dans de nombreux cas, des anomalies sont apparues dès la formation (Baer et al., 2018).

Depuis 2008, suite à des révisions législatives, l'assurance-invalidité (AI) met principalement l'accent sur la «réadaptation avant la rente» afin de maintenir et/ou d'intégrer les personnes sur le marché du travail le plus longtemps possible avant qu'une rente ne leur soit octroyée. En outre, depuis la dernière révision de l'AI, les jeunes atteints de maladies psychiques font l'objet d'une attention accrue, car un besoin d'optimisation a été identifié notamment chez les jeunes assurés présentant des troubles psychiques. Des nouveautés, telles qu'une gestion des cas plus étroite ou des mesures d'intervention précoce, ont été introduites à cet effet (Office fédéral des assurances sociales, 2022).

Environ 84% des jeunes bénéficiaires de rentes perçoivent des rentes entières, 10% une demi-rente et 4% seulement trois-quarts ou un quart de rente (sur 400). Les jeunes hommes (54%) sont légèrement plus nombreux que les jeunes femmes (46%). En outre, les groupes d'âge jeunes (18-21 ans) en particulier sont souvent représentés (Baer et al., 2015). Au sein du groupe d'âge jeune, les maladies psychiques sont la principale cause d'octroi d'une nouvelle rente (statistique AI, 2023).

1.5. Facteurs d'influence sur la résolution du problème

Plus une personne est capable de gérer le stress, c.-à-d. plus elle possède de compétences en matière de gestion du stress, plus elle peut maîtriser avec succès les situations de stress professionnelles et autres. Les jeunes salariés (personnes âgées de 16 à 24 ans) sont particulièrement touchés par l'épuisement émotionnel, par rapport aux autres groupes d'âge (Promotion Santé Suisse, 2022). C'est pourquoi il est très important de comprendre les stratégies d'adaptation des jeunes adultes.

Nous décrivons ci-après les facteurs essentiels à la gestion du stress et des problèmes ainsi que le rôle joué par les facteurs personnels ou environnementaux.

Facteurs d'influence personnels

Résilience La résilience joue un rôle décisif pour comprendre comment les jeunes réagissent dans des situations difficiles, en particulier pendant leur formation, et comment ils s'affirment psychologiquement dans des moments difficiles. La résilience est définie comme la capacité à se remettre de circonstances défavorables. Elle est décrite comme un phénomène relationnel individuel (Masten & Wright, 2010; Staudinger & Greve, 2016; von Leipold et al., 2019). Plusieurs études ont déjà confirmé les liens entre la gestion, la perception du stress et la santé (Leipold et al., 2019). On entend par mécanismes de résilience les réactions, expériences et comportements que les personnes ressentent et adoptent lorsqu'elles sont confrontées à l'adversité (Fisher et al., 2019; Hartmann et al., 2020).

Pour maîtriser les facteurs de stress et les phases de développement liées au stress en général, il est essentiel d'apprendre à gérer les facteurs de stress plutôt que de les réduire (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & von Wyl, 2018). Lorsque les ressources disponibles ne sont pas suffisantes pour faire face au stress, cela peut menacer la capacité d'action et le bien-être (Lazarus & Folkman, 1984). L'idée de base de la recherche sur la capacité d'adaptation est que les conséquences à court ou à long terme d'un stress dépendent essentiellement de son traitement sur le plan psychologique. Il ne s'agit pas en premier lieu des caractéristiques «objectives» d'un stress, mais plutôt de la manière dont la personne gère le défi. Certains stress peuvent aussi s'avérer positifs. Il est compréhensible que la gestion du stress dépende de l'évolution. Ainsi, une personne jeune, éventuellement inexpérimentée, peut-être optimiste, gère différemment les pertes ou les menaces qu'une personne plus âgée, peut-être plus expérimentée (Greve & Leipold, 2012).

Stratégies d'adaptation Différentes études se sont penchées sur les mécanismes d'adaptation et la résilience des jeunes adultes pendant le passage à l'âge adulte (cf. p. ex. Leipold et al., 2019). Les chercheuses et chercheurs parlent de trois stratégies générales d'adaptation qui dépendent de l'âge et sont mises en œuvre pendant la période de transition du jeune au jeune adulte: le coping axé sur les problèmes, la recherche de soutien social et le coping axé sur la signification (axé sur le sens, atténue les effets négatifs des problèmes). Les résultats de cette étude ont montré qu'avec l'âge, les stratégies d'adaptation axées sur les problèmes et la recherche d'un soutien social augmentent. Toutefois, cela dépend non seulement de l'âge, mais aussi de la nature des situations difficiles et de l'individu. Les différentes stratégies d'adaptation étaient liées les unes aux autres. Les stratégies de coping ont en outre une fonction protectrice en modérant le lien négatif entre le stress et le bien-être (Leipold et al., 2019).

L'étude de Pro Juventute sur la jeunesse s'est penchée sur la manière dont la jeunesse suisse gère les facteurs de stress (Werling et al., 2024). La stratégie la plus courante que les jeunes utilisent pour gérer le stress en Suisse est de recourir aux médias et d'écouter de la musique. Plus de la moitié ont indiqué se distraire ou rester optimiste. Les adolescentes parlent plus souvent de leurs soucis avec d'autres personnes, tandis que les adolescents font plus de sport ou choisissent plus souvent l'humour comme stratégie. Il est intéressant de noter que des effets liés à l'âge apparaissent dans la gestion du stress: les 14-17 ans consomment plus souvent des médias et les jeunes à partir de 18 ans ont davantage recours à des substances addictives (nicotine, alcool, cannabis, autres drogues) (Werling et al., 2024). La dépendance à une substance peut entraîner un stress psychologique, physique et social, une stigmatisation et une négligence des performances, qui compliquent le passage à la vie active (Schaad, 2023). Le travail de master de Pfanner-Meyer et Schmocke (2016) s'est penché sur les facteurs qui influencent la consommation de drogues chez les jeunes et sur les rôles que jouent le stress et le coping dans ce contexte. Les résultats indiquent qu'un stress accru, déclenché par les nouvelles exigences lors des transitions inhérentes à l'adolescence, combiné à un coping peu différencié, entraîne une augmentation de la consommation de drogues.

Auto-efficacité Dans le contexte de la résilience et du coping, l'auto-efficacité joue également un rôle important. L'auto-efficacité fait référence aux attentes individuelles en matière de compétences pour pouvoir faire face aux difficultés et aux obstacles dans la vie quotidienne (Beierlein, et al., 2014). Il s'agit de l'évaluation de ses propres aptitudes et compétences à planifier et à mener à bien des actions afin d'atteindre les objectifs souhaités (Bandura 1997). Une distinction est faite entre le sentiment d'auto-efficacité général et le sentiment d'auto-efficacité spécifique à un domaine. Le sentiment d'auto-efficacité général décrit une attente de compétences généralisée d'une personne dans différents domaines de la vie (Bandura, 2006). En revanche, les attentes d'auto-efficacité spécifiques à un domaine se rapportent à certains domaines de la vie. Dans le contexte professionnel, la gestion des exigences liées au travail est essentielle. Le sentiment d'auto-efficacité professionnelle décrit donc la conviction de pouvoir maîtriser avec succès les exigences professionnelles sur la base de ses propres capacités (Anderson & Betz, 2001; Niles & Sowa, 1992). D'un point de vue théorique, les composantes motivationnelles («vouloir») et liées aux capacités («pouvoir») jouent un rôle dans la construction du sentiment d'auto-efficacité professionnelle (Abele et al., 2000). Les personnes de sexe féminin du groupe d'âge le plus jeune (15-24 ans) ont tendance à faire état d'une auto-efficacité plus faible que les autres groupes d'âge, ce qui peut être associé à un stress psychologique plus élevé (Peter et al., 2023).

Estime de soi Dans le contexte de la gestion du stress, la notion d'estime de soi s'avère également pertinente. Il s'agit de l'évaluation de l'image de soi-même et donc d'une attitude fondamentale vis-à-vis de sa propre personne (James, 1890). L'estime de soi se réfère plutôt à l'état actuel général, tandis que l'auto-efficacité renvoie à l'action et au sentiment d'être à la hauteur d'une tâche (Bandura, 1977). Une bonne estime de soi est liée à une bonne santé mentale, à la satisfaction, à la qualité des relations personnelles, à la réussite et à la performance (Leary & MacDonald, 2003; Mruk, 2006; Trzesniewski et al., 2006). Les jeunes femmes affichent l'estime de soi la plus faible (Peter et al., 2023). L'étude actuelle de Pro Juventute fournit un tableau similaire. En ce qui concerne l'estime de soi, une nette majorité des jeunes (plus de 80%) ont déclaré avoir une image plutôt positive d'eux-mêmes, les garçons étant plus sûrs d'eux que les filles. En revanche, 60% des adolescentes ont déclaré avoir peur de faire quelque chose de mal (Werling et al., 2024).

Conviction de contrôle Par ailleurs, la conviction de contrôle joue un rôle dans la gestion du stress. Il s'agit ici de déterminer dans quelle mesure une personne est convaincue de pouvoir mener sa vie de manière autonome ou si celle-ci dépend de facteurs externes tels que le hasard. Par conviction de contrôle, on entend la mesure dans laquelle une personne croit que la survenance d'un événement dans sa vie dépend de son comportement (Rotter, 1966). Plus la conviction de contrôle est forte, plus la personne a confiance dans sa capacité à mener sa vie comme elle l'entend et moins elle fait état de stress psychologique. Les jeunes femmes (15-34 ans) indiquent plus souvent que la moyenne une faible conviction de contrôle (Schuler et al., 2019).

L'essentiel de ce chapitre:

- La résilience est la capacité à gérer des situations éprouvantes de manière constructive, sachant que ce n'est pas le stress objectif qui est déterminant, mais sa gestion individuelle.
- Les jeunes utilisent des stratégies d'adaptation différentes en fonction de leur âge et de leur sexe, parmi lesquelles la musique, les médias, les discussions ou le sport jouent un rôle central – la consommation de substances addictives augmente avec l'âge.
- Chez les jeunes, une faible auto-efficacité est associée à un stress psychologique plus élevé, car ils se sentent moins en mesure de relever activement les défis.
- Une bonne estime de soi favorise la santé mentale, la qualité des relations et la satisfaction dans la vie.
- Les jeunes femmes font plus souvent état d'une faible auto-efficacité ou d'une faible estime de soi que les jeunes hommes.

- La conviction de contrôle influence positivement la santé mentale, car le sentiment d'autodétermination s'accompagne d'un moindre stress psychologique – là aussi, les jeunes femmes affichent des valeurs particulièrement basses.
- Le manque de ressources pour gérer le stress augmente le risque de problèmes psychologiques et de comportements addictifs, en particulier dans les phases de transition telles que le début de la formation ou de la vie professionnelle.

Facteurs d'influence environnementaux

Outre les facteurs d'influence personnels, comme nous l'avons déjà mentionné, les facteurs environnementaux jouent également un rôle important dans la santé mentale.

Environnement social L'environnement social joue un rôle central à cet égard. Dans une enquête menée auprès d'élèves de 11 à 15 ans en Suisse sur la santé et le bien-être, une corrélation positive a été établie entre l'environnement social et les relations perçues (soutien perçu par le cercle d'amis, la famille, les camarades de classe et les enseignant·e·s) et la santé et le bien-être des jeunes interrogés (Balsiger & Delgrande Jordan, 2025). L'environnement privé est considéré comme un facteur de protection important. En termes de ressources et de stress dans la vie privée, les jeunes salariés sont davantage soutenus par un réseau social que les autres groupes d'âge (Stocker et al., 2021). Dans le cadre d'une étude de cohorte, 614 jeunes (entre 11 et 20 ans) ont été interrogés sur leur intégration à l'école et dans la formation professionnelle. Les résultats ont montré que des états émotionnels tels que la dépression et l'anxiété, l'estime de soi, l'auto-efficacité, la relation avec les parents ainsi que la délinquance et la consommation de substances influencent l'intégration sociale des jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés. L'estime de soi, l'auto-efficacité et une relation familiale positive se sont notamment avérées être des facteurs protecteurs qui ont aidé les jeunes à se prémunir contre les sentiments négatifs et la consommation de substances (Hüsler & Plancherel, 2007).

Les jeunes déclarent entretenir de bonnes relations. Dans le cadre de l'étude Pro Juventute sur la jeunesse, la majorité des participant·e·s ont indiqué avoir de bonnes relations avec leurs parents et des amitiés solides. Tous groupes d'âge confondus, il est ressorti que les parents sont considérés comme les personnes les plus fiables (Werling et al., 2024). En outre, environ la moitié des jeunes en Suisse parlent à leurs ami·e·s en cas de problèmes psychologiques (Arora et al., 2022).

L'enquête menée auprès des formatrices et formateurs (Schmocker et al., 2022) a confirmé que l'environnement familial et l'environnement social constituent d'importants facteurs de protection. Les bonnes amitiés réduisent le risque d'un parcours d'apprentissage problématique par cinq, tandis que les difficultés familiales ou psychosociales le multiplient par 7,5. À cela s'ajoute l'importance de la relation entre les apprenti·e·s et les formatrices et formateurs. Le soutien social des jeunes est également souligné comme un facteur important dans le rapport de Promotion Santé Suisse, en particulier le soutien des responsables de la formation professionnelle (Stocker et al., 2021). L'importance de l'environnement social est soulignée par le fait que la majorité des jeunes (15-24 ans) se tournent principalement vers leur environnement social pour obtenir de l'aide en cas de problèmes psychologiques (Peter et al., 2023).

Contexte Entreprise formatrice et école professionnelle Les relations à l'école et dans l'apprentissage sont également des facteurs de protection importants. L'étude sur le stress du Secrétariat d'État à l'économie (SECO) (Grebner et al., 2011) montre que les Suisses romands et les jeunes salariés (15-24 ans et 25-34 ans) sont plus touchés par le stress que la moyenne de la population active. L'étude de Duc et Lamamra (2022) montre que les apprenti·e·s sont soumis·e·s à divers facteurs de stress liés à leur santé durant leur formation professionnelle, notamment sur le plan physique et psychologique, ce dernier étant souvent sous-estimé. Les mesures de prévention dans les entreprises formatrices se concentrent principalement sur la sécurité au travail et la prévention des accidents, tandis que les aspects psychosociaux liés à la santé ne sont pris en compte que de manière marginale. De plus, les résultats montrent que la santé n'est pas seulement un thème

individuel, mais aussi un thème social et professionnel: elle est transmise dans le cadre de la socialisation professionnelle, les normes de l'entreprise et les règles implicites influençant de manière déterminante le comportement des apprenti·e·s en matière de santé.

Une étude menée en Allemagne s'est penchée sur le soutien du corps enseignant face à l'épuisement scolaire et au stress chez les élèves de l'école secondaire. Les résultats ont montré que le soutien ressenti est un facteur de protection et peut réduire le stress et l'épuisement chez les élèves. Les auteur·e·s se sont appuyé·e·s sur l'hypothèse tampon (Cohen & Wills, 1985), selon laquelle les relations sociales peuvent réduire les facteurs de stress subis (Hoferichter & Raufelder, 2021).

Activités de loisirs Les activités physiques ou créatives et sociales peuvent contribuer à la résistance au stress ou à sa réduction. Parmi les activités de loisirs non médiatiques les plus fréquentes des jeunes de 12 à 19 ans figurent les rencontres avec des ami·e·s, les activités sportives ainsi que la détente et l'inactivité (Schuler et al., 2020). Chez les jeunes (18-25 ans), ce sont principalement les amitiés et les réseaux sociaux ainsi que les activités de loisirs et les hobbies qui contribuent à la satisfaction (Frisch et al., 2025). 26,4% des jeunes font plus de 4 heures de sport par semaine, environ 15% s'adonnent à des activités créatives ou sociales (peinture, musique, chant, troupe de théâtre, scouts, etc.) (Werling et al., 2024). Les jeunes sont plus enclins à pratiquer des activités physiques intenses pendant leur temps libre et consomment plus souvent des drogues, mais leur consommation habituelle d'alcool est plus faible que chez les personnes plus âgées (Stocker et al., 2021). L'enquête menée auprès des formatrices et formateurs (Schmocke et al., 2022) montre que le risque de problèmes durant l'apprentissage peut être significativement réduit (divisé par 2,5) lorsque les apprenti·e·s organisent activement leur temps libre.

Réseaux sociaux Comme les médias et les réseaux sociaux font partie du quotidien des jeunes, la question se pose de savoir si la consommation de médias peut constituer un facteur de risque ou de protection. L'étude JAMES (2024) a analysé le comportement médiatique des jeunes (de 12 à 19 ans) en Suisse. Les jeunes ont indiqué utiliser le plus souvent leur smartphone pendant leur temps libre, naviguer sur Internet et écouter de la musique. Les réseaux sociaux et les messageries comme Instagram, TikTok, Snapchat et WhatsApp sont particulièrement appréciés. TikTok, en particulier, a été de plus en plus utilisé ces dernières années. D'après les résultats, l'utilisation de ces applications n'a guère évolué depuis 2022. En moyenne, les jeunes utilisent leur smartphone environ trois heures par jour en semaine et quatre heures par jour le week-end (auto-évaluation), les jeunes issus de niveaux scolaires moins exigeants ou issus de la migration l'utilisant plus longtemps (Külling-Knecht et al., 2024). Une méta-analyse a analysé 46 études entre 2012 et 2022 sur la consommation de médias et la santé mentale chez les jeunes (Ferguson et al., 2025). Cette analyse a établi un lien entre le temps passé sur les réseaux sociaux et la santé mentale des jeunes. Les résultats n'ont montré aucun effet néfaste des réseaux sociaux sur les troubles d'internalisation chez les jeunes.

L'essentiel de ce chapitre:

- Un environnement social favorable, notamment de la part de la famille, des ami·e·s et des enseignant·e·s, a un effet positif sur la santé mentale, le bien-être et l'intégration sociale des jeunes.
- Les relations dans l'environnement scolaire et professionnel sont des facteurs de protection importants, le soutien social des formatrices et formateurs et des enseignant·e·s pouvant réduire le stress et favoriser la santé.
- Les activités de loisirs physiques, créatives et sociales renforcent la santé mentale et réduisent le risque d'un parcours d'apprentissage problématique.

- Selon les recherches actuelles, la consommation de médias par les jeunes, en particulier les réseaux sociaux, ne montre aucun effet néfaste avéré sur leur santé mentale.

Connaissances en matière de santé mentale, recours à un soutien

Plusieurs facteurs de risque et de protection susceptibles d'influencer l'état psychique des jeunes ont déjà été mentionnés. Parallèlement, il est tout aussi essentiel de savoir ce que les jeunes eux-mêmes pensent des maladies psychiques. Dans ce contexte, il est important de se pencher sur la question de la stigmatisation des maladies psychiques afin de comprendre comment les jeunes abordent cette question. Une enquête suisse a recensé les compétences en matière de santé mentale et les attitudes stigmatisantes des jeunes à l'égard des personnes présentant des problèmes psychologiques (Dey et al., 2018). Les résultats montrent que moins de la moitié des jeunes interrogés ont correctement décrit les troubles psychiques dont ils souffraient, minimisant ainsi leurs problèmes psychologiques. En ce qui concerne les mesures préventives utiles pour aider une personne souffrant d'un problème psychique, les jeunes ont notamment mentionné le fait de faire appel à des jeunes du même âge et à des membres de la famille proche. Jusqu'à un tiers des jeunes interrogés indiquent avoir certaines attitudes stigmatisantes à l'égard des troubles psychiques, les jeunes hommes exprimant plus souvent de telles attitudes que les jeunes femmes (Dey et al., 2018).

Dans l'étude de Pro Juventute sur la jeunesse (2024), environ un tiers des participant·e·s ont déclaré avoir déjà eu recours à une aide professionnelle, 11,7% étaient actuellement en traitement, la proportion de filles étant plus de deux fois supérieure à celle des garçons (Werling et al., 2024). Dans le rapport de l'Obsan (2023), environ 70% des personnes souffrant d'un problème psychique au cours des 12 derniers mois ont déclaré ne pas être (ou ne pas avoir été) en traitement. Cela signifie que souvent, même en présence de problèmes psychologiques, aucun soutien professionnel n'est sollicité, ce qui n'est pas forcément négatif. Les échanges dans l'entourage privé ou d'autres stratégies peuvent également être utiles et suffire à surmonter des problèmes psychologiques. Dans le même temps, il y a un risque d'évolution vers la chronicité ou de développement d'une maladie psychique si l'on attend trop longtemps.

1.6. Objectif du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est de recueillir le point de vue des personnes en formation professionnelle initiale en Suisse en ce qui concerne leur santé mentale et leur expérience de la formation professionnelle. Une telle base de données fait actuellement défaut, bien qu'elle soit essentielle pour mieux comprendre les besoins des apprenti·e·s et pouvoir développer des mesures ciblées. Sur la base d'une précédente enquête menée auprès d'environ 6500 formatrices et formateurs, qui fournissait des informations importantes sur leur perception des apprenti·e·s présentant des troubles psychiques, l'accent est désormais mis sur le point de vue même des apprenti·e·s. Il s'agit d'étudier comment les jeunes perçoivent leur situation psychologique pendant la formation, ce qui est important pour eux, les défis qu'ils rencontrent et le soutien qu'ils estiment utile.

Un intérêt particulier est porté aux expériences des apprenti·e·s qui parviennent à mener à bien leur formation malgré un stress psychologique. Le projet a pour objectif d'identifier les conditions favorables et les stratégies d'adaptation et d'en déduire des recommandations d'action concrètes pour la pratique, ceci afin de contribuer au renforcement de la santé mentale des apprenti·e·s et au bon déroulement de la formation professionnelle.

Sur cette base, il s'agit d'examiner:

- comment se portent les apprenti·e·s durant leur apprentissage (santé mentale, satisfaction, réussite) et quels facteurs sont importants à cet égard,

- quels groupes/types d'apprenti·e·s peuvent être identifiés en termes de réussite de l'apprentissage, de parcours d'apprentissage et de besoin de soutien,
- le lien entre la santé mentale et la réussite/le parcours d'apprentissage et
- comment mener à bien son apprentissage dans de bonnes conditions malgré un stress psychologique ou ce qui mène à des problèmes durant l'apprentissage malgré une bonne situation psychique initiale.

2. Procédure, concept et méthode de l'enquête

2.1. Implication d'acteurs clés dans le domaine de la formation professionnelle

Toutes les parties prenantes ont été contactées dès la phase préparatoire (à partir de 2023). Notre projet a été présenté personnellement dans les organisations de formation professionnelle pertinentes en Suisse, ce qui a non seulement permis d'en expliquer l'orientation, mais aussi d'établir une relation de confiance. Cette rencontre directe a permis aux représentant·e·s des organes de faire notre connaissance en tant que responsables de projet, ce qui a contribué à notre crédibilité et a sans doute également instauré une certaine confiance mutuelle.

Des organisations telles que la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP), qui coordonne les offices cantonaux de la formation professionnelle au niveau national, la Conférence tripartite de la formation professionnelle (CTFP), qui réunit des représentant·e·s de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail (organisations d'employeurs et de travailleurs), ainsi que les organes des écoles professionnelles – la Conférence suisse des directrices et directeurs d'écoles professionnelles (CSD) et la Table Ronde Écoles Professionnelles (TR EP), qui chapeaute toutes les écoles professionnelles – ont notamment été impliquées. Le comité de la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) a soutenu le projet sur le plan conceptuel et a recommandé à ses membres de participer à l'enquête.

L'implication précoce de ces organes centraux a été décisive non seulement pour la participation des écoles professionnelles, mais aussi très importante pour des raisons structurelles: en Suisse, la formation professionnelle est l'un des piliers du système éducatif et apporte une contribution essentielle à la performance économique. Elle bénéficie donc d'un ancrage politique solide, ce qui rend indispensable une concertation minutieuse avec les acteurs compétents afin de garantir la réussite des projets dans ce domaine.

Ce large soutien s'est avéré être un facteur de réussite essentiel pour le recrutement d'un grand nombre de participant·e·s. La voie d'accès choisie, à savoir le passage par les écoles professionnelles, qui sont régulièrement sollicitées pour des enquêtes, a constitué un défi particulier. Comme il est souvent difficile d'évaluer l'utilité et le sérieux de tels projets, le soutien conceptuel des organes compétents a constitué un facteur de confiance important et a largement contribué à la volonté de participer.

En outre, un groupe d'accompagnement a été mis en place dès le départ afin d'assurer la qualité et le pilotage du projet. Celui-ci était composé de représentant·e·s d'institutions et d'organisations centrales dans les domaines de la formation, de la formation professionnelle et de la promotion de la santé:

- Secrétaire général adjoint CDIP, Formation professionnelle & secondaire II formation générale
- Cheffe du service BMH du canton de Bâle-Campagne, représentation CSFP
- Président CSD / Recteur du Centre de formation professionnelle et continue BBB
- Représentation Table Ronde Romandie / Directeur École professionnelle santé-social
- Responsable du département Formation et formation professionnelle initiale et continue, Union patronale suisse (UPS, en alternance)
- Responsable du département Marché du travail, formation professionnelle et droit économique, Union suisse des arts et métiers (USAM, en alternance)
- Mise en œuvre de la stratégie Gestion de la formation, login formation professionnelle SA
- Direction de projet Exploitation & Développement, Promotion Santé Suisse
- Direction Politique de la formation, Travail.Suisse
- Chargé de cours en psychologie appliquée, Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW)

- Managing Partner / Research Manager, ValueQuest GmbH

Le groupe d'accompagnement a été activement impliqué dans toutes les phases du projet et a largement contribué à l'ancrage du projet sur le terrain. Les organisations et organes susmentionnés (comité et assemblée plénière de la CSFP, CTFP, Table Ronde) ont en outre été informés des résultats après évaluation de l'enquête et les premières conclusions ont été discutées. Les différents rôles ont toujours été respectés: les organes ont fortement contribué à la réflexion et à l'interprétation des résultats. La responsabilité de l'évaluation scientifique, du présent rapport de recherche et des conclusions qu'il contient incombait entièrement aux chercheuses et chercheurs.

Outre les organisations de formation professionnelle en Suisse, les apprenti·e·s ont également été associé·e·s au projet: avant et après l'enquête, plusieurs entretiens individuels et en groupe ont été menés avec les apprenti·e·s, qui ont fourni des indications importantes pour l'élaboration du questionnaire et l'interprétation des résultats (voir ci-dessous).

2.2. Concept de recherche

La méthode de cette enquête consiste en une étude transversale menée auprès d'apprenti·e·s en formation professionnelle en Suisse. Les apprenti·e·s ont été interrogé·e·s sur leur état d'esprit durant l'apprentissage, sur la manière dont ils perçoivent ce dernier et sur les effets de l'apprentissage sur leur développement, leur bien-être et leur situation psychologique. En outre, ils ont été interrogés rétrospectivement sur la manière dont ils avaient vécu leur situation familiale durant leur enfance et sur leur parcours scolaire (école primaire, école secondaire I). Des questions ont également porté sur leur situation sociale et familiale actuelle, par exemple, dans quelle mesure ils se sentent socialement intégrés et soutenus par leur environnement familial. Des questions détaillées ont également été posées sur la manière dont les apprenti·e·s vivent leur situation psychologique.

À cette fin, des questions de screening validées ont été utilisées, identiques à celles utilisées dans l'Enquête suisse sur la santé (ESS) ou dans l'enquête Omnibus de l'Observatoire suisse de la santé (Peter et al., 2023). Cela devrait également permettre de comparer les apprenti·e·s et la population (jeune). Tous les screenings disponibles n'ont pas été repris: les questions sur les pensées suicidaires ou les tentatives de suicide, les automutilations ou encore les traumatismes ont été omises après avoir constaté lors des entretiens préparatoires avec les groupes de discussion que de telles questions pouvaient être vécues comme bouleversantes par les apprenti·e·s. Les résultats de l'enquête ont également fait l'objet de discussions approfondies avec les apprenti·e·s dans le cadre de groupes de discussion avant la concrétisation du questionnaire et après l'enquête, et d'une réflexion sur leurs implications pratiques (cf. sections [Groupe de discussion pré](#) et [Groupe de discussion post](#)).

L'enquête vise ainsi à cerner en détail le vécu et la perception des apprenti·e·s dans leurs dimensions personnelles, sociales, professionnelles et psychologiques. Cette approche permet certes de présenter de nombreuses corrélations importantes, mais elle ne permet pas de tirer des conclusions de causalité.

Les données ont été recueillies au moyen d'une enquête en ligne entre le 28.10.2024 et le 13.12.2024. Le groupe cible était tous les apprenti·e·s ayant suivi une formation professionnelle duale (AFP, CFC, CFC avec maturité professionnelle) pendant cette période. En outre, les élèves qui suivaient une formation scolaire à plein temps (école d'informatique, école de commerce, école de culture générale) ont également pu participer à l'enquête. L'enquête a été menée dans toute la Suisse (Suisse alémanique, Suisse romande et Suisse italienne).

Modèle conceptuel de l'enquête

La présente étude examine comment les facteurs personnels et environnementaux dans le contexte de la formation «influencent» la perception de sa propre santé et les facteurs liés à la formation (au sens statistique; la conception de cette étude ne permet que de mettre en évidence des corrélations et non des liens de causalité).

Sur la base des résultats de recherche décrits et des enseignements tirés de notre propre pratique, un modèle a été développé (Illustration 1) afin d'illustrer les facteurs d'influence et les corrélations. Nous partons du principe que les facteurs antérieurs au début de la formation (p. ex. difficultés dans la scolarité obligatoire, niveau scolaire, soutien des parents) ont un effet sur les résultats de l'apprentissage (p. ex. satisfaction à l'égard de l'apprentissage, intention d'arrêter l'apprentissage) et sur la santé subjective. Il est également postulé que cette corrélation est influencée par des facteurs de protection et de risque internes à la personne (p. ex. auto-efficacité, coping) et des influences extérieures (ambiance de travail, soutien dans l'environnement social).

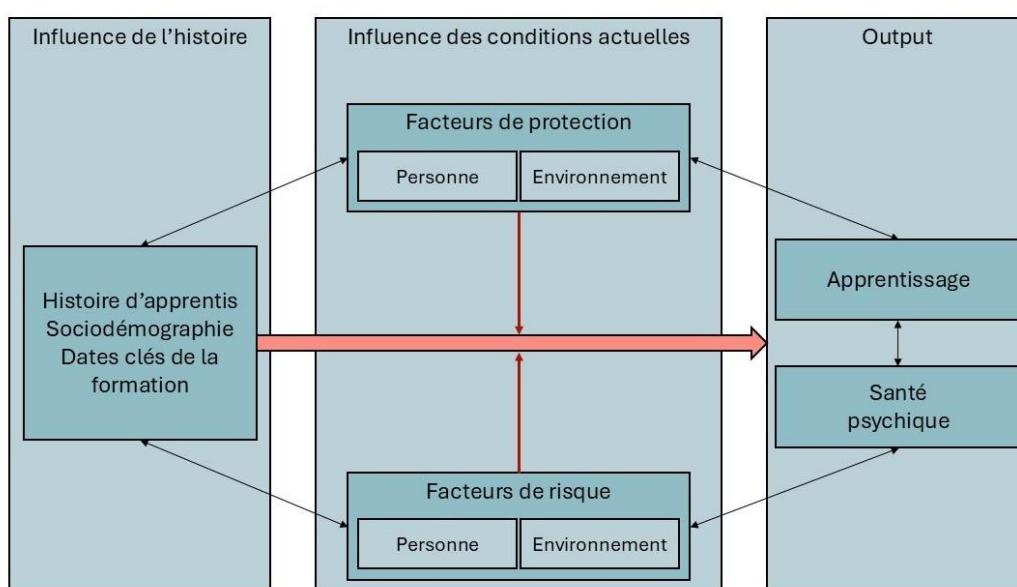


Illustration 1: Notre propre modèle des facteurs d'influence sur les résultats en matière de formation et de santé

Dans la recherche, il existe déjà des modèles similaires, tels que le modèle vulnérabilité-stress et la CIF (Classification internationale du fonctionnement), qui représente les influences et les interactions des facteurs mentionnés. L'approche du modèle diathèse-stress ou vulnérabilité-stress (Zubin, 1977) explique que le comportement humain et l'apparition de troubles psychiques résultent de l'interaction entre un ensemble de variables biologiques, psychologiques et sociales influencées par des aspects liés au développement. La vulnérabilité seule ne conduit donc pas à un trouble, mais doit être associée à une situation ou une constellation déclencheuse qui, en interaction avec la vulnérabilité, développe une dynamique pathogène. La dynamique et la gestion des situations de stress difficiles peuvent être influencées par des facteurs de risque et des facteurs de protection. Alors que les facteurs de risque augmentent la probabilité d'un résultat négatif, les facteurs de protection augmentent la probabilité d'une gestion réussie (Wittchen & Hoyer, 2011).

De même, la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) postule que les limitations fonctionnelles résultent d'un problème de santé, mais aussi de facteurs contextuels. Les facteurs contextuels se composent ici de facteurs environnementaux – p. ex. l'employeur, les relations – et de facteurs personnels. Il s'agit par exemple des styles de coping actifs ou passifs, de l'âge et du milieu social (OMS, 2001).

2.3. Conception et structure du questionnaire

Groupes de discussion, groupe d'accompagnement et tests préliminaires

Groupes de discussion Afin de garantir que l'enquête couvre tous les thèmes pertinents qui préoccupent les apprenti·e·s, des groupes de discussion composés d'apprenti·e·s et de responsables de la formation (p. ex. enseignant·e·s, responsables de formation) ont été organisés entre début janvier 2024 et fin juin 2024, parallèlement à l'élaboration du questionnaire. L'objectif de ces groupes de discussion était de prendre le pouls des apprenti·e·s et de découvrir ce qui les préoccupait. Sur la base de questions semi-standardisées, des discussions de groupe animées de 60 à 90 minutes ont été menées, dont cinq en ligne et trois en présentiel. Les groupes de discussion composés d'apprenti·e·s comprenaient chacun un à sept participant·e·s de différents niveaux de formation, domaines professionnels, années de formation et régions linguistiques (28 apprenti·e·s au total). Tous les groupes ont estimé que les thèmes pertinents étaient couverts par le questionnaire. Des suggestions supplémentaires (p. ex. réflexions sur l'arrêt de l'apprentissage, fierté par rapport à la formation) ont été prises en compte et intégrées au questionnaire. Deux à trois personnes (8 personnes au total) issues de différentes branches professionnelles et régions linguistiques ont participé aux groupes de discussion avec les responsables de la formation. Leurs suggestions (p. ex. exigences élevées en matière de responsabilité individuelle, étendue de leur responsabilité, à qui peut-on éventuellement la déléguer) ont également été prises en compte dans l'enquête. Un résumé et le guide des contenus abordés dans les groupes de discussion figurent en annexe.

Groupe d'accompagnement De plus, des échanges réguliers ont eu lieu avec le groupe d'accompagnement. Cette procédure devait permettre à tous les acteurs concernés d'apporter leur point de vue. Il a notamment été discuté de l'opportunité d'inclure des questions relatives à la santé mentale dans le questionnaire, ce qui a été approuvé. En outre, la suggestion de créer une vidéo de motivation pour les apprenti·e·s et du matériel didactique pour les enseignant·e·s a été acceptée et mise en œuvre.

Tests préliminaires Après la finalisation du questionnaire, plusieurs tests préliminaires ont été réalisés, suivis d'une adaptation du contenu. Dans un premier temps, le questionnaire a été testé par des spécialistes internes, puis par des personnes issues de l'environnement privé et enfin par des apprenti·e·s issu·e·s de différentes branches professionnelles, régions linguistiques et phases de formation. Au total, 24 personnes ont participé au test avec les apprenti·e·s. Elles ont noté le temps nécessaire pour répondre, rempli un questionnaire d'évaluation et ont ensuite eu la possibilité de partager leur retour dans le cadre d'une discussion. Après une révision, deux spécialistes externes ont procédé à des tests supplémentaires, avant que l'équipe de recherche ne procède à de nouveaux tests.

Dans l'ensemble, le questionnaire a été perçu comme très complet et l'importance du thème a également été soulignée positivement. Les principales critiques portaient sur la longueur du questionnaire et le niveau de détail des questions. Tous les retours ont été pris en compte et discutés au sein du groupe de recherche. Sur la base des remarques, le questionnaire a été nettement raccourci et des modules supplémentaires ont été générés pour plusieurs domaines de questions, lesquels ont été remplis par différents sous-échantillons. Cela a permis de réduire considérablement le temps nécessaire pour remplir le questionnaire.

Structure du questionnaire

Le questionnaire se composait d'une partie générale, présentée à l'ensemble des participant·e·s, ainsi que de 13 modules de questions supplémentaires. L'un de ces modules de questions supplémentaires a été soumis au hasard aux participant·e·s. La partie générale de l'enquête ainsi que l'un des 13 modules complémentaires ont ainsi été présentés à la totalité des participant·e·s. Cela a permis de couvrir de nombreux thèmes sans surcharger les participant·e·s, ni en temps ni en

énergie. Les modules de questions supplémentaires comprenaient d'une part d'autres screenings de troubles psychiques réputés comme particulièrement fréquents (TDAH, divers troubles anxieux, troubles alimentaires, problèmes d'addiction, trouble obsessionnel-compulsif). D'autre part, des questions approfondies ont été posées sur l'expérience du choix professionnel à l'école secondaire, sur la perception du cercle d'ami·e·s, sur l'utilisation et l'expérience des réseaux sociaux, etc. Un autre module de questions portait sur la manière dont les apprenti·e·s voient un échange accru d'informations entre a) l'école secondaire et l'apprentissage, b) l'école professionnelle et l'entreprise formatrice et c) les différents responsables de la formation. Enfin, des parties «expérimentales» de l'enquête ont été présentées dans deux modules complémentaires qui, contrairement à toutes les autres parties de l'enquête, permettent aussi de tirer des conclusions plutôt cau-sales (appelées «design vignette»).

En cas de questions potentiellement éprouvantes (sur la santé mentale, etc.), l'attention a été attirée sur les possibilités de conseil et de soutien. De manière générale, les questions ont été formulées en veillant à ce qu'elles soient neutres, objectives et posées sur un ton respectueux

Pour la plupart des questions qui nous intéressent, nous n'avons trouvé aucune structure de questions validée, mais les avons déduites de notre expérience pratique en matière d'évaluation, de conseil et de traitement de jeunes adultes ainsi que de conseil/formation de formatrices et formateurs, d'employeurs, de coach·e·s professionnel·le·s, de spécialistes AI, de Case Managers, etc. Nous nous sommes notamment inspirés de l'approche intuitive basée sur l'expérience (Bühner, 2011). Les recommandations de Bühner ont été prises en compte dans la formulation linguistique des items.

Lorsque cela était possible, des questions validées ont été utilisées, provenant principalement de l'enquête Omnibus de l'Obsan (Peter et al., 2023) ainsi que de l'Enquête suisse sur la santé (ESS), dans un souci de comparabilité. Vous trouverez en annexe les instruments de mesure utilisés.

Sauf mention contraire, les réponses ont été recueillies à l'aide de l'échelle de Likert. Les possibili-tés de réponse variaient entre une échelle à deux (plutôt oui, plutôt non), une échelle à quatre (p. ex. absolument; plutôt oui; plutôt non; non, pas du tout ou très, plutôt, moyennement, pas du tout) ou une échelle à cinq (p. ex. toujours, la plupart du temps, parfois, rarement, jamais). La plupart des réponses possibles ont contraint à prendre une décision («plutôt oui», «plutôt non») afin de contourner une tendance au milieu difficile à interpréter («parfois», «moyennement», «as-sez bien», etc.).

Il fallait en principe répondre à toutes les questions. Les participant·e·s avaient toutefois la possi-bilité (lorsque cela s'avérait judicieux) de choisir «je ne sais pas» ou «sans réponse» (notamment en cas de questions potentiellement délicates/très personnelles). Cette possibilité devait permettre d'éviter les abandons prématu-rés et les fausses déclarations. Les items évalués «je ne sais pas» ou «sans réponse» ont été définis comme valeurs manquantes pour l'évaluation.

À la fin de l'enquête, une question de plausibilité a été posée afin de garantir le sérieux des ques-tions. La question était formulée comme suit: «Pour finir, une question importante: as-tu répondu aux questions sérieusement ou as-tu seulement fait un test?»

Domaines thématiques du questionnaire

Les questions ci-après sont présentées à titre d'exemple pour les domaines thématiques relevés:

Caractéristiques sociodémographiques et données clés de la formation. Ce domaine thématique comprenait des questions sur la personne (p. ex. sexe, âge, logement, niveau de formation le plus élevé atteint jusqu'à présent) et des questions spécifiques à l'apprentissage (p. ex. année de for-mation, niveau d'apprentissage, profession apprise, taille de l'entreprise formatrice).

À propos de l'apprentissage. Cette thématique comportait des questions sur la recherche d'une place d'apprentissage et le processus de choix professionnel (p. ex. Pourquoi as-tu choisi cette

profession? Comment as-tu vécu le choix professionnel à l'époque?), ainsi que l'anticipation et l'incertitude concernant l'apprentissage (p. ex. qu'est-ce qui t'a particulièrement réjoui·e lorsque tu as commencé ton apprentissage? Y a-t-il des choses qui t'ont inquiété·e avant le début de l'apprentissage?) et le bien-être et la satisfaction pendant l'apprentissage (p. ex. Comment te sens-tu actuellement dans l'apprentissage? Quel est ton degré de satisfaction en ce moment vis-à-vis de la profession que tu apprends, de l'entreprise formatrice, de la formatrice/du formateur, de l'enseignant·e? etc.; Es-tu fier·e de travailler dans ton entreprise formatrice? Recommanderais-tu ton entreprise formatrice?), mais aussi les relations et le climat dans l'entreprise formatrice et à l'école professionnelle (p. ex. Ma formatrice/mon formateur s'implique pour moi, Mon enseignant·e se soucie de savoir comment je vais). Des questions ont également été posées en lien avec la promotion des talents (p. ex. As-tu déjà reçu des «récompenses» pour des performances particulières?) et sur l'échange d'informations entre l'école obligatoire et l'entreprise formatrice ou l'école professionnelle.

Compétences d'adaptation. Ce chapitre comprenait des questions sur l'auto-efficacité (p. ex. Lorsque les choses sont difficiles, je sais que je peux avoir confiance en mes capacités. La plupart du temps, je parviens à régler les problèmes seul·e), comportement de coping (p. ex. Que fais-tu lorsque tu es frustré·e? Que fais-tu lorsque tu ne t'entends pas bien avec quelqu'un dans l'entreprise ou à l'école?) et conviction de contrôle pendant l'apprentissage. Ces questions ont été reprises telles quelles ou légèrement modifiées sur la base de questionnaires standardisés, et de nombreuses questions supplémentaires ont été ajoutées (p. ex. Pourquoi n'as-tu pas abandonné ton apprentissage malgré les problèmes rencontrés? etc.).

Limitations fonctionnelles. Ce chapitre comprenait des questions sur la fonctionnalité des apprenti·e·s (p. ex. capacité à bien se concentrer sur les tâches, à comprendre rapidement les mandats de travail, à bien séparer vie privée et vie professionnelle, à bien s'intégrer dans l'équipe). Ces questions se sont basées sur la mini CIF et les résultats de l'étude menée en 2021 auprès des formatrices et formateurs, qui portait sur leur perception des limitations fonctionnelles des apprenti·e·s.

Anamnèse sociale et organisation du temps libre. Ce chapitre a notamment abordé les thèmes suivants: soutien et stress dans la famille (durant l'enfance) (p. ex. Je me sentais en sécurité à la maison, Mes parents ont mis beaucoup de pression pour que je fournisse de bonnes performances), amitiés (p. ex. Mes ami·e·s sont toujours là pour moi, Je suis harcelé·e), partenariats et organisation des loisirs (p. ex. À quelle fréquence fais-tu les choses suivantes pendant ton temps libre? Faire des choses avec mes ami·e·s, faire du sport, jouer de la musique, faire du shopping, etc. En raison de ton apprentissage, as-tu abandonné des loisirs que tu pratiquais régulièrement auparavant?).

Santé mentale Ce chapitre a notamment abordé la fréquence des problèmes psychologiques pendant et avant l'apprentissage ainsi que les facteurs déclenchants (p. ex. Ces problèmes ont-ils été déclenchés ou renforcés par le stress dans ton entourage?), les limitations dues à des problèmes psychologiques (p. ex. Tes problèmes psychologiques t'ont-ils gêné ou limité dans ton apprentissage ou tes loisirs?) et les absences (Depuis le début de ton apprentissage, as-tu été absent·e en raison de problèmes de santé (physiques ou psychologiques?)). Les questions sur la vitalité (p. ex. Comment t'es-tu senti·e au cours des deux dernières semaines?) et le stress psychologique (p. ex. Au cours des deux dernières semaines, as-tu souvent été dans les états émotionnels suivants?: plein·e de vie, plein·e d'énergie, épuisé·e, fatigué·e?) et d'autres ont été reprises telles quelles ou légèrement modifiées sur la base de questionnaires standardisés.

Screening des facteurs générateurs de troubles psychiques. Ce chapitre contient des questions de screening sur la dépression, les troubles anxieux, les troubles obsessionnels compulsifs, le TDAH et les troubles alimentaires. Les questions ont été reprises telles quelles ou légèrement modifiées sur la base de questionnaires standardisés.

Comportement de consommation. Ce chapitre comprenait des questions sur le comportement de consommation d'alcool, de cannabis et d'autres substances ainsi que sur le comportement en ligne (p. ex. Lorsque j'ai du temps libre, j'ai du mal à passer moins de temps en ligne., Il m'arrive souvent de négliger des choses que je dois faire pour pouvoir consacrer plus de temps aux activités en ligne, Lorsque j'étudie ou que je suis au travail, je suis souvent distrait·e par les réseaux sociaux) et sur le comportement d'achat (p. ex. Je fais des achats pour changer mon humeur). Les questions ont été reprises telles quelles ou légèrement modifiées sur la base de questionnaires standardisés.

2.4. Versions du questionnaire, programmation et durée de réponse

Il y avait deux versions du questionnaire: une version pour les apprenti·e·s en système dual et une version légèrement modifiée pour les apprenti·e·s en formation à plein temps. Les deux versions étaient disponibles dans les trois langues nationales, à savoir l'allemand, le français et l'italien. Les 13 modules complémentaires ont été attribués de manière aléatoire à un sous-échantillon (chaque treizième apprenti·e). Ainsi, tou·te·s les apprenti·e·s devaient répondre à la partie générale de l'enquête ainsi qu'à un module complémentaire. Les modules complémentaires ont été placés dans le questionnaire de manière à garantir la cohérence du contenu.

Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire électronique programmé par Value-Quest GmbH.

Le remplissage du questionnaire a pris en moyenne 36,5 minutes (médiane). Un quart des apprenti·e·s ont eu besoin de moins de 30 minutes, un quart de 30 à 36 minutes, un quart de 37 à 45 minutes et un quart de plus de 45 minutes. Les apprenti·e·s AFP ont mis plus de temps à répondre au questionnaire que les apprentis CFC (médiane: 45 minutes), les apprenti·e·s titulaires d'une maturité professionnelle ont mis légèrement moins de temps (médiane: 34 minutes).

Préparation des données et évaluation

La préparation et l'évaluation des données ont été effectuées dans R, version 4.4.2 (R Core Team, 2024). La préparation des données comprenait l'exclusion de certain·e·s participant·e·s (voir description de l'échantillon ci-dessous, section 1.13), le recodage et la synthèse des items en scores d'échelle (pour les échelles validées, les scores ont été constitués selon les codesbooks de l'ESS et de l'enquête omnibus de l'Obsan, voir aussi l'annexe 1), la création d'autres variables (p. ex. affectation à une région linguistique ou à une grande région), la création d'une typologie ainsi que la pondération des différentes participations en vue de la représentativité et de la généralisation des résultats.

La région linguistique a été définie sur la base du lieu de l'école indiqué. La langue dominante dans chaque canton a été utilisée comme proxy (français: FR, GE, JU, NE, VD et VS. Allemand: AG, AI, AR, BE, BL, BS, GL, SG, SH, SO et ZH. Italien: TI).

La typologie a été réalisée à l'aide d'une analyse des classes latentes avec le pack *tidySEM* R (van Lissa, 2025). Cette procédure attribue des personnes à une classe parmi un nombre prédéfini en fonction de leurs similitudes dans les caractéristiques utilisées. Cela permet d'illustrer les points communs entre les personnes et de réduire la complexité en regroupant les modèles sur plusieurs caractéristiques. Afin de rendre la typologie obtenue aussi simple que possible à interpréter, toutes les variables utilisées ont été dichotomisées (voir section 1.19). Différents nombres de classes (1 à 8) ont été examinés et le nombre de classes a été fixé à 6 sur la base de considérations statistiques (voir van Lissa, et al., 2023) et de contenu. L'affectation aux classes a ensuite été utilisée dans des analyses ultérieures comme prédicteur dans des modèles de régression ([chapitre 3.7](#)).

Des analyses plus approfondies et des statistiques descriptives ont été calculées de manière pondérée. Pour les analyses de corrélation, des régressions logistiques ont été calculées lorsque la variable de résultat était binaire et des régressions linéaires lorsque la variable de résultat était

continue. La performance du modèle, c'est-à-dire sa capacité à reproduire la variable de résultat à l'aide des prédicteurs utilisés, a été vérifiée dans les régressions logistiques à l'aide de l'aire sous la courbe ROC (AUC) pondérée, calculée avec le paquet R *svyROC* (Iparragirre, Barrio & Arostegui, 2023), ainsi que par le coefficient de corrélation de Pearson pondéré, déterminé avec le paquet R *wCorr* (Bailey & Emad, 2023). Pour les régressions linéaires, la performance a été vérifiée à l'aide de l'indicateur de détermination, également sur la base des données pondérées. L'AUC tient compte du taux de faux négatifs et du taux de faux positifs dans les prédictions et suppose des valeurs comprises entre 0,5 et 1, les valeurs plus élevées étant meilleures. Il n'existe pas ici de valeurs seuils largement reconnues, mais Hosmer, Lemeshow et Sturdivant (2013) donnent les lignes directrices suivantes: les valeurs inférieures à 0,7 sont mauvaises, celles comprises entre 0,7 et 0,8 sont acceptables, celles comprises entre 0,8 et 0,9 sont bonnes et celles supérieures à 0,9 sont excellentes. Le φ de Pearson (également appelé Matthews Correlation Coefficient, MCC) mesure la relation entre deux variables binaires et correspond à la corrélation produit-moment de deux variables binaires. Le calcul de la valeur pondérée du φ de Pearson nécessite moins de calculs que l'AUC pondérée et a donc été utilisé en particulier pour estimer l'importance des prédicteurs (voir section suivante). Le coefficient de détermination R^2 indique la part de variance expliquée par le modèle dans la variable de résultat. Il peut prendre des valeurs comprises entre 0 (le modèle n'explique aucune variance) et 1 (le modèle représente la variance totale des variables de résultat). Sur la base des directives pour l'interprétation des corrélations (0,1, 0,3 et 0,5 comme limites pour les effets petits, moyens et grands), le coefficient de détermination R^2 utilisé en sciences sociales fixe parfois des limites de 0,07, 0,09 et 0,25 pour les effets petits, moyens et grands.

De nombreux prédicteurs étaient ordinaux et non continus. Ceux-ci ont été modélisés à l'aide de polynômes (p. ex. pour trois catégories, faible, moyen et élevé) et un contraste linéaire et un contraste quadratique ont été calculés. De plus, des interactions entre les prédicteurs ont été prises en compte dans certains modèles. Il n'est donc pas possible d'évaluer directement l'importance ou la part d'un prédicteur pour la performance prédictive d'un modèle, car ces effets doivent être combinés et la mise à l'échelle doit également être prise en compte. Pour évaluer l'importance des prédicteurs, des détériorations de permutation par prédicteur ont donc été calculées pour les régressions logistiques et linéaires: pour chaque prédicteur, les réponses ont été mélangées 50 fois de manière aléatoire, puis vérifiées afin de déterminer dans quelle mesure cela détériorait la performance moyenne du modèle ($\Delta\varphi$ pour une régression logistique et ΔR^2 pour une régression linéaire). En cas de forte détérioration, le prédicteur considéré contribue fortement à la performance et à la prévision du modèle. La détérioration peut être interprétée aussi bien en termes absolus (sur l'échelle de la performance du modèle) qu'en termes relatifs aux détériorations par les permutations des autres prédicteurs.

Le [chapitre 3.3](#) a établi des corrélations entre les problèmes psychologiques antérieurs et l'état de l'apprentissage. Comme toutes les variables sont des variables ordinaires, le calcul a de nouveau été effectué avec le paquet *wCorr* R (Bailey & Emad, 2023).

Clustering assisté par IA de champs de texte libre

Il a notamment été demandé aux apprenant·e·s s'ils recommanderaient leur entreprise formatrice (oui, non, en partie). Une question ouverte a ensuite été posée pour demander la raison de chaque réponse.

Pour structurer les plus de 32 000 réponses en texte libre recueillies, l'examen individuel des textes n'était ni efficace ni rentable. Pour que les réponses en texte libre du questionnaire puissent être utilisées dans des analyses quantitatives, l'équipe de projet a développé une procédure en plusieurs étapes qui combine la représentation sémantique du texte avec le regroupement visuel et la catégorisation automatisée afin de doter le texte libre de variables catégorielles. Les différentes étapes de cette procédure sont expliquées et justifiées ci-après.

Dans un premier temps, les réponses textuelles ont été transférées dans ce que l'on appelle des «embeddings» à l'aide du modèle linguistique paraphrase-multilingual-MiniLM-L12-v21. Les embeddings sont des représentations numériques de textes qui reproduisent leur signification sémantique dans un espace multidimensionnel. Cela permet de comparer mathématiquement des textes au contenu similaire. Le modèle linguistique utilisé est multilingue et comprend notamment les trois langues nationales, l'allemand, le français et l'italien.

Les représentations numériques des textes ont ensuite été utilisées pour regrouper des réponses similaires en termes de contenu. Des méthodes de réduction dimensionnelle (UMAP) et de formation de clusters (HDBSCAN) ont été utilisées. Un cluster est un groupe de points de données qui se ressemblent en ce qui concerne certaines caractéristiques. Les clusters obtenus ont été visualisés afin de permettre à l'équipe de projet d'accéder intuitivement aux structures contextuelles des réponses.

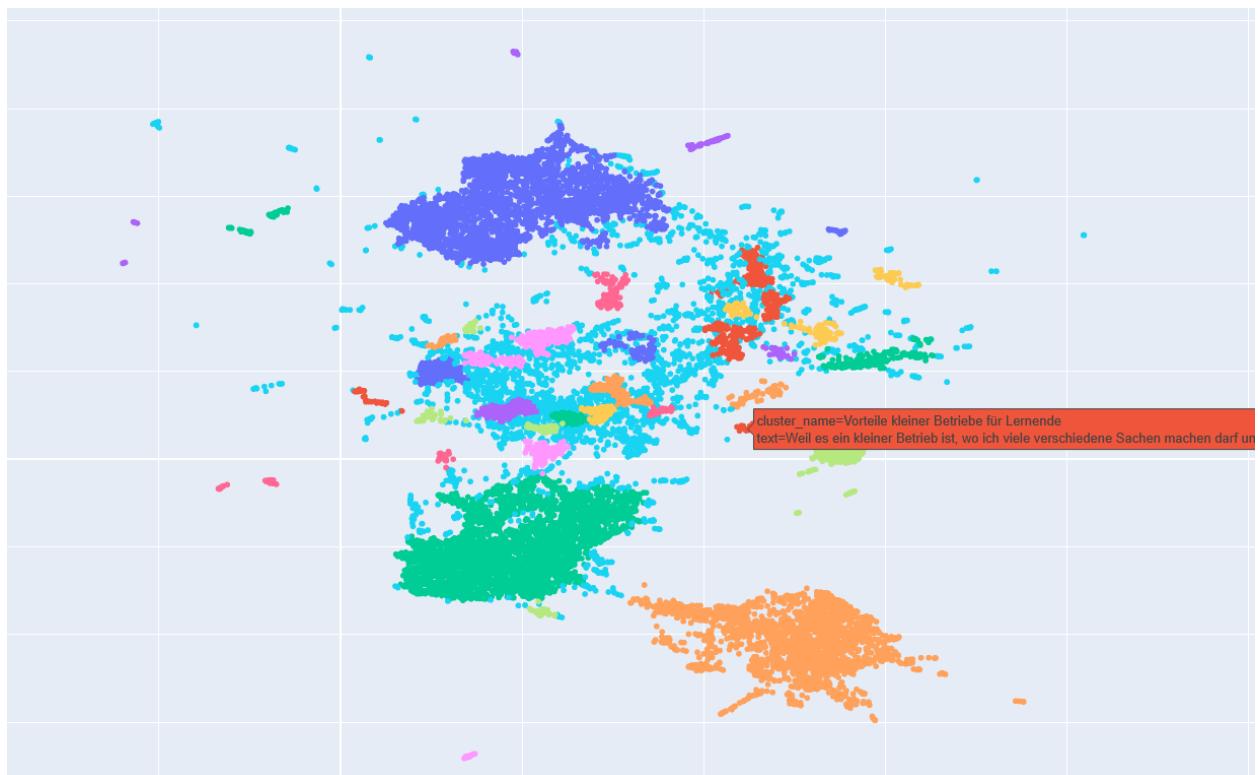


Illustration 2: Extrait du jeu de données avec clusters nommés et colorés

Sur la base des clusters identifiés, l'équipe de projet a développé au total 51 catégories de réponses et les définitions correspondantes. Ces catégories reflètent les principaux contenus des réponses et peuvent parfois se recouper. Les définitions ont servi de base à l'élaboration ultérieure de variables dites «dummy». Les variables dummy sont des variables binaires qui signalent l'existence (1) ou l'absence (0) d'une propriété ou d'une catégorie donnée. Elles permettent ainsi de prendre en compte les informations qualitatives issues des réponses en texte libre dans des analyses quantitatives.

Les catégories de réponses développées ont été transmises avec les réponses en texte libre au modèle linguistique génératif Llama 3.2 3B2. Ce modèle est un LLM (Large Language Model) capable de générer un nouveau texte en se basant sur des saisies de texte, appelées «prompts». Dans les prompts, les catégories de réponse ont été combinées avec les réponses en texte libre et le modèle a été instruit de doter chaque texte des variables dummy correspondant aux catégories. L'utilisation du modèle LLM permet un traitement uniforme et conforme aux instructions de grandes quantités de texte. Mais elle nécessite également un contrôle de qualité afin de s'assurer que les instructions du modèle sont mises en œuvre de la manière souhaitée.

Un test avec un échantillon de textes a été examiné par l'équipe de recherche et les catégories ont été adaptées en fonction des résultats. Ce processus a été répété deux fois au total jusqu'à ce que la catégorisation des réponses atteigne la qualité souhaitée.

Une fois la validation réussie, la procédure a été appliquée à tous les textes. Chaque texte a été automatiquement affecté aux catégories définies et les variables dummy correspondantes ont été créées.

Tous les modèles linguistiques utilisés sont open source et n'ont été exécutés que sur du matériel local. Open source signifie que l'intégralité du code source des modèles est accessible et que leur fonctionnement est donc transparent. L'exécution des modèles sur du matériel local a permis de garantir qu'aucune donnée n'était transmise à des tiers et que la protection des données était respectée.

2.5. Financement

La présente étude a été rendue possible grâce au généreux soutien de différentes institutions, notamment le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), Promotion Santé Suisse (PSCH) et d'autres organisations d'utilité publique (Fondation ALU, Fondation d'aide aux salarié·e·s et Fondation Artisana). Leur engagement financier a non seulement été fondamental pour la réalisation du projet, mais contribue également de manière significative à la promotion de la santé mentale des apprenti·e·s pendant leur formation professionnelle. Afin de permettre la mise en œuvre de l'étude dans le cadre prévu, les auteur·e·s de l'étude ont en outre travaillé à un tarif journalier réduit.

2.6. Recrutement de participant·e·s et échantillon (taux de réponse)

Recrutement de participant·e·s

Lors de la réunion conjointe de la CSFP et de la Table Ronde Écoles Professionnelles (TR EP) du 19 septembre 2024, les offices de formation ont été informés du projet de recherche. Un e-mail contenant les informations et documents correspondants sur le projet de recherche a ensuite été envoyé aux responsables des offices de la formation professionnelle de tous les cantons. Par l'intermédiaire de ces offices, les rectrices et recteurs de toutes les écoles professionnelles ont été contacté·e·s pour les prier de transmettre l'e-mail aux enseignant·e·s et de mener l'enquête auprès de leurs apprenti·e·s. Les élèves à plein temps n'ont pas reçu de courrier supplémentaire. Ils avaient la possibilité de participer si le centre de formation proposait à la fois des apprentissages duraux et des formations à plein temps.

L'e-mail adressé aux enseignant·e·s contenait des informations sur le contexte de l'enquête, le lien pour participer, des instructions pour réaliser l'enquête et un autre lien vers une vidéo de motivation à montrer aux apprenti·e·s avant l'enquête. Dans cette vidéo, des apprenti·e·s expliquaient l'objectif de l'enquête ainsi que l'importance du sujet et incitaient à y participer. De plus, du matériel didactique a été mis à la disposition des enseignant·e·s (qu'ils ont pu utiliser pour concevoir une nouvelle leçon sur le thème de la santé mentale), ainsi qu'un courrier aux parents et aux entreprises formatrices contenant des informations sur l'enquête en cas de questions éventuelles.

Un mois après le début de l'enquête, la TR EP a envoyé une lettre de rappel aux directrices et directeurs de toutes les écoles professionnelles pour leur demander de participer à l'enquête s'ils ne l'avait pas encore fait. Cela a permis d'augmenter avec succès le taux de réponse.

Description de l'échantillon

Tableau 1: Taux de participation par canton

Canton	Apprenti·e·s en formation professionnelle initiale 2022/2023	Enquête auprès des apprenti·e·s, canton de scolarisation 2024	Part de participant·e·s sur l'ensemble des apprenti·e·s du canton
Obwald	770	454	59,0%
Bâle-Campagne	5681	3336	58,7%
Fribourg	6466	3373	52,2%
Argovie	15576	7190	46,2%
Soleure	5739	2582	45,0%
Schaffhouse	1997	814	40,8%
Valais	7889	3082	39,1%
Neuchâtel	5164	1682	32,6%
Genève	8911	2735	30,7%
Nidwald	625	182	29,1%
Glaris	1062	296	27,9%
Thurgovie	5397	1409	26,1%
Grisons	4854	1135	23,4%
Bâle-Ville	5648	1288	22,8%
Schwytz	2739	622	22,7%
Zurich	40832	8733	21,4%
Lucerne	13785	2915	21,1%
Berne	28932	3702	12,8%
Tessin	8904	820	10,2%
Uri	637	62	9,7%
Zoug	2915	204	7,0%
Saint-Gall	16828	844	5,0%
Vaud	18649	906	4,4%
Appenzell Rhodes-Extérieures	898	17	1,9%
Jura	2027	9	0,4%
Appenzell Rhodes-Intérieures	0	21	
Total	212925	48413	23%

Remarque: sans compter environ n=500 apprenti·e·s qui n'ont pas indiqué leur canton de scolarisation

Tous les cantons ont été contactés avec les informations de l'enquête et priés de les transmettre à leurs écoles professionnelles. La demande contenait également un courrier aux directions des écoles professionnelles les priant de transmettre les documents aux enseignant·e·s compétent·e·s. Comme mentionné, le rappel a été envoyé à toutes les écoles professionnelles. La décision de donner aux apprenti·e·s la possibilité de participer à l'enquête a donc été prise a) par les cantons et b) par les directions des écoles. Cette procédure a potentiellement permis d'atteindre l'ensemble des apprenti·e·s de Suisse (environ 213 000). La participation à l'enquête était facultative pour les apprenti·e·s.

Au total, 48 937 personnes ont accédé à l'enquête. Tout d'abord, les personnes qui ont indiqué ne pas avoir répondu aux questions sérieusement ou seulement à titre d'essai ont été exclues (voir diagramme ci-dessous, illustration 2). Pour la variable «âge», les participant·e·s ayant déclaré être âgés de plus de 55 ans ont été exclu·e·s. Ces valeurs sont peu probables et indiquent une tendance à ne pas avoir toujours répondu correctement aux questions. Le temps médian de réponse était de 36,5 minutes (MAD = 10,5). Toutes les personnes ayant eu besoin de moins de 14 minutes (première valeur inférieure à la médiane – 2*MAD) pour remplir le questionnaire ont été exclues.

Le 5^e percentile est de 22,8 minutes, ce qui signifie que seuls 5% des participant·e·s qui ont répondu à l'enquête ont indiqué un temps de réponse plus court. En excluant les personnes dont le temps de réponse est inférieur à 14 minutes, on applique également la règle empirique selon laquelle 30% du temps médian est considéré comme trop court.

7470 personnes n'ont pas terminé l'enquête. La comparaison des proportions du type de formation entre les personnes qui ont terminé l'enquête et celles qui n'ont pas terminé l'enquête montre que les personnes suivant une formation AFP sont un peu plus nombreuses à ne pas terminer l'enquête. L'effet est globalement faible (V de Cramer = 0,09 ¹), mais la différence entre l'AFP et le CFC avec maturité professionnelle semble tout de même pertinente. C'est pourquoi les données des participant·e·s qui n'ont pas terminé l'enquête, mais qui ont au moins fourni des informations relativement complètes sur les premières parties du questionnaire (informations sur l'enseignement et la sociodémographie) ont été conservées dans le jeu de données. Les participant·e·s qui n'ont pas rempli le questionnaire et pour lesquel·le·s il manquait au moins un tiers des données dans les premières parties du questionnaire ont été exclu·e·s. Les données corrigées donnent un $N = 44\,669$.

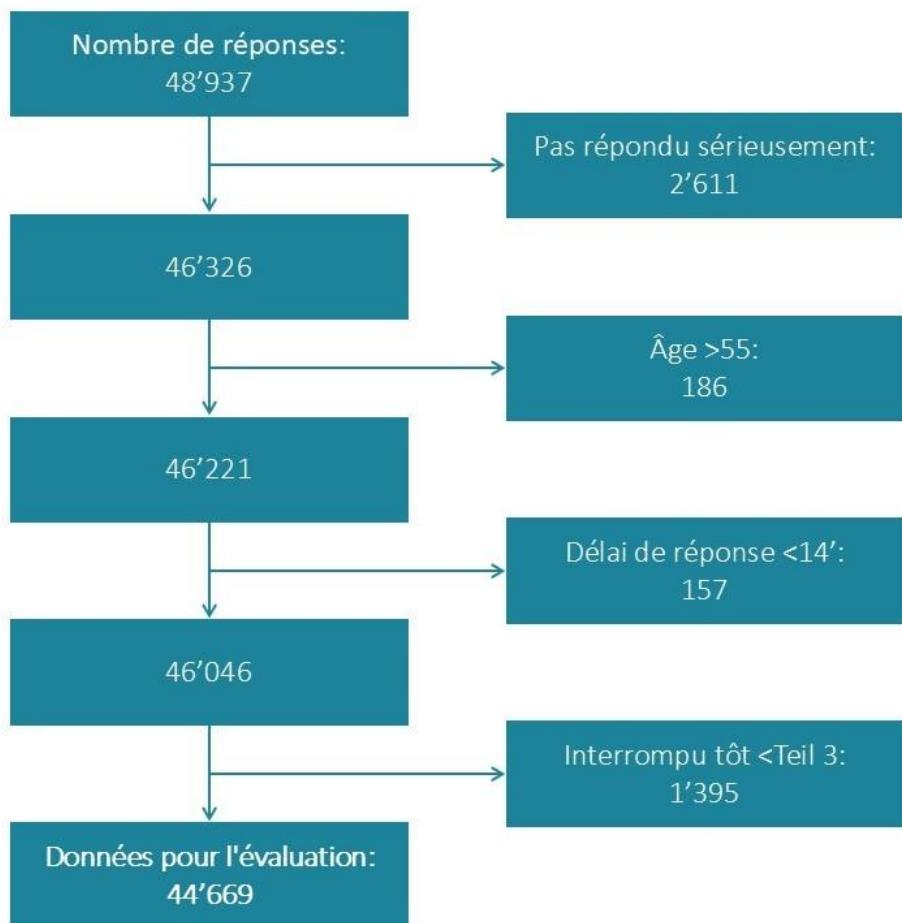


Illustration 3: Diagramme Épuration du jeu de données

50,3% des sujets étaient de sexe masculin, 0,8% ont indiqué être «divers». La majorité des participant·e·s (43%) a entre 17 et 18 ans. Plus de la moitié (56,1%) est titulaire d'un diplôme du degré secondaire I avec des exigences intermédiaires ou élevées. Avec 56%, un peu plus d'apprenti·e·s habitent dans une région rurale. Environ deux tiers des apprenti·e·s vivent avec leurs deux parents, un peu moins d'un quart avec un seul parent. 71% habitent (aussi) avec des frères et sœurs. 3% des apprenti·e·s vivent seul·e·s, contre 0,7% dans un foyer ou un internat. Un peu moins de la

¹ La classification suivante du V de Cramer est souvent utilisée: 0,1, 0,3 et 0,5 pour petit, moyen et grand.

moitié des personnes interrogées déclarent être issues de l'immigration. Les personnes en formation originaires de Suisse italienne (40,5%) sont les moins nombreuses à indiquer un statut migratoire (Suisse alémanique 46,4%, Suisse romande 46,2%).

Tableau 2: Données sociodémographiques des apprenti·e·s, non pondérées N = 44 669

Item	Réponse	%
Sexe	masculin	50,3
	féminin	48,9
	Autre	0,8
	Total	100,0
Âge en années	16 et moins	28,0
	17 - 18	43,0
	19 - 21	20,1
	22 - 24	4,6
	25 et plus	1,0
	Total	100
Diplôme d'études supérieures	Sec. I inachevé	3,4
	Sec. I: exigences élémentaires	13,5
	Sec. I: exigences intermédiaires	29,8
	Sec. I: exigences élevées	26,3
	10 ^e année scolaire	10,7
	FPra, AFP, CFC	5,6
	ECGe/gymnase	3,0
	Autre	7,8
	Total	100,0
Langue ¹	Allemand/suisse allemand	64,3
	Français	23,3
	Italien	8,8
	Romanche	1,0
	Autre langue	42,0
	Total	139,4
Statut migratoire ²	Non	52,8
	Oui	47,2
	Total	100
Environnement de vie	Plutôt en ville	44,0
	Plutôt à la campagne	56,0
	Total	100
Situation en matière de logement «J'habite avec...» Réponses multiples	avec mes deux parents ³	68,2
	avec un parent	23,2
	avec des frères et sœurs	71,4
	avec d'autres membres de ma famille	3,4
	Foyer scolaire, internat, etc.	0,7
	Avec des collègues	0,9
	seul·e	3,0
	Autre	5,8
	Total	176,6

Remarques:¹ Quelle langue parles-tu à la maison? ² Ta famille (tes parents ou toi-même) est-elle issue de l'immigration?³ avec mère et/ou père et/ou frères et sœurs

Près des trois quarts (72%) des apprenti·e·s se trouvaient en première ou deuxième année de formation pendant l'enquête. Le fait qu'environ 5% seulement des sujets étaient en quatrième année de formation est compréhensible, car la durée de l'apprentissage varie entre 2 et 4 ans. La majorité (83,7%) suit un apprentissage professionnel de trois à quatre ans débouchant sur un certificat fédéral de capacité et 6% une formation débouchant sur une attestation fédérale de formation professionnelle. Cela correspond à la répartition des contrats d'apprentissage par type de formation en Suisse (OFS, 2023).

52,6% travaillent dans une petite ou moyenne entreprise (10-250 employé·e·s). Environ 16% font leur apprentissage dans une très petite entreprise de moins de 10 employé·e·s, surtout en Suisse italienne (33,9%). Seuls un nombre relativement faible d'apprenti·e·s (13%) indiquent être les seul·e·s apprenti·e·s de l'entreprise formatrice. Environ 30% des apprenti·e·s travaillent dans une grande entreprise.

Tableau 3: Données clés sur la formation, non pondérées N = 44 669

Item	Réponse	%
Année de formation	En première année	38,1
	En deuxième année	34,1
	En troisième année	22,7
	En quatrième année	5,1
	Total	100,0
Type de formation	AFP	6,0
	CFC	83,7
	CFC avec maturité professionnelle	8,2
	Formation scolaire ¹	1,3
	Autre	0,9
	Total	100,0
Taille de l'entreprise formatrice	moins de 10 personnes	15,9
	env. 10-49 personnes	29,2
	env. 50-250 personnes	23,4
	plus de 250 personnes	31,5
	Total	100,0
Autres apprenti·e·s dans l'entreprise	Oui, dans la même année d'apprentissage que moi	53,2
	Oui, mais pas dans la même année d'apprentissage	33,8
	Non, je suis seul·e	13,0
	Total	100,0

Remarques : 1 p. ex. école d'informatique, ESC, ECG, classe spécialisée

Plus de 80% suivent la première formation de niveau secondaire II (cf. ill. 2). 9,3% ont déjà commencé un apprentissage mais ne l'ont pas terminé. 12,3% des participant·e·s vivant en Suisse romande déclarent avoir déjà commencé une formation, mais ne l'avoir pas terminée. En Suisse alémanique, ce chiffre est de 7,9% et en Suisse italienne de 9,7%.

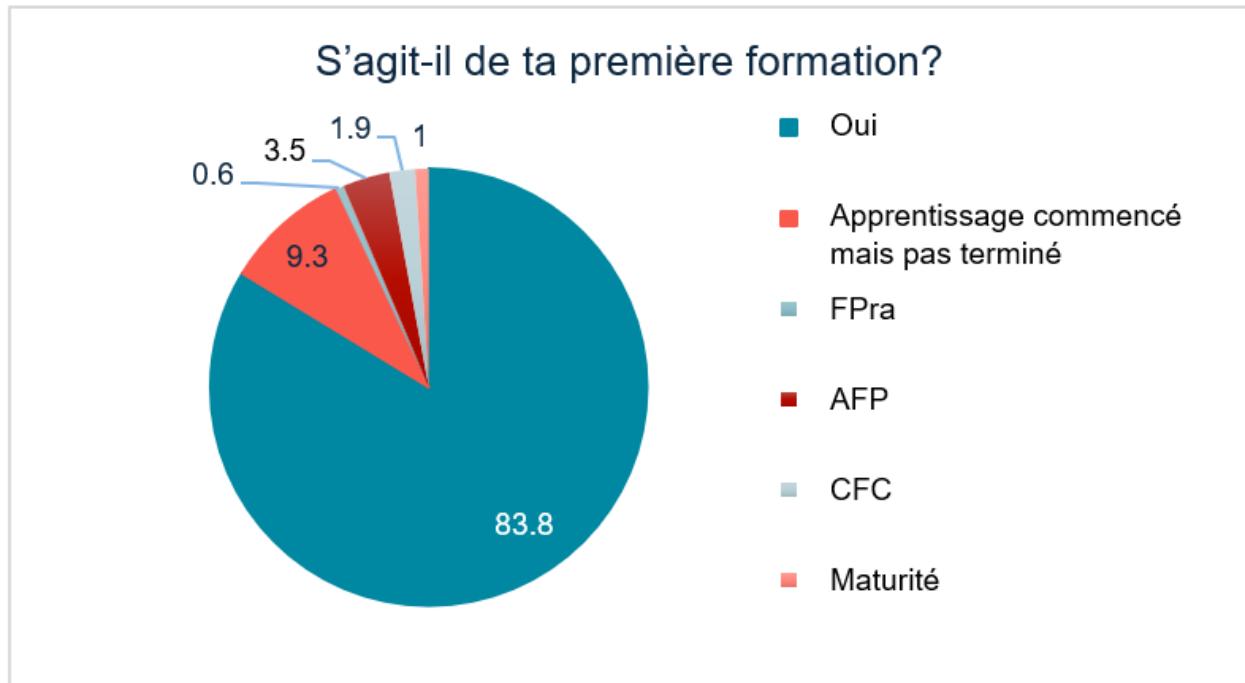


Illustration 4: formation initiale non pondérée (n = 44096)

Le tableau 4 ci-dessous montre la répartition des professions selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE de l'UNESCO est un système de classification qui permet de comparer les formations nationales et internationales. Selon cette répartition, les apprenti·e·s travaillent le plus souvent dans les domaines du travail social et de l'orientation (14,7%), des soins infirmiers et formation de sages-femmes (12,9%), des travaux de secrétariat et de bureau (11,6%) et de la construction (5,4%).

Tableau 4: Professions selon la CITE: Comparaison entre l'échantillon et la population réelle

CITE	% dans l'enquête	% dans la population	Déférence en points de pourcentage
Travail social et orientation	14,70	6,66	8,04
Soins infirmiers et formation de sages-femmes	12,93	6,38	6,56
Travail de secrétariat et de bureau	11,63	17,98	6,35
Construction et génie civil	5,37	7,90	2,53
Culture et élevage	0,88	2,00	1,12
Mécanique et techniques apparentées	5,00	5,89	0,88
Développement et analyse de logiciels et d'applications	2,79	3,52	0,72
Architecture et urbanisme	2,26	2,92	0,65
Techniques audiovisuelles et production multimédia	1,72	2,37	0,65
Services domestiques	1,45	2,08	0,63
Matériaux (verre, papier, plastique et bois)	3,09	2,49	0,60
Véhicules à moteur, bateaux et aéronefs	5,03	5,53	0,50
Électronique et automatisation	2,14	2,64	0,49
Pharmacie	0,48	0,95	0,46
Services de soins de beauté et de coiffure	1,58	1,16	0,43
Hôtellerie et services de restauration	2,89	3,30	0,41
Services de transport	3,80	3,40	0,40
Horticulture	1,09	1,49	0,40
Diagnostic médical et technique de traitement	1,70	2,09	0,39

CITE	% dans l'enquête	% dans la population	Déférence en points de pourcentage
Textiles (vêtements, chaussures et cuir)	0,79	0,48	0,31
Médecine vétérinaire	0,05	0,36	0,31
Vente en gros et au détail	7,07	6,84	0,23
Traitements des aliments	1,09	1,30	0,21
Utilisation d'un ordinateur	0,16	0,31	0,15
Médecine dentaire	1,69	1,56	0,13
Électricité et énergie	5,17	5,05	0,12
Gestion et administration	0,16	0,05	0,11
Conception et administration de bases de données et de réseau	0,64	0,54	0,10
Programmes interdisciplinaires, qualification, santé et protection sociale	0,09	0,18	0,10
Musique, théâtre, danse, cirque	0,00	0,08	0,07
Stylisme, décoration et design industriel	0,56	0,50	0,06
Ingénierie chimique et processus	0,95	0,91	0,03
Sylviculture	0,40	0,43	0,03
Technologie de la protection de l'environnement	0,05	0,07	0,02
Formation aux bibliothèques, à la documentation et à l'archivisme	0,10	0,11	0,02
Beaux-arts	0,48	0,48	0,00

L'enquête comportait entre autres deux versions pour les apprenti·e·s et les étudiant·e·s en école à plein temps. Le groupe des apprenti·e·s qui suivent une formation scolaire (p. ex. IMS, HMS) a été provisoirement exclu des présentes évaluations, d'une part en raison du nombre malheureusement très faible de réponses et du manque de clarté de la pertinence (environ n=570 personnes sur un total d'environ n=20 000 étudiant·e·s dans des écoles à plein temps, ce qui correspond à environ 2,9%, alors que pour les apprenti·e·s en apprentissage, environ 23% de l'ensemble de ces personnes ont participé, soit environ 10 fois plus) et, d'autre part, en raison du manque d'informations nécessaires à la pondération des données. À cela s'ajoute le fait que le présent rapport aurait été encore plus complexe si les résultats des écoles à plein temps avaient également été présentés. Cela aurait dépassé le cadre temporel de cette étude. D'autres analyses à ce sujet sont toutefois prévues.

2.7. Pondération des données

Si l'on compare les participant·e·s à l'enquête avec les données clés relatives aux apprenti·e·s en formation professionnelle initiale en 2022/23 de l'Office fédéral de la statistique (OFS), on constate des points communs, mais aussi des différences significatives. La proportion d'apprenti·e·s AFP dans l'échantillon (6 %) reflète correctement la situation globale en Suisse. En revanche, avec environ 50 %, les femmes sont surreprésentées dans l'échantillon, puisqu'elles ne représentent en réalité que 40 % environ de l'ensemble des apprenti·e·s. Cela s'explique en grande partie par le fait que si l'échantillon représente bien la plupart des domaines de formation des apprenti·e·s, certains domaines de formation importants (CITE) y sont toutefois nettement sous-représentés ou surreprésentés. Cela concerne les domaines de formation suivants:

- Travail social et orientation (forte surreprésentation)
- Soins infirmiers et formation de sages-femmes (forte surreprésentation)
- Travail de secrétariat et de bureau (forte sous-représentation)
- Construction et génie civil (forte sous-représentation)

C'est la raison pour laquelle les données de l'échantillon ont été pondérées. Les chiffres de l'OFS pour 2023 ont été utilisés pour la pondération: 1) domaine de formation (CITE), 2) région linguistique, 3) sexe et 4) type de formation (AFP vs CFC et CFC avec maturité professionnelle).

Étant donné que nous ne disposons pas de fréquences de population croisées pour l'ensemble des quatre variables, mais seulement des distributions partiellement croisées et partiellement marginales, nous avons procédé à un calibrage des pondérations et non à une post-stratification complète (Kolenikov, 2016).

Un croisement de l'échantillon et de la population réelle d'apprenti·e·s est possible pour le sexe, le type de formation et la région linguistique, ainsi que pour le sexe, la classification CITE et le type de formation. Comme les domaines de formation (CITE) comportent de très nombreuses catégories, un croisement direct résulte dans des cellules vides. En outre, un grand nombre de catégories complique la pondération (p. ex. Battaglia, Hoaglin et Franke, 2009; Gary, Lenhard, Lenhard et Herzog, 2024). Pour le regroupement des catégories, nous avons donc comparé les parts des catégories CITE dans la population selon les chiffres de l'OFS de 2023 et leurs parts dans notre échantillon (Tableau 4).

Pour ce faire, un jeu de données a été créé pour la pondération, dans lequel sont exclus toutes les valeurs manquantes dans les quatre variables de pondération ainsi que, par exemple, les niveaux de facteurs «Divers» pour le sexe et «Autres» pour le type de formation, étant donné que des variables complètes sont nécessaires et que seules les caractéristiques pour lesquelles l'OFS dispose de chiffres peuvent être utilisées.

Dans le jeu de données de pondération, 1723 cas ont été exclus du jeu de données initial pour les raisons susmentionnées. Ce jeu de données comprend donc encore 42 946 personnes.

Quatre domaines de formation présentent un écart de plus de 1 % par rapport à la fréquence de population et une fréquence relative d'au moins 2 % (les proportions plus faibles ont été regroupées, voir ci-dessus): travail social et orientation, soins infirmiers et formation de sages-femmes, travail de secrétariat et de bureau, construction et génie civil. En conséquence, cinq catégories ont été créées: les catégories énumérées plus une catégorie «Autres» qui regroupe tous les autres domaines de formation et dont la pondération relative n'est donc plus modifiée. Même avec cette répartition, on obtient dans certains cas des chiffres très faibles en cas de croisement avec le sexe ou le type de formation. C'est pourquoi nous avons renoncé ici à un croisement. Cette variable a donc été intégrée séparément dans la pondération. La pondération a été réalisée avec le paquet R *survey* (Lumley, 2004, 2024).

Toutes les évaluations de la partie consacrée aux résultats ont été calculées avec des données pondérées.

3. Résultats

Le chapitre suivant présente les principaux résultats de l'enquête. Seules des données pondérées sont rapportées, l'accent étant mis sur les résultats de la partie principale du questionnaire, qui a été complétée par tous les participant·e·s. Les résultats des modules complémentaires ne sont abordés que ponctuellement. Compte tenu de l'ampleur des données recueillies, il a fallu se concentrer sur le contenu. Il n'aurait pas été possible de prendre en compte tous les résultats dans le cadre de ce rapport.

La présentation suit une structure thématique correspondant à la réalité de vie des apprenti·e·s. Dans un premier temps, nous nous penchons sur les aspects biographiques et les expériences vécues avant le début de l'apprentissage en cours. Sur cette base, les appréciations des apprenti·e·s concernant leur situation de formation actuelle sont présentées. L'accent est mis sur la santé mentale et le stress ressenti. Nous montrons ensuite comment les jeunes gèrent les difficultés du quotidien et quelles sont leurs stratégies à cet effet. Enfin, nous proposons des analyses approfondies allant au-delà des résultats descriptifs. Celles-ci comprennent une typologie des différentes évolutions psychologiques ainsi que des facteurs d'influence sur les problèmes psychologiques, l'évolution personnelle et la perception de la réussite dans l'apprentissage.

Les principaux résultats sont résumés au début de chaque section.

3.1. Biographie et situation avant l'apprentissage

Dans un premier temps, le chapitre suivant met en lumière le parcours scolaire et familial des apprenti·e·s. En outre, des questions sur le processus d'orientation professionnelle ont été posées à un sous-échantillon choisi au hasard dans le cadre d'un module complémentaire. Les résultats concernant les problèmes psychologiques avant le début de la formation et leurs répercussions sur le quotidien scolaire sont ensuite présentés. La dernière partie de la section est consacrée aux résultats relatifs aux attentes et aux inquiétudes avant le début de l'apprentissage. Les variables relevées dans ce contexte servent de base au calcul des typologies décrites au [chapitre 3.5](#).

À la fin du chapitre, nous présentons les résultats sur la situation actuelle dans le contexte familial et amical et sur l'évolution du comportement en matière de loisirs depuis le début de l'apprentissage.

L'essentiel en bref

- La majorité des personnes interrogées se sont senties bien intégrées durant la scolarité obligatoire. Elles font néanmoins également état de problèmes de performance, de mobbing et d'altercations physiques.
- Dans la plupart des cas, la relation avec les parents est perçue comme positive avant et pendant l'apprentissage. Toutefois, un tiers des apprenti·e·s évoquent également leur peur face aux réactions de leurs parents et près de la moitié d'entre eux déclarent ne pas dire à leurs parents quand ils ne vont pas bien.
- Les apprenti·e·s parlent de la pression qu'ils ont subie avant même le début de leur apprentissage. D'une part, un tiers d'entre eux affirment que leurs parents ont fait pression pour qu'ils obtiennent de bons résultats scolaires. D'autre part, la moitié indique avoir subi une pression pour trouver une solution pour après la scolarité obligatoire. Plus de 80 % déclarent toutefois s'être sentis prêts pour l'apprentissage.
- Ils se réjouissaient en particulier de gagner de l'argent (88 %), d'exercer un travail intéressant (83 %), d'avoir de l'autonomie et des responsabilités (81 %) et de faire quelque chose d'utile (81 %).
- Leurs principales inquiétudes concernaient une potentielle surcharge de travail scolaire (63 %), les horaires de travail et les vacances (63 %) et un éventuel manque de compréhension vis-à-vis de leurs erreurs et de leurs difficultés personnelles (60 %).

- Environ 42 % des personnes interrogées souffraient déjà de problèmes psychologiques et de stress avant le début de leur apprentissage. C'est le cas pour plus de la moitié des apprenties. On observe des différences selon les régions linguistiques quant à la première apparition des problèmes psychologiques / du stress.
- La moitié des personnes interrogées seraient en principe favorables à la communication d'informations et d'expériences de l'école secondaire à la formation professionnelle.
- Les problèmes psychologiques sont aussi la principale raison d'arrêt prématûr de l'apprentissage chez les apprenties.
- L'arrêt de l'apprentissage pour des raisons scolaires est souvent lié à un surmenage. En cas d'interruption de l'apprentissage pour des problèmes pratiques, les raisons invoquées sont principalement de nature relationnelle (problèmes avec la formatrice/le formateur, ne pas se sentir à l'aise avec les collègues).

Biographie scolaire et familiale

Les apprenti·e·s ont répondu à des questions sur leur scolarité obligatoire. Environ 30 % d'entre eux déclarent avoir eu des problèmes de performance à l'école (Illustration 5). Une majorité des personnes interrogées déclarent s'être senties bien intégrées dans leur classe (80,4 %), tandis qu'environ un quart d'entre elles évoquent des altercations physiques avec d'autres élèves et des expériences de mobbing. Plus de la moitié (52,6 %) des apprenti·e·s disent ne pas avoir jugé les matières intéressantes, mais la majorité déclare avoir beaucoup appris (59,4 %) et fait ses devoirs (68,8 %).

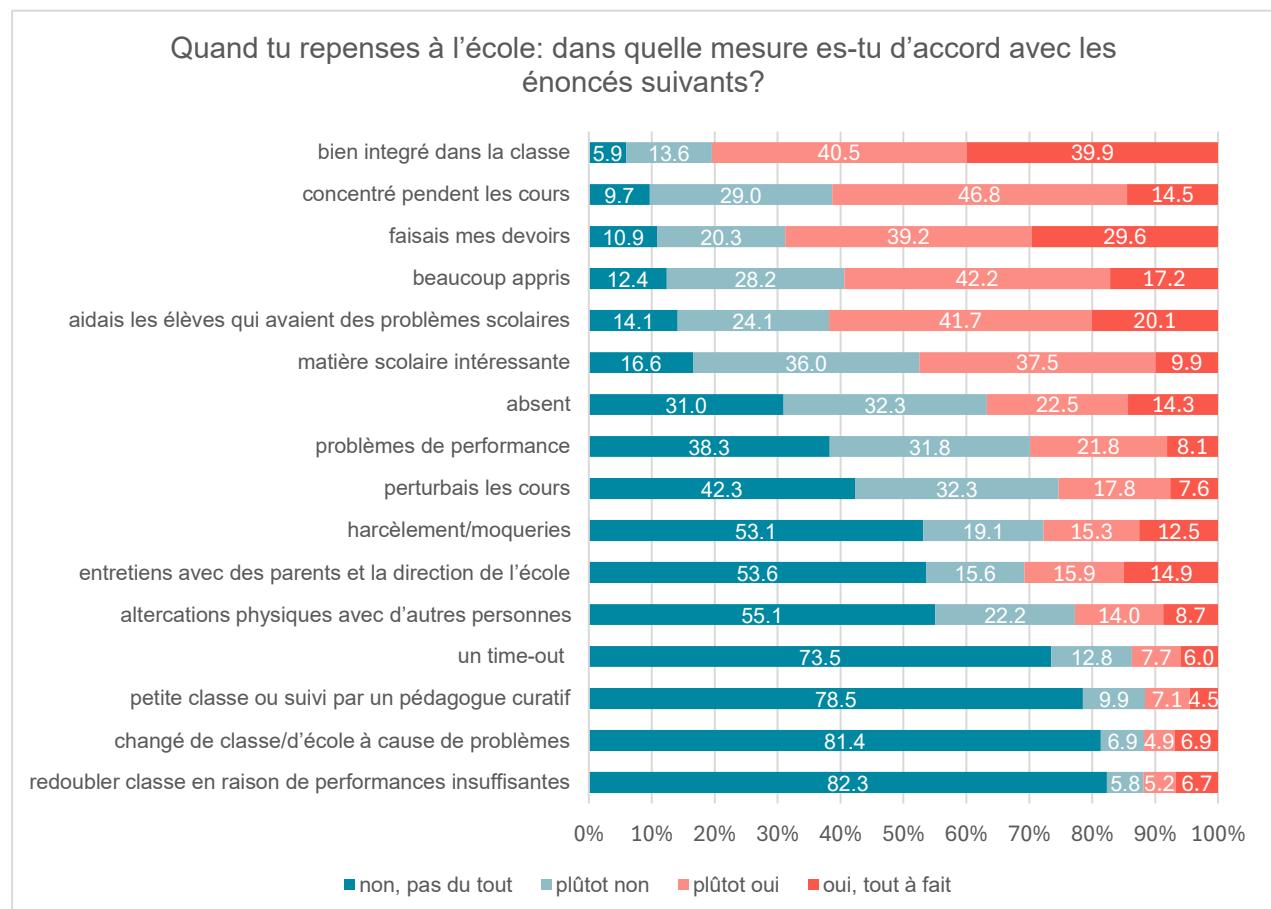


Illustration 5: *Expériences durant la scolarité obligatoire*

L'illustration 6 ci-dessous présente des domaines pour lesquels on observe des différences notables entre les deux sexes chez les apprenti·e·s. Par exemple, un tiers des apprentis indiquent

avoir perturbé les cours, contre 14 % des apprenties. À l'inverse, les femmes sont plus nombreuses à déclarer avoir beaucoup appris (63,8 %) ou avoir aidé d'autres élèves (66,3 %).

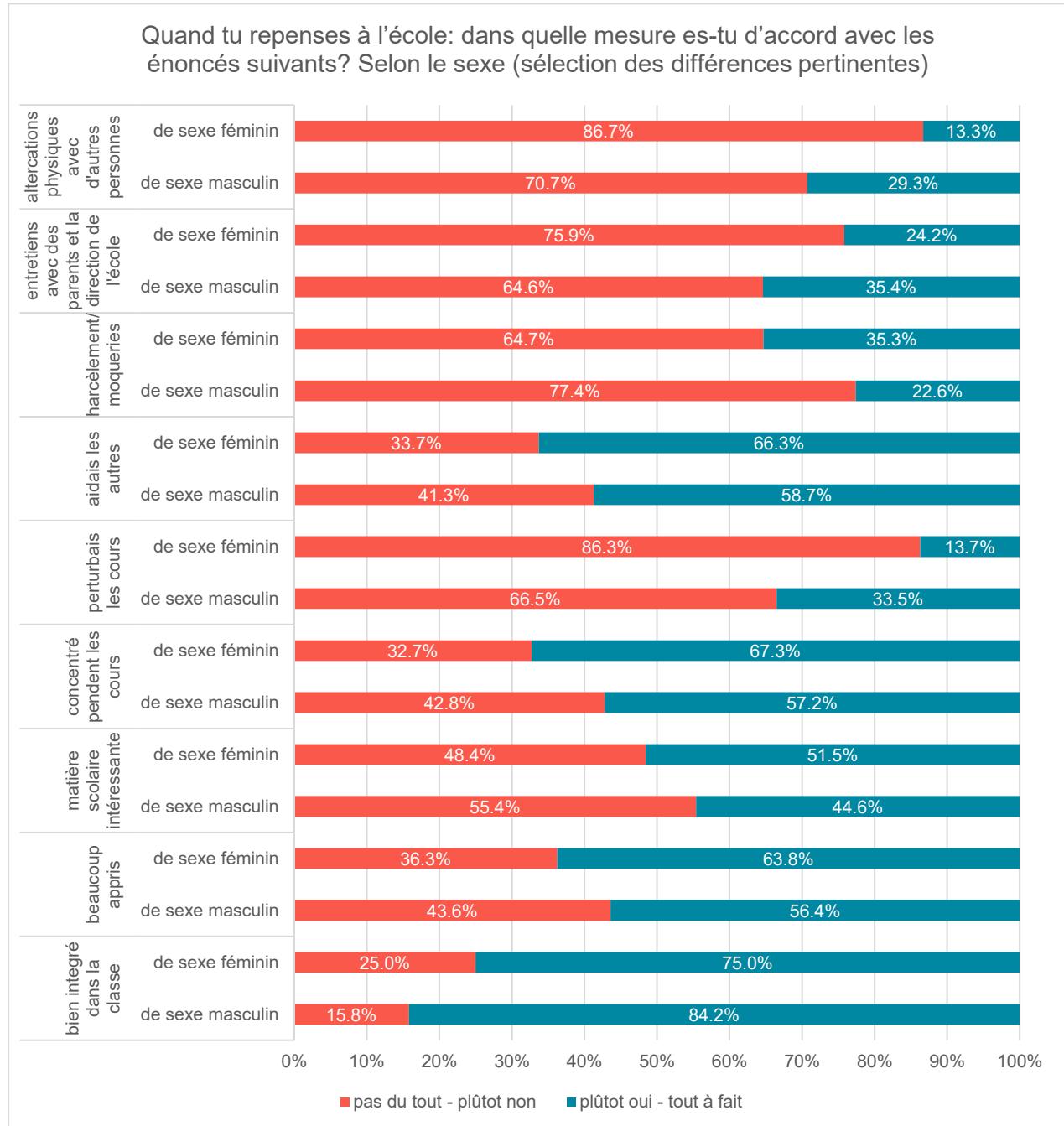


Illustration 6: Expériences durant la scolarité obligatoire selon le sexe

Dans un module complémentaire, des questions sur la relation avec les parents et le climat familial avant le début de l'apprentissage ont également été posées à un échantillon aléatoire. Environ 90 % des personnes interrogées déclarent avoir été protégées quand elles étaient petites et avoir été élevées avec amour et soutenues par leurs parents (Illustration 7). Environ 86 % des personnes interrogées disent également avoir été encouragées par leurs parents. Néanmoins, environ 15 % des apprenti·e·s déclarent ne pas avoir pu parler de leurs problèmes avec leurs parents et environ 30 % que leurs parents ne savaient pas ou à peine comment ils allaient.

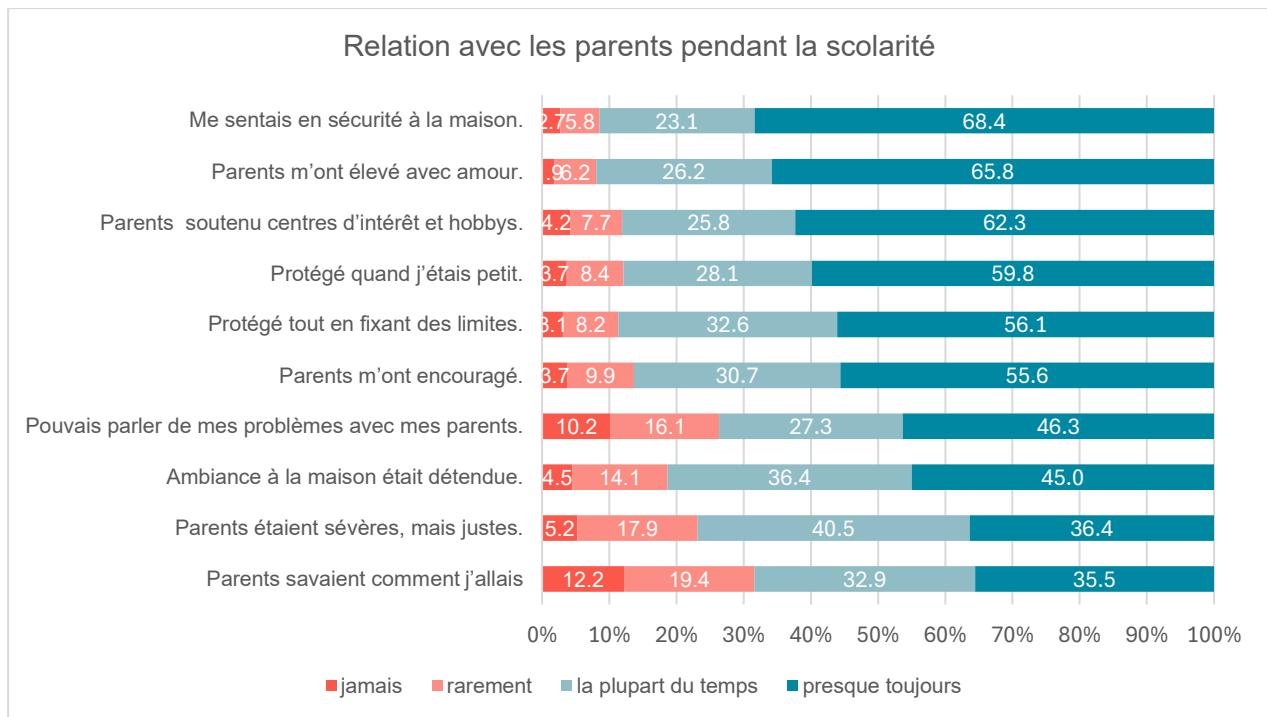


Illustration 7: Relation avec les parents

Lorsqu'ils sont interrogés spécifiquement sur le stress au sein de leur famille avant le début de l'apprentissage, une majorité des apprenti·e·s ne rapportent pas de stress régulier (Illustration 8). Plus d'un tiers des apprenti·e·s indiquent cependant que leurs parents ont exercé beaucoup de pression sur eux pour qu'ils fournissent de bonnes performances. Environ 35 % des personnes interrogées déclarent en outre avoir eu peur des réactions de l'un de leurs parents, tandis que 34 % assurent que leurs parents ont été extrêmement prudents ou anxieux pour leurs enfants.

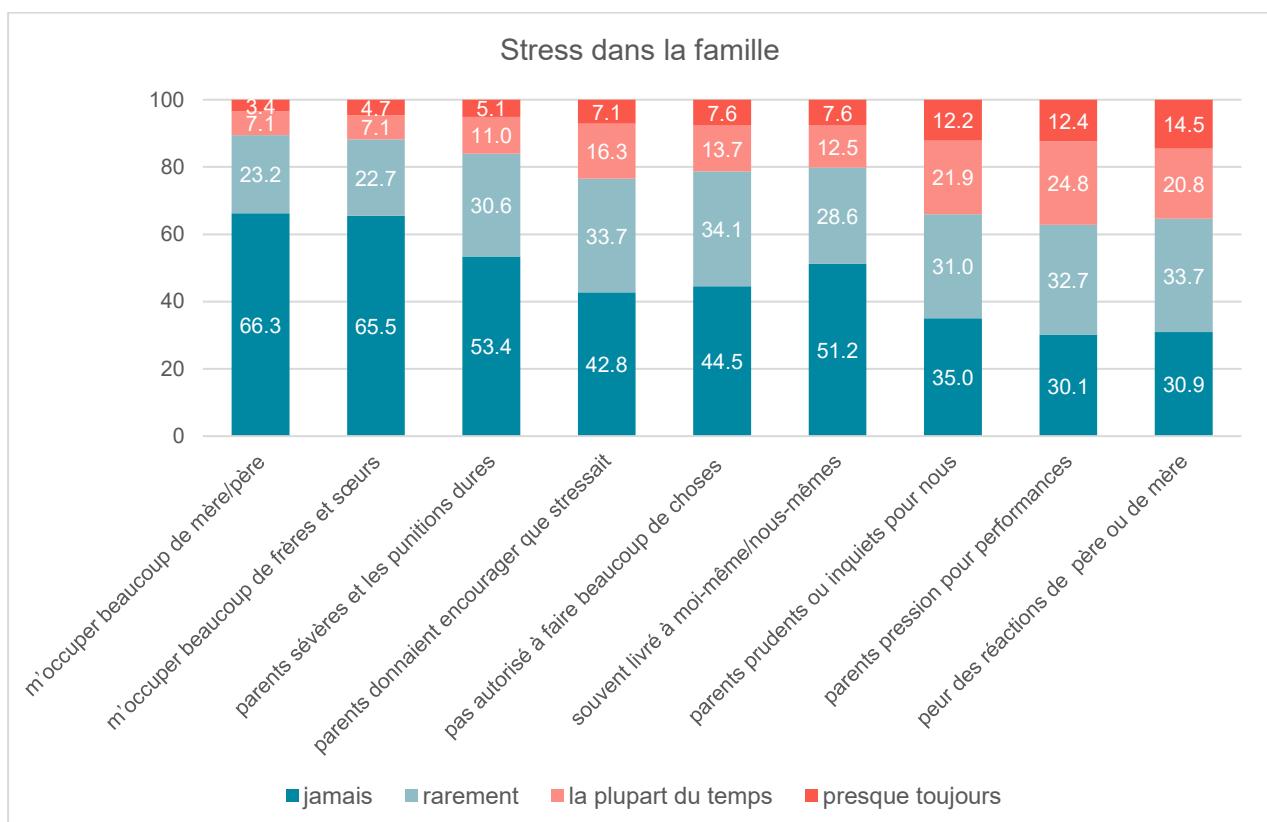


Illustration 8: Stress dans ma famille

Environ 15 % des personnes interrogées dans le cadre du module complémentaire indiquent qu'au moins l'un de leurs parents dispose d'une assurance sociale. Les parents de 30 % des apprenti·e·s sont séparés (Illustration 9). Environ deux tiers d'entre eux indiquent que la séparation a été très conflictuelle.

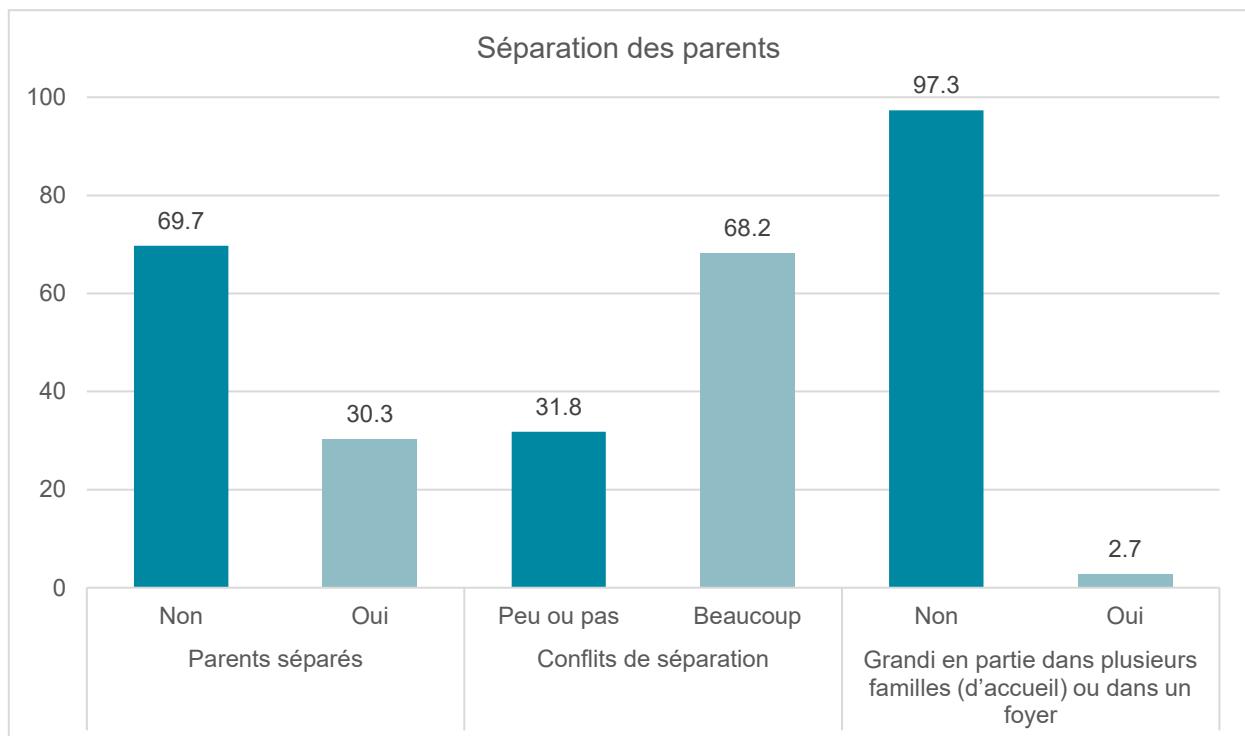


Illustration 9: Séparation des parents.

Un faible pourcentage des personnes interrogées (2,7 %) indique avoir grandi dans une famille d'accueil ou dans un foyer.

Choix professionnel

Si l'on demande aux apprenti·e·s pourquoi ils ont choisi leur métier, il apparaît que la plupart d'entre eux ont effectué un stage découverte au préalable et que le métier leur a plu (82,5 %, Illustration 10). De plus, environ la moitié des personnes interrogées indiquent qu'elles ont toujours été intéressées par ce métier et/ou qu'elles connaissent quelqu'un qui l'apprend ou l'a appris.

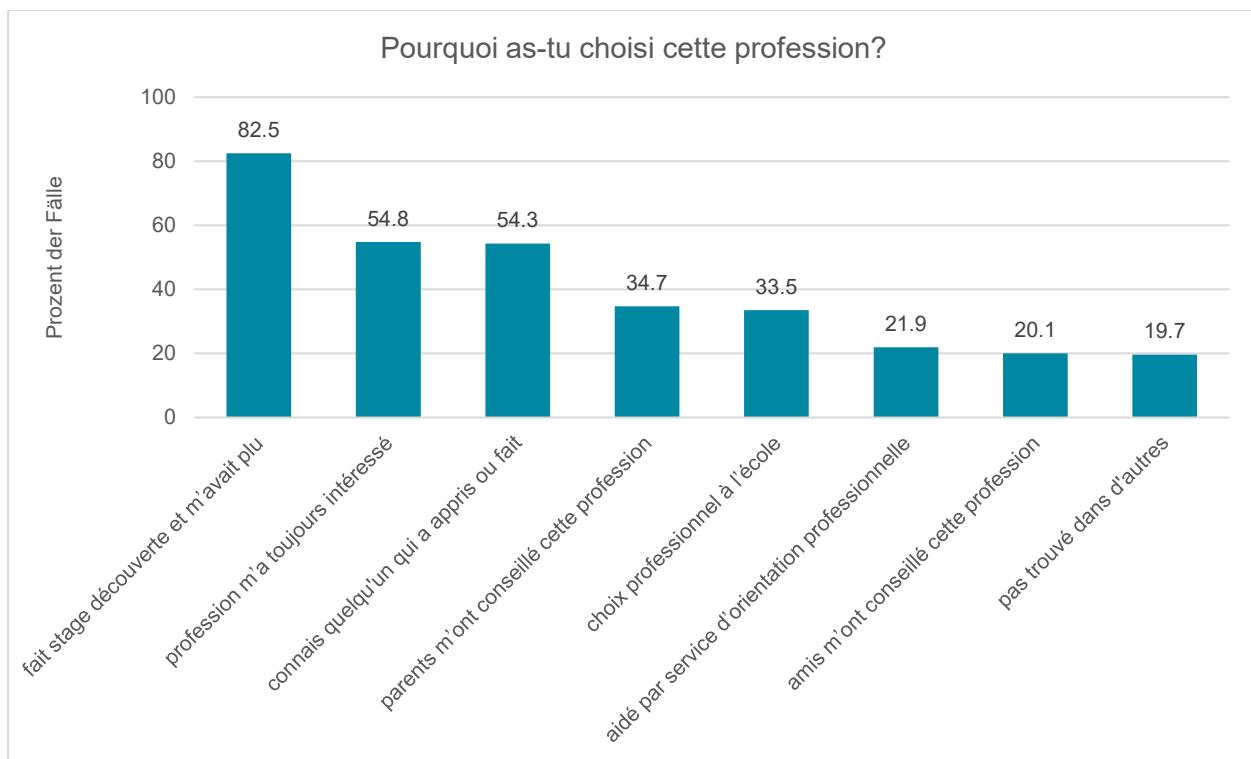


Illustration 10: Motifs du choix professionnel (RM).

Environ une personne sur cinq indique en outre n'avoir pas trouvé de place d'apprentissage dans un autre métier et avoir choisi le métier actuel pour cette raison. On relève des différences régionales à cet égard. Alors que c'est le cas pour environ un cinquième des apprenti·e·s en Suisse alémanique et en Suisse romande, ce chiffre n'est que de 14 % au Tessin. Dans le cadre d'un module complémentaire, des questions plus approfondies sur le choix professionnel pendant la scolarité obligatoire ont été posées à un échantillon aléatoire. Interrogés sur leur expérience du processus d'orientation professionnelle, environ la moitié des apprenti·e·s ont déclaré qu'ils sauaient exactement quel métier ils souhaitaient apprendre (Illustration 11). La moitié des personnes interrogées indiquent avoir ressenti une pression importante au cours de la dernière année scolaire pour trouver une solution pour la suite et avoir été stressées lorsque d'autres élèves ont trouvé une place d'apprentissage avant elles (40,9 %).

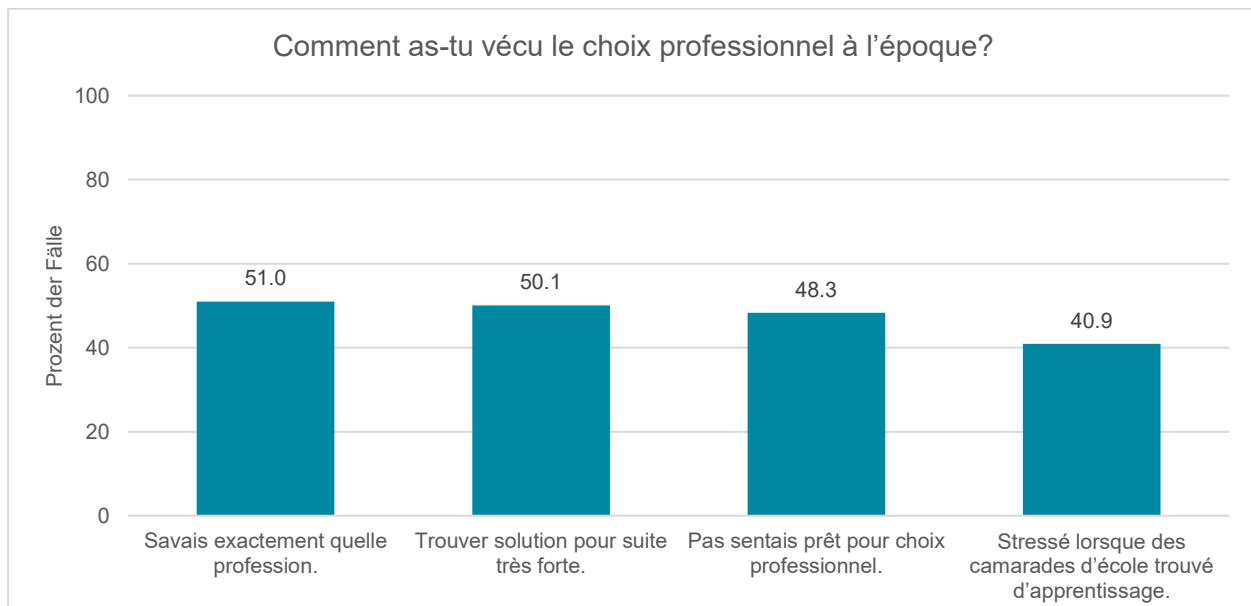


Illustration 11: Vécu du choix professionnel (RM).

Près de la moitié des personnes interrogées déclarent en outre ne pas s'être senties prêtes pour effectuer leur choix professionnel. Pour ce qui concerne spécifiquement la recherche d'une place d'apprentissage, la majorité des apprenti·e·s l'ont abordée de manière proactive (Illustration 12). Ils indiquent avoir souvent discuté avec leurs parents ou leurs proches de l'apprentissage qui leur conviendrait (63,4 %), avoir assisté à des réunions d'information et fait des stages découverte (55,7 %) et avoir envoyé beaucoup de candidatures (54,5 %).

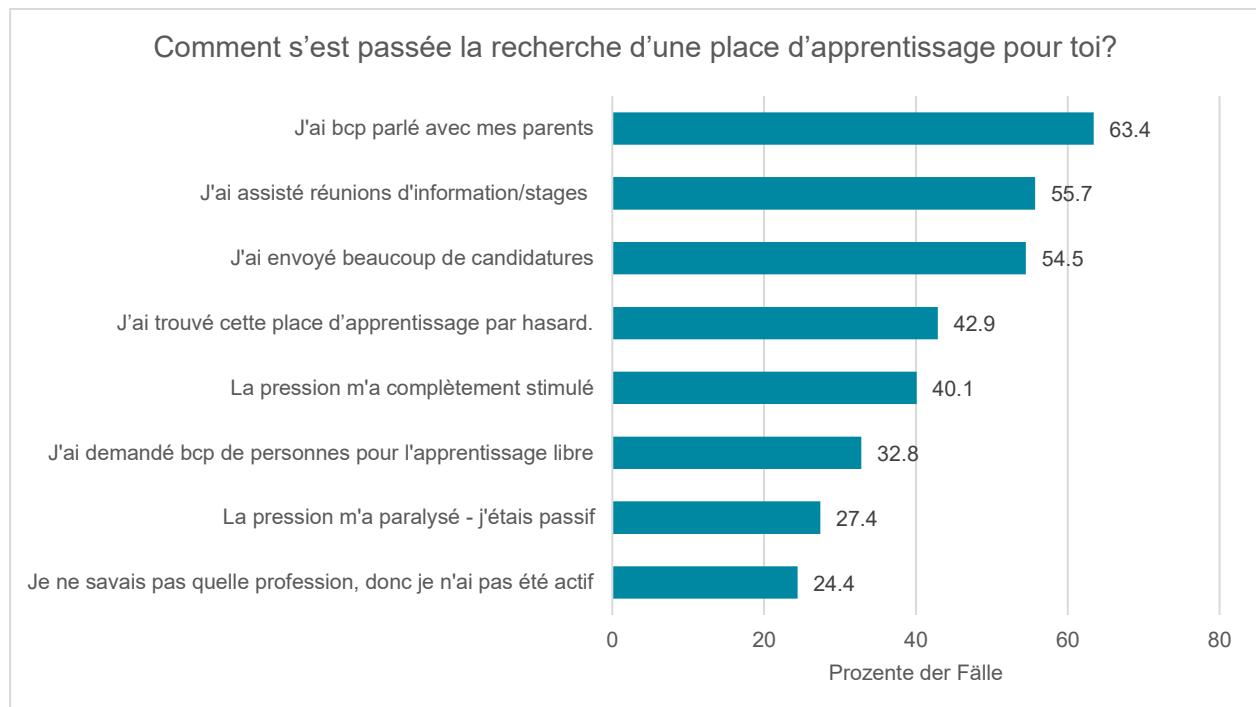


Illustration 12: Vécu de la recherche d'une place d'apprentissage (RM).

Alors qu'environ 40 % des personnes interrogées ont jugé la pression pour trouver une place d'apprentissage stimulante, plus d'un quart (27,4 %) ont déclaré qu'elle les avait paralysées.

Problèmes psychologiques avant l'apprentissage

Outre les facteurs liés au processus d'orientation professionnelle pendant la scolarité obligatoire, les apprenti·e·s ont également été interrogés sur leur santé mentale avant le début de leur apprentissage. Environ 42 % ont indiqué avoir déjà connu des problèmes psychologiques ou du stress avant le début de leur formation. Si l'on analyse les réponses à cette question en fonction du sexe et de la première apparition du stress, on constate de nettes différences entre les femmes et les hommes (Illustration 13).

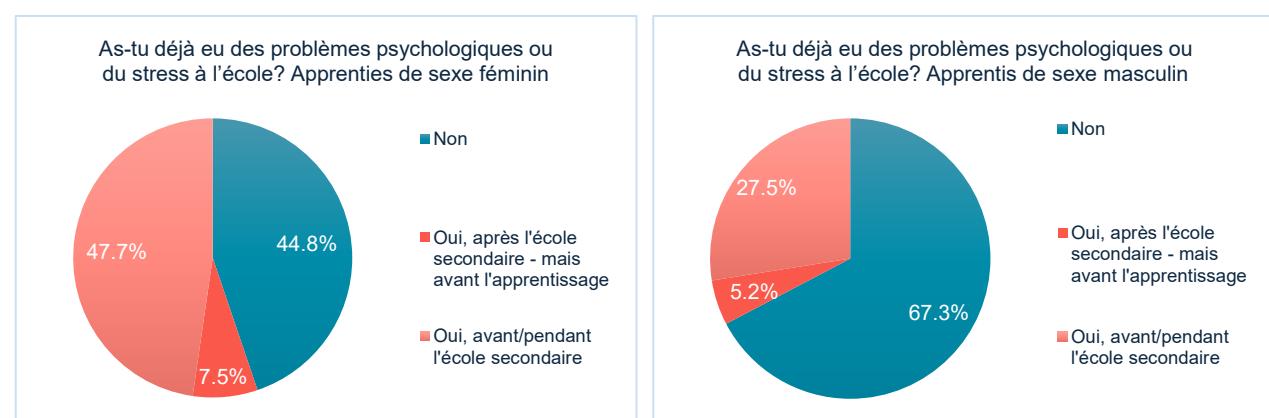


Illustration 13: Problèmes psychologiques et stress avant la formation (à gauche: femmes; à droite: hommes).

Il est frappant de constater qu'une majorité d'apprenties déclarent avoir déjà souffert de problèmes psychologiques ou de stress avant le début de leur formation (55,2 %), alors que ce n'est le cas que pour un tiers environ des apprentis.

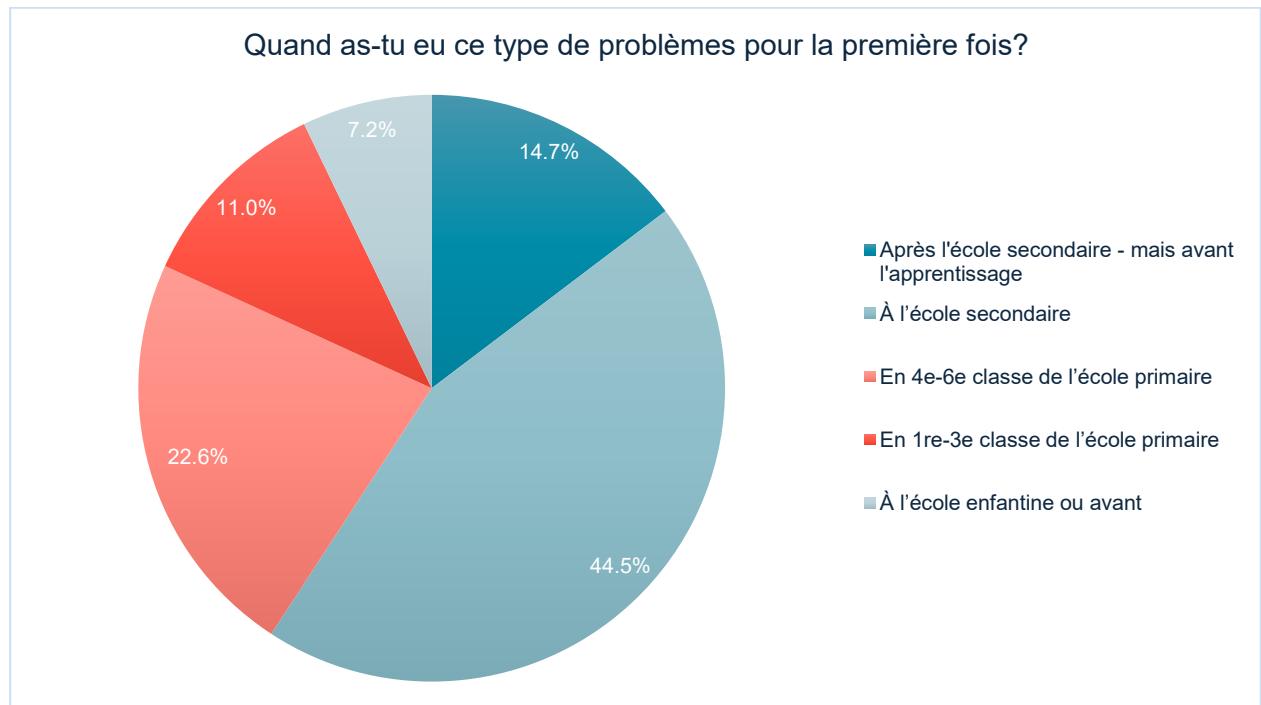


Illustration 14: Moment où des problèmes psychologiques sont apparus pour la première fois.

Les apprenti·e·s ayant indiqué avoir souffert de problèmes psychologiques avant leur formation ont été interrogés sur la première apparition de ces problèmes et du stress. Ils sont apparus pour la première fois à l'école secondaire dans la majorité des cas (44,5 %), suivie par la période 4^e-6^e classe de l'école primaire (22,6 %) (Illustration 14). Environ 7 % des personnes interrogées indiquent avoir déjà souffert de problèmes psychologiques ou de stress dès l'école enfantine ou avant. Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux différentes régions linguistiques, on constate des différences quant au moment où sont apparus les premiers problèmes psychologiques (Illustration 15). Il apparaît clairement que près de la moitié des apprenti·e·s concernés de Suisse alémanique ont déjà souffert de premiers problèmes psychologiques avant et pendant l'école primaire. Au Tessin et en Suisse romande,

Quand as-tu eu ce type de problèmes pour la première fois?

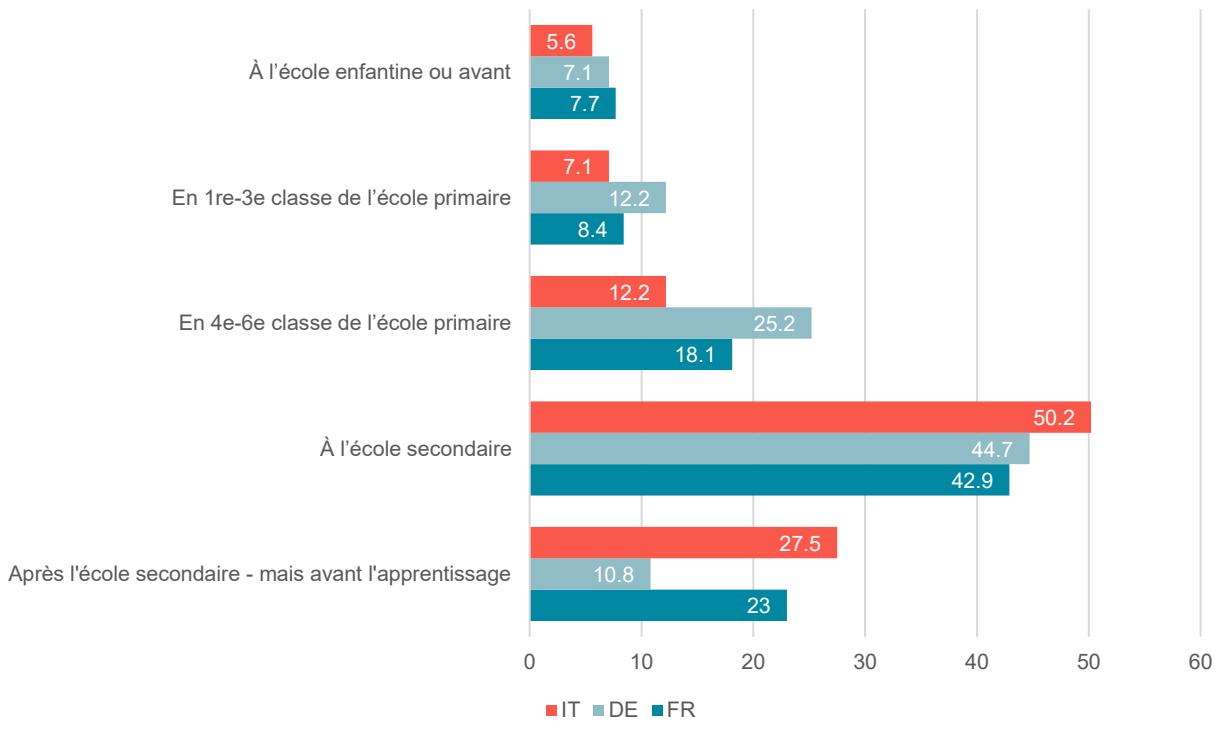


Illustration 15: Moment où des problèmes psychologiques sont apparus pour la première fois.

en revanche, la majorité d'entre eux rapportent que leurs problèmes psychologiques sont apparus pour la première fois pendant et après l'école secondaire.

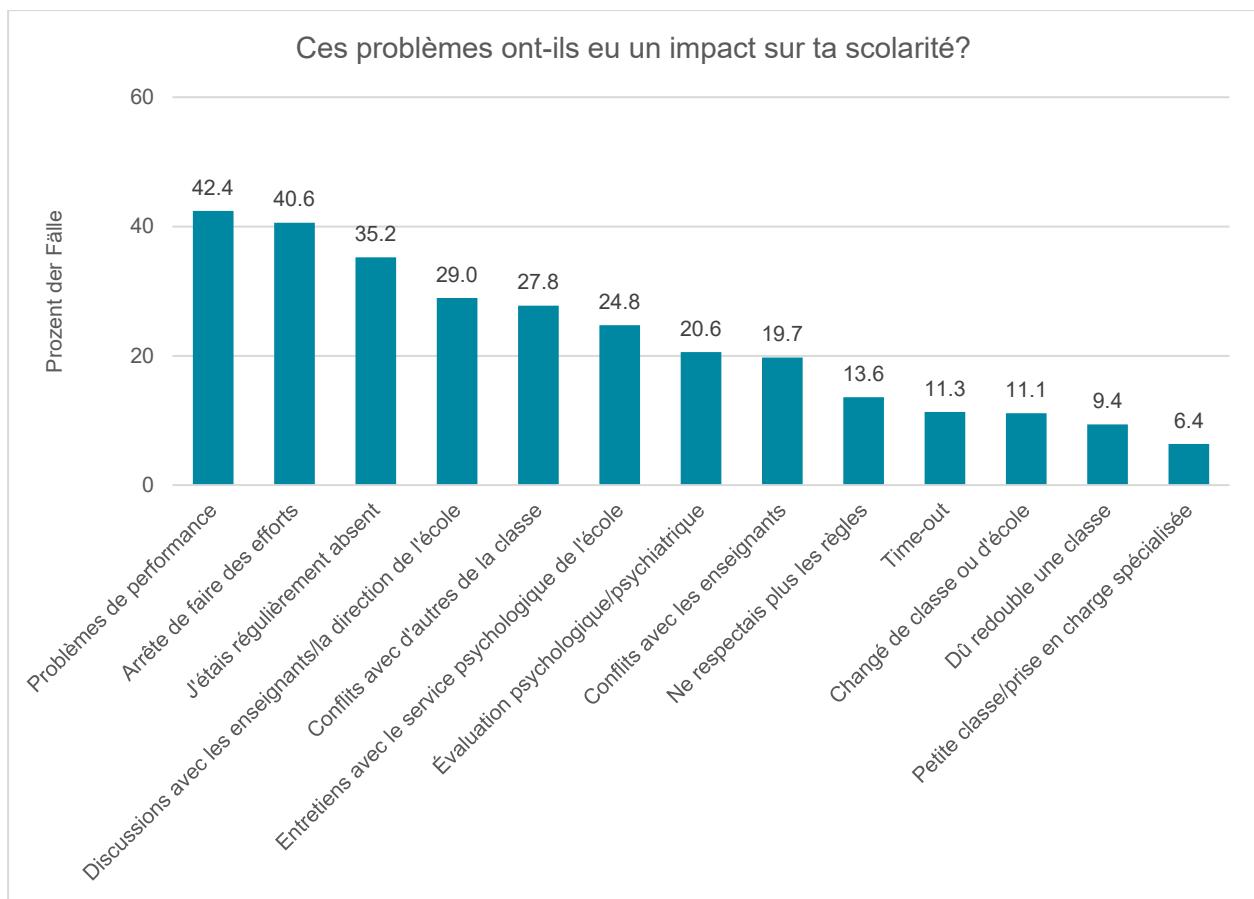


Illustration 16: Impact des problèmes psychologiques sur l'école

En ce qui concerne l'impact de ces problèmes sur leurs performances scolaires, les principales répercussions citées par les apprenti·e·s sont des problèmes de performance (42 %), l'absence d'effort (41 %) et une augmentation des absences (35 %) (Illustration 16).

Transmission d'informations entre l'école secondaire, l'école professionnelle et les formatrices et formateurs

Compte tenu du fait que de nombreux apprenti·e·s ont souffert de problèmes psychologiques avant le début de leur apprentissage et parfois dès le début de leur scolarité, la question se pose de savoir s'il ne serait pas judicieux de transmettre certaines informations et expériences de l'école secondaire aux actrices et acteurs de la formation professionnelle.

Dans un module de questions supplémentaire, un échantillon aléatoire composé d'environ 3000 apprenti·e·s a été interrogé à ce sujet. La question a été formulée comme suit:

«Ton avis nous intéresse beaucoup à ce sujet: lorsque l'on commence une formation, les responsables connaissent normalement ton bulletin scolaire, ton CV et peut-être tes résultats à certains tests (Multicheck ou équivalent). Mais si les apprentis ont eu des problèmes importants à l'école secondaire, comment on les a résolus à l'école, comment on les a peut-être soutenus ou pris en considération - de telles choses ne sont pas transmises à la formation.»

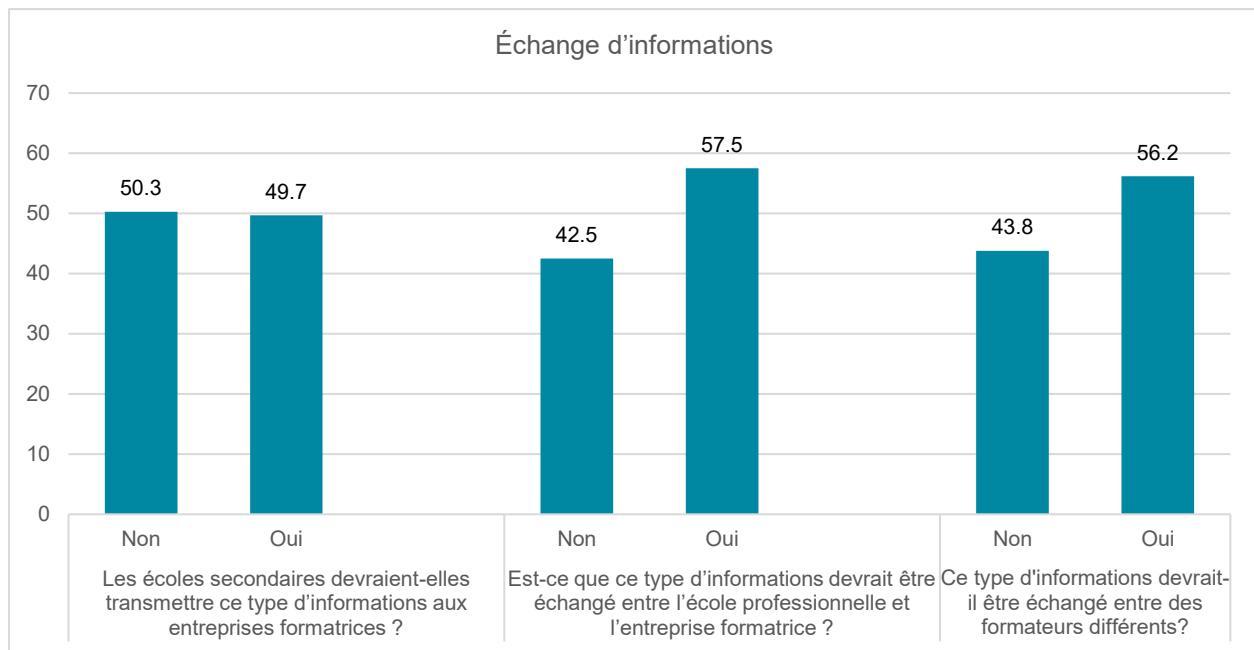


Illustration 17: Transmission d'informations entre les actrices et acteurs

Il est intéressant de noter que la moitié des personnes interrogées seraient en principe favorables à la communication d'informations et d'expériences de l'école secondaire à la formation professionnelle. Environ 58 % et 56 % des personnes interrogées seraient respectivement favorables à un échange d'informations entre l'école professionnelle et l'entreprise formatrice ou entre les formatrices et formateurs (Illustration 17).

Il n'y a guère de différences entre les apprenti·e·s ayant connu ou n'ayant pas connu de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage. Avec 47 %, les apprenti·e·s qui avaient déjà des problèmes psychologiques avant le début de leur apprentissage sont un peu moins favorables à la transmission d'informations entre l'école secondaire et l'entreprise formatrice que ceux qui n'en avaient pas eus.

Les apprenti·e·s ont répondu de manière différenciée aux questions sur les avantages et les inconvénients d'une éventuelle transmission d'informations ainsi que sur les conditions dans lesquelles une telle transmission devrait avoir lieu: pour beaucoup, leur approbation dépend notamment du fait qu'ils participent eux-mêmes à un entretien organisé en ce sens et qu'ils savent exactement quelles informations sont transmises – ou que les informations transmises sont clairement définies (85 % de réponses positives dans chaque cas).

Arrêt prématuré de l'apprentissage

9 % des personnes interrogées ont interrompu un autre apprentissage avant leur apprentissage actuel. Les principales raisons invoquées sont le fait que le métier ne leur a pas plu (27 %), suivi par des problèmes psychologiques (21 %) et des problèmes pratiques dans l'entreprise formatrice (19 %). Seules 14 % des personnes concernées évoquent des problèmes scolaires (Illustration 18).

Quelle était la principale raison pour laquelle tu n'as pas terminé ton précédent apprentissage?

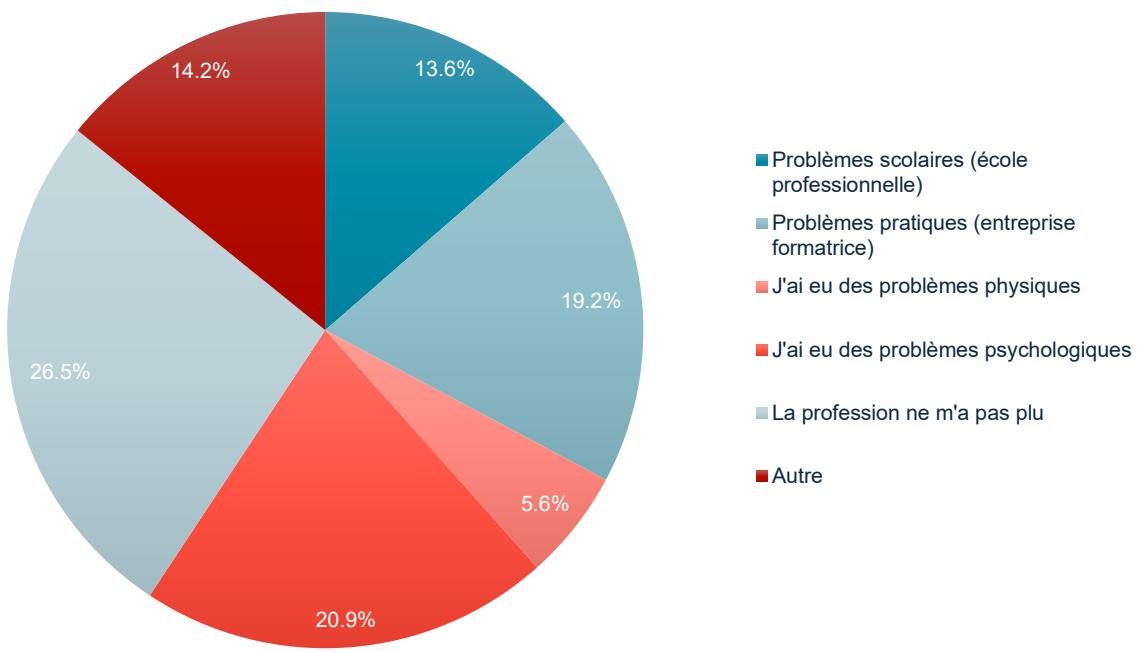


Illustration 18: Principales raisons de l'arrêt de l'apprentissage

Les fréquences sont très variables selon les régions linguistiques. Alors que les problèmes psychologiques sont la cause la plus fréquente en Suisse alémanique (25,3 %), la réponse la plus citée au Tessin est «La profession ne m'a pas plu» (39,6 %). En Suisse alémanique et en Suisse romande, les problèmes dans l'entreprise sont en outre plus fréquemment mentionnés que les problèmes à l'école (DE/FR: problèmes scolaires: 12,5 % / 15,1 % vs problèmes pratiques: 19,8 % / 18,5 %). Au Tessin, la situation est inverse (problèmes scolaires: 17,8 % vs problèmes pratiques: 15,3 %)

Si l'on différencie les résultats par sexe, on constate que les raisons sont différentes chez les apprentis de sexe féminin et masculin (Illustration 19). La différence la plus importante concerne l'arrêt de l'apprentissage en raison de problèmes psychologiques. Les femmes sont deux fois plus nombreuses que les hommes (30 % contre 15 %) à déclarer qu'il s'agit d'une raison pour arrêter l'apprentissage. Pour les apprenties, il s'agit en outre de la raison la plus fréquente. Chez les apprentis, c'est le fait de ne pas avoir aimé le métier (30 %) qui est le plus souvent mentionné. Des différences apparaissent également en ce qui concerne la question de savoir où les problèmes sont apparus. Alors que chez les garçons, les problèmes scolaires et pratiques sont équilibrés (17 %), chez les filles, les difficultés se sont surtout manifestées dans le domaine pratique et moins dans le domaine scolaire (22 % contre 8 %).

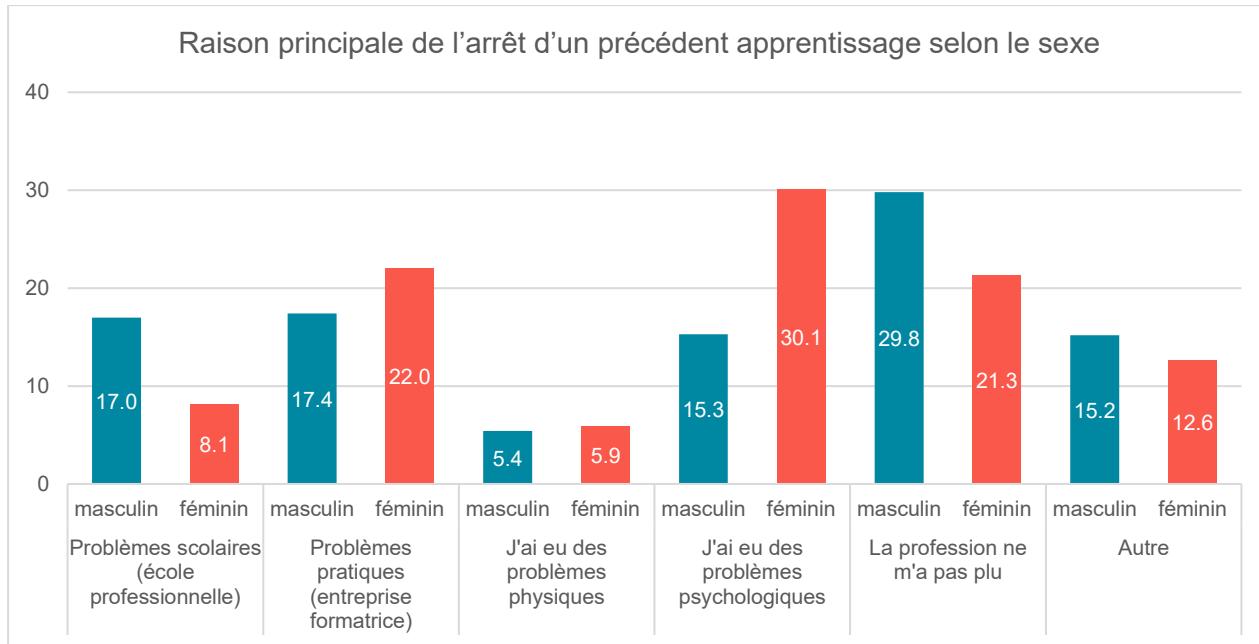


Illustration 19: Raison principale de l'arrêt de l'apprentissage selon le sexe

Interrogés de manière approfondie sur les raisons concrètes de l'arrêt de l'apprentissage dans le domaine scolaire, les apprenti·e·s indiquent majoritairement (58 %) s'être sentis dépassés (Illustration 20). Dans le domaine pratique, les réponses les plus fréquentes sont les difficultés rencontrées avec la formatrice ou le formateur (63 %). Viennent ensuite l'impression que l'on donne aux apprenti·e·s qu'ils ne savent rien faire (57 %) et le fait de ne pas s'être senti à l'aise avec les collègues de travail (51 %).

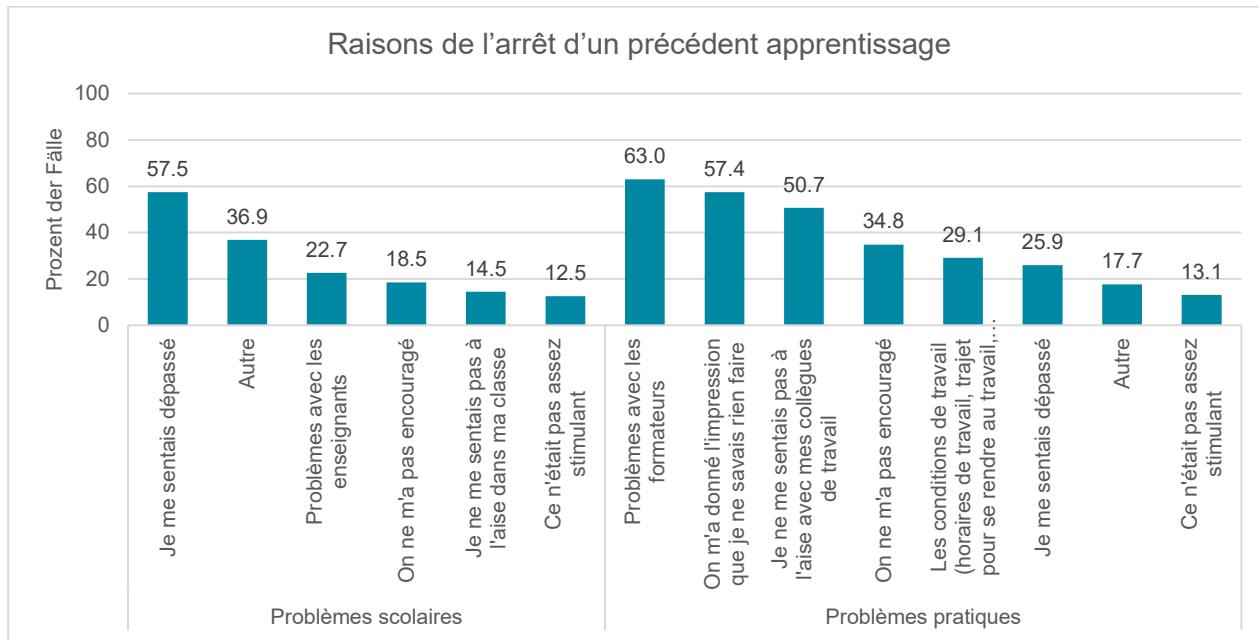


Illustration 20: Raisons de l'arrêt prématûre de l'apprentissage

Si l'on considère les raisons par sexe, il apparaît que les apprenties tendent à invoquer davantage de raisons pour expliquer les difficultés rencontrées dans l'entreprise. La plus grande différence réside dans les relations avec les collègues de travail. Alors qu'environ 44 % des apprentis ont qualifié ces relations de problématiques, ce chiffre est d'environ 59 % chez les apprenties.

Attentes et inquiétudes avant le début de l'apprentissage

À la question de savoir si elles se sentaient prêtes pour l'apprentissage, la majorité des personnes interrogées (48 % «plutôt oui», 35 % «oui, tout à fait») ont répondu par l'affirmative (Illustration 21). Seulement 3 % d'entre elles déclarent ne pas du tout s'être sentis prêts pour l'apprentissage.

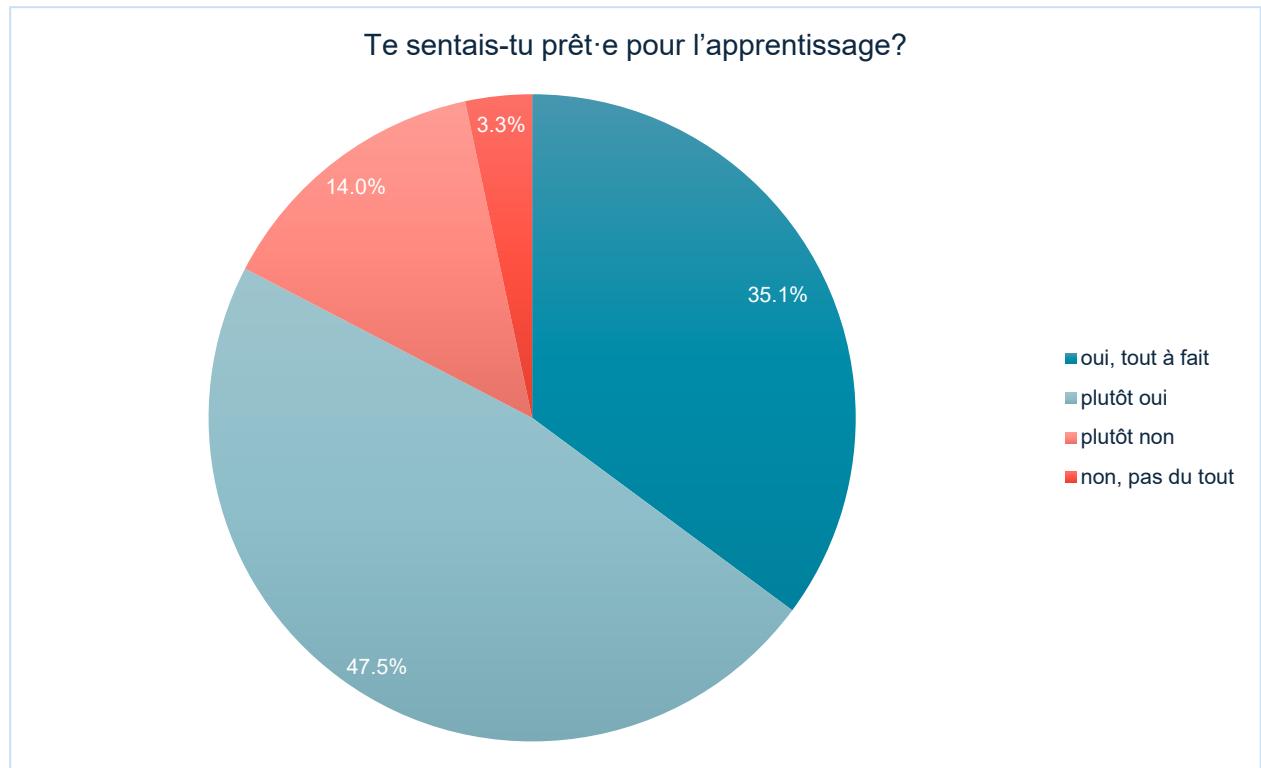


Illustration 21: Se sentir prêt pour l'apprentissage

Interrogés sur ce qui les réjouit dans l'apprentissage, les apprenti·e·s mentionnent de nombreux aspects différents (Illustration 22). Le souhait de gagner de l'argent (88 %) a été le plus souvent cité, suivi par la possibilité d'exercer une activité intéressante (83 %), d'être autonome et responsable (81 %) et de faire quelque chose d'utile (81 %).

D'une manière générale, il s'avère que les apprenti·e·s se réjouissent de beaucoup de choses, mais environ 18 % déclarent tout de même ne se réjouir de rien.

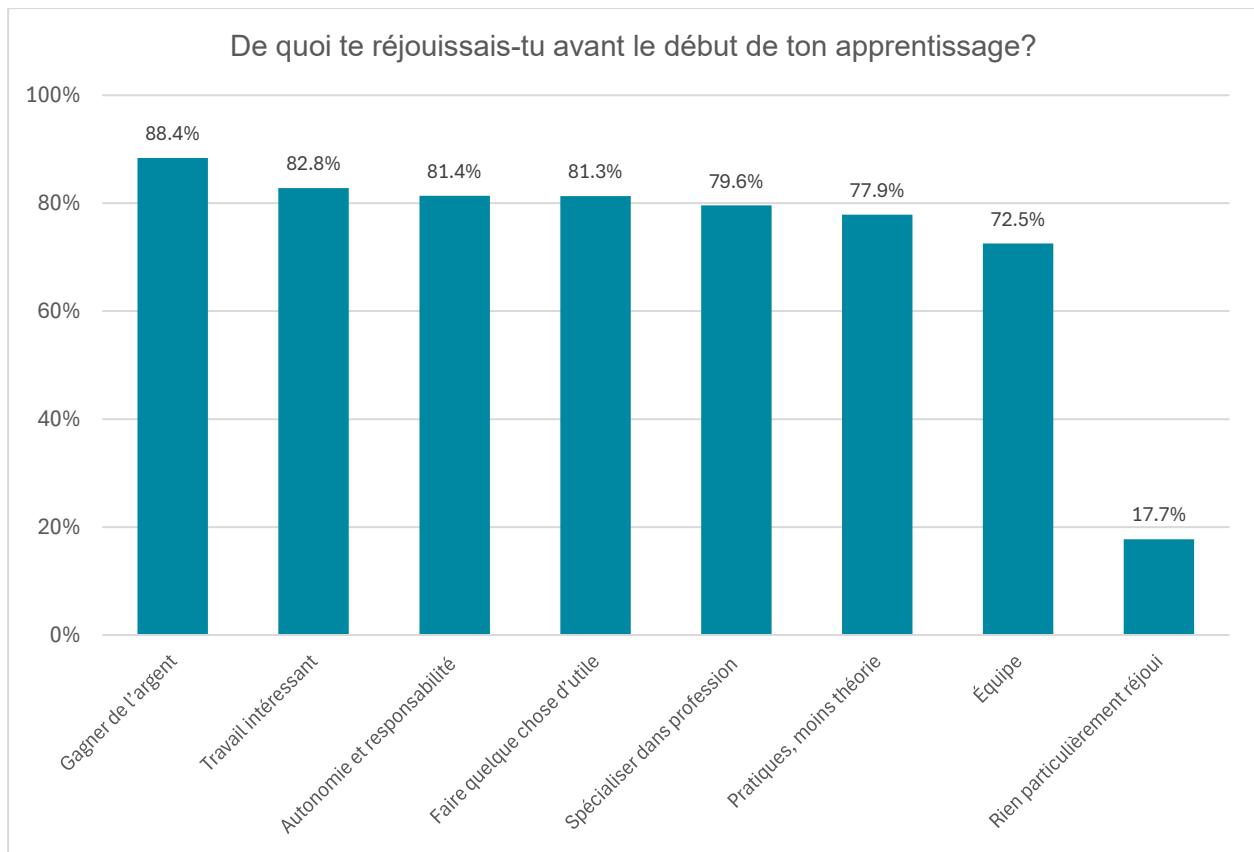


Illustration 22: Attentes à l'égard de l'apprentissage (RM)

S'agissant des raisons de leurs inquiétudes au sujet de l'apprentissage, les réponses les plus fréquemment citées sont le surmenage par les tâches scolaires (63 %), les heures de travail et les vacances (63 %) et l'absence de compréhension pour les erreurs ou les difficultés (60 %) (Illustration 23).

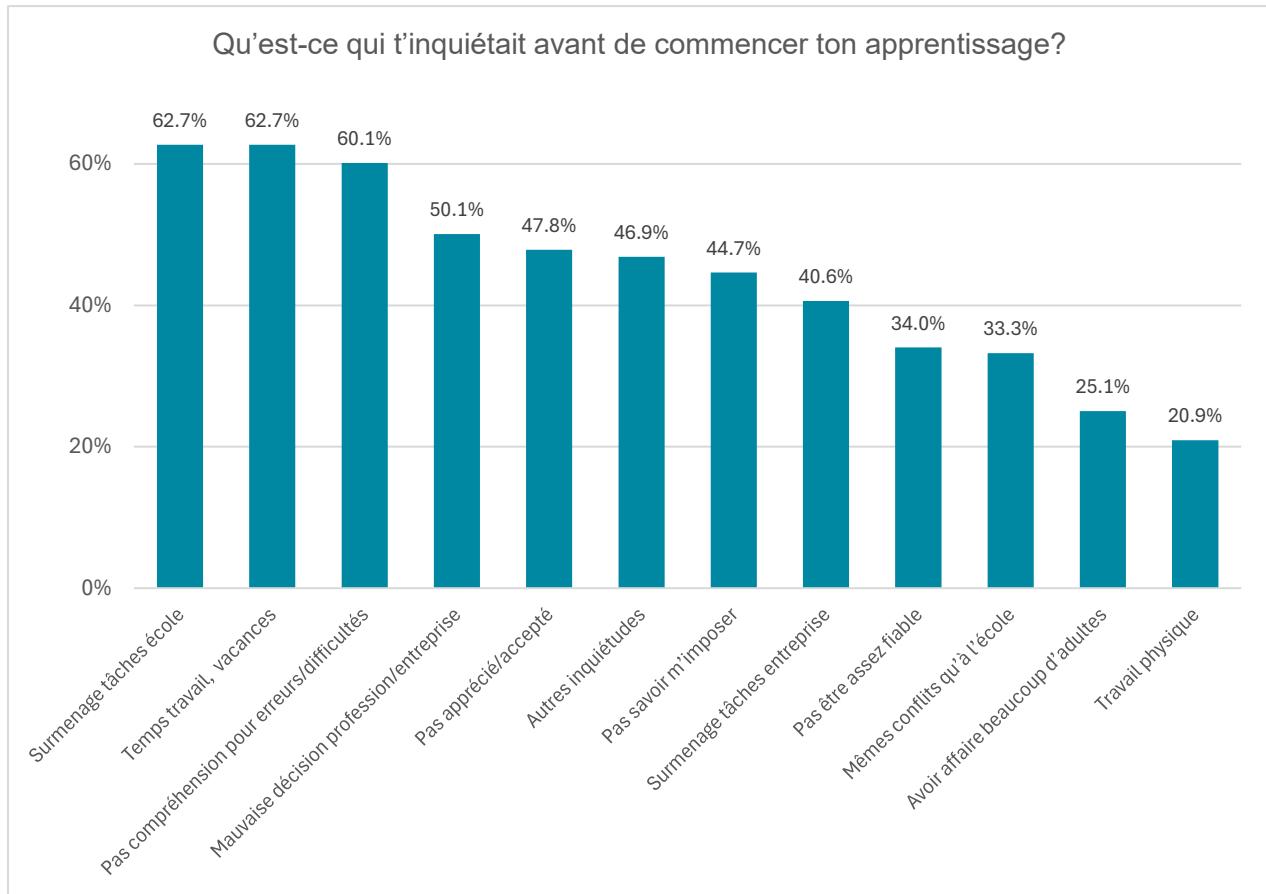


Illustration 23: Inquiétudes concernant l'apprentissage (RM).

Situation familiale et sociale actuelle

Au début du chapitre, les questions ont porté sur la situation familiale à l'école secondaire. Dans la suite de l'enquête, des questions ont également été posées sur les relations familiales actuelles et le stress. Les résultats sont présentés ci-après. La majorité des apprenti·e·s jugent positivement leur environnement familial (Illustration 24). Environ 95 % déclarent que leurs parents estiment que cet apprentissage est une bonne chose. En outre, 88 % indiquent que leurs parents s'intéressent à la manière dont se déroule l'apprentissage. 90 % se sentent soutenus par leurs parents dans leur apprentissage lorsque cela est nécessaire et 80 % pensent que leurs parents contacteraient la formatrice ou le formateur / l'enseignant·e s'il y avait des problèmes.

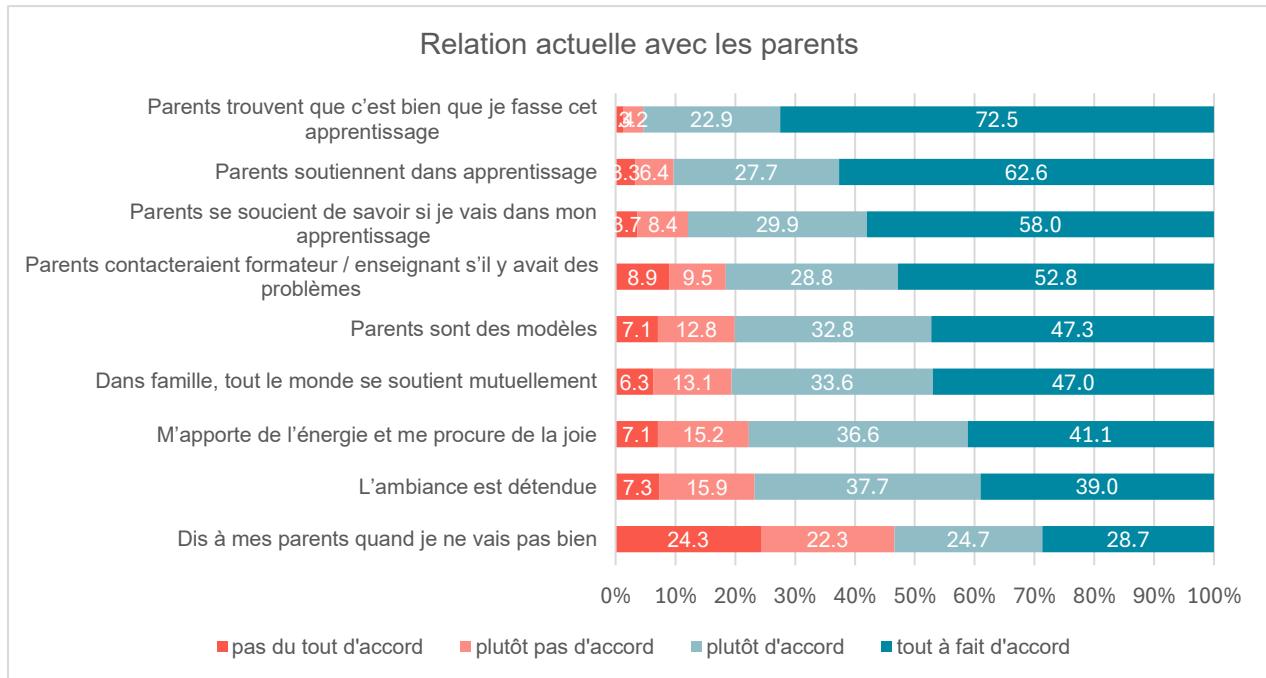


Illustration 24: Relation avec les parents.

Lorsqu'on interroge les apprenti·e·s sur les sources spécifiques de stress au sein de leur famille, les réponses les plus fréquentes sont une conception différente de la vie (21 % plutôt d'accord, 10 % tout à fait d'accord), beaucoup de disputes (17 % plutôt d'accord, 8 % tout à fait d'accord) et des difficultés financières / problèmes d'argent (14 % plutôt d'accord, 8 % tout à fait d'accord) (Illustration 25).

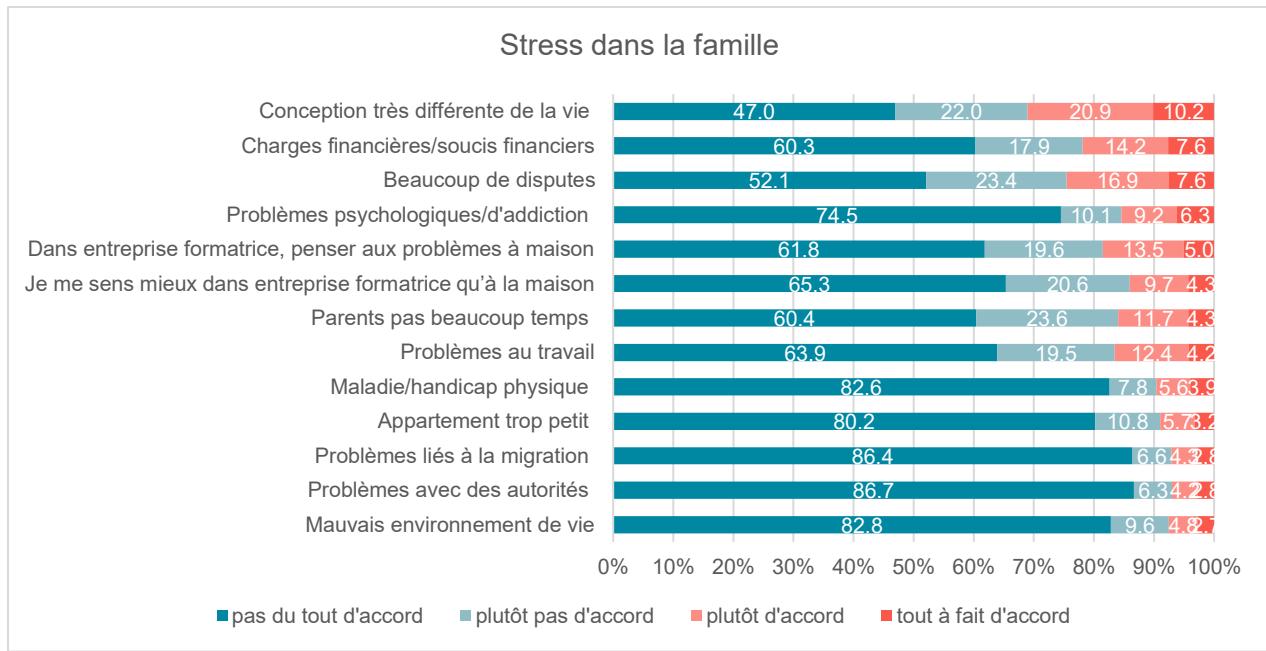


Illustration 25: Stress dans la famille.

Ami·e·s

Dans le cadre d'un module complémentaire, des questions plus approfondies sur le thème de l'amitié ont été posées à un échantillon aléatoire. Interrogés sur le nombre de personnes sur lesquelles ils peuvent compter pleinement lorsqu'ils ont besoin d'aide, la majorité des apprenti·e·s ont répondu entre une et trois personnes (59 %) (Illustration 26). 7 % déclarent n'avoir personne sur qui compter.

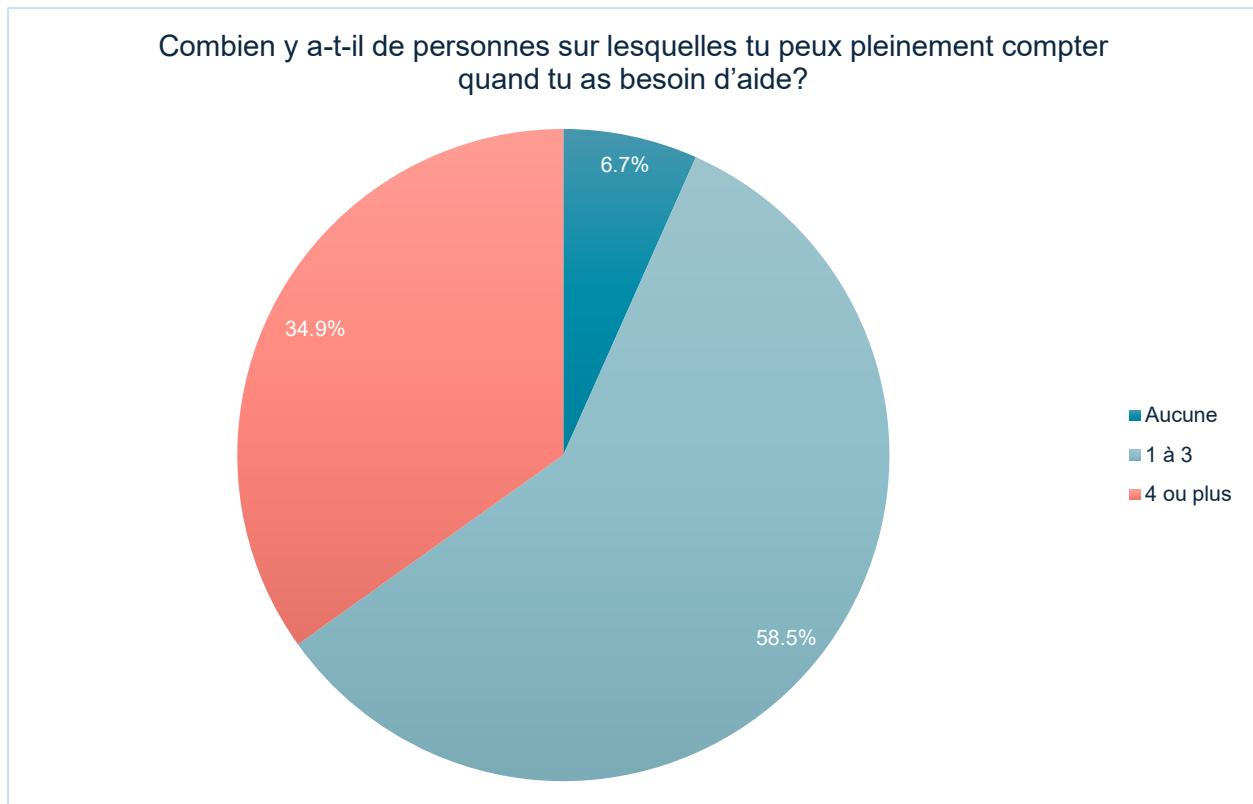


Illustration 26: Sur combien de personnes pouvoir compter.

Lorsqu'on leur demande comment elles vivent leurs amitiés, 89 % des personnes interrogées se sentent acceptées par leurs ami·e·s. 86 % des apprenti·e·s se sentent bien ou mieux après avoir vu leurs ami·e·s et 82 % indiquent que leurs ami·e·s sont toujours là pour eux (Illustration 27). 84 % parlent de l'apprentissage avec leurs ami·e·s et 51 % discutent ouvertement de la santé psychique avec eux.

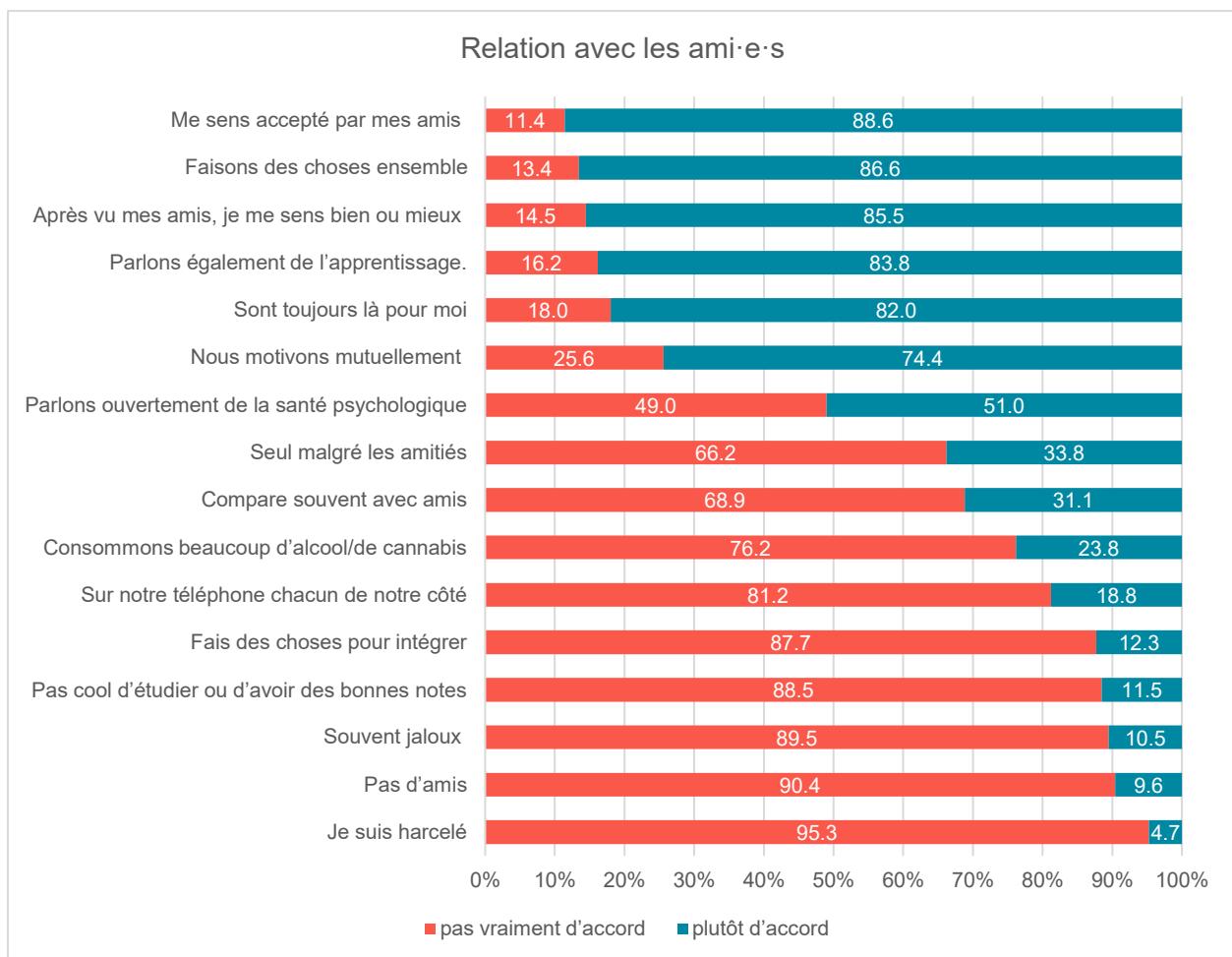


Illustration 27: Relation avec les ami·e·s.

Lorsqu'on demande aux apprenti·e·s à quelle fréquence ils doivent étudier ou faire leurs devoirs pendant leur temps libre, 44 % d'entre eux répondent plusieurs fois par semaine et 18 % même

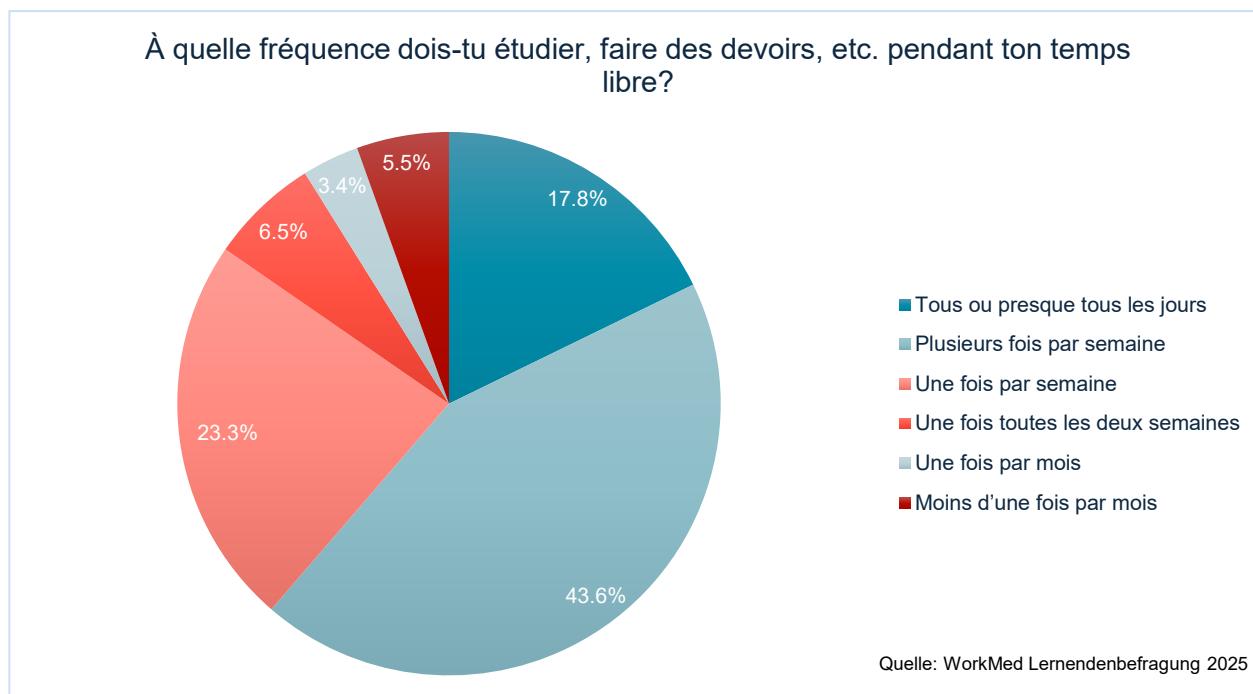


Illustration 28: Étudier pendant le temps libre.

tous les jours ou presque tous les jours (Illustration 28). 23 % déclarent devoir étudier ou faire leurs devoirs une fois par semaine pendant leur temps libre. Seul un faible pourcentage des personnes interrogées indique ne devoir étudier qu'une fois (3 %) ou moins d'une fois (5,5 %) par mois pendant leur temps libre.

Si l'on interroge les apprenti·e·s sur leurs activités de loisirs par rapport à avant leur formation, près de la moitié d'entre eux déclarent faire moins de sport (48 %) et faire moins de choses avec leurs ami·e·s (45 %) (Illustration 29). Plus de la moitié des personnes interrogées déclarent sortir moins (56 %), faire moins d'activités en famille (57 %) et lire moins (72 %).

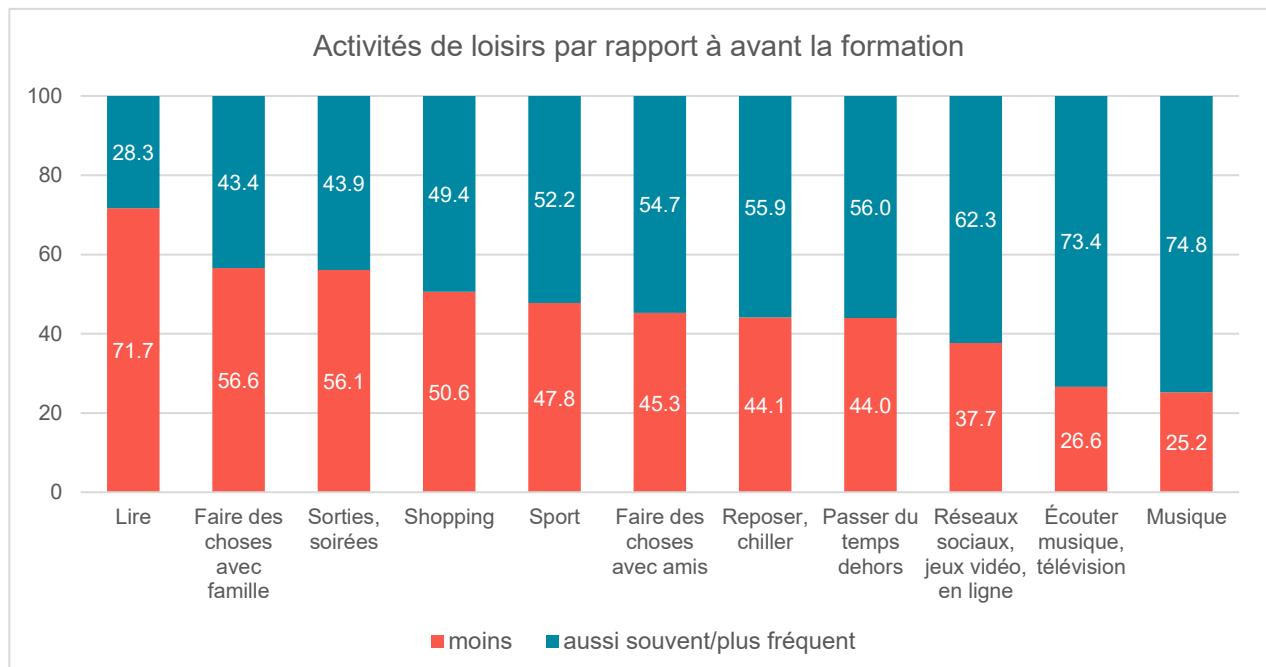


Illustration 29: Activités de loisirs par rapport à avant la formation.

3.2. Comment les apprenti·e·s vivent l'apprentissage

Le chapitre suivant est consacré à la situation actuelle des apprenti·e·s pendant leur apprentissage. Dans un premier temps sont présentés les résultats relatifs au début de la formation, en particulier l'impact du début de l'apprentissage sur le bien-être des apprenti·e·s et les changements personnels qu'ils perçoivent depuis. Nous présentons ensuite les résultats sur les relations dans le contexte de la formation, le climat ressenti et l'évaluation de leurs propres compétences. Une section aborde de manière approfondie l'arrêt de l'apprentissage. Le chapitre conclut sur les raisons pour lesquelles les apprenti·e·s recommandent ou non leur entreprise formatrice. Ces aspects ont été évalués à l'aide des méthodes d'analyse basées sur l'IA décrites dans la partie consacrée à la méthodologie.

L'essentiel en bref

- Au début de l'apprentissage, c'est le fait d'être étroitement accompagné le premier jour qui aide le plus les jeunes, les manifestations auxquelles les parents sont invités étant jugées le moins utiles.
- Les trois quarts des apprenti·e·s déclarent se sentir plutôt bien, voire très bien, dans leur apprentissage. En outre, environ 85 % des personnes interrogées déclarent que l'apprentissage est généralement intéressant, qu'elles ont le sentiment de faire quelque chose d'utile et qu'elles sont fières de travailler dans leur entreprise formatrice. Néanmoins, environ un tiers d'entre elles indiquent que l'apprentissage a une influence négative sur leur bien-être.

- Les influences et appréciations positives de l'apprentissage sont généralement les plus marquées au cours de la première année d'apprentissage et s'atténuent avec le temps, tandis que les effets négatifs augmentent au fil des années d'apprentissage.
- Les apprenti·e·s font état de nombreux effets positifs depuis le début de l'apprentissage (p. ex. responsabilité accrue, progrès pédagogiques, fierté d'apprendre le métier). Environ la moitié d'entre eux affirment également être plus motivés pour se lever le matin.
- Une grande majorité des personnes interrogées se disent satisfaites de leurs formatrices et formateurs. Cela se manifeste surtout dans le soutien qui leur est accordé dans leur travail et dans le fait qu'elles se sentent prises au sérieux par les formatrices et formateurs. Le soutien sur le plan émotionnel est en revanche jugé moins présent.
- Les apprenti·e·s estiment être autonomes, empathiques et intéressés par l'apprentissage. Les réponses favorables sont moins nombreuses en ce qui concerne la régulation des émotions et le respect des limites. À cet égard, ce sont surtout les apprenties qui formulent les appréciations les plus faibles.
- La majorité des apprenti·e·s indiquent avoir été félicités à plusieurs reprises dans leur entreprise. Pour autant, une personne sur dix déclare n'avoir jamais été félicitée. On observe des différences en fonction de la taille de l'entreprise.
- Près de la moitié des apprenti·e·s ont déjà envisagé à une ou plusieurs reprises d'arrêter leur apprentissage. Actuellement, un cinquième d'entre eux y pense. Les apprenti·e·s qui bénéficient d'un bon soutien dans leur entreprise formatrice et/ou à l'école professionnelle sont moins nombreux à songer à arrêter leur apprentissage. Mais on observe également une forte persévérance chez les apprenti·e·s qui n'ont pas arrêté leur apprentissage par refus d'abandonner.
- La majorité d'entre eux ne parlent à personne du fait qu'ils envisagent d'arrêter leur apprentissage et s'arrangent avec eux-mêmes. S'ils en parlent à quelqu'un, c'est avec les membres de leur famille et leurs ami·e·s.
- Environ la moitié des apprenti·e·s recommanderaient leur entreprise. Les facteurs déterminants à cet égard sont l'équipe, une ambiance de travail agréable et une formation de qualité. L'autre moitié ne la recommanderait qu'en partie, voire pas du tout. Les raisons citées sont des exigences trop élevées, un personnel désagréable et beaucoup de critiques / peu d'estime.
- Une partie des apprenti·e·s qui jugent négativement l'influence de l'apprentissage sur leur bien-être recommanderaient également au moins en partie leur entreprise formatrice.

Accueil dans l'apprentissage

70 % des apprenti·e·s sont étroitement accompagnés le premier jour de leur apprentissage et environ 60 % jugent cela utile (Illustration 30). Plus de la moitié d'entre eux indiquent avoir bénéficié d'une journée d'accueil et d'un programme d'introduction fixe au début de leur apprentissage, ce qui profite à la plupart. Les manifestations spéciales organisées au début de la formation sont comparativement moins fréquentes et environ 40 % des personnes interrogées ont participé à une manifestation avec tous les apprenti·e·s de l'entreprise. Un tiers des apprenti·e·s ont participé à une semaine d'initiation spéciale ou à un camp et environ autant à une manifestation à laquelle les parents étaient invités. Proportionnellement, cette dernière est jugée la moins utile. Si l'on examine les résultats selon la taille des entreprises (Illustration 31), il apparaît que ce sont les apprenti·e·s des petites et très petites entreprises qui sont le plus souvent très accompagnés lors de leur premier jour d'apprentissage (environ deux tiers). Seulement 33 % et 42 % respectivement indiquent avoir suivi un programme d'introduction fixe. On note sur ce point des différences importantes avec les grandes entreprises, où respectivement 60 % et 70 % déclarent avoir suivi un programme d'introduction fixe.

Y a-t-il eu des manifestations organisées au début de la formation et est-ce qu'elles t'ont aidé?

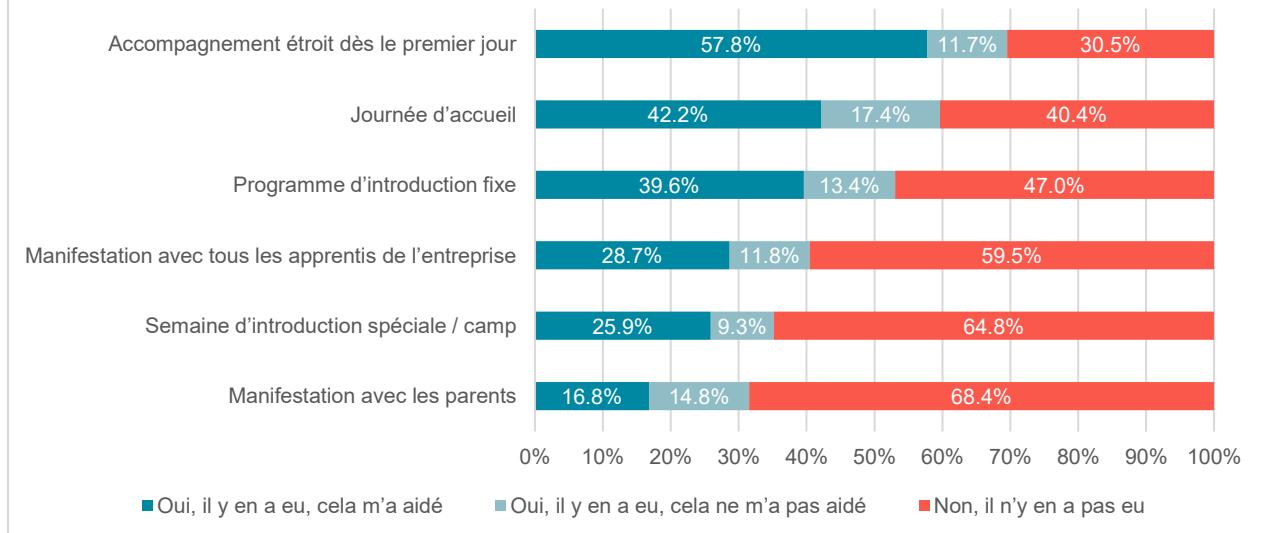


Illustration 30: Manifestations organisées au début de l'apprentissage, RM

Ton entreprise formatrice s'attendait-elle à ce que tu saches déjà exécuter certaines tâches professionnelles dès le début?

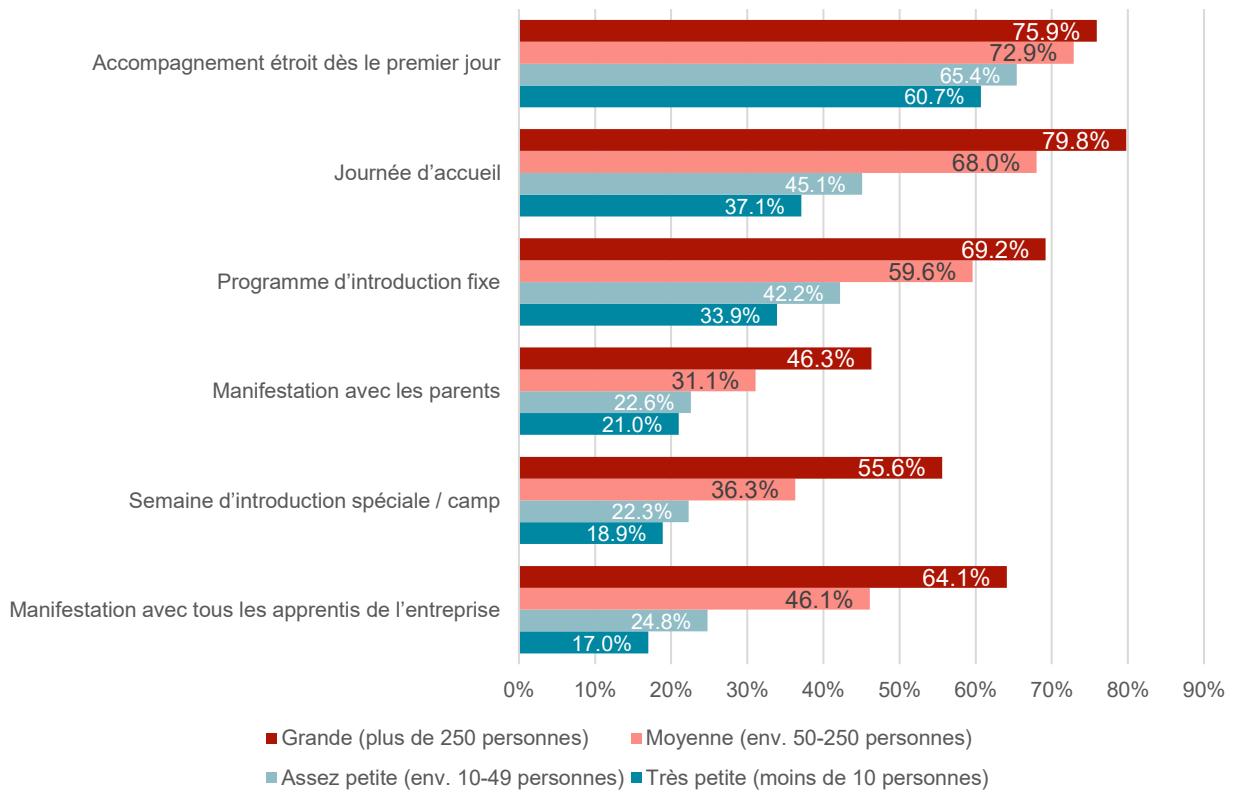


Illustration 31: Manifestations organisées au début de l'apprentissage selon la taille de l'entreprise, RM

Début de l'apprentissage

Plus de la moitié des apprenti·e·s indiquent que l'entreprise formatrice n'avait aucune attente à leur égard au début de leur apprentissage (Illustration 33). Environ un tiers des personnes interrogées déclarent que leur entreprise formatrice s'attendait à ce qu'elles sachent déjà exécuter certaines tâches professionnelles, mais que cela ne les a pas stressées. 13 % des apprenti·e·s ont indiqué que l'entreprise formatrice avait des attentes à leur égard au début de leur apprentissage et que cela les a stressés. Plus l'entreprise formatrice est petite (moins de 10 personnes), plus elle a des attentes vis-à-vis des apprenti·e·s (Illustration 32).

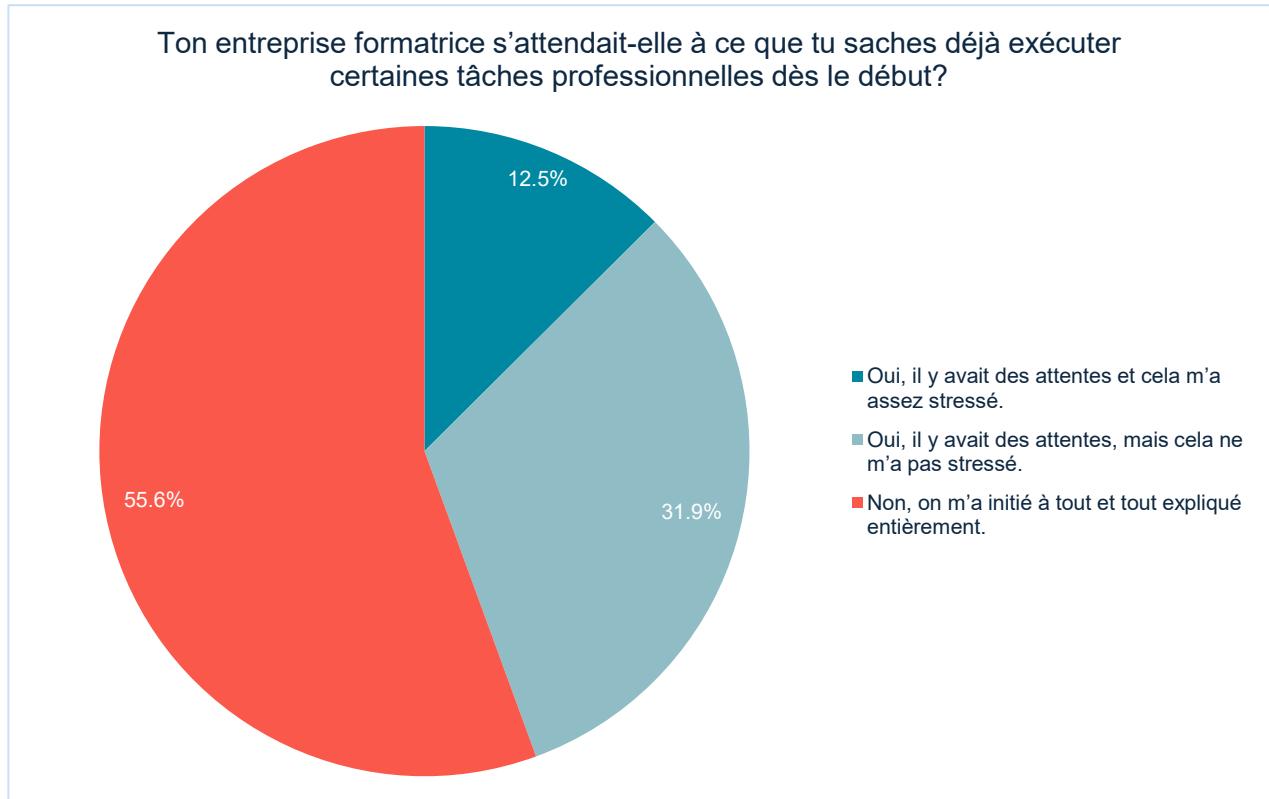


Illustration 33: Attentes envers les apprenti·e·s au début de leur apprentissage

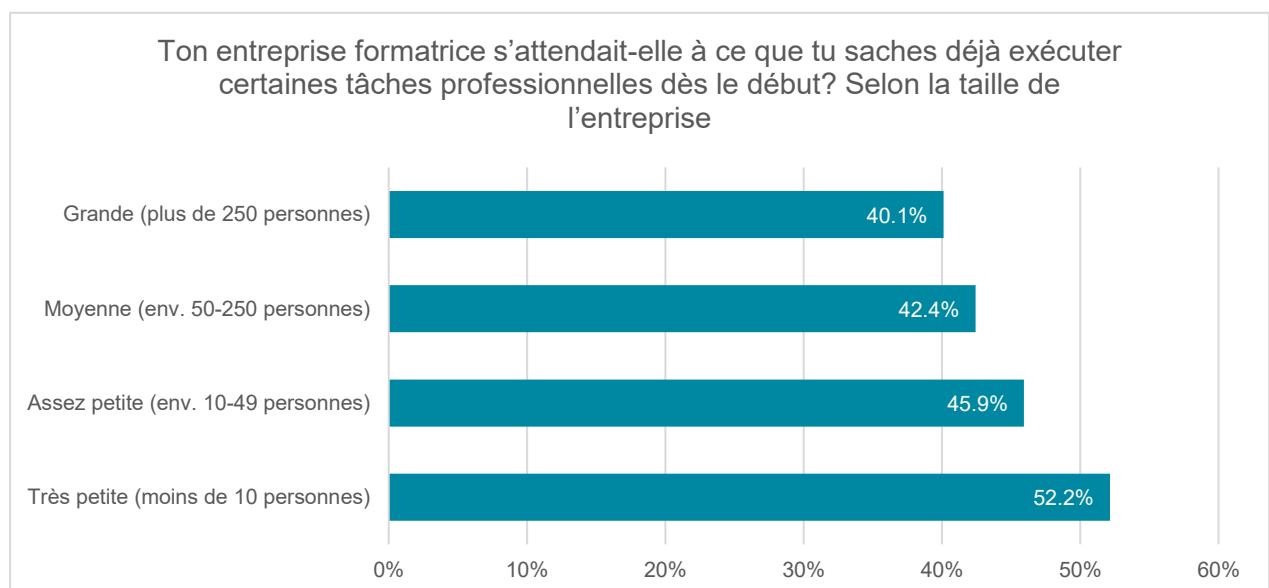


Illustration 32: Attentes de l'entreprise formatrice au début de l'apprentissage selon la taille de l'entreprise

Satisfaction

Au moment de l'enquête, plus des trois quarts des apprenti·e·s ont déclaré se sentir plutôt bien, voire très bien, dans leur apprentissage (Illustration 34). Les hommes sont plus nombreux à estimer que l'apprentissage a une influence positive sur leur bien-être (48,2 %) que les femmes

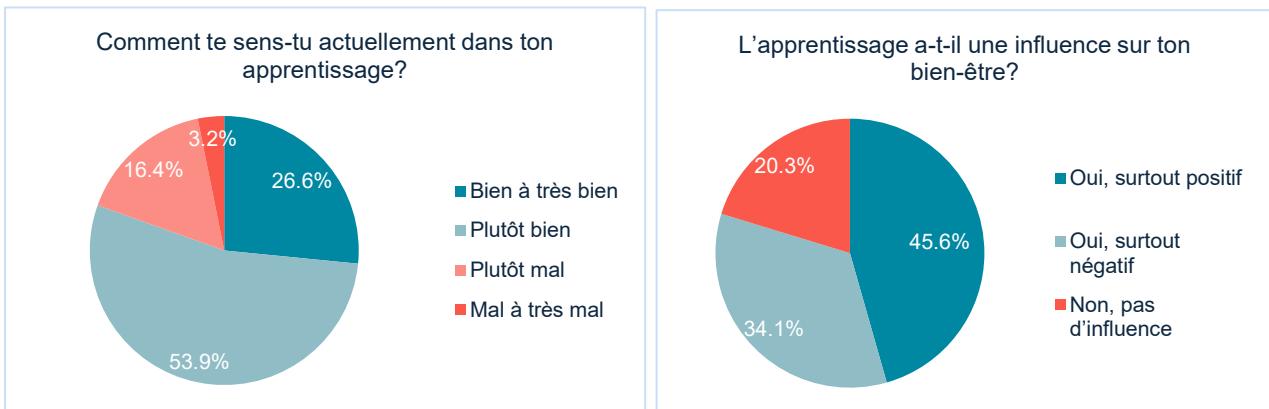


Illustration 34: Influence de l'apprentissage sur le bien-être. Illustration 35: Bien-être pendant l'apprentissage.

(41,8 %) (Illustration 36). En Suisse italienne, la majorité des apprenti·e·s (87,4 %) déclarent qu'ils vont plutôt bien à très bien (Suisse alémanique 78,8 %, Suisse romande 83,9 %). Dans le même temps, près de la moitié des apprenti·e·s indiquent que l'apprentissage a une influence positive sur leur bien-être. Un tiers des personnes interrogées estiment toutefois que l'apprentissage a une influence négative sur leur bien-être (Illustration 35).

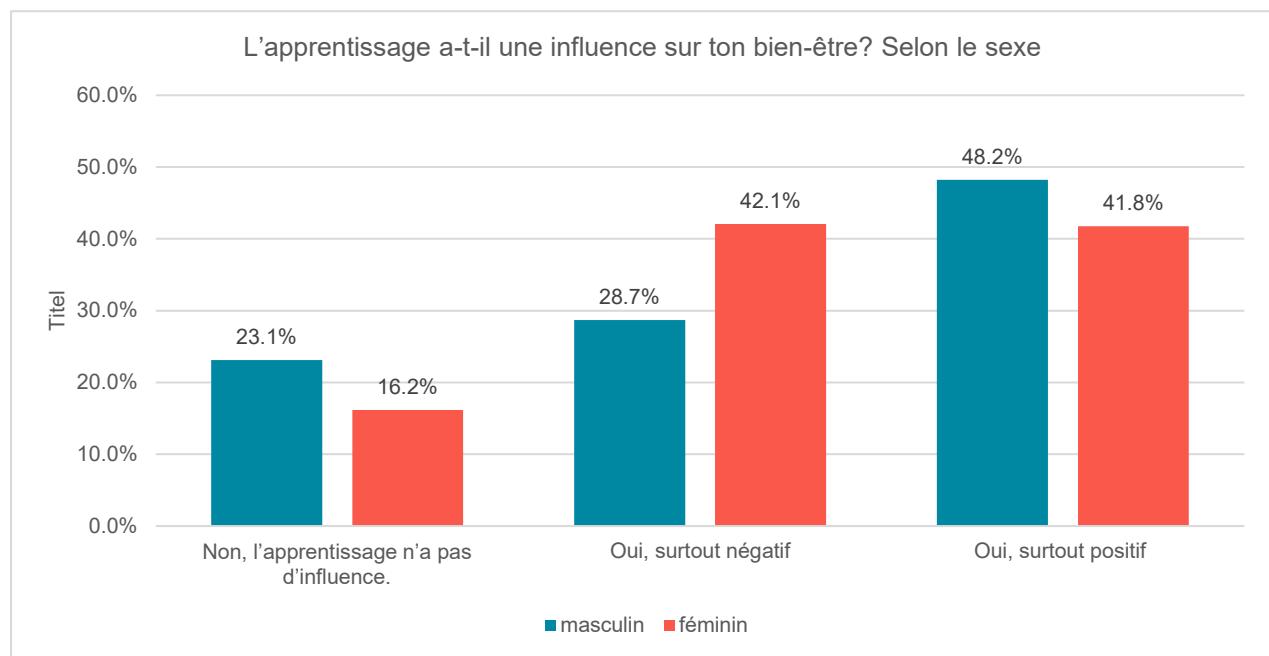


Illustration 36: Influence de l'apprentissage sur le bien-être selon le sexe

De manière générale, les apprenti·e·s de première année sont plus nombreux à déclarer aller plutôt bien à très bien (86,2 %) que ceux de troisième ou de quatrième années (76,7 %) (Illustration 37). Il en va de même pour la question de savoir si l'apprentissage a une influence sur leur bien-être (cf. illustration x). Pour plus de la moitié des apprenti·e·s de première année, l'apprentissage a une influence positive sur leur bien-être. L'influence positive de l'apprentissage sur le bien-être diminue à environ 41 % durant la deuxième et troisième années d'apprentissage. Parallèlement,

l'influence négative sur le bien-être passe d'environ 26 % en première année d'apprentissage à environ 40 % en deuxième et troisième années d'apprentissage.

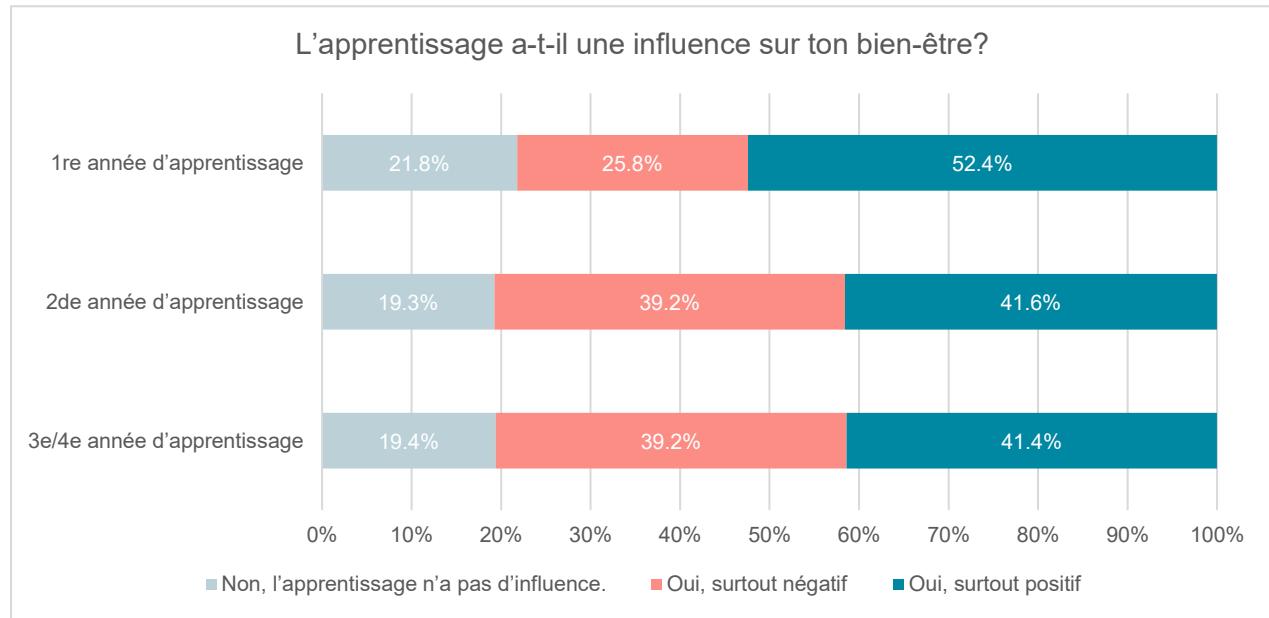


Illustration 37: Influence de l'apprentissage sur le bien-être selon l'année d'apprentissage

Les apprenti·e·s sont globalement très satisfaits de leur apprentissage. Ils se disent le plus souvent satisfaits de leur métier d'apprentissage (87,4 %). Près d'un cinquième des personnes interrogées se disent plutôt ou très insatisfaites de l'école professionnelle. Plus de 80 % jugent leur apprentissage généralement intéressant (Illustration 40). C'est au Tessin que les apprenti·e·s sont les plus nombreux à juger leur apprentissage intéressant (IT: 94,3 %, FR: 86,3 %, DE 84,2 %), à y trouver une utilité (Illustration 41) et à être fiers de travailler dans leur entreprise formatrice (Illustration 38). On peut dresser le tableau suivant au fil des années d'apprentissage: la fréquence à laquelle les apprenti·e·s déclarent juger leur apprentissage intéressant diminue légèrement entre la première et la troisième années d'apprentissage, mais la majorité d'entre eux affirment exercer des activités intéressantes, le chiffre passant d'environ 90 % en première année d'apprentissage à environ 80 % en troisième année. La fierté de travailler dans l'entreprise formatrice suit la même évolution. Environ 90 % des apprenti·e·s se disent fiers de travailler dans leur entreprise formatrice en première année et 80 % en troisième année (Illustration 42).

Près de la moitié (47,3 %) pourraient envisager de transmettre leurs connaissances plus tard en tant que formatrice ou formateur (Illustration 40).

Tableau 5: Satisfaction vis-à-vis des lieux de formation

Item		Plutôt – très insatisfait %	Plutôt – très satisfait %	Total
Actuellement, dans quelle mesure es-tu satisfait de ...	La profession que tu apprends	12,6	87,4	100
	Tes collègues de travail	13,4	86,6	100
	Tes camarades d'école	16,7	83,3	100
	Ton enseignant	18,1	81,9	100
	Ton entreprise formatrice	18,7	81,3	100
	Ton formateur	19,3	80,7	100
	Des cours interentreprises (CIE)	23	77	100
	Ton école professionnelle	24,2	75,8	100

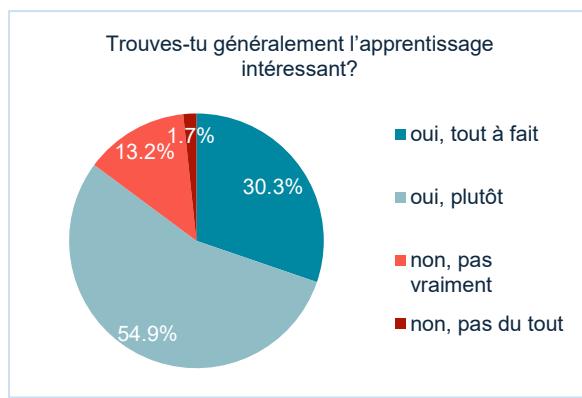


Illustration 40: Activités intéressantes exercées pendant l'apprentissage

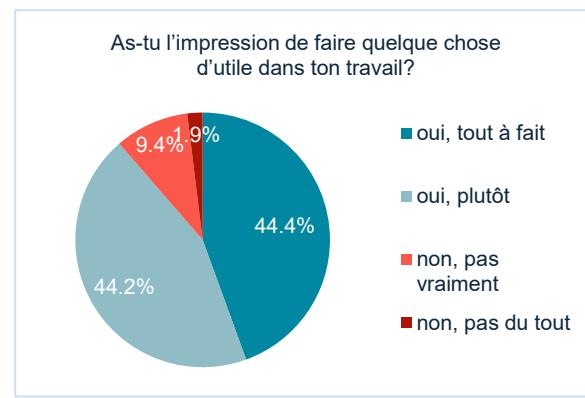


Illustration 41: Utilité de l'apprentissage

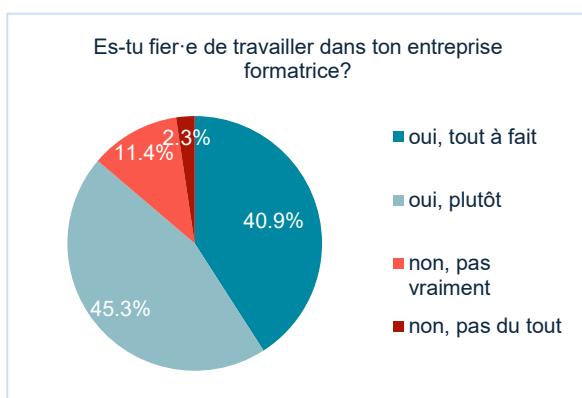


Illustration 39: Fierté de travailler dans l'entreprise formatrice

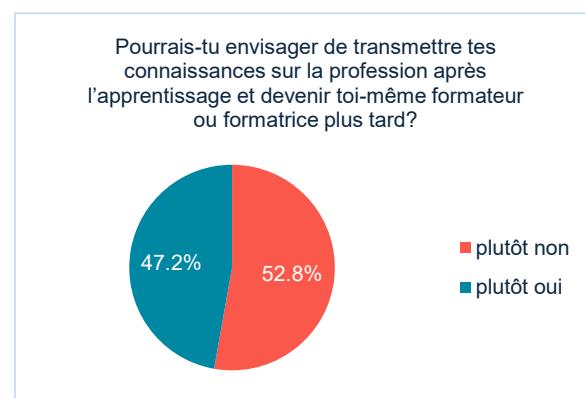


Illustration 38: Devenir soi-même formatrice ou formateur

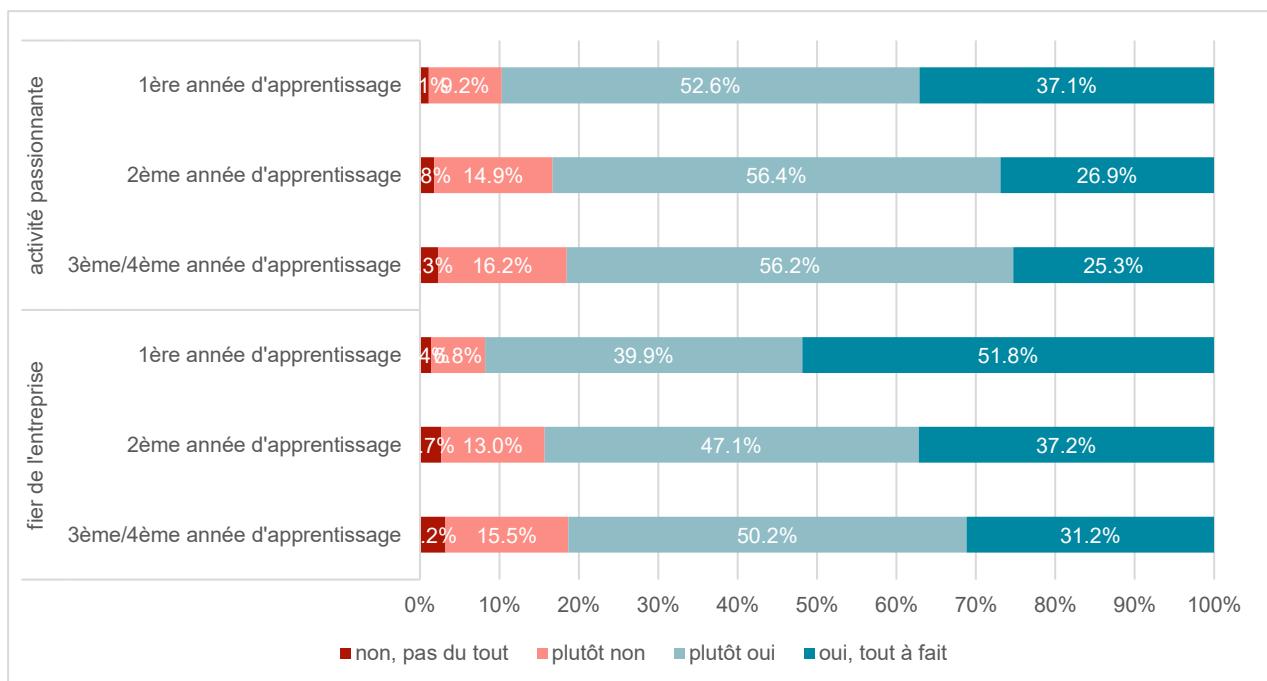


Illustration 42: Activités intéressantes et fierté de travailler dans l'entreprise formatrice selon l'année d'apprentissage

Effets de l'apprentissage – évolution personnelle

Les apprenti·e·s ont perçu de nombreux changements positifs chez eux depuis le début de leur apprentissage et 90 % d'entre eux déclarent être devenus plus responsables et avoir le sentiment

d'être capables de faire plus de choses (Illustration 43). En outre, plus de 80 % affirment être fiers du métier qu'ils apprennent, persévéérer jusqu'à ce qu'une tâche soit terminée ou se montrer plus curieux. L'apprentissage semble également avoir une influence positive sur la manière dont les apprenti·e·s gèrent leurs erreurs ou leurs relations avec les autres. On observe par ailleurs des effets positifs plus limités sur la motivation. Bien qu'il s'agisse de l'effet le plus faible par rapport aux autres réponses possibles, près de la moitié des apprenti·e·s sont plus motivés pour se lever le matin depuis le début de leur apprentissage. Au total, les apprenti·e·s sont d'accord avec environ 12 des 15 items possibles, ce qui démontre une évolution personnelle considérable depuis le début de leur apprentissage.

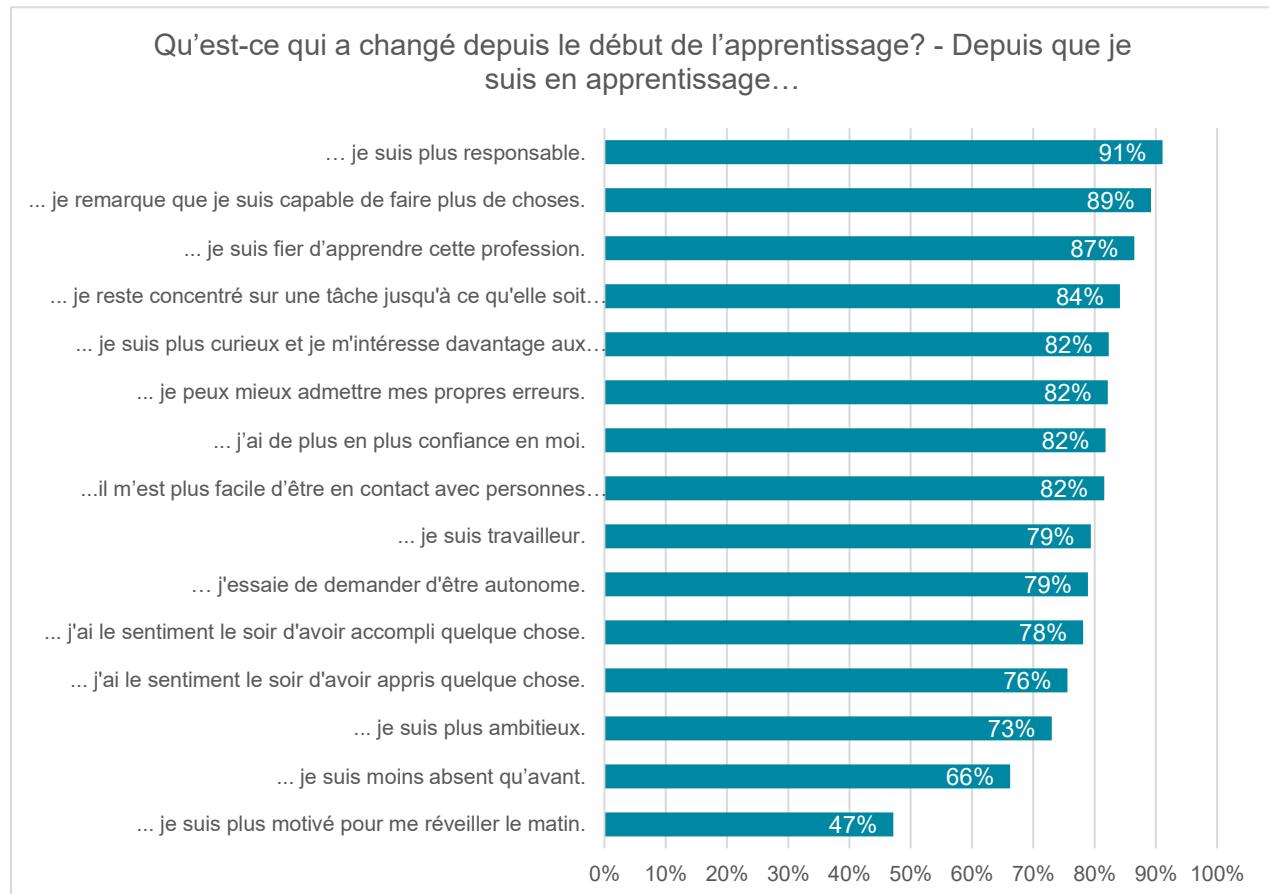


Illustration 43: Changements depuis le début de l'apprentissage, RM

Relations et climat

Plus de 80 % des apprenti·e·s se sentent pris au sérieux par leur formatrice/formateur et leur enseignant·e, savent ce que l'on attend d'eux et ont le sentiment que leur formatrice/formateur et leur enseignant·e prennent le temps de leur expliquer les choses. Malgré cela, près d'un quart des apprenti·e·s déclarent ne pas se sentir soutenus lorsqu'ils ne vont pas bien ou que leur formatrice/formateur ne s'intéresse pas à leur bien-être. Les résultats enregistrés pour les enseignant·e·s sont inférieurs à ceux relevés pour les formatrices et formateurs, ce qui pourrait s'expliquer par la différence d'intensité des contacts (Illustration 44).

Près de 90 % des apprenti·e·s font état de relations respectueuses et chaleureuses dans l'entreprise formatrice. 85 % des personnes interrogées déclarent que la discipline et le sérieux leur sont donnés en exemple et qu'elles sont encouragées. À l'école professionnelle, les valeurs correspondantes sont légèrement inférieures (entre 77 % et 85 %). Un quart des apprenti·e·s indiquent qu'il

n'est pas possible d'aborder ouvertement les problèmes dans l'entreprise formatrice et que la participation y est limitée (Illustration 45).

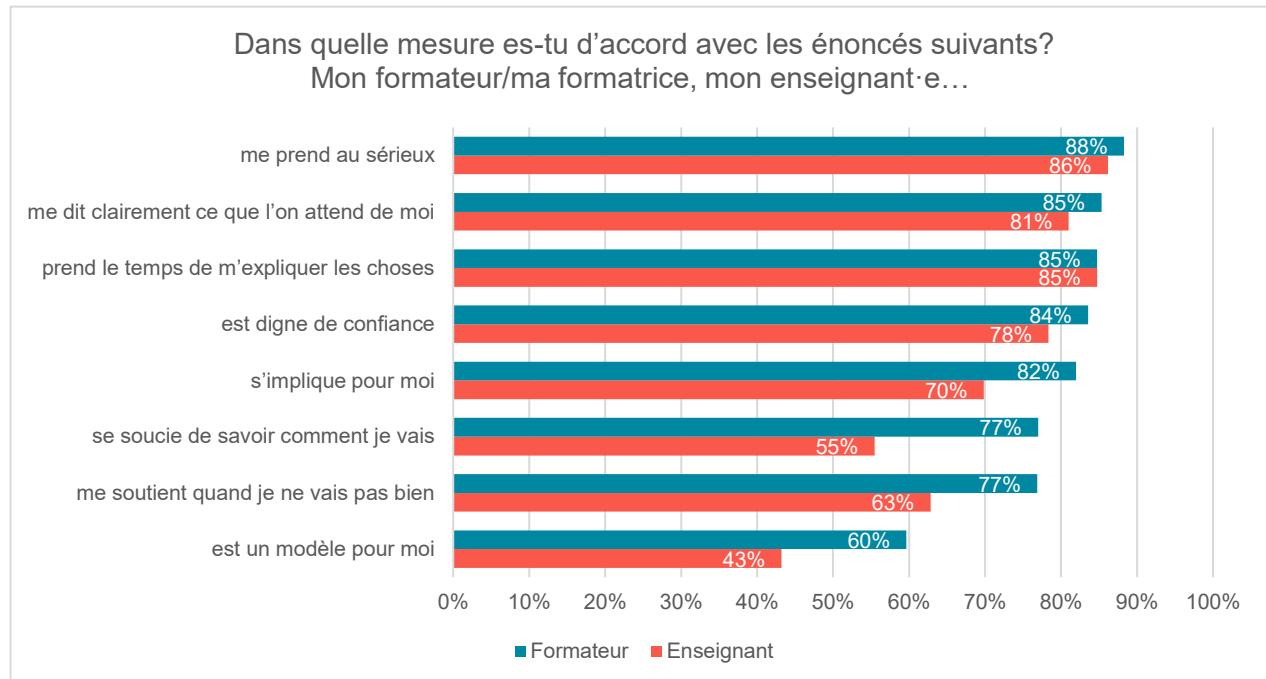


Illustration 44: Relation avec la formatrice/le formateur et l'enseignant·e, RM

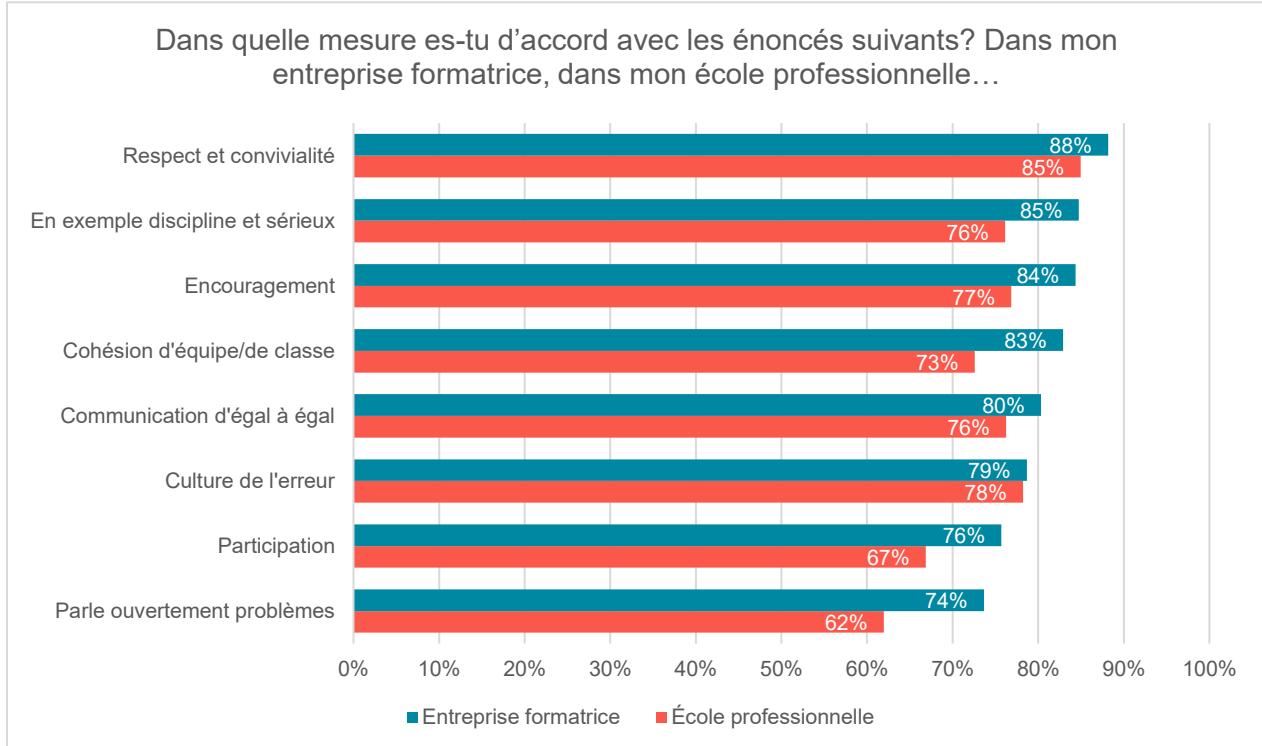


Illustration 45: Climat dans l'entreprise formatrice et à l'école professionnelle, RM

Difficultés, compétences et maîtrise

La plupart des apprenti·e·s (87,3 %) affirment maîtriser parfaitement ou assez bien les difficultés rencontrées dans leur apprentissage (Illustration 46). Les apprentis sont plus nombreux (19,5 %) à déclarer être capables de gérer parfaitement les difficultés que les apprenties (11,6 %).

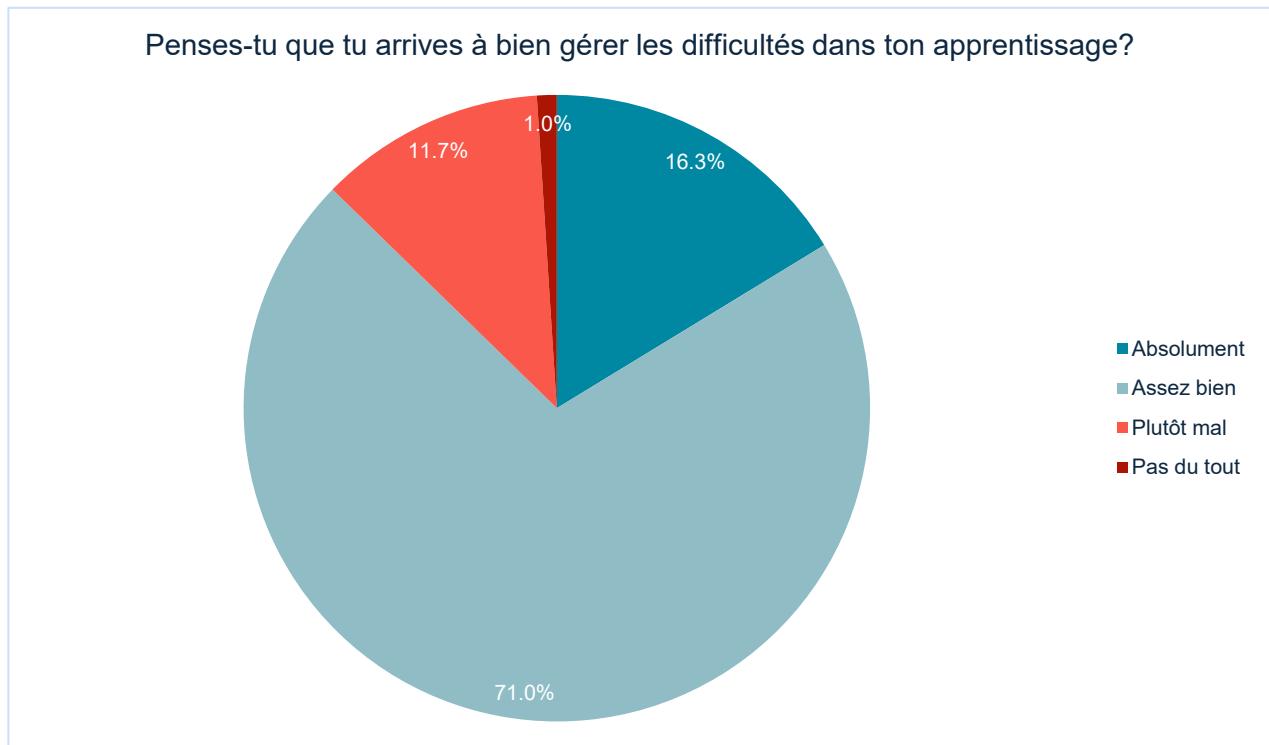


Illustration 46: Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage

Les apprenti·e·s évaluent très positivement leurs propres compétences. Ils déclarent maîtriser particulièrement bien les compétences amabilité/empathie, autonomie, intérêt, respect des accords et capacité de réflexion. En revanche, ils disent gérer moins bien la régulation des émotions, la régularité des performances et les limites. On constate également des différences entre les sexes, les apprenties faisant part d'une appréciation d'elles-mêmes plus élevée dans toutes ces compétences que leurs homologues masculins. À l'inverse, les apprentis s'évaluent plus favorablement pour les compétences telles que la capacité critique, la persévérance, la régulation des émotions et le respect des limites. C'est surtout dans la régulation des émotions et le respect des limites que l'on observe les plus grandes différences entre les sexes (jusqu'à 21 %), les apprenties se jugeant beaucoup moins favorablement pour ces compétences (Illustration 47).

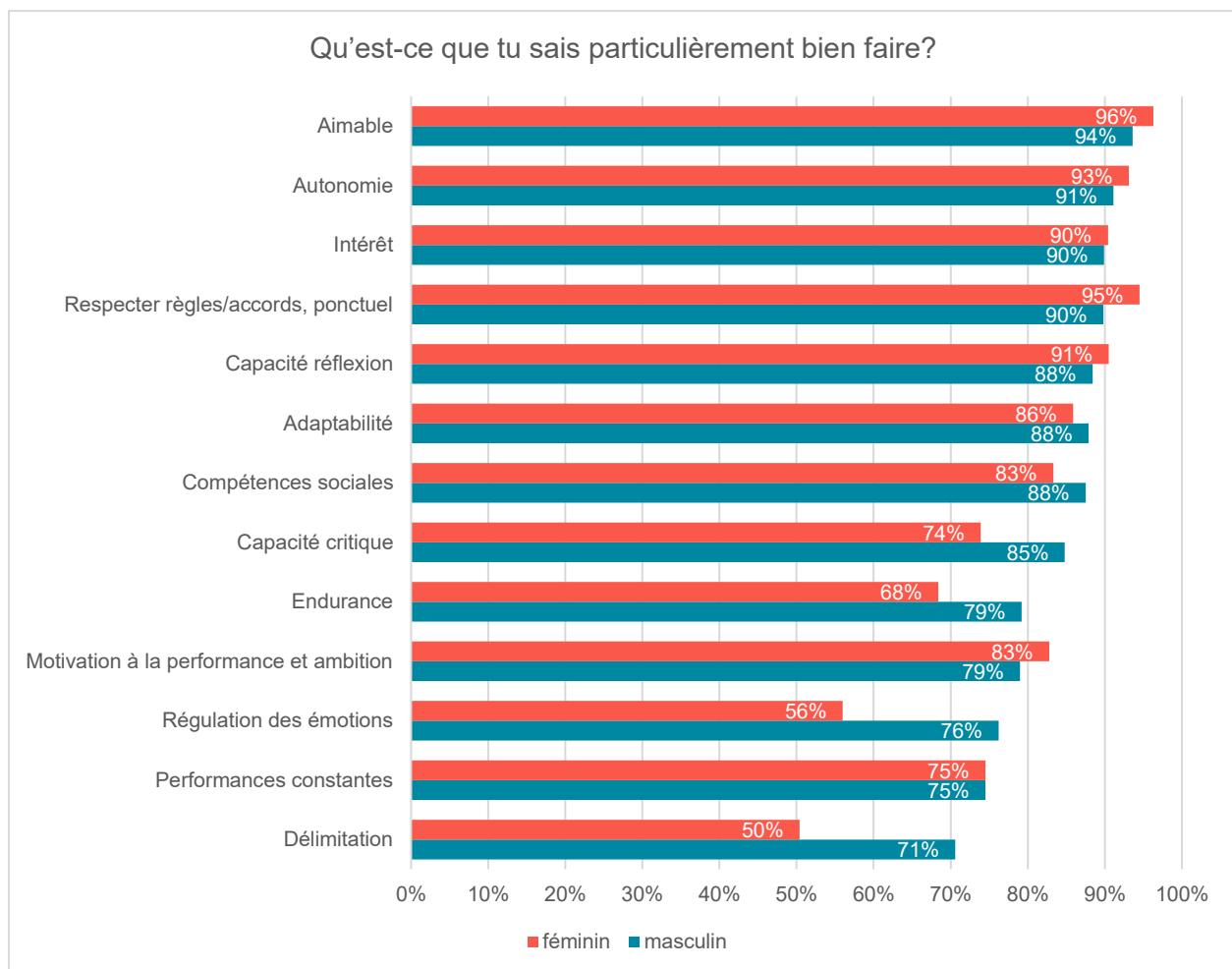


Illustration 47: Auto-évaluation des compétences

Plus de 80 % des apprenti·e·s déclarent que leurs formatrices/formateurs estiment que les compétences des apprenti·e·s (compétences professionnelles, sociales, personnelles et assiduité) sont généralement bonnes à très bonnes, en particulier les compétences sociales (89 %). Les résultats sont similaires pour ce qui est de l'évaluation de leurs compétences par l'enseignant·e.

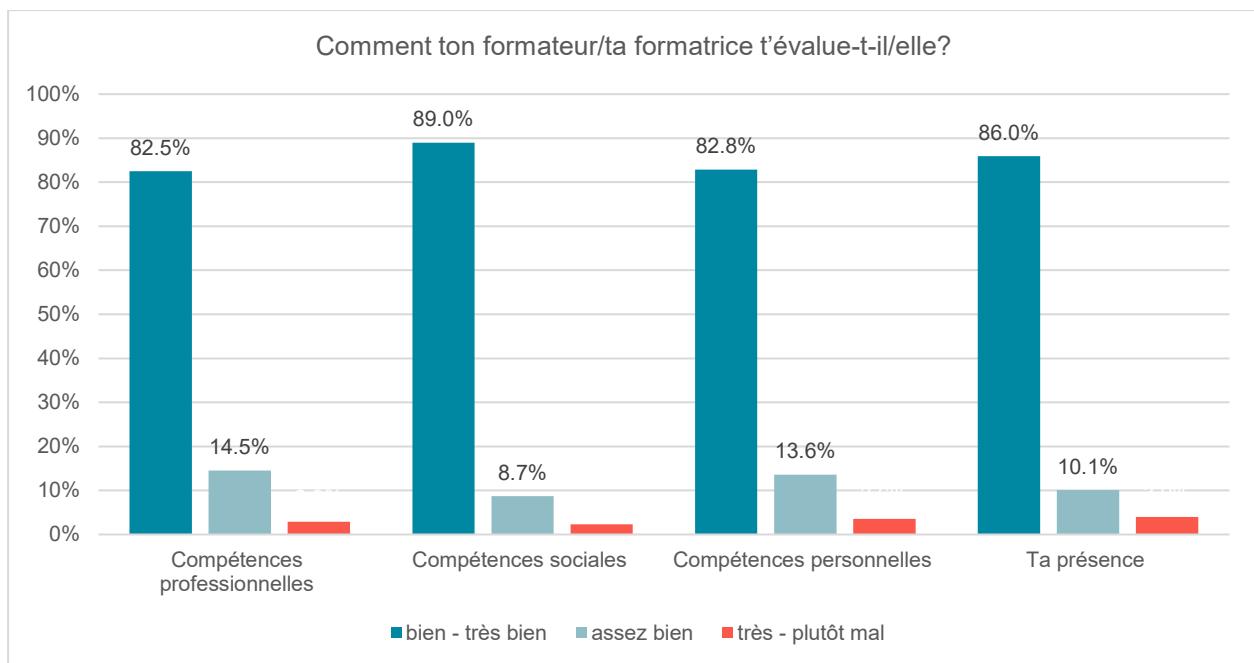


Illustration 48: Évaluation des compétences par la formatrice ou le formateur

Près de 90 % des apprenti·e·s indiquent avoir déjà été félicités pour leurs performances ou leur comportement pendant l'apprentissage et un peu plus de la moitié d'entre eux disent n'avoir jamais ou presque jamais été critiqués jusqu'à présent (Illustration 49). Environ un tiers des apprenti·e·s sont critiqués de temps en temps. Il y a peu de différences entre les sexes, les apprenties déclarant plus souvent qu'elles sont souvent à très souvent félicitées (59,1 %). En revanche, les apprentis sont un peu plus nombreux à indiquer qu'ils sont souvent à très souvent critiqués (cf. illustration x). Les apprenti·e·s sont plus souvent félicités dans les grandes entreprises (à partir de 50 personnes) et de temps en temps dans les petites entreprises (10 à 49 personnes). De même, ils reçoivent davantage de critiques dans les petites entreprises que dans les grandes (Illustration 50: Félicitations et critiques selon la taille de l'entreprise).

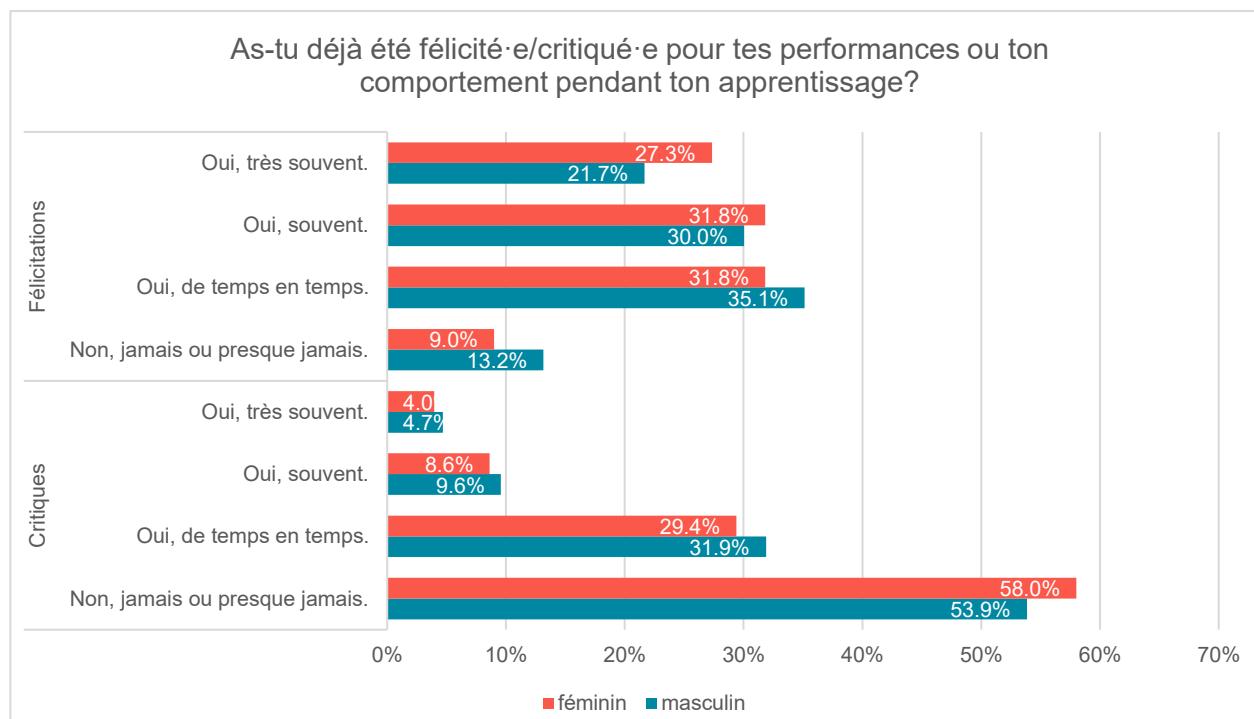


Illustration 49: Félicitations et critiques

As-tu déjà été félicité·e/critiqué·e pour tes performances ou ton comportement pendant ton apprentissage? Selon la taille de l'entreprise

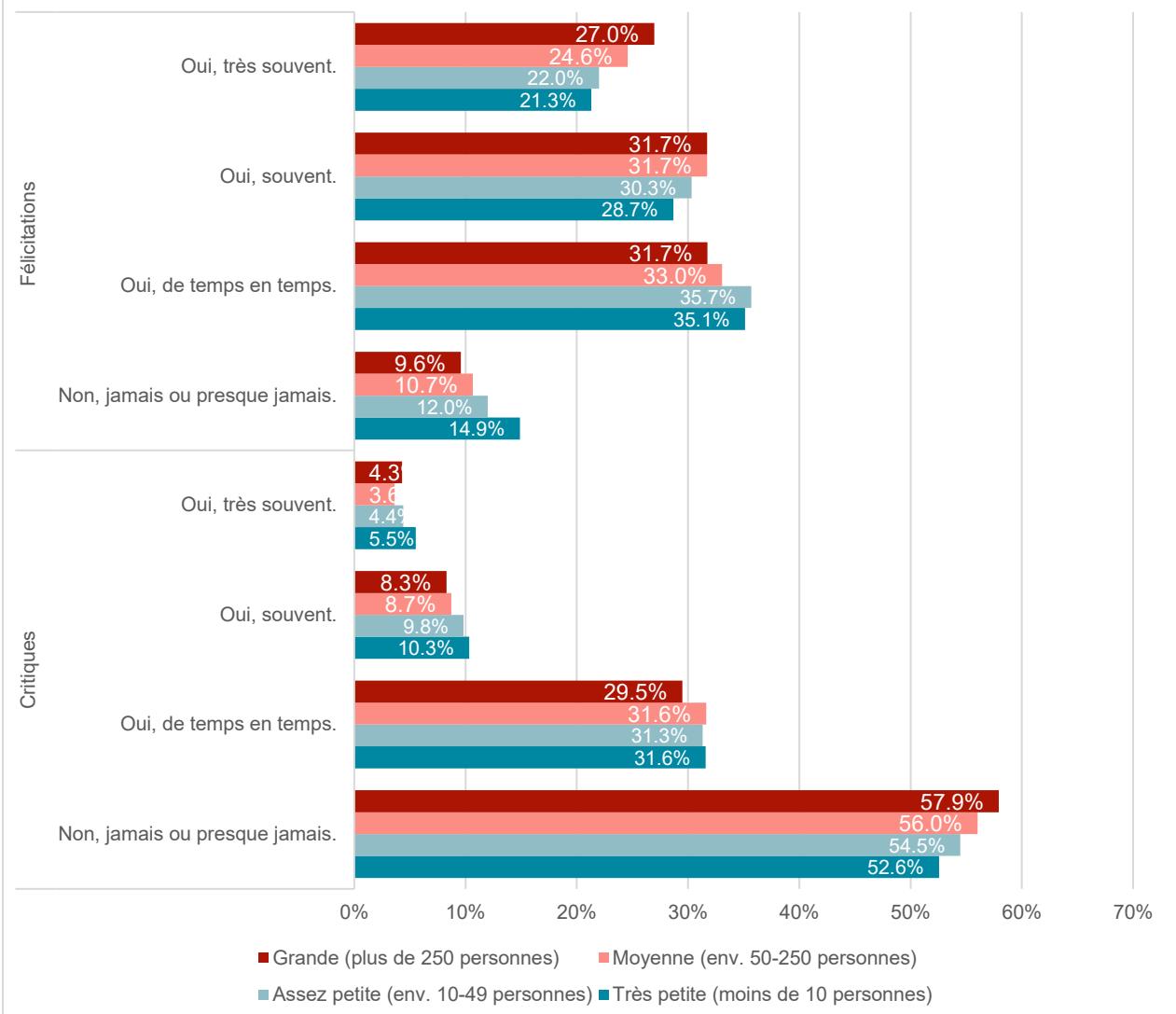


Illustration 50: Félicitations et critiques selon la taille de l'entreprise

Les apprenti·e·s sont félicités le plus souvent pour leur engagement, leur fiabilité, leur autonomie et leurs performances. Concernant les différences entre les sexes, les apprenties déclarent être félicitées plus souvent pour leur fiabilité et leur autonomie que pour leurs performances et leur assiduité/ponctualité (Illustration 51)

Les apprenti·e·s sont surtout critiqués en raison de leurs performances, ces critiques concernant plus souvent les hommes. Toutefois, les apprenti·e·s des deux sexes citent principalement d'autres raisons qui n'ont pas été précisées (Illustration 52).

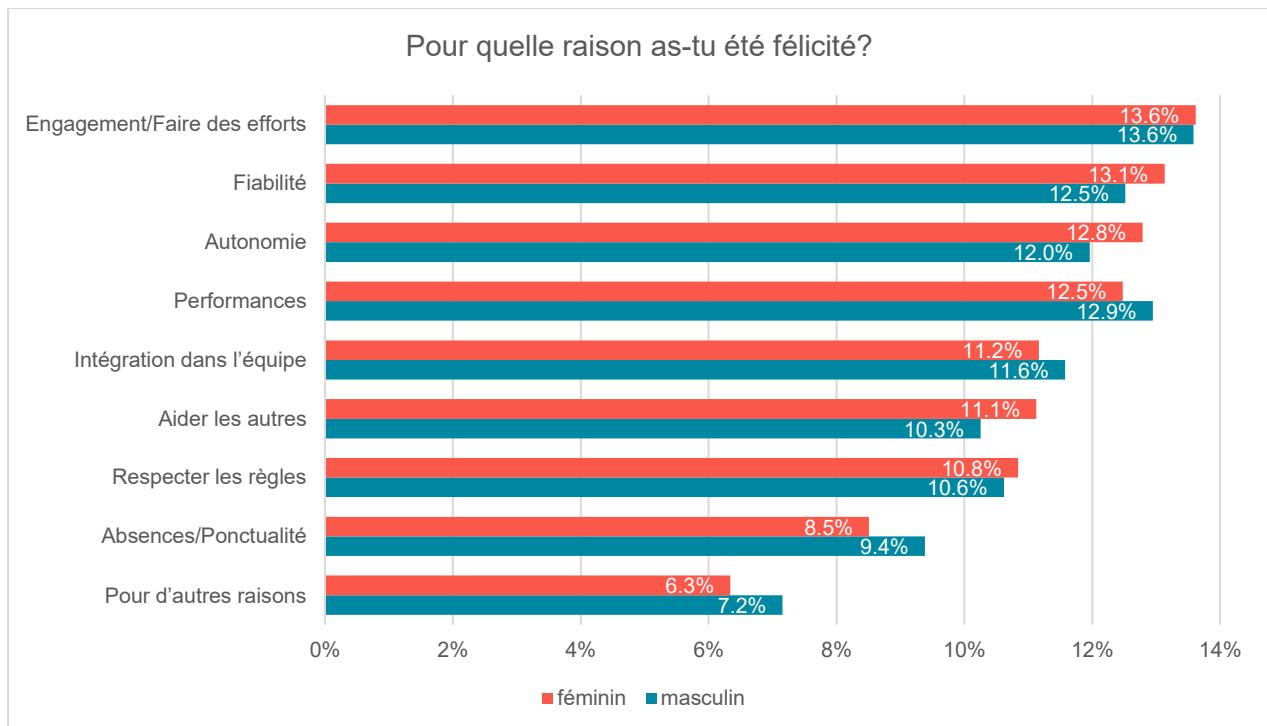


Illustration 51: Motifs des félicitations, RM

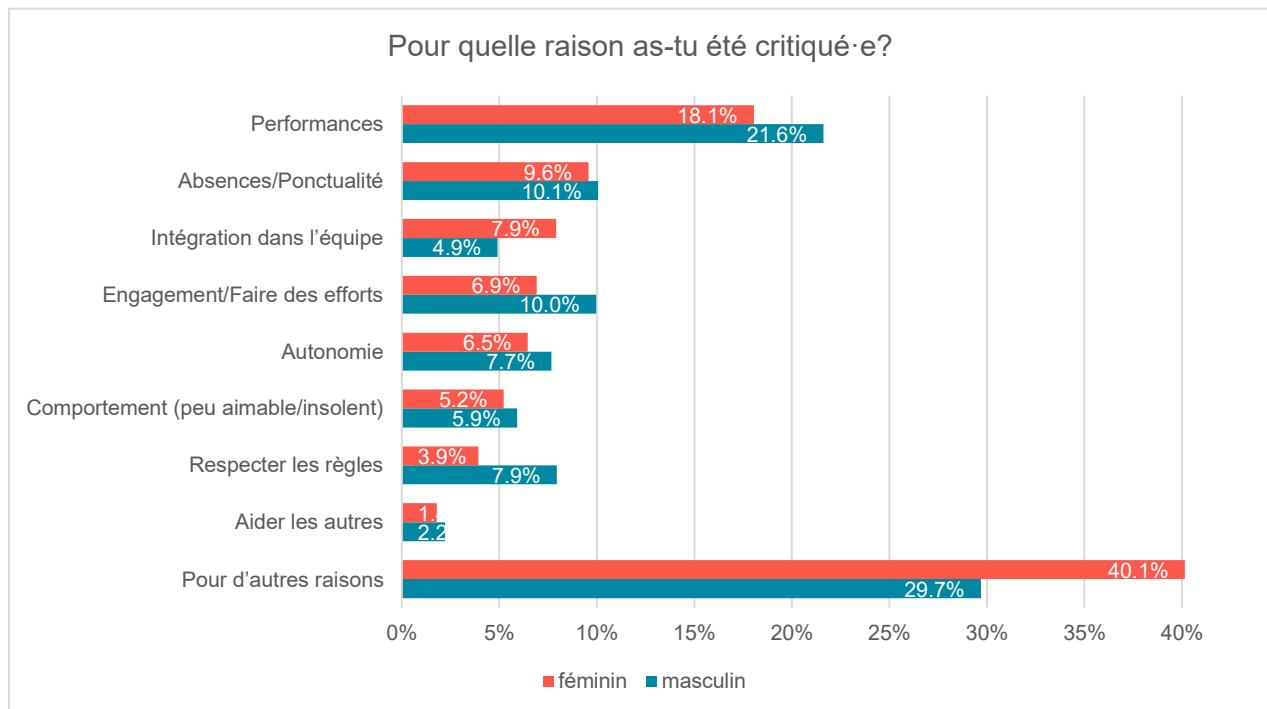


Illustration 52: Motifs des critiques, RM

La moitié des apprenti·e·s ont indiqué avoir réagi aux critiques par un entretien (pour s'expliquer) et/ou en ayant fait plus d'efforts par la suite. Un tiers des apprenti·e·s n'ont pas réagi aux critiques (ils n'ont rien dit) et un cinquième ont envisagé d'arrêter leur apprentissage (Illustration 53). On constate des différences entre les sexes dans la gestion des critiques. Ainsi, les apprenties sont plus nombreuses à ne rien dire (43,4 % contre 33,5 %), à faire une crise et à devenir émoticives (pleurer) (35,9 % contre 7,8 %) et à envisager d'arrêter leur apprentissage (24,8 % contre 17,5 %).

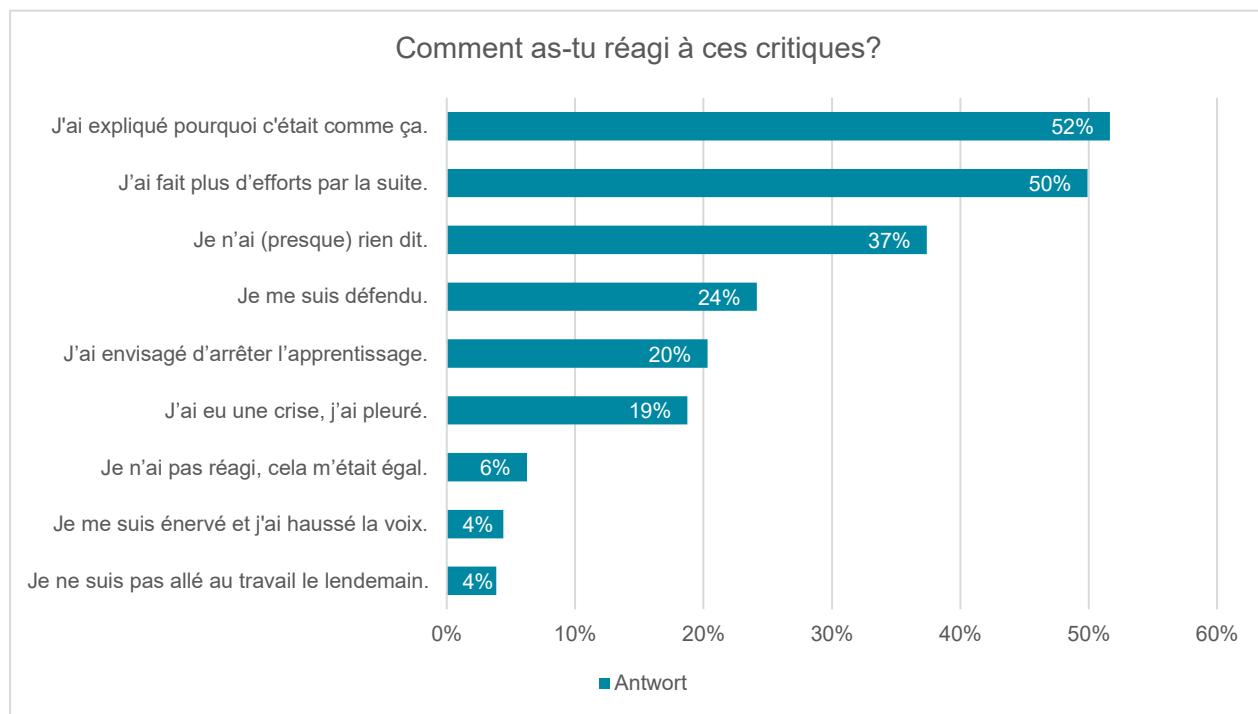


Illustration 53: Réaction aux critiques, RM

Encouragement dans l'apprentissage

Plus de la moitié des apprenti·e·s se sentent plutôt à très encouragés dans leur entreprise formatrice et à l'école professionnelle (Illustration 54). Les différences sont minimes selon qu'ils sont plutôt encouragés dans les domaines qu'ils maîtrisent bien ou ne maîtrisent pas encore très bien.

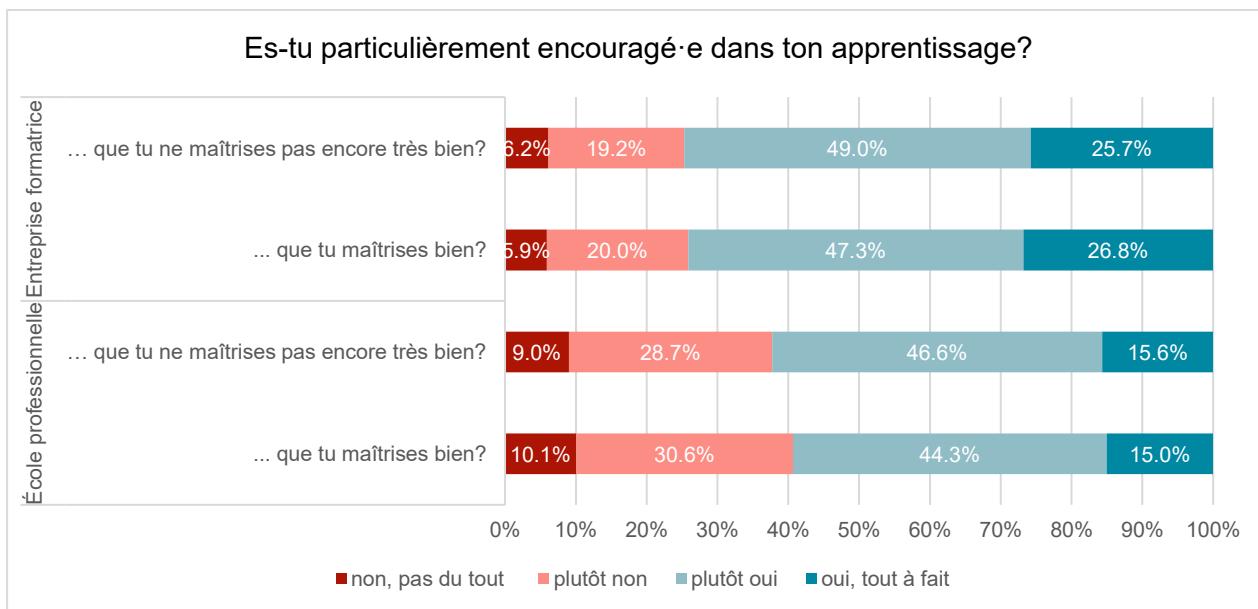


Illustration 54: Encouragement

Il a été demandé aux apprenti·e·s qui se sentent encouragés comment cet encouragement se manifestait. 77 % des apprenti·e·s déclarent s'être vu confier des responsabilités particulières et 63 % avoir pu exercer particulièrement intensivement certaines aptitudes. D'un autre côté, 43 % des apprenti·e·s indiquent ne pas se voir donner des objectifs au-dessus de la moyenne. Il n'a été

conseillé à personne de choisir plus de matières facultatives. 10 % participent à des programmes d'encouragement spéciaux et 14 % à des concours professionnels (Illustration 55).

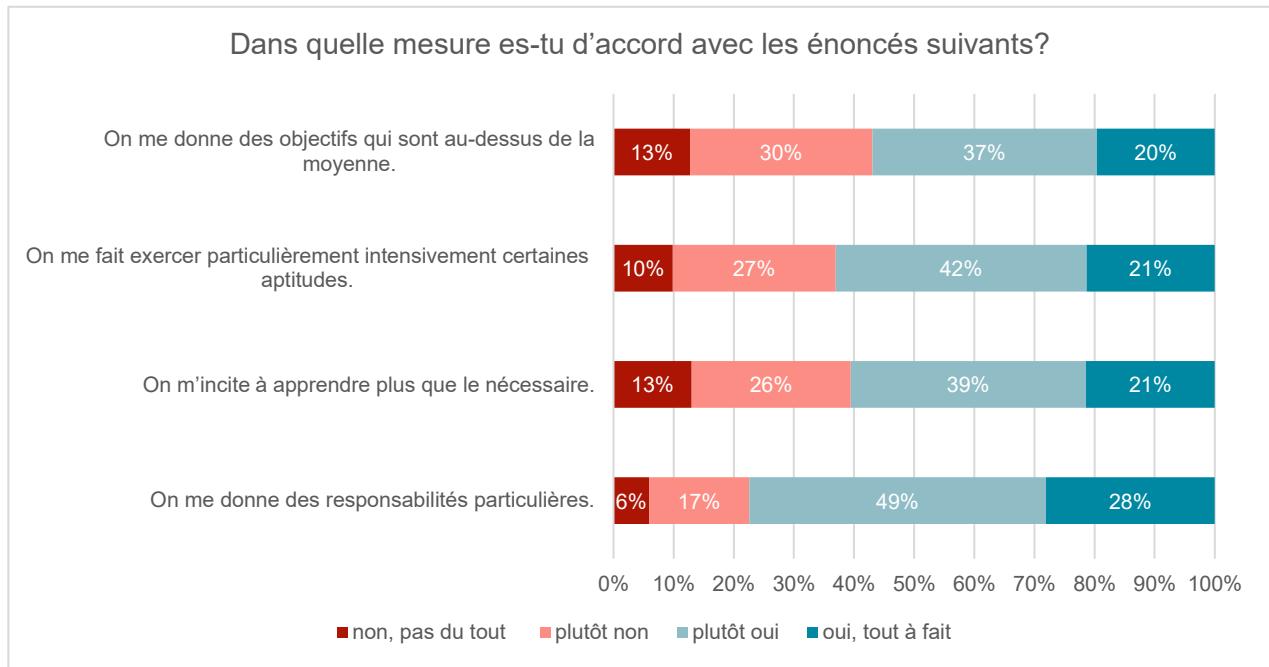


Illustration 55: Illustration 23: Encouragement par l'entreprise formatrice, RM

Confiance pour la fin de l'apprentissage

Environ 90 % des apprenti·e·s se disent confiants quant à leur capacité àachever leur formation avec succès, environ 10 % se montrant critiques à cet égard (Illustration 56).

Le sentiment d'efficacité professionnelle est évalué positivement par les apprenti·e·s (cf. tableau x). Plus de 80 % d'entre eux sont plutôt ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils sont à la hauteur des exigences de la formation et possèdent les compétences requises. Dans le même temps, plus d'un tiers des apprenti·e·s disent ne pas vraiment ou pas du tout appréhender avec sérénité les difficultés rencontrées dans l'apprentissage et ont moins confiance en leurs capacités (Tableau 6).

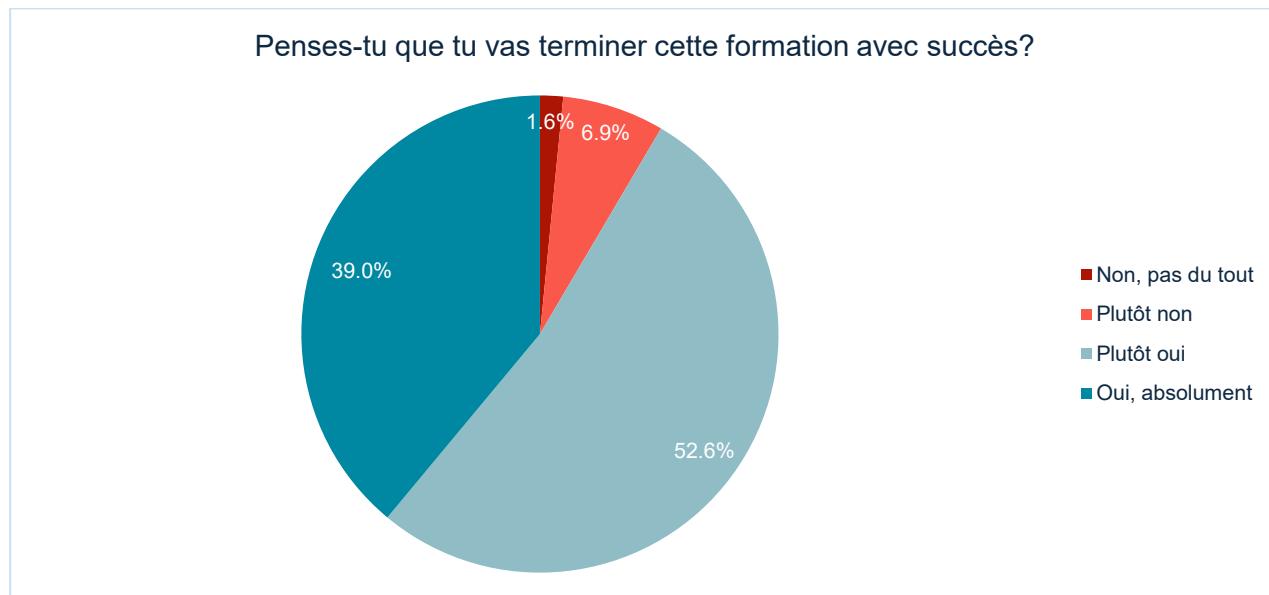


Illustration 56: Confiance pour la PQual

Tableau 6: Sentiment d'efficacité professionnelle

Item		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Sentiment d'efficacité professionnelle	Je suis certain de répondre aux exigences de ma formation si j'en ai la volonté.	34,3	51,6	11,0	3,1	100
	Je possède vraiment les compétences requises par ma formation.	27,4	58,3	11,3	3,0	100
	Je m'intéresse à toutes les exigences requises par mon apprentissage.	20,8	53,0	21,3	4,9	100
	Je n'ai pas de difficultés pour réaliser mes ambitions et mes objectifs liés à mon apprentissage.	16,7	53,1	25,0	5,2	100
	J'appréhende les difficultés liées à ma formation avec sérénité, car je peux avoir confiance en mes capacités.	15,7	51,0	27,2	6,0	100

L'analyse des résultats selon le sexe montre en outre que les apprenties jugent plus souvent que leur efficacité professionnelle est faible que leurs homologues masculins (46,3 % contre 38,2 %).

Arrêt de l'apprentissage envisagé

Près de la moitié des apprenti·e·s ont déjà envisagé à une ou plusieurs reprises d'arrêter leur apprentissage (Illustration 58). Les femmes envisagent plus souvent cette possibilité que les hommes (57,1 % contre 47,4 %).

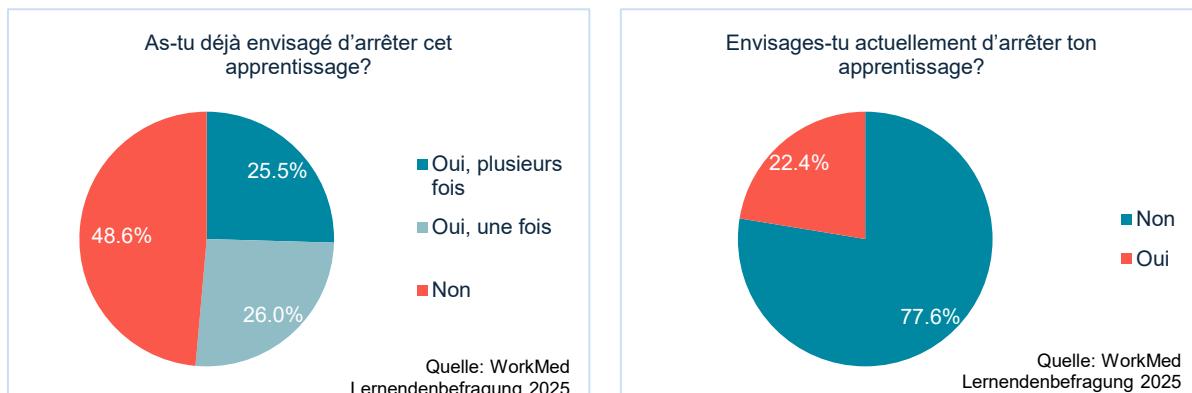


Illustration 58: Arrêt de l'apprentissage déjà envisagé

Illustration 57: Arrêt de l'apprentissage envisagé actuellement

À l'heure actuelle, un cinquième des apprenti·e·s envisagent d'arrêter leur apprentissage (Illustration). C'est en Suisse alémanique que les apprenti·e·s sont les plus nombreux à envisager d'arrêter leur apprentissage (DE: 24,2 %, IT: 22,2 %, FR 16,5 %). On relève d'autres différences sur cette question. Dans les petites entreprises, les apprenti·e·s ont davantage tendance à envisager d'arrêter leur apprentissage que dans les grandes entreprises. Dans les petites entreprises, environ 28 % déclarent avoir déjà envisagé à plusieurs reprises d'arrêter leur apprentissage. De même, les apprenti·e·s en première année sont plus nombreux à y penser. Alors qu'environ 30 % des apprenti·e·s y réfléchissent en première année, ils sont 15 % dans ce cas en troisième année (Illustration 59).

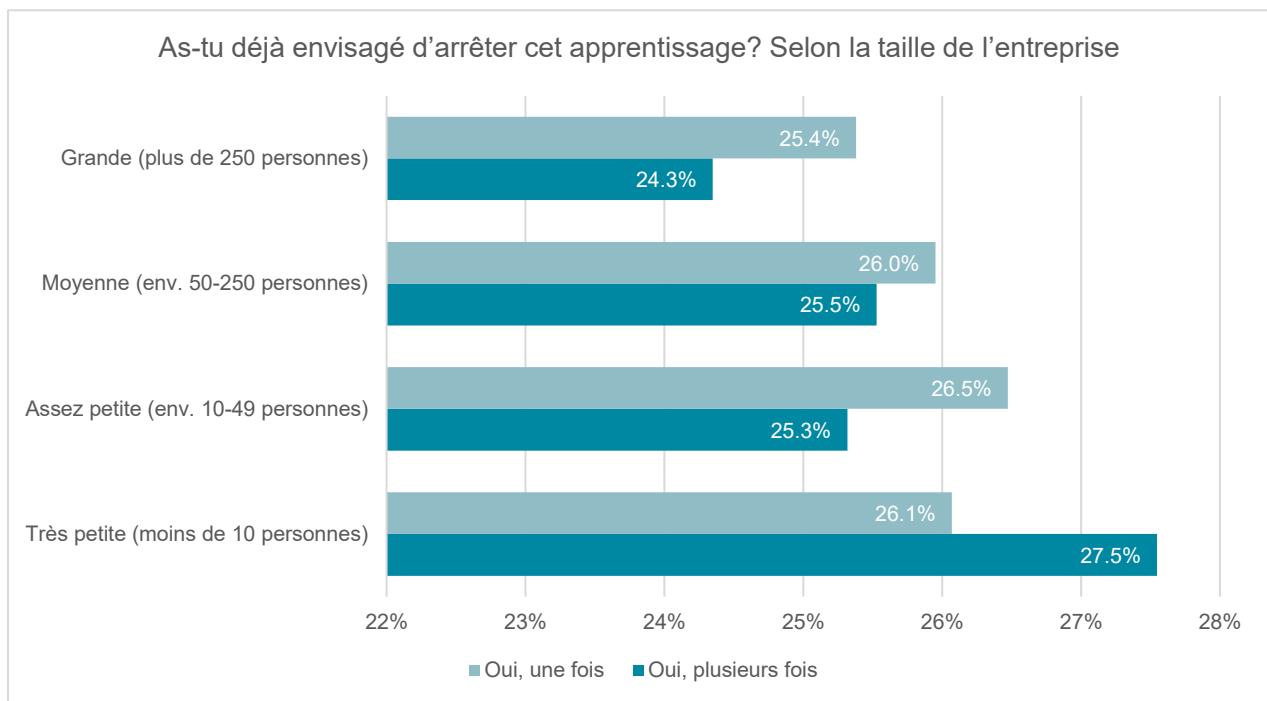


Illustration 59: Arrêt de l'apprentissage déjà envisagé selon la taille de l'entreprise

Les raisons les plus fréquentes pour lesquelles les apprenti·e·s envisagent d'arrêter leur apprentissage sont liées à l'entreprise formatrice. Il s'agit le plus souvent de situations où on leur donne l'impression qu'ils ne savent rien faire, ils se sentent dépassés, ils ont des difficultés avec les conditions de travail (horaires de travail, trajet pour se rendre au travail, etc.) ou ils ont des problèmes avec les formatrices et formateurs. Ce dernier point augmente au fil du temps. Au cours de la première année d'apprentissage, environ 15 % des apprenti·e·s évoquent des problèmes avec les formatrices et formateurs et ils sont plus de 25 % en troisième année.

À l'école professionnelle, le surmenage est une raison importante pour envisager d'arrêter l'apprentissage. Par ailleurs, le nombre de réponses recueillies par la catégorie «Autre» est remarquable: environ 60 % des apprenti·e·s l'ont choisie comme motif d'arrêt de l'apprentissage (Illustration 60). 52,7 % des apprenti·e·s AFP et CFC ont déjà envisagé d'arrêter leur apprentissage au moins une fois. Avec 38,8 %, les apprenti·e·s qui suivent en plus la MP 1 sont les moins nombreux à y songer.

Pourquoi as-tu envisagé d'arrêter ton apprentissage?

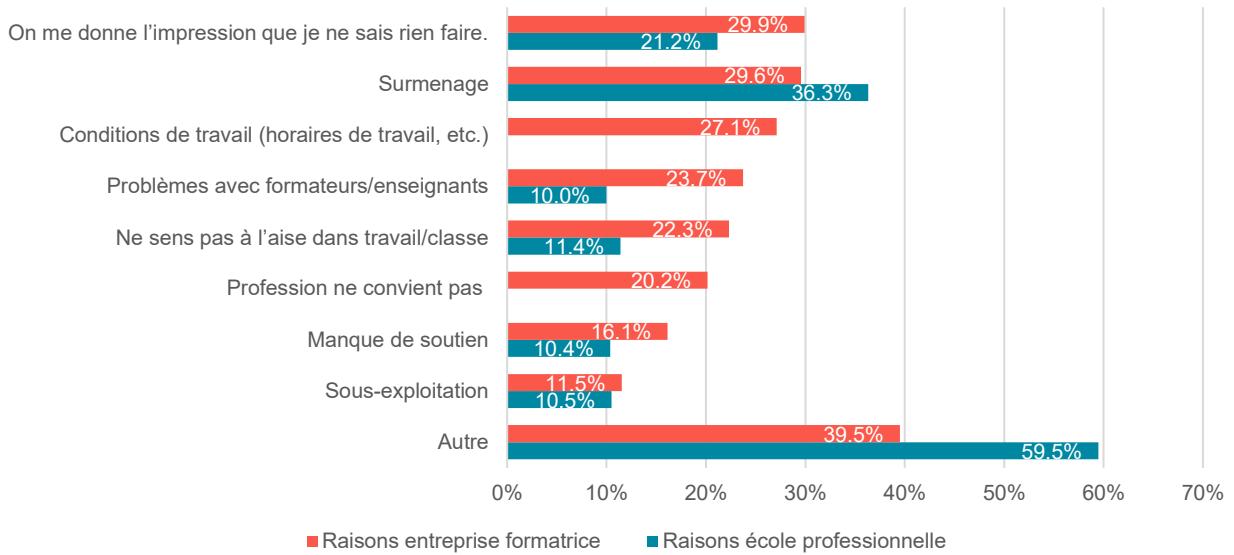


Illustration 60: Arrêt de l'apprentissage déjà envisagé, RM

Les apprenti·e·s qui ont l'impression de ne pas savoir gérer les difficultés rencontrées dans leur apprentissage envisagent davantage de l'interrompre (77,4 % – 88,4 %) que ceux qui se sentent à la hauteur (50,9 % – 32,6 %) (Illustration 61). En outre, il apparaît que les apprenti·e·s envisagent plus souvent d'arrêter leur apprentissage lorsqu'ils ont l'impression que celui-ci a une influence négative sur leur bien-être (80,6 %) et lorsqu'ils ont été confrontés à des problèmes psychologiques depuis le début de leur formation (63,7 %).

Facteurs liés à l'intention d'arrêter l'apprentissage

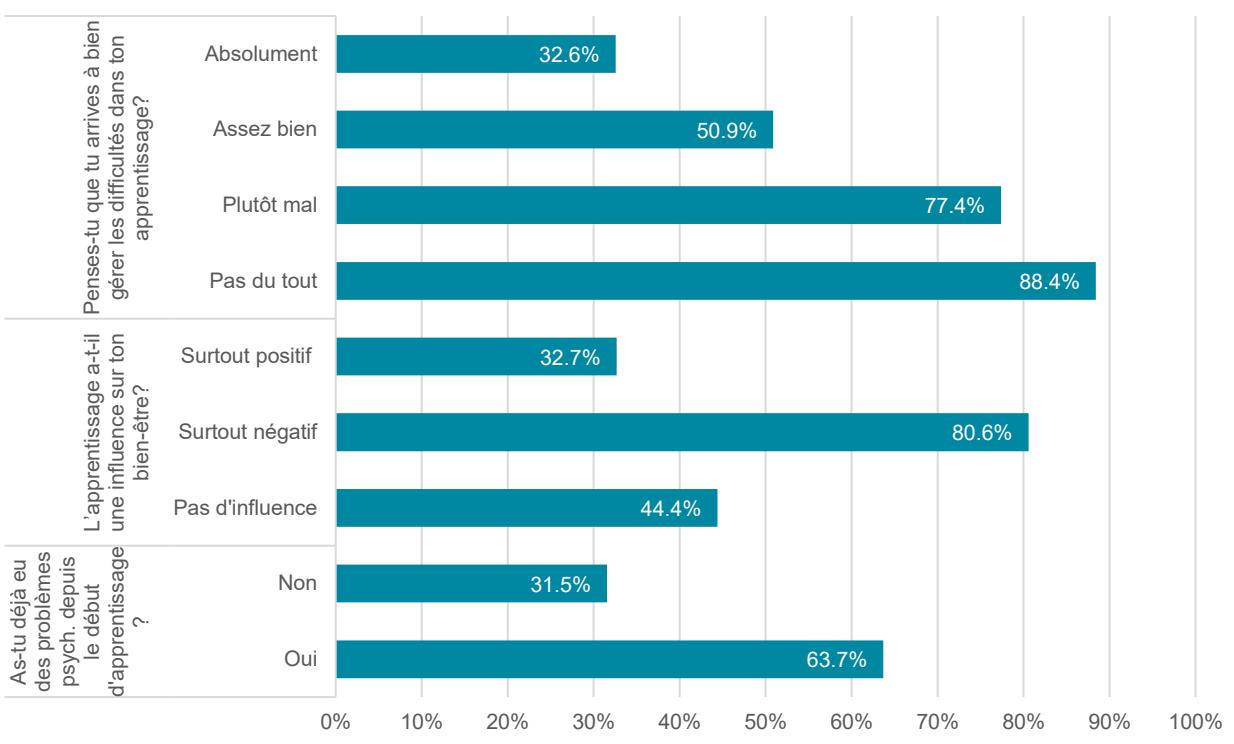


Illustration 61: Facteurs liés à l'intention d'arrêter l'apprentissage

Il a été demandé aux apprenti·e·s qui envisagent d'arrêter leur apprentissage pourquoi ils ne l'avaient pas fait jusqu'à présent (Illustration 62). La réponse la plus fréquente est qu'ils ne voulaient pas abandonner (81 %). Viennent ensuite les raisons liées à l'environnement social: l'entourage croit en eux (39 %) et/ou les parents veulent qu'ils continuent (35 %). En revanche, les raisons de ne pas avoir arrêté l'apprentissage jusqu'à présent en lien avec l'entreprise formatrice et les activités, telles qu'une plus grande responsabilité au travail (12 %), des tâches plus intéressantes (11 %), un soutien dans des tâches difficiles (10 %) ou un changement de service (8 %), ont été moins citées.

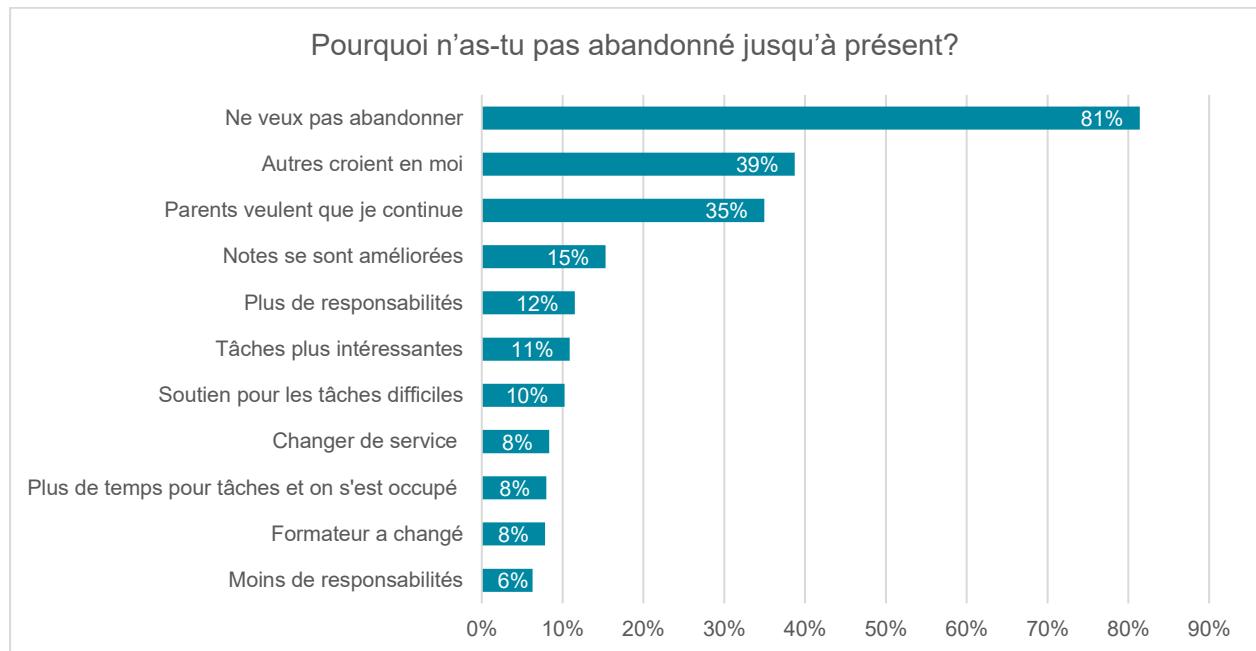


Illustration 62: Raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été arrêté

Les femmes sont plus nombreuses (43,9 %) à déclarer que les hommes (34,3 %) que le renforcement par l'environnement social les a motivées pour continuer. Une autre différence entre les deux sexes est que les apprentis disent plus souvent avoir poursuivi leur apprentissage parce qu'ils se sont vu confier des tâches plus intéressantes (13,6 %). En comparaison, ce chiffre est de 8 % chez les apprenties. Par ailleurs, les femmes (85,5 %) déclarent plus souvent ne pas vouloir abandonner que les hommes (77,9 %).

Les raisons pour lesquelles les apprenti·e·s n'arrêtent pas leur apprentissage diffèrent non seulement en fonction du sexe, mais aussi selon leur sentiment d'efficacité personnelle. L'environnement social exerce une plus grande influence chez les apprenti·e·s dont le sentiment d'efficacité personnelle est plus faible (Illustration 63).

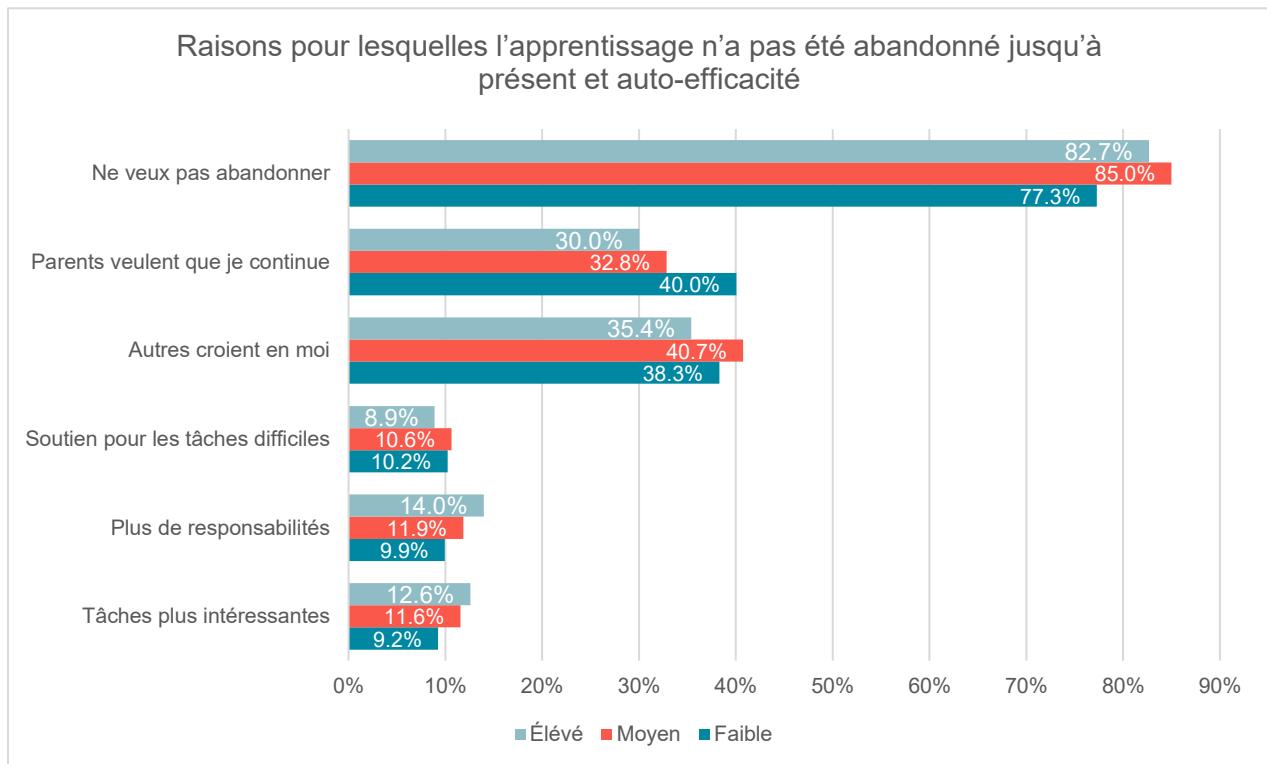


Illustration 63: Six raisons présentant la plus grande différence concernant le sentiment d'efficacité personnelle et raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été arrêté jusqu'à présent

De manière générale, plus les apprenti·e·s bénéficient du soutien de l'entreprise formatrice, des formatrices et formateurs, mais aussi de l'école professionnelle ou des enseignant·e·s, moins ils envisagent d'arrêter leur apprentissage (Illustration 64). L'influence du soutien ressenti par le cadre de la formation en entreprise est plus forte.

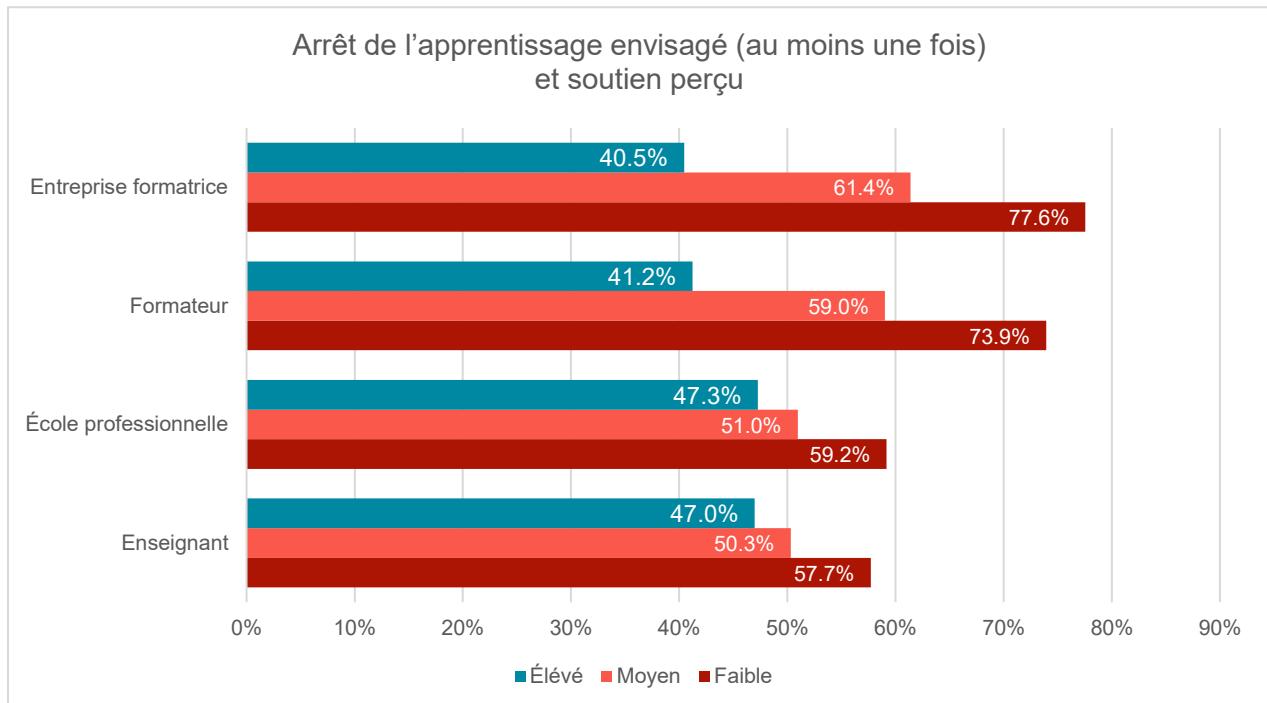


Illustration 64: Arrêt de l'apprentissage envisagé en fonction du soutien ressenti

Plus de 85 % des apprenti·e·s déclarent n'avoir dit à personne qu'ils envisageaient d'arrêter leur apprentissage (Illustration 65). Pour deux tiers d'entre eux, cela n'a pas posé de problème, mais

un quart des personnes interrogées disent que cela ne les a pas aidées de garder leurs pensées pour elles. Lorsque les apprenti·e·s partagent leurs réflexions à ce sujet, c'est le plus souvent avec leur famille ou leurs ami·e·s. La moitié des 15 % d'apprenti·e·s qui en ont parlé avec leur responsable de formation déclarent que cela ne leur a pas été utile. Ce sont les offres de suivi de l'école professionnelle et les instances de surveillance des apprentissages qui ont été les moins sollicitées par les personnes envisageant d'arrêter leur apprentissage.

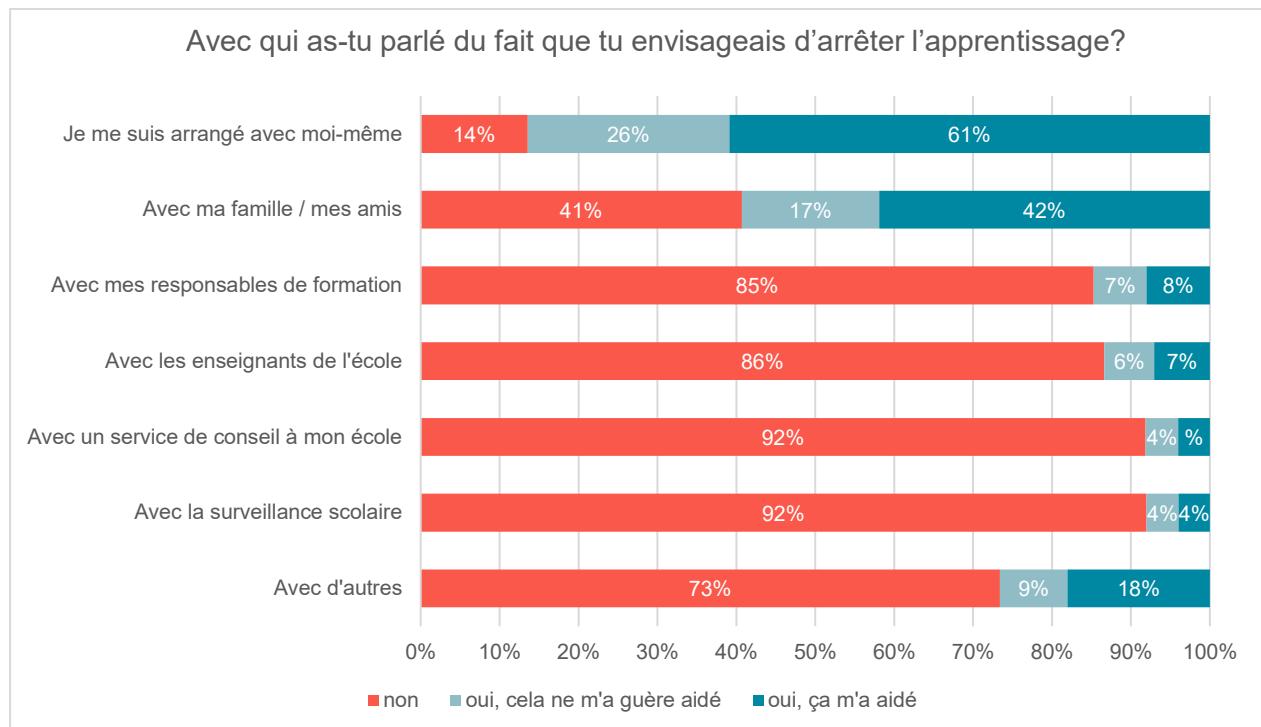


Illustration 65: Arrêt de l'apprentissage envisagé – Interlocuteurs

Liens entre les facteurs psychosociaux et l'intention d'arrêter l'apprentissage

Les résultats présentés mettent en évidence un grand nombre de facteurs pertinents en lien avec l'intention d'arrêter l'apprentissage. La question se pose de savoir quels facteurs sont particulièrement étroitement liés à cette intention.

Afin d'étudier cette question plus en détail, une régression logistique a été calculée à l'aide de la variable de résultat Arrêt de l'apprentissage envisagé (plusieurs fois versus jamais/une fois), modélisée à l'aide des prédicteurs suivants: relation avec les formatrices et formateurs et les enseignant·e·s; climat dans l'entreprise et à l'école; problèmes psychologiques pendant l'apprentissage; problèmes familiaux; soutien familial; sentiment d'efficacité personnelle; effets positifs de l'apprentissage; utilité de l'apprentissage; fierté vis-à-vis de l'apprentissage; performances; recommandation de l'entreprise formatrice (oui versus non/en partie).

Le modèle (Tableau 7) a une AUC de 0,76 et un φ de 0,34. Tous les prédicteurs avaient au moins certains coefficients qui étaient statistiquement différents de 0 (en raison des variables catégorielles et de leur modélisation à l'aide de polynômes (cf. section 1.11), certains prédicteurs avaient plusieurs coefficients).

Tableau 7: Importance des prédicteurs pour l'intention d'arrêter l'apprentissage

Prédicteur	Permutation $\Delta\varphi$
Fierté professionnelle	-0,061
Problèmes psychologiques pendant l'apprentissage	-0,042
Performances	-0,040
Évolution personnelle pendant l'apprentissage (effets)	-0,032
Recommandation de l'entreprise formatrice	-0,032
Utilité de l'apprentissage	-0,021
Sentiment d'efficacité professionnelle	-0,017
Soutien des formatrices et formateurs	-0,015
Climat dans l'entreprise formatrice	-0,014
Soutien familial	-0,006
Problèmes familiaux	-0,005
Climat à l'école professionnelle	-0,001
Soutien de l'enseignant·e	0,000

Le tableau ci-dessus montre l'importance des prédicteurs dans le modèle de régression (section 2.4). C'est la fierté professionnelle qui influe le plus sur la modification de la qualité de la prédiction: si l'on exclut cette variable, la corrélation entre les valeurs prédites et réelles se dégrade de $\Delta\varphi = .06$. Viennent ensuite l'existence de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage ($\Delta\varphi = .02$), puis les performances ($\Delta\varphi = .04$). D'autres prédicteurs importants sont l'évolution personnelle et l'utilité de l'apprentissage, le sentiment d'efficacité professionnelle ainsi que l'ampleur du soutien des formatrices et formateurs et l'ambiance dans l'entreprise formatrice. La situation familiale et la situation à l'école professionnelle jouent un rôle secondaire s'agissant de la prédiction statistique de l'intention d'arrêter l'apprentissage, et les autres prédicteurs ont déjà été utilisés dans le modèle.

Recommandation de l'entreprise formatrice

Comme le montre l'illustration 66, plus de la moitié des apprenti·e·s (56,5 %) recommanderaient leur entreprise formatrice, un tiers d'entre eux la recommanderaient en partie et seulement 11,1 % ne la recommanderaient pas du tout. Ce sont surtout les apprenti·e·s qui jugent leur formation intéressante (93,7 %) et qui ont l'impression de faire quelque chose d'utile (95,9 %) qui se déclarent enclins à recommander leur entreprise formatrice. 75 % des apprenti·e·s déclarant que leur apprentissage a une influence négative sur leur bien-être ne recommanderaient pas leur entreprise formatrice. Néanmoins, une partie d'entre eux recommanderaient leur entreprise formatrice (20 %) ou du moins en partie (46 %).

Ce sont principalement les apprentissages avec des activités de planification, de calcul, de construction et manuelles qui seraient recommandés. Les grandes entreprises seraient plus souvent recommandées et les apprenti·e·s qui suivent la MP 1 recommanderaient plus souvent leur entreprise formatrice que ceux qui effectuent leur formation sans la MP 1. Par ailleurs, les apprenti·e·s de première année seraient plus nombreux à recommander leur entreprise formatrice que ceux atteignant la fin de leur formation (Tableau 8).

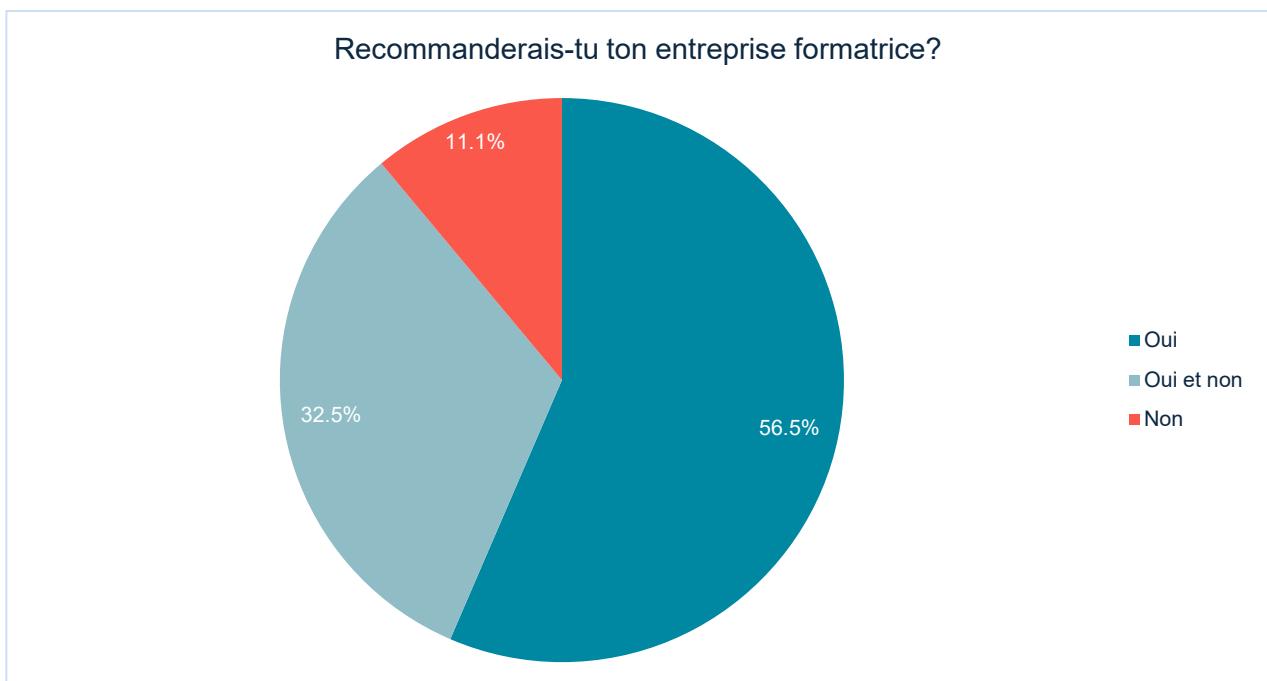


Illustration 66: Recommandation de l'entreprise formatrice

Tableau 8: Recommandation de l'entreprise formatrice selon les domaines professionnels

Item		Oui	Oui et non	Non	Total
Domaines professionnels Egloff	Planifier, compter, construire, étudier, rechercher	64,0	27,9	8,1	100
	Être en plein air, travailler au contact de la nature	61,4	27,8	10,8	100
	Activités manuelles et physiques, construire, aménager, monter	59,8	30,5	9,7	100
	Travailler avec les langues, rechercher, former, informer, divertir, interpréter	58,6	36,6	4,7	100
	Acheter, vendre, négocier, gérer des biens et des services	58,4	30,8	10,7	100
	Manipuler de manière pratique des appareils, des machines, des véhicules	57,3	31,8	10,9	100
	Être en contact avec le public, guider, conseiller, encadrer, soigner, enseigner	50,7	37,0	12,3	100
	Travailler avec des denrées alimentaires et des produits d'agrément, cultiver la convivialité	49,3	37,9	12,8	100
	Aménager, embellir, dessiner	45,8	39,3	14,9	100
Taille de l'entreprise	Très petite (moins de 10 personnes)	54,3	30,4	15,3	100
	Assez petite (env. 10-49 personnes)	53,6	33,9	12,5	100
	Moyenne (env. 50-250 personnes)	55,0	34,3	10,7	100
	Grande (plus de 250 personnes)	61,3	31,0	7,7	100
Type de formation	AFP	56,9	28,9	14,2	100
	CFC	55,5	33,1	11,4	100
	CFC avec MP	64,8	29,1	6,0	100
Par année d'apprentissage	1 ^{re}	68,8	25,0	6,2	100
	2 ^e	51,2	35,8	13,0	100
	3 ^e	46,3	38,6	15,2	100
	4 ^e	49,8	36,0	14,2	100

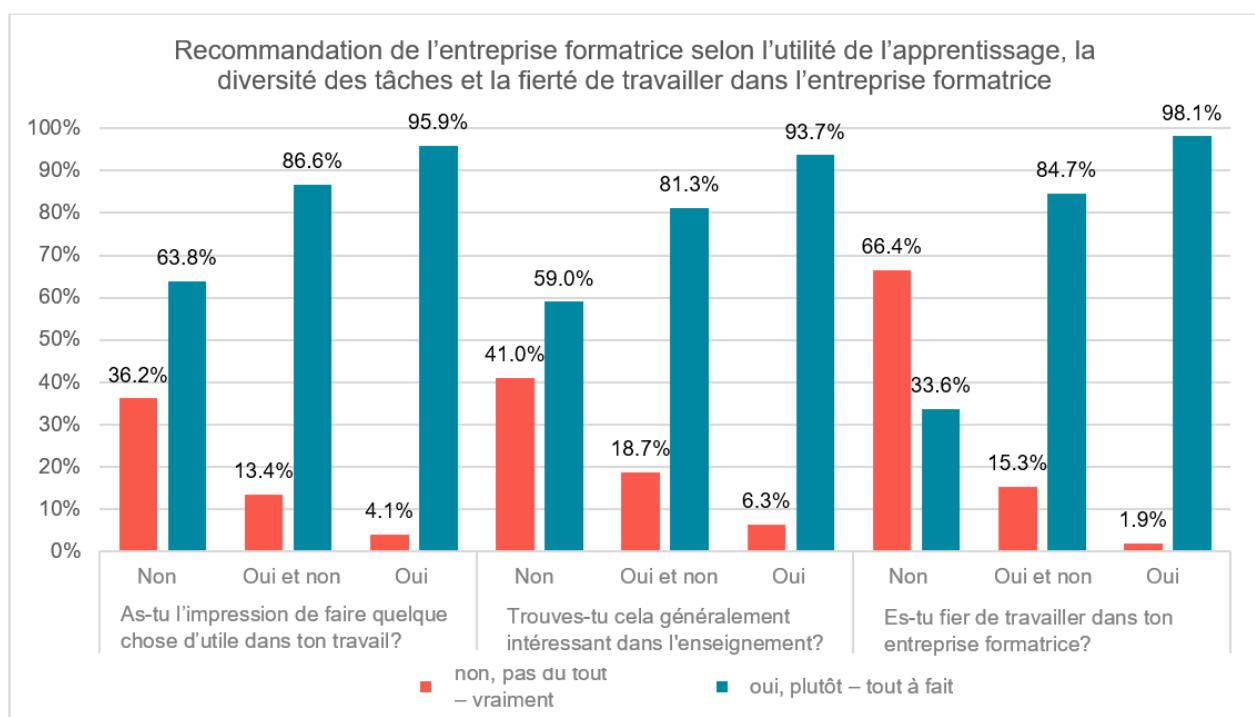


Illustration 67: Recommandation de l'entreprise formatrice selon l'utilité de l'apprentissage, la diversité des tâches et la fierté de travailler dans l'entreprise formatrice

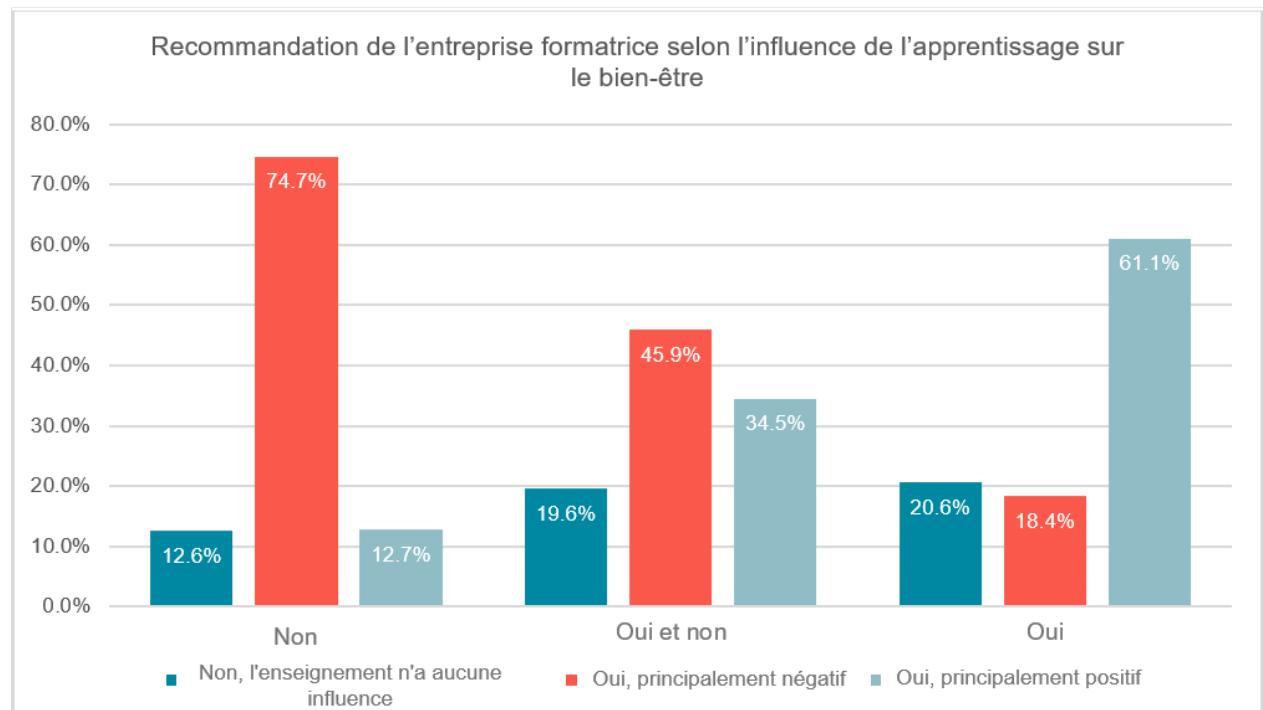


Illustration 68: Recommandation de l'entreprise formatrice selon l'influence de l'apprentissage sur le bien-être

Un examen différencié des réponses à la question relative à la recommandation tenant compte de l'opinion des apprenti·e·s sur leur entreprise fait apparaître des différences sensibles (Illustration 67). Plus les apprenti·e·s estiment effectuer un travail utile, jugent l'apprentissage intéressant et sont fiers de leur entreprise formatrice, plus ils sont susceptibles de recommander cette dernière. On constate notamment des différences importantes selon si les apprenti·e·s se disent ou non fiers de leur entreprise formatrice (33,6 % contre 98,1 %).

L'analyse du lien entre l'influence de l'apprentissage sur le bien-être des apprenti·e·s et leur disposition à recommander leur entreprise formatrice montre que la tendance à recommander l'entreprise formatrice augmente avec l'influence positive de l'apprentissage sur leur bien-être personnel (Illustration 68).



Illustration 69: *Raisons de recommander l'entreprise formatrice, RM*

Comme expliqué à la section 2.4, un clustering assisté par IA a été réalisé pour les raisons de recommander l'entreprise formatrice afin de regrouper dans un premier temps les nombreuses données. Près de la moitié des apprenti·e·s qui recommanderaient leur entreprise formatrice l'ont justifié par l'équipe qui les a soutenus. En outre, une ambiance de travail agréable (25,1 %), un lieu de formation de bonne qualité (17,4 %) et des tâches variées (13,3 %) sont pour les apprenti·e·s des raisons de recommander leur entreprise formatrice (Illustration 69).

Les raisons pour lesquelles les apprenti·e·s ne recommanderaient pas ou ne recommanderaient que partiellement leur entreprise formatrice sont notamment des exigences/attentes de performance trop élevées (29,5 %), un personnel désagréable, agressif et/ou injuste (16 %) et beaucoup de critiques, peu de félicitations et un manque d'estime (15,8 %) (Illustration 70).

Pourquoi ne recommanderais-tu pas ou seulement en partie ton entreprise formatrice?

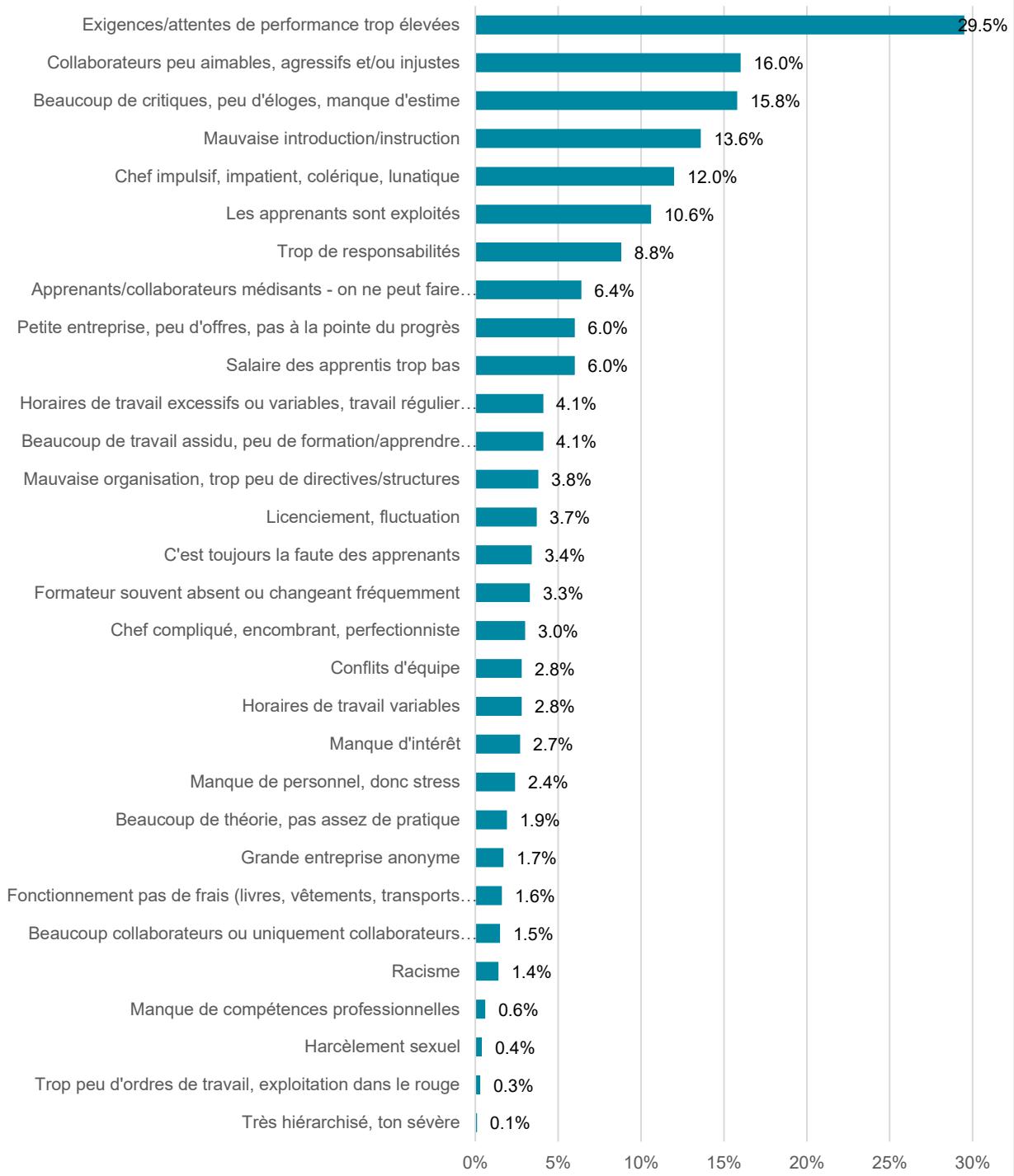


Illustration 70: Raisons de ne pas recommander l'entreprise formatrice, RM

3.3. Santé mentale et stress psychologique

Ce chapitre est consacré à la santé mentale et au stress psychologique chez les jeunes. Dans un premier temps, il sera question de l'état d'esprit des personnes en apprentissage au cours des deux dernières semaines, de l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes et de leur ressenti sur leur efficacité personnelle. Les résultats des screenings seront présentés en parallèle. Dans un deuxième temps, le chapitre abordera plus en détail les problèmes psychiques liés à l'apprentissage et leurs conséquences. Sur la base des données recueillies sur le stress psychologique, un score de gravité a été établi, qui est traité en fin de chapitre.

L'essentiel en bref

- Environ 42 % des apprenti·e·s déclarent avoir déjà été confronté·e·s à des problèmes psychiques ou à du stress psychologique avant le début de leur formation, un phénomène qui a fréquemment commencé à l'école secondaire, mais souvent aussi bien plus tôt.
- Environ un quart des apprenti·e·s ont déjà souffert ponctuellement de problèmes psychiques au cours de leur apprentissage actuel, et environ un tiers de façon récurrente. Au total, 61 % des apprenti·e·s se sentent en situation de stress psychologique.
 - 60 % d'entre eux déclarent que leurs problèmes ont été déclenchés ou amplifiés par l'apprentissage.
 - La moitié d'entre eux considèrent que ces problèmes les ont limités dans leur apprentissage.
 - Dans 78 % des cas, les problèmes rencontrés n'ont fait l'objet daucun entretien, ni au sein de l'entreprise formatrice ni à l'école professionnelle. Des entretiens avec l'autorité de surveillance des apprentissages/l'office de la formation professionnelle ont eu lieu dans 8 % des cas.
- Concernant les deux dernières semaines, environ la moitié des apprenti·e·s décrit s'être sentie heureuse, calme et sereine.
- Une grande majorité des jeunes indique s'être sentie épuisée au cours des deux dernières semaines. C'est encore plus le cas chez les apprenties que chez les apprentis. Cette situation est également plus marquée chez les apprenti·e·s issu·e·s de la migration, chez les personnes plutôt citadines et chez les jeunes qui cumulent CFC et maturité professionnelle.
- Gestion de la frustration/de la critique: en principe, les apprenti·e·s adoptent des stratégies positives face à la frustration et à la critique. Les attitudes diffèrent selon le degré d'estime de soi. Les personnes en apprentissage qui ont une bonne estime d'elles-mêmes appliquent davantage des stratégies positives (p. ex. rester maître de soi, planifier, etc.), tandis que celles qui ont une moins bonne estime d'elles-mêmes ont tendance à réagir plus vivement, ont honte et doutent.
- Environ un quart des apprenti·e·s se sent peu efficace sur le plan personnel (peu capable de relever les défis qui se présentent), la moitié se juge moyennement efficace et un quart hautement efficace. Le sentiment d'efficacité personnelle augmente au fil des années d'apprentissage.
- L'enquête contenait plusieurs **questions de dépistage de symptômes psychiatriques** largement validées, également utilisées dans l'Enquête suisse sur la santé (ESS) et par l'Obsan/OFS (Peter et al., 2023). Ces questions de dépistage (plutôt à bas seuil) ne permettent toutefois pas d'établir un diagnostic clinique:
- Environ 40 % des apprenti·e·s signalent des symptômes modérés à sévères de dépression.
- Un quart rapporte des symptômes modérés à sévères de trouble anxieux généralisé.
- Environ un cinquième à un tiers indique éprouver des symptômes de troubles obsessionnels compulsifs, d'anxiété sociale, d'attaques de panique, de TDAH ou de troubles alimentaires.

Santé mentale et stress psychologique

Afin d'avoir un aperçu de l'état d'esprit actuel des apprenti·e·s, un sondage a été réalisé, entre autres, sur leurs difficultés (symptômes dépressifs: PHQ-9) et leur niveau d'énergie au cours des deux dernières semaines.

Symptômes dépressifs: près de la moitié des apprenti·e·s ont l'impression de manquer d'énergie plusieurs jours par semaine et ressentent une certaine fatigue. Environ 40 % des apprenti·e·s déclarent avoir des problèmes de sommeil plusieurs jours par semaine et environ un tiers des apprenti·e·s évoquent une diminution ou une augmentation de leur appétit et des difficultés de concentration. Plus d'un cinquième des apprenti·e·s ont le sentiment d'être un·e raté·e ou de décevoir leur famille. Un nombre comparable d'apprenti·e·s éprouvent peu d'intérêt ou de plaisir pour les activités pratiquées et se sentent abattu·e·s, mélancoliques et désespéré·e·s (Illustration 71).

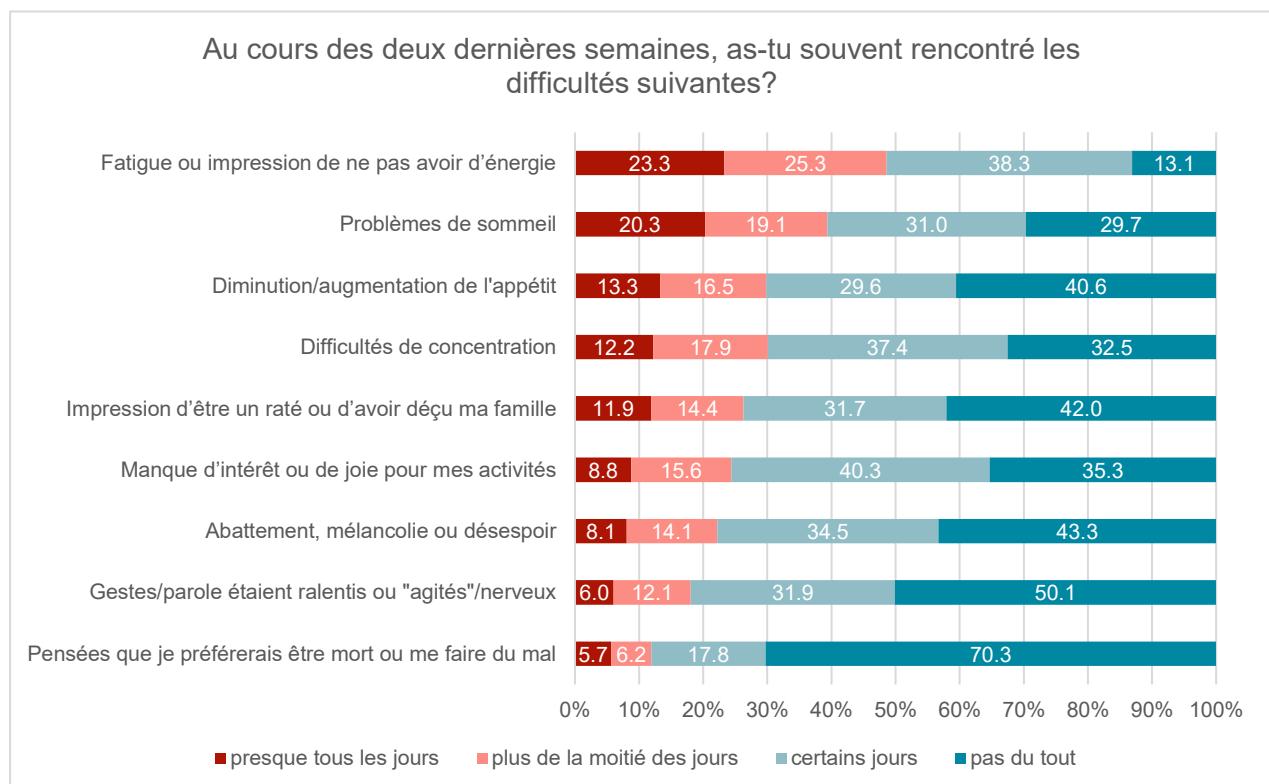


Illustration 71: symptômes dépressifs au cours des 2 dernières semaines.

Si l'on se concentre plus spécifiquement sur l'énergie, plus d'un tiers des personnes interrogées déclarent s'être senties pleines d'énergie la plupart du temps ou tout le temps, au cours des deux dernières semaines. Sur cette même période, plus de la moitié des personnes interrogées déclarent s'être senties généralement épuisées et fatiguées, voire toujours. Il existe aussi des différences entre les sexes: si les deux tiers des apprentis déclarent s'être sentis épuisés et fatigués au cours des deux dernières semaines, ce pourcentage est encore plus élevé chez les apprenties (86 %) (Illustration 72).

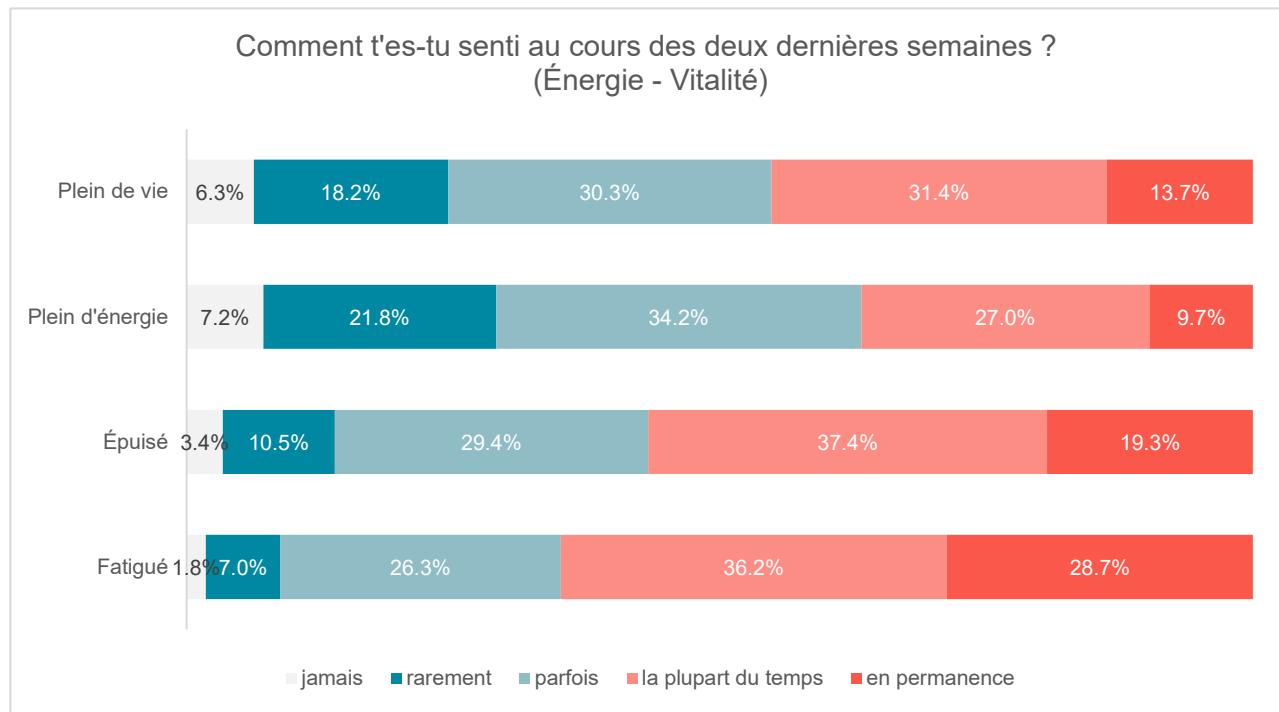


Illustration 72: énergie et vitalité au cours des 2 dernières semaines.

Comme le montre l'Illustration 73, les apprenti·e·s de deuxième et troisième année de formation ont tendance à se sentir plus épuisé·e·s. C'est également le cas des apprenti·e·s issu·e·s de la migration, des apprenti·e·s plutôt citadin·e·s et des jeunes qui cumulent formation CFC et maturité professionnelle.

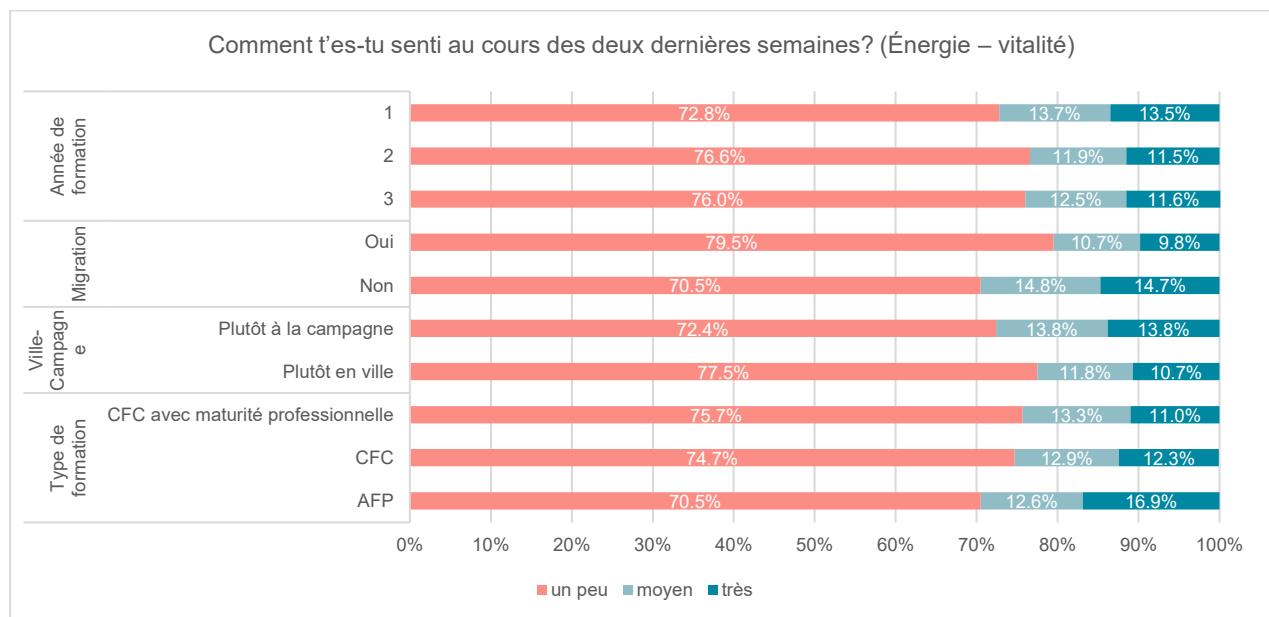


Illustration 73: énergie et vitalité, année d'apprentissage, migration, ville-campagne, type de formation

Interrogé·e·s sur leur état d'esprit au cours des deux dernières semaines, les apprenti·e·s répondent pour plus de la moitié s'être senti·e·s heureux et heureuses (Illustration 74). Environ la moitié des sondé·e·s déclarent en outre s'être senti·e·s calmes et équilibré·e·s. Parmi ces jeunes, 20 à 25 % ont répondu s'être sentis très nerveux et tellement abattus que rien n'a pu les réconforter.

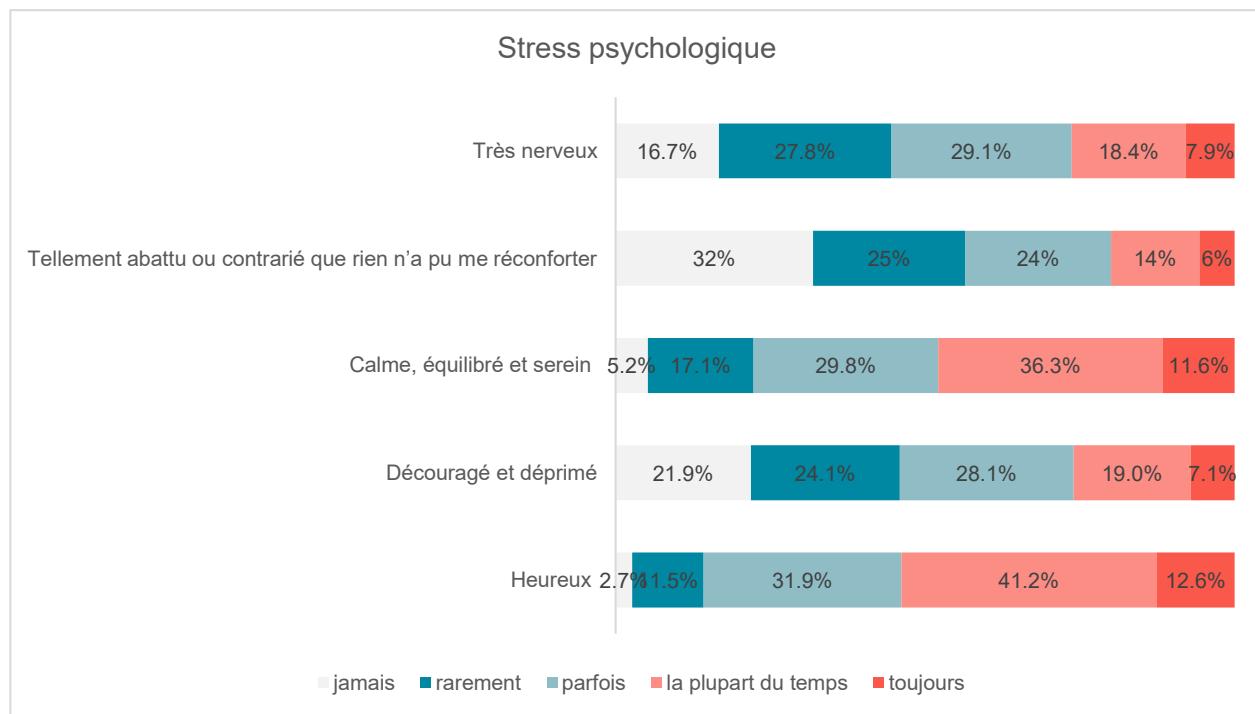


Illustration 74: stress psychologique

Chez 7 % des apprenti·e·s, le stress généré par l'actualité mondiale a des répercussions sur la formation (Illustration 75). En revanche, la majorité des apprenti·e·s (64 %) n'expriment ressentir aucun stress lié à l'actualité mondiale. Plus d'un cinquième des apprenti·e·s confient se sentir souvent, voire presque toujours seul·e·s.

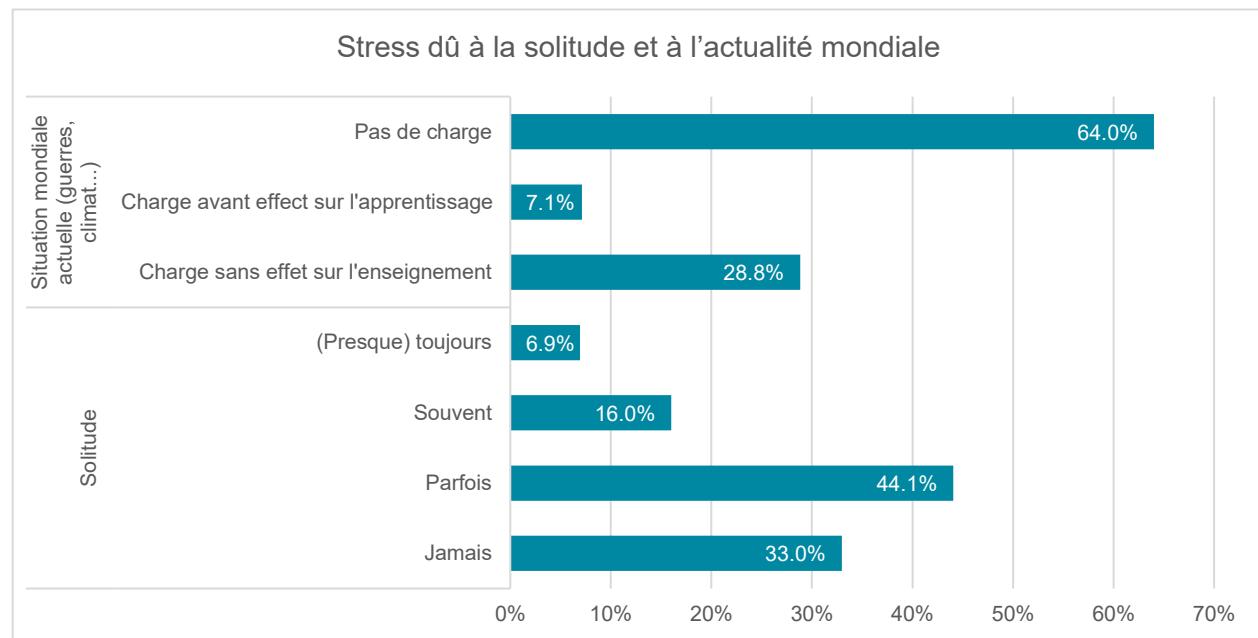


Illustration 75: stress dû à l'actualité mondiale ou à la solitude

La majorité des personnes en apprentissage décrivent avoir une estime d'elles-mêmes positive et, environ un tiers, une faible estime d'elles-mêmes (Tableau 9).

On constate toutefois des différences entre les sexes: les apprentis sont plus confiants dans leur efficacité personnelle et dans leur maîtrise de la situation que les apprenties. De manière générale, le sentiment de maîtrise est moins prononcé que le sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenti·e·s, comme le montre l'Illustration 76.

Tableau 9: sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi

Item		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Oui et non	Pas vraiment d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Estime de soi; sentiment d'efficacité personnelle	La plupart du temps, je parviens à régler les problèmes seul.	21,6	41,3	26,1	7,9	3,1	100
	J'ai une bonne estime personnelle.	18,1	31,4	27,7	14,7	8,2	100
	Lorsque les choses sont difficiles, je sais que je peux avoir confiance en mes capacités.	16,5	35,1	31,3	12,4	4,7	100
	Je suis généralement capable de bien exécuter des tâches difficiles et complexes.	15,2	40,6	31,8	9,0	3,3	100

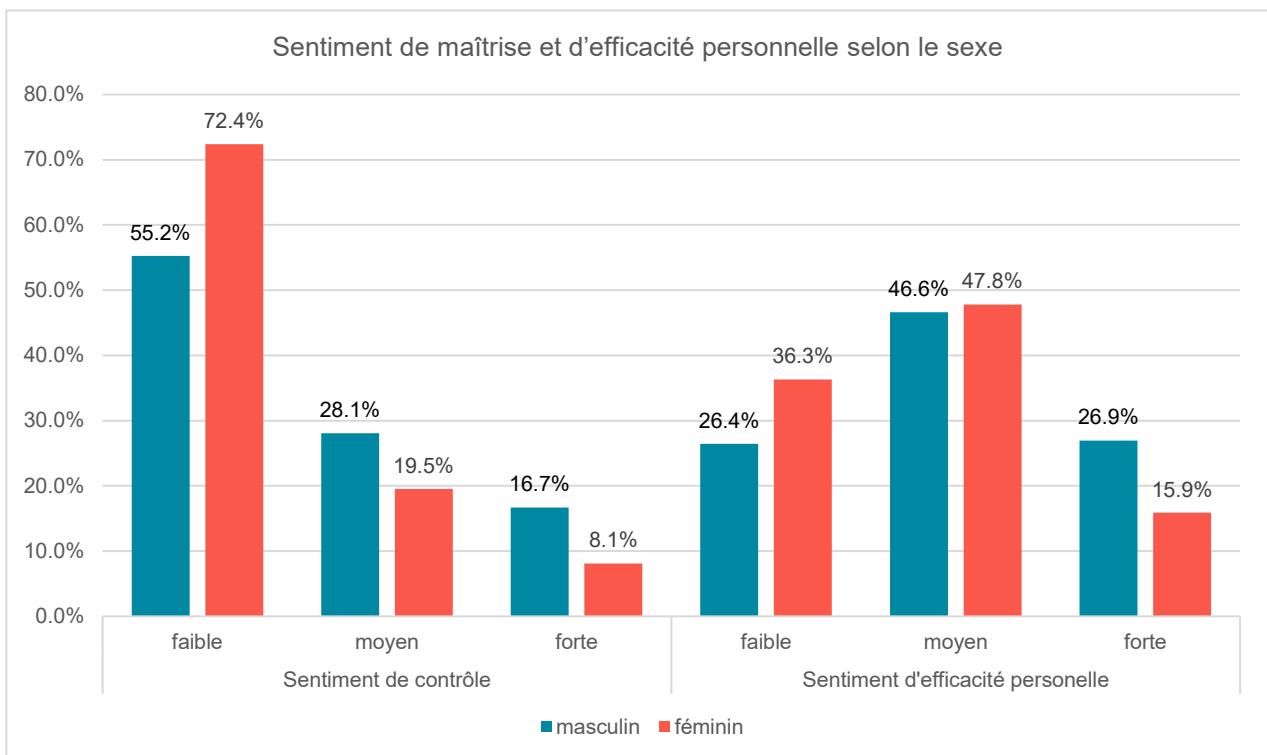


Illustration 76: sentiment de maîtrise et d'efficacité personnelle selon le sexe

Gestion du stress

Concernant la gestion de la frustration, environ les deux tiers des apprenti·e·s indiquent qu'ils/elles se changent les idées (p. ex. en dormant, en jouant à des jeux vidéo, en buvant de l'alcool) et qu'ils/qu'elles maîtrisent leur réaction quoi qu'il arrive. Les apprentis déclarent plus souvent que les apprenties maîtriser leur réaction (71,5 % contre 53,9 %). Un peu plus de la moitié des apprenti·e·s s'interrogent sur leur frustration, ce qui les incite à réfléchir à l'origine de leur frustration (58,6 %) et à planifier des mesures pour y remédier (57,9 %). D'un autre côté, environ 58 % des personnes en apprentissage se font des reproches, doutent parfois d'elles-mêmes ou ont honte. C'est ce qu'indiquent surtout les apprenties (70,1 % contre 51,3 %). Environ 49 % des apprenti·e·s déclarent avoir du mal à penser à autre chose qu'à leur frustration. Là encore, ce sont surtout les apprenties qui décrivent cette situation (60,9 % contre 41,8 %). Dans de tels cas, un tiers des apprenti·e·s deviennent furieux et furieuses et crient (garçons 34,7 %, filles 25 %).

Environ 82 % des personnes en apprentissage indiquent réfléchir alors à ce qu'elles peuvent faire pour remédier à la frustration qu'elles éprouvent dans le cadre de leur apprentissage. Environ 71 % des apprenti·e·s recherchent le dialogue et demandent une nouvelle explication à leurs formateurs

et formatrices ou enseignant·e·s, et environ 70 % demandent à leurs collègues comment faire mieux. La majorité des personnes en apprentissage deviennent actives et s'entraînent jusqu'à réussir, s'informent sur les moyens qui peuvent les aider, se mettent elles-mêmes une certaine pression, travaillent à la maison et étudient les supports de cours. Près d'un cinquième des apprenti·e·s envisagent toutefois d'arrêter leur apprentissage s'ils et si elles ne sont pas à la hauteur de certaines exigences. Cela coïncide avec le résultat concernant la gestion de la critique, présenté au chapitre précédent (Tableau 10).

Tableau 10: gestion de la frustration, gestion des lacunes dans l'apprentissage

Item	Énoncé original du questionnaire <i>Abrégé pour les graphiques</i>	Plutôt d'accord	Pas vraiment d'accord	Total
Que fais-tu lorsque tu es frustré?	Je me change les idées (p. ex. dormir, jouer à des jeux vidéo, boire de l'alcool) – <i>distraction</i> Quoi qu'il m'arrive, je contrôle mes réactions – maîtrise de soi Je me demande pourquoi je suis frustré – réflexif (y réfléchir) Je planifie les choses que je peux faire pour changer la situation – cognitif (planifier) Je me fais des reproches; parfois je doute de moi-même ou j'ai honte – émotionnel (reproches, doutes, honte) J'ai du mal à penser à autre chose qu'à ma frustration, je commence à tourner en boucle et à perdre mon objectivité – émotion (tourner en boucle) Je parle de ma situation à quelqu'un – social (en parler) Je suis furieux et je crie – émotionnel (colère bruyante)	68,5 62,3 58,6 57,9 57,6 48,5 46,8 28,3	31,5 37,7 41,4 42,1 42,4 51,5 53,2 71,7	100 100 100 100 100 100 100 100
Comment réagis-tu lorsque tu ne parviens pas encore à bien faire quelque chose dans ton apprentissage?	Je réfléchis à ce que je peux faire pour m'améliorer. Je demande à ma formatrice/mon formateur ou à mon enseignant·e de m'expliquer de nouveau / de m'exercer. Je demande à des collègues comment je pourrais faire mieux. Je m'exerce jusqu'à ce que j'y arrive. Je m'informe sur les solutions qui pourraient m'aider (p. ex. cours de soutien, YouTube, quelqu'un qui pourrait m'expliquer de nouveau, etc.). Je me mets beaucoup de pression parce que je veux être le meilleur possible. Je travaille à la maison et j'étudie les supports de cours. Je l'accepte, on ne peut pas tout savoir. J'essaie d'y arriver seul et je ne demande de l'aide à personne. Je ne m'investis plus dans cette tâche avec la même énergie et le même enthousiasme. Je doute et je ne me crois plus capable de rien. Je m'arrange pour ne pas être obligé de faire cette tâche. J'envisage d'arrêter l'apprentissage et de faire autre chose.	81,9 70,8 69,2 65,9 59,7 59,0 52,6 50,4 45,3 41,4 29,4 26,7 16,2	18,1 29,2 30,8 34,1 40,3 41,0 47,4 49,6 54,7 58,6 70,6 73,3 83,8	100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100

Concernant la gestion de la frustration, le sentiment qu'ont les apprenti·e·s de leur efficacité personnelle fait une différence. Les apprenti·e·s qui s'estiment efficaces sur le plan personnel indiquent faire preuve de maîtrise de soi (75,6 %), planifier les prochaines étapes pour remédier à la situation (69,9 %) ou se changer les idées (64 %). Les apprenti·e·s qui s'estiment peu efficaces sur le plan personnel se changent les idées (74,2 %), ont honte, se font des reproches (74 %) ou commencent à tourner en boucle (63,4 %). Moins l'apprenti·e se sent efficace sur le plan personnel, plus sa réaction à la frustration sera vive, à moins qu'il ou elle choisisse de se changer les idées (Illustration 77).

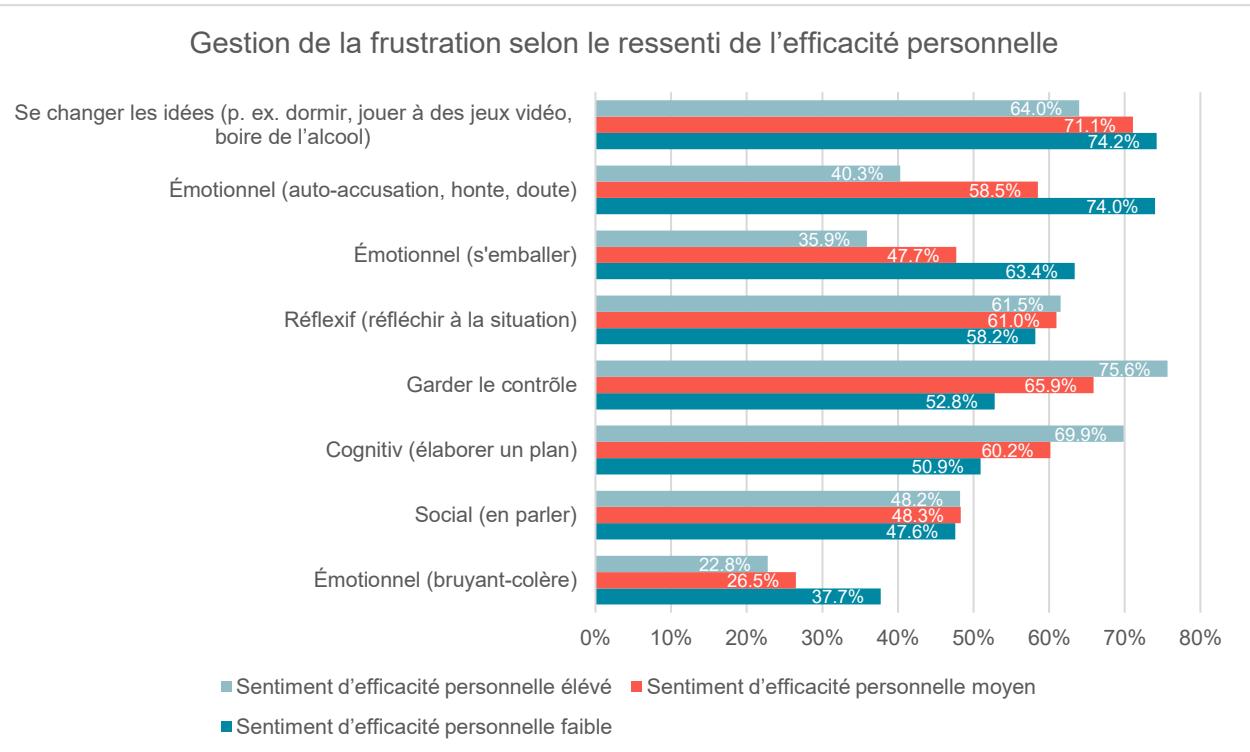


Illustration 77: gestion de la frustration selon le ressenti de l'efficacité personnelle

Concernant la gestion des lacunes, on observe de nettes différences selon le sentiment d'efficacité personnelle de chacun·e (Illustration 78). Les apprenti·e·s qui se jugent efficaces réfléchissent avant tout à comment s'améliorer (88,6 %). Ils et elles posent des questions à leurs formateurs et formatrices (76,6 %) ou à leurs collègues (73 %), ou s'entraînent jusqu'à mieux réussir (76,3 %). Les apprenti·e·s qui se jugent peu efficaces réfléchissent aussi à comment s'améliorer (77,2 %), mais se mettent plus de pression (67,2 %). Les plus grandes différences se manifestent surtout dans le comportement d'évitement. Les apprenti·e·s perdent en assurance, n'osent plus, s'organisent pour ne pas avoir à faire leur travail, envisagent d'arrêter leur apprentissage ou préfèrent rester à la maison. Ici aussi, on constate des différences entre filles et garçons. Les apprenties se mettent davantage sous pression (68,9 % contre 54,3 %), se sentent moins capables (37,7 % contre 24,6 %) et travaillent souvent davantage à la maison (58,6 % contre 50,3 %) que les apprentis.

Gestion des lacunes selon le ressenti de l'efficacité personnelle

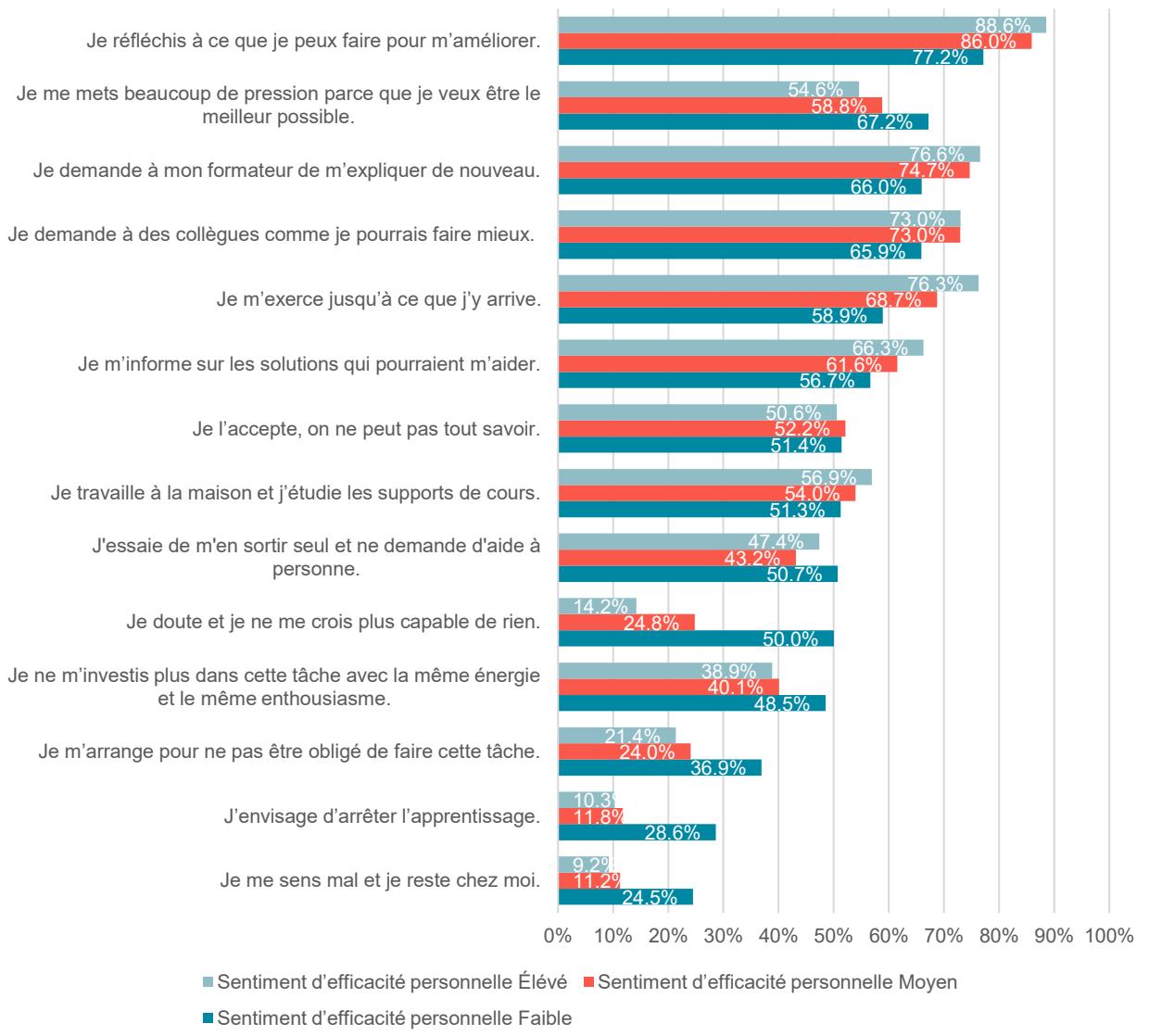


Illustration 78: gestion des lacunes selon le ressenti de l'efficacité personnelle

Symptômes de différents troubles psychiques

Dans le cadre de l'enquête sur la santé mentale, différents screenings ont été utilisés afin d'obtenir une image différenciée des difficultés rencontrées par les jeunes. Les résultats d'un screening ne sont pas assimilables à un diagnostic. Les screenings ne donnent que des indications sur les domaines où il existe des anomalies.

La plupart des questions du screening ont été posées dans les modules de questions supplémentaires, auxquels seul un sous-échantillon aléatoire (avec N = 3100 à 3200 apprenti·e·s) a répondu. Il n'est donc pas possible de résumer par exemple combien d'apprenti·e·s au total présentent quels symptômes de troubles psychiques. Ce n'était pas non plus l'objectif de cette enquête.

Les deux tiers des apprenti·e·s ne présentaient pas, voire peu d'anomalies lors du screening sur la dépression (Illustration 80). Toutefois, un cinquième présente des signes plutôt sévères à très sévères de symptomatique dépressive.

Dans la procédure de screening du trouble anxieux généralisé, la répartition est différente. Ainsi, environ 43 % des apprenti·e·s déclarent ne pas présenter de symptômes, environ 31 % mentionnent des symptômes légers et plus d'un quart rapportent des symptômes modérés à sévères (cf. Illustration 79).

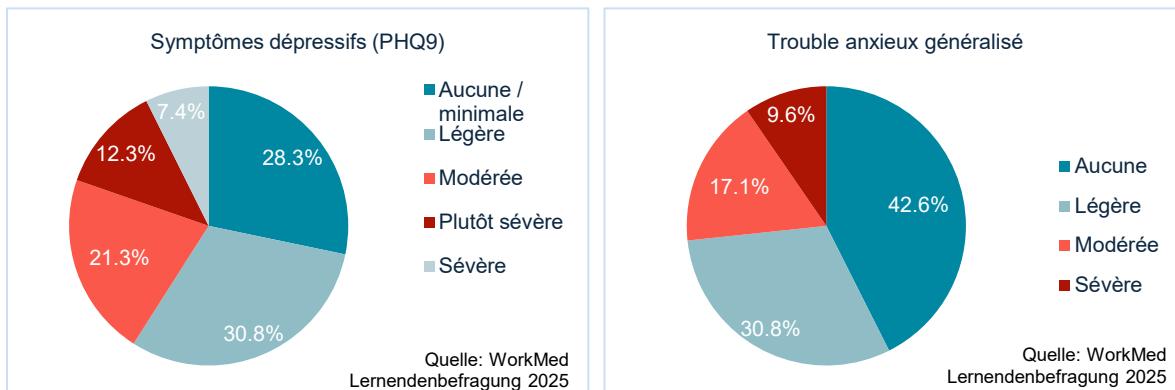


Illustration 79: PHQ-9

Illustration 80: trouble anxieux généralisé

En outre, environ un tiers des apprenti·e·s font état de troubles de l'alimentation (34,8 %), de difficultés d'attention, d'impulsivité et d'hyperactivité (32,7 %) et d'anxiété dans les situations sociales, p. ex. peur d'être évalué·e ou fort manque de confiance en soi (31,1 %). Près d'un tiers des apprenti·e·s décrivent notamment ne pas se sentir bien dans les transports publics ou dans les magasins (28,9 %) et environ un cinquième des apprenti·e·s rapportent des symptômes de panique (18,8 %) (Illustration 81).

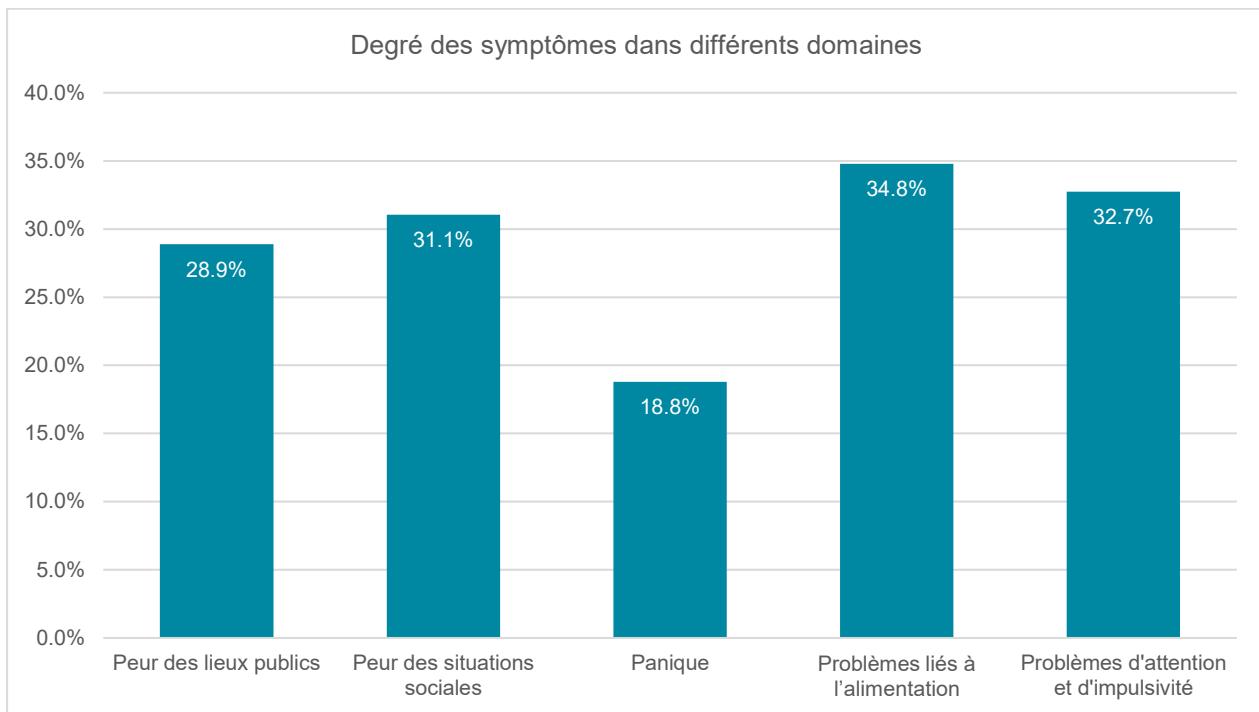


Illustration 81: symptômes dans différents domaines

Près de la moitié des apprenti·e·s ne mentionnent aucun symptôme de troubles obsessionnels compulsifs (pensées ou actions qui s'imposent régulièrement et sont souvent vécues comme vaines). Environ un tiers des apprenti·e·s relatent de tels symptômes au cours des deux dernières

semaines, et 21 % déclarent n'avoir aucune restriction à cet égard. Près d'un cinquième des apprentis rapportent avoir eu des symptômes de troubles obsessionnels compulsifs par le passé, mais sans restriction (Illustration 82).

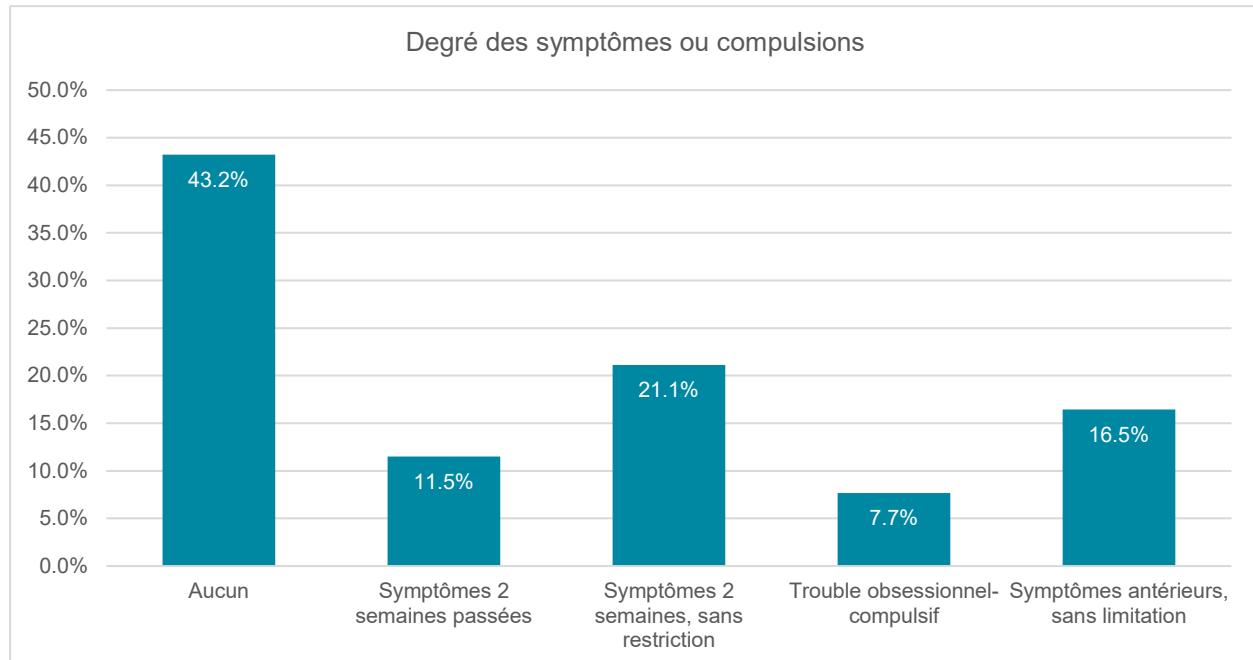


Illustration 82: symptômes de troubles obsessionnels compulsifs

Environ 7 % des apprenti·e·s indiquent avoir pris des médicaments pour renforcer leur attention au cours des sept derniers jours. 5 % indiquent prendre des somnifères et des tranquillisants. 4 % des apprenti·e·s prennent des médicaments contre la dépression et 3,4 % des apprenti·e·s prennent des médicaments pour stabiliser leur humeur. 7 % prennent d'autres médicaments pour se sentir mieux sur le plan psychologique (Illustration 83).

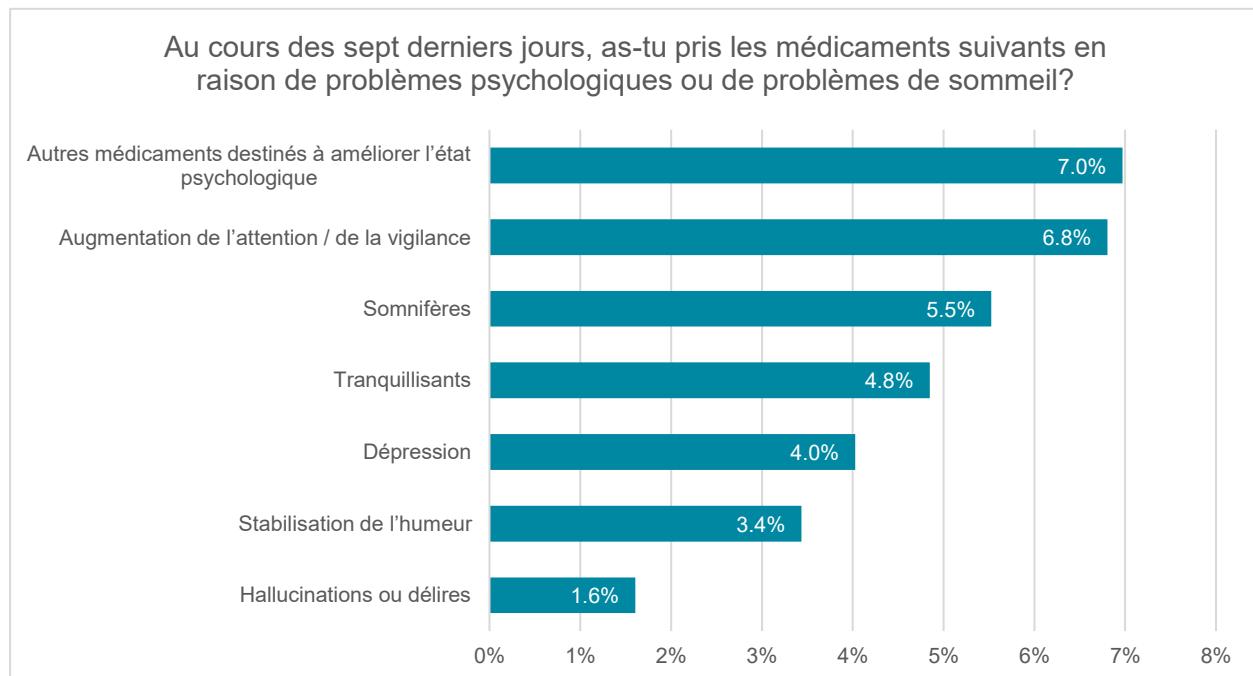


Illustration 83: prise de médicaments

Près de la moitié des apprenti·e·s (44,7 %) ne consomment pas d'alcool, de cannabis ou d'autres substances (Illustration 84). Environ 20 % des apprenti·e·s consomment de telles substances une fois par mois, voire moins souvent, environ 20 % en consomment deux à quatre fois par mois et environ 15 % plusieurs fois par semaine. On observe de légères différences selon le sexe. Ainsi, 10 % des apprentis déclarent en consommer deux à trois fois par semaine (contre 6,2 % des apprenties). La différence est similaire entre les filles et les garçons quand le rythme de consommation est de quatre fois ou plus par semaine.

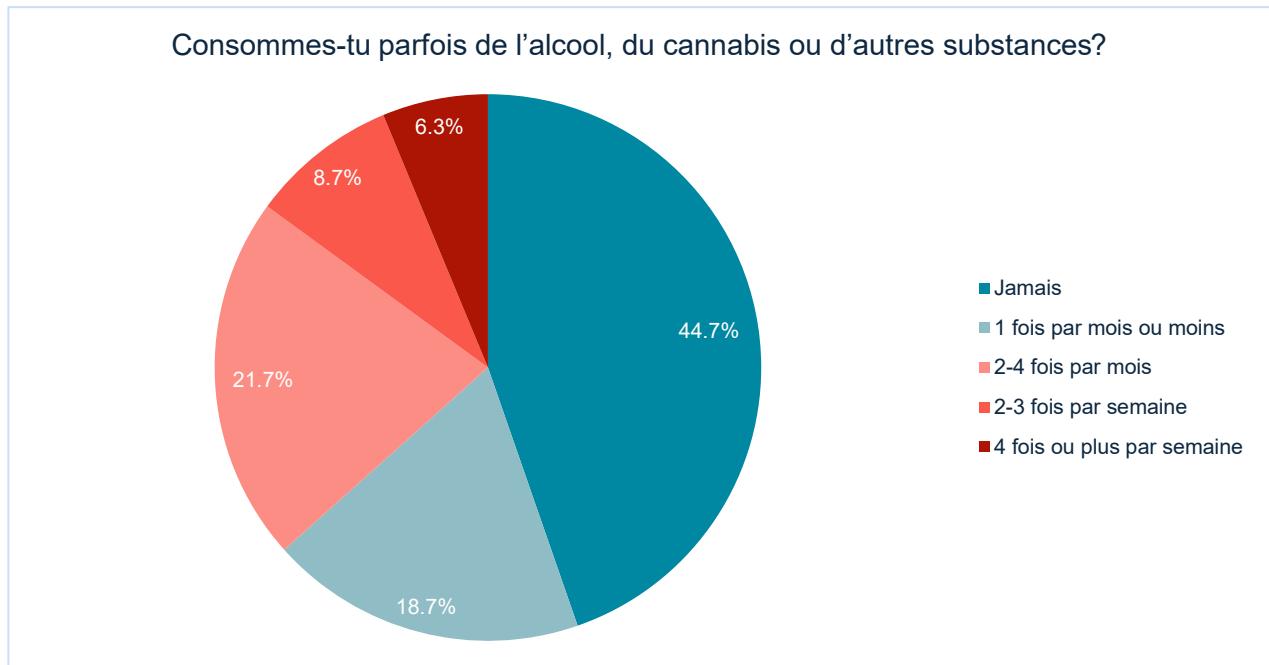


Illustration 84: consommation d'alcool, de cannabis, d'autres substances

Si l'on demande aux personnes en apprentissage si elles envisagent de réduire leur consommation, on apprend qu'une sur cinq songe régulièrement à boire moins d'alcool. Néanmoins, plus de la moitié des apprenti·e·s déclarent n'avoir encore jamais pensé à réduire leur consommation (Illustration 85).

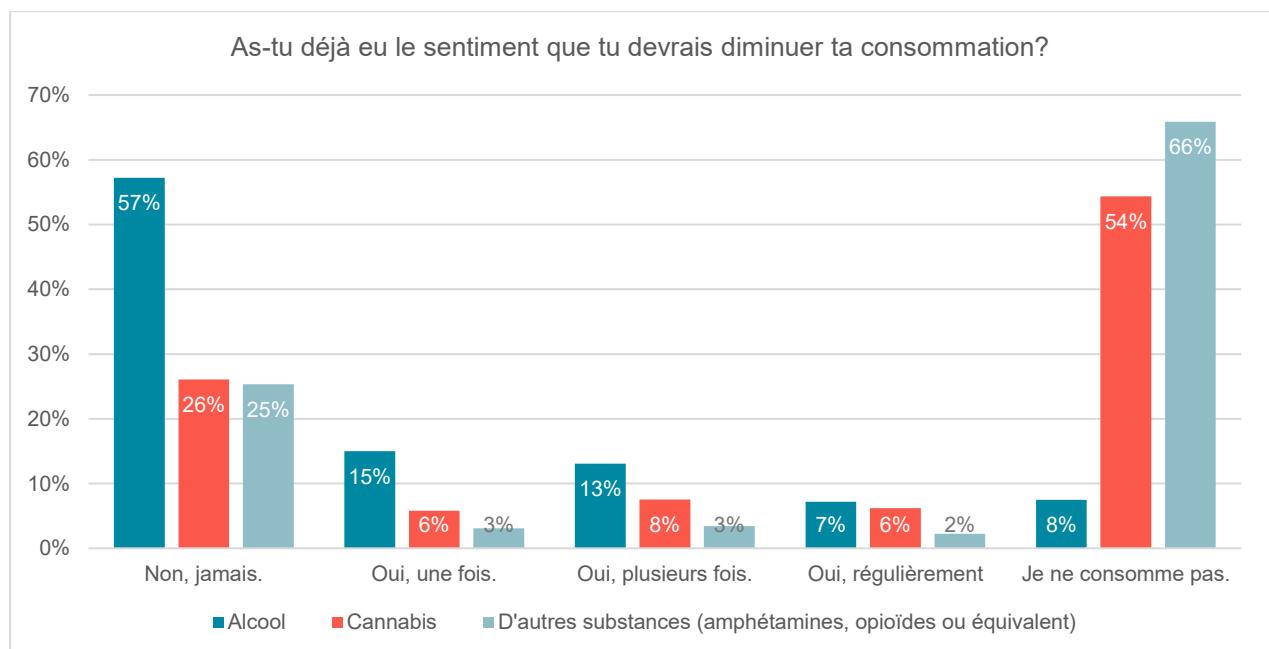


Illustration 85: réduction de la consommation

Problèmes d'identité sexuelle

Environ 90 % des apprenti·e·s ne se sentent pas pénalisé·e·s par leur sexe ou leur identité sexuelle, 2,6 % des apprenti·e·s se sentent pénalisé·e·s et indiquent que ce ressenti a un impact sur leur formation (Illustration 86). 5,6 % se sentent pénalisé·e·s par cette situation, sans que cela ait d'impact sur leur formation.

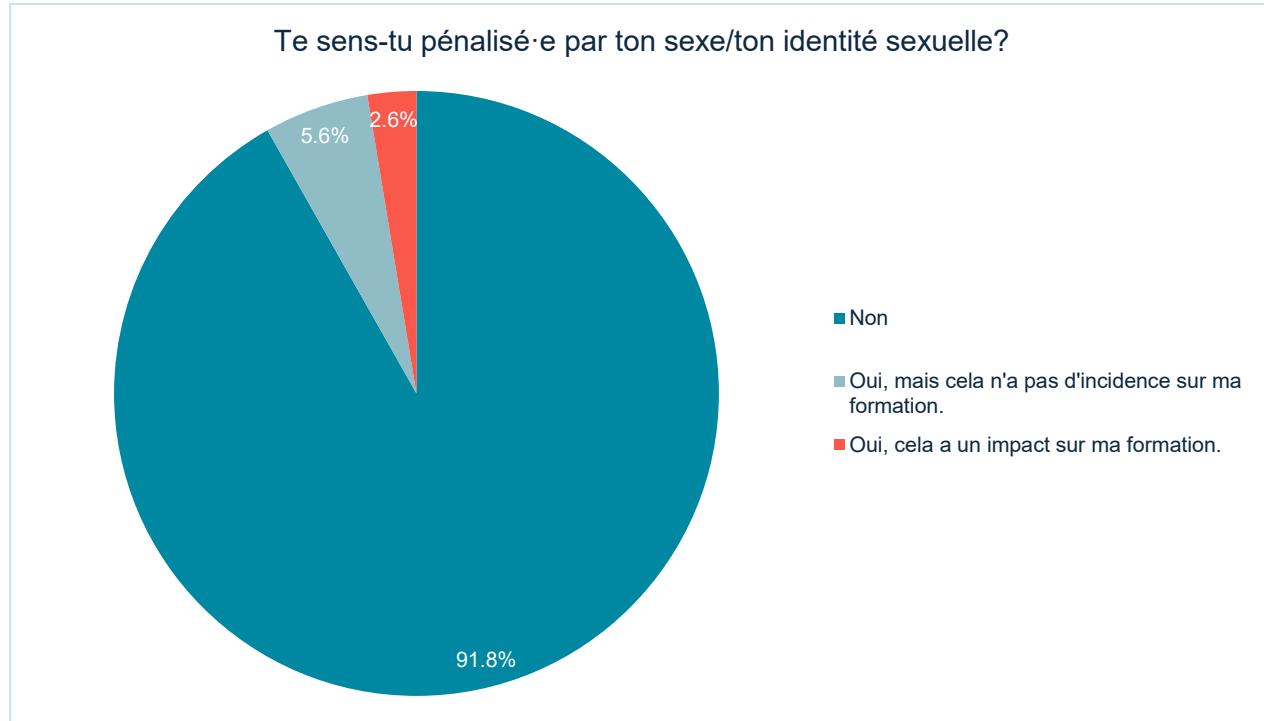


Illustration 86: identité sexuelle, N = 40 810

Même si cela ne représente qu'un faible pourcentage, il faut savoir qu'en chiffres absolus environ 3300 des apprenti·e·s interrogé·e·s ici éprouvent des difficultés liées à leur identité sexuelle.

Problèmes psychiques pendant l'apprentissage

Afin de déterminer la fréquence des problèmes psychiques pendant l'apprentissage, la question suivante a été posée aux apprenti·e·s: *as-tu eu des problèmes psychiques pendant cette période, p. ex. émotions ou pensées négatives, stress, maladies psychiques ou crises?* Cette question est également utilisée dans le cadre de l'enquête de l'Obsan et a déjà été posée dans l'enquête menée auprès des formateurs et formatrices. La formulation a été choisie à dessein afin d'appréhender les problèmes psychiques dans leur globalité. En sachant que les difficultés psychiques font partie intégrante de la vie et ne s'accompagnent pas forcément d'un diagnostic.

Environ 40 % des apprenti·e·s déclarent n'avoir encore jamais connu de problèmes psychiques au cours de leur apprentissage, un peu plus d'un quart en a déjà eu ponctuellement et plus d'un tiers déclare avoir déjà eu des problèmes psychiques de façon récurrente en cours de formation (Illustration 88).

Le fait qu'environ 60 % des apprenti·e·s signalent des problèmes psychiques pendant leur apprentissage est remarquable dans la mesure où il est ressorti de l'enquête menée récemment auprès des formateurs et formatrices (Schmocker et al., 2022) que ces professionnel·le·s percevaient des problèmes psychiques chez 60 % de leurs apprenti·e·s.

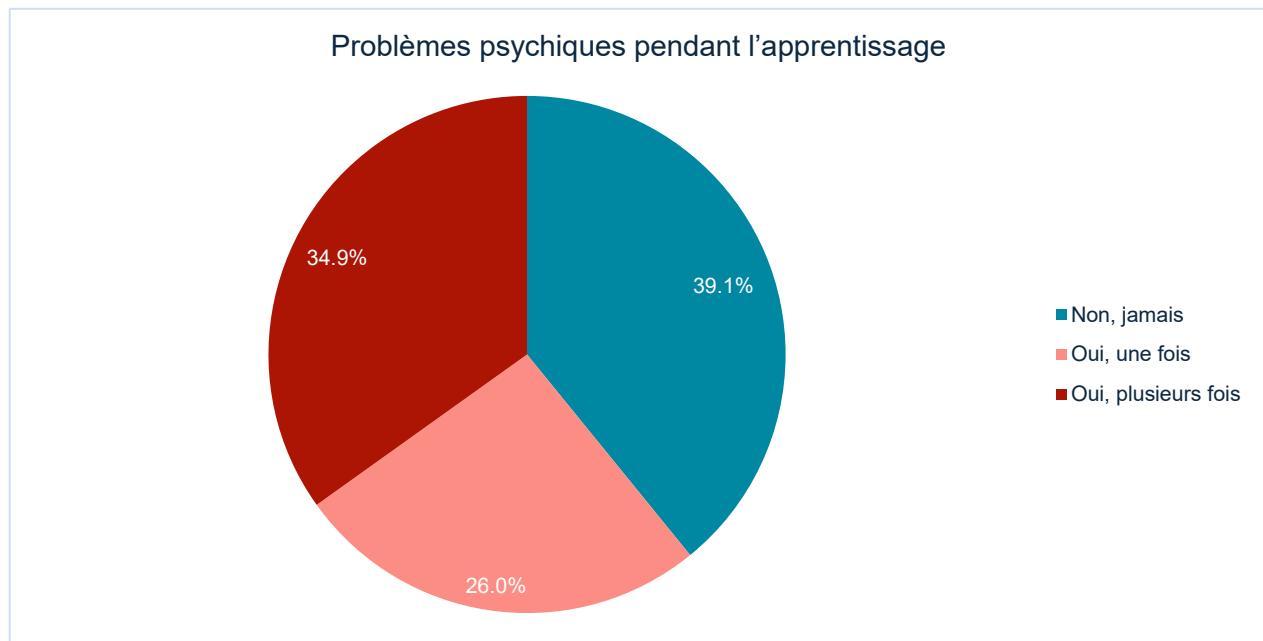


Illustration 88: problèmes psychiques pendant l'apprentissage

Le [chapitre 3.1](#) (Biographie et situation avant l'apprentissage) présentait les résultats sur la première apparition de stress psychologique et de problèmes psychiques. Dans un deuxième temps, il a été demandé pendant combien de temps ces difficultés avaient duré (Illustration 87). On constate que la majorité des jeunes (34,6 %) décrivent avoir souffert de problèmes psychiques dès l'école et continuent d'en souffrir dans le cadre de leur apprentissage. Un autre tiers indique n'avoir jamais été concerné, ni par le passé ni actuellement. Environ un cinquième des personnes interrogées déclarent ne pas avoir eu de problèmes psychiques lorsqu'elles étaient plus jeunes, mais qu'elles y sont confrontées depuis qu'elles sont en apprentissage. À l'inverse, environ 8 % affirment avoir eu des problèmes psychiques par le passé, mais ne plus en avoir maintenant qu'elles sont en apprentissage.

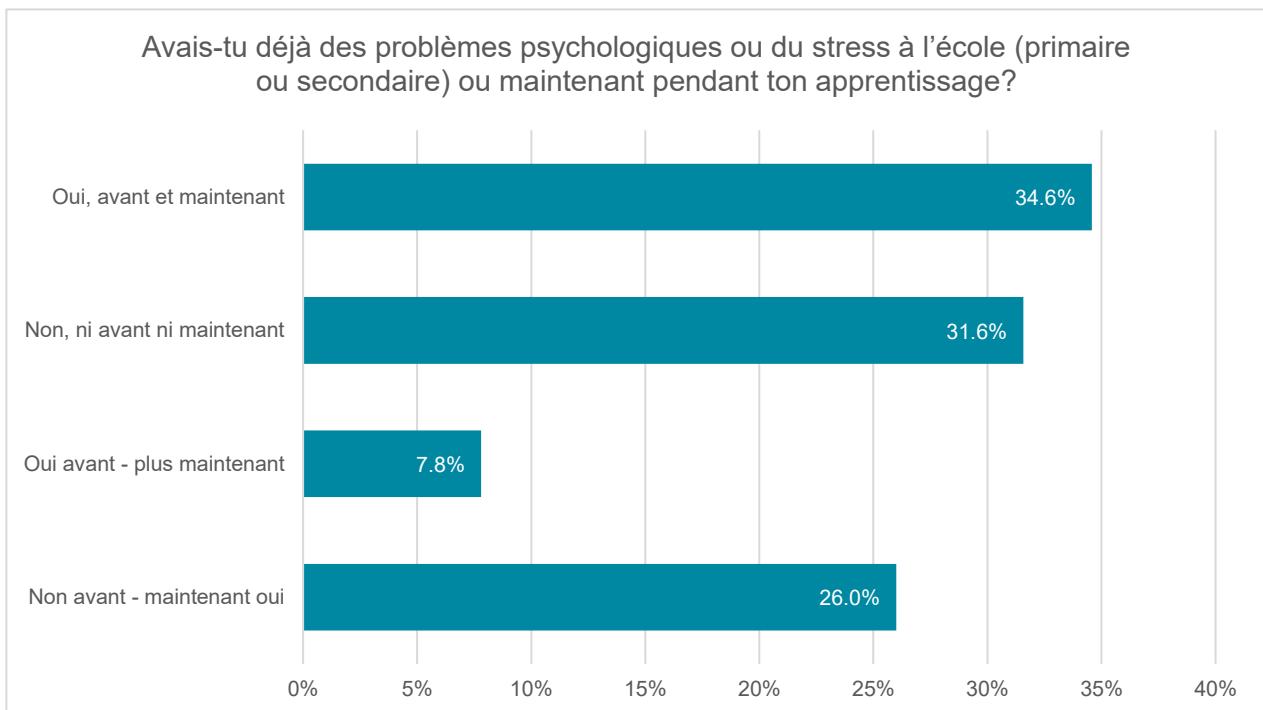


Illustration 87: problèmes psychiques avant et pendant l'apprentissage

À cet égard, il existe des différences notoires en fonction du sexe. Ainsi, ce sont surtout les apprenties qui déclarent avoir été ou être confrontées à des problèmes psychiques pendant leur scolarité et encore maintenant (48,4 % contre 24,6 %). Les apprentis déclarent le plus souvent n'avoir jamais eu de problèmes psychiques. Il s'agit là d'un résultat typique: les femmes, et surtout les jeunes femmes, expriment plus souvent des problèmes psychiques. Il est toutefois intéressant de noter que cette différence n'apparaît que dans les «groupes extrêmes»: ceux qui ont répondu «jamais» ou «toujours» à la question sur des problèmes psychiques. Il n'y a guère d'écart au sein des groupes différenciés (avant oui, maintenant non ou avant non, mais maintenant oui) (Illustration 89).

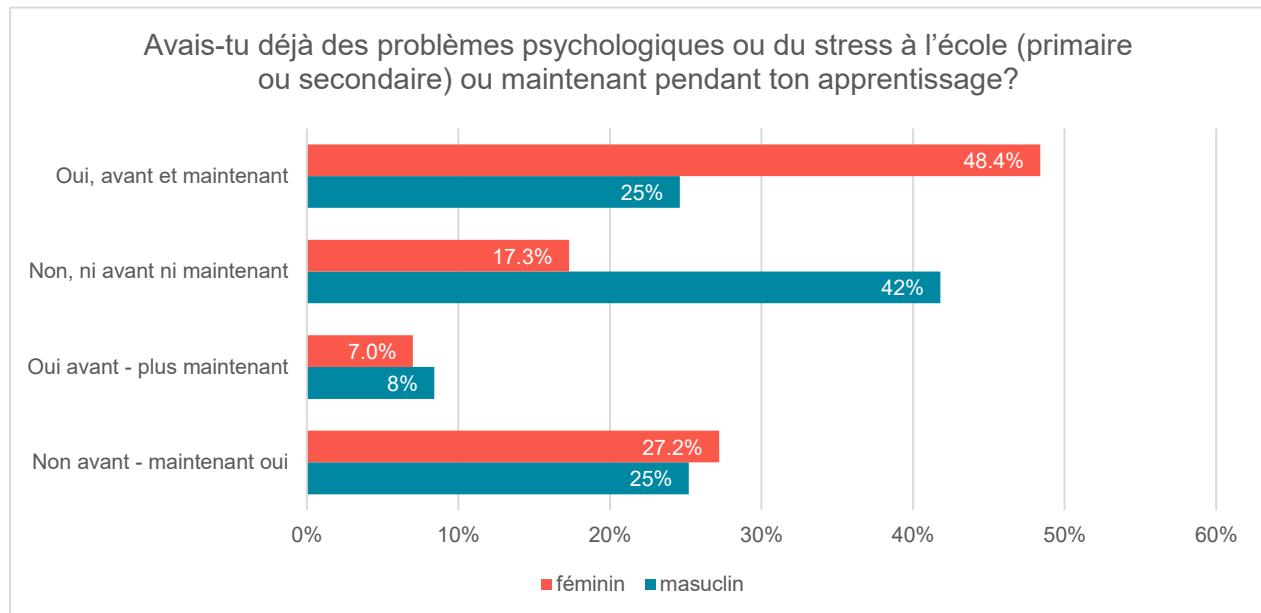


Illustration 89: problèmes psychiques avant et pendant l'apprentissage selon le sexe

Degré de gravité des problèmes psychiques

Comme les apprenti·e·s ont très souvent cité les problèmes psychiques et que la définition des «problèmes psychiques» est très large – des émotions et des pensées négatives au stress psychologique, en passant par les crises ou les maladies – il est important d'évaluer ces problèmes de manière appropriée en fonction de leur gravité. C'est pourquoi un degré de gravité des problèmes psychiques a été calculé. Les caractéristiques suivantes ont été prises en compte dans le calcul du score de gravité, le choix de ces caractéristiques reposant principalement sur les répercussions fonctionnelles possibles des problèmes psychiques.

La durée des problèmes psychiques, la solitude et la consommation de substances sont des indices connus du degré de gravité. Les autres caractéristiques se rapportent à l'impact concret sur la prise en charge médicale et les discussions avec les responsables de formation:

- Durée des problèmes psychiques
- Traitement médical (médecin traitant, psychiatre, clinique psychiatrique)
- Conséquences (sur l'apprentissage, les loisirs, les deux, ni l'un ni l'autre)
- Arrêt de l'apprentissage envisagé
- Absences
- Entretiens avec l'école professionnelle, l'entreprise formatrice, les deux à cause des problèmes
- Solitude

- Consommation de substances

Le score de gravité qui en résulte a été divisé en quartiles, car nous ne disposons d'aucun indice fondé permettant de déterminer à partir de quel score un problème psychique est léger, modéré ou sévère.

Afin de vérifier la fiabilité du score de gravité calculé, nous avons comparé celui-ci au screening validé sur les symptômes dépressifs PHQ-9. Le screening des symptômes dépressifs révèle également plusieurs degrés de gravité (la dépression est à ce jour le seul trouble psychique qui puisse être classé en degrés de gravité).

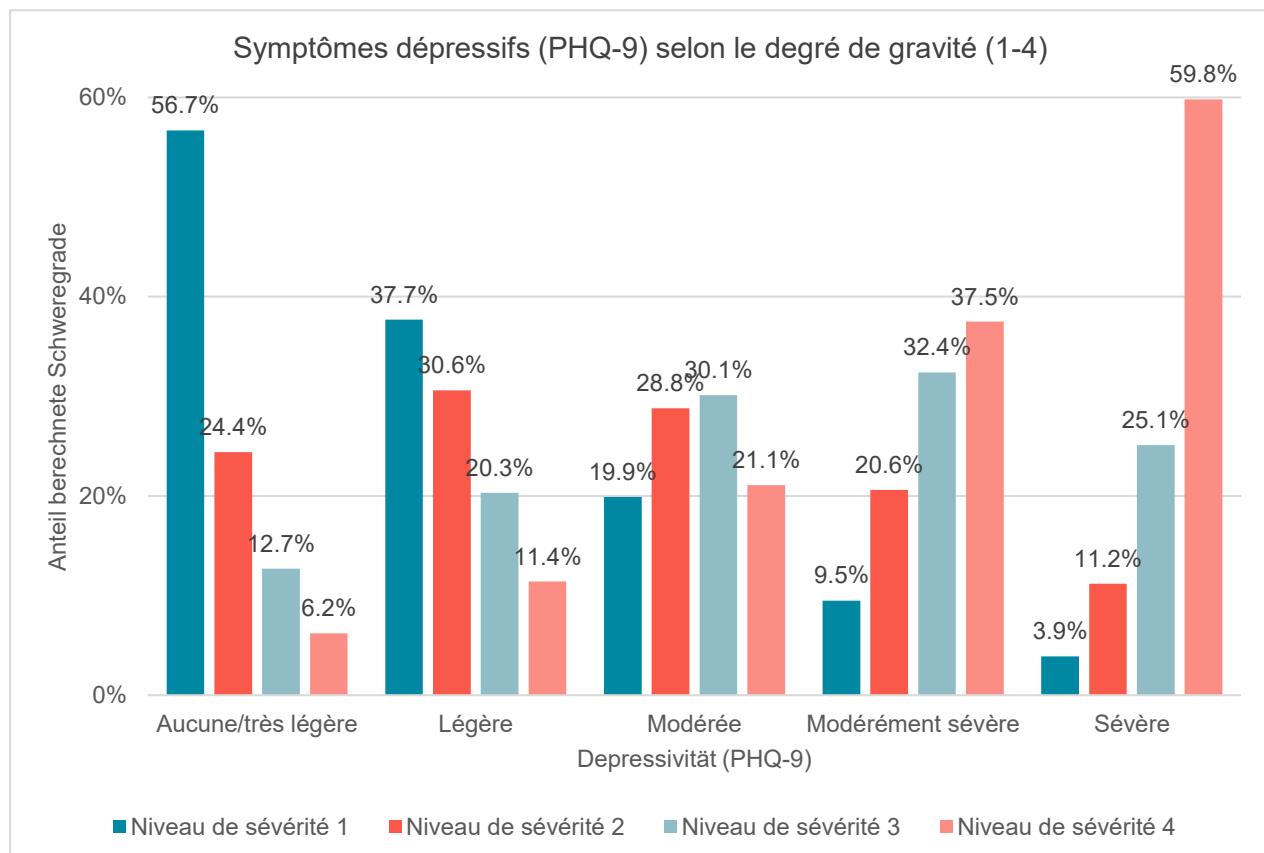


Illustration 90: comparaison entre le score de gravité et les symptômes dépressifs (PHQ-9)

La comparaison montre clairement qu'avec l'augmentation des symptômes dépressifs (d'absence de symptômes/symptômes minimes à symptômes sévères), le degré de gravité 4 le plus élevé qui a été calculé (rouge foncé) augmente de 6,2 % à 59,8 % et le degré de gravité 1 le plus faible qui a été calculé (vert foncé) diminue de 57,7 % à 3,9 %. Si la corrélation entre les symptômes dépressifs (PHQ-9) et le degré de gravité calculé ici sur la base des effets ne coïncide pas parfaitement, c'est aussi parce que nous avons calculé un degré de gravité général, alors que le PHQ-9 se réfère uniquement aux symptômes dépressifs (Illustration 90).

D'autres évaluations montrent que le degré de gravité calculé est modérément à très fortement lié aux notions (de l'Enquête suisse sur la santé, ESS) «énergie et vitalité», «sentiment de maîtrise», «sentiment d'efficacité personnelle», «stress psychologique» et aux questions de dépistage psychiatriques sur le «trouble anxieux généralisé», l'«agoraphobie» et les «symptômes de panique». Il existe des liens moins forts avec le «trouble obsessionnel compulsif», le «TDAH», la «phobie sociale» et les «troubles de l'alimentation».

Liens entre des problèmes psychiques antérieurs et l'état de l'apprentissage

Des corrélations de rang ont été calculées (corrélations polychoriques bivariées pondérées, r_p) afin de déterminer le lien entre les problèmes psychiques antérieurs à l'apprentissage et différents paramètres durant l'apprentissage. Les caractéristiques étudiées durant l'apprentissage sont les suivantes:

1. Problèmes psychiques pendant l'apprentissage
2. Performances durant l'apprentissage
3. Évolution personnelle (effets positifs de l'apprentissage)
4. Sentiment de sens de l'apprentissage
5. Fierté professionnelle

Les résultats sont révélateurs: d'une part, on constate une forte corrélation entre l'apparition de problèmes psychiques avant et pendant l'apprentissage. Les problèmes durant l'apprentissage sont d'autant plus fréquents qu'ils existaient déjà avant l'apprentissage ($r_p = .56$). D'autre part, on observe une corrélation négative, quoique très faible, entre les problèmes psychiques survenus avant l'apprentissage et la performance ($r_p = -.07$), l'évolution personnelle ($r_p = -.11$), le sentiment de sens ($r_p = -.10$) et la fierté professionnelle ($r_p = -.10$). Cela montre que les problèmes psychiques antérieurs n'empêchent a priori pas d'être performant·e pendant l'apprentissage, d'évoluer sur le plan personnel, de ressentir de la fierté à exercer son métier et d'y trouver du sens.

Tableau 11: parts/fréquences des problèmes psychiques avant l'apprentissage et vécu pendant l'apprentissage

Problèmes pendant l'apprentissage	Problèmes avant l'apprentissage	N	SE (N)
Non, jamais	Oui	14 596	286,8659
Non, jamais	Non	58 784	494,5825
Oui, une fois	Oui	20 977	325,3441
Oui, une fois	Non	26 742	368,3063
Oui, plusieurs fois	Oui	43 397	432,3535
Oui, plusieurs fois	Non	21 766	337,6539
Performances durant l'apprentissage	Problèmes avant l'apprentissage	N	SE (N)
1	Oui	1423	92,61099
1	Non	1199	89,63226
2	Oui	18 814	313,11224
2	Non	21 266	335,41132
3	Oui	44 373	443,36541
3	Non	63 204	510,01152
4	Oui	14 371	273,20692
4	Non	21 641	343,66825
Évolution personnelle	Problèmes avant l'apprentissage	N	SE (N)
Pas-peu d'effets positifs	Oui	2793	127,7394
Pas-peu d'effets positifs	Non	2144	112,2514
Effets positifs fréquents	Oui	36 757	412,6251
Effets positifs fréquents	Non	43 701	451,6770
De nombreux effets positifs	Oui	24 330	347,2128
De nombreux effets positifs	Non	35 310	418,2499
De très nombreux effets positifs	Oui	15 102	285,1883
De très nombreux effets positifs	Non	26 154	371,8294

Sens de l'apprentissage	Problèmes avant l'apprentissage	N	SE (N)
1	Oui	1723	103,5283
	Non	1754	105,9269
	Oui	8709	223,3431
	Non	8515	219,0076
	Oui	35 845	413,3512
	Non	45 938	463,5382
	Oui	32 704	387,0947
	Non	51 103	475,7198
Fierté vis-à-vis de l'apprentissage	Problèmes avant l'apprentissage	N	SE (N)
1	Oui	2232	115,0413
	Non	1990	108,2689
	Oui	10 192	231,9138
	Non	10 864	244,0915
	Oui	36 648	412,0312
	Non	47 326	465,1457
	Oui	29 909	384,0499
	Non	47 129	468,4749

Facteurs qui auraient déclenché/amplifié les problèmes psychiques et leur impact

Lorsqu'on interroge les personnes en apprentissage sur les facteurs qui ont déclenché ou amplifié leur stress psychologique, plus de la moitié d'entre elles indiquent qu'il est dû à du stress au sein de l'entreprise formatrice et de l'école professionnelle (Illustration 91). Parallèlement, le stress dans la sphère privée joue également un rôle (famille: 49 % et ami·e ou cercle d'amis: 31,1 % et 30,8 %).

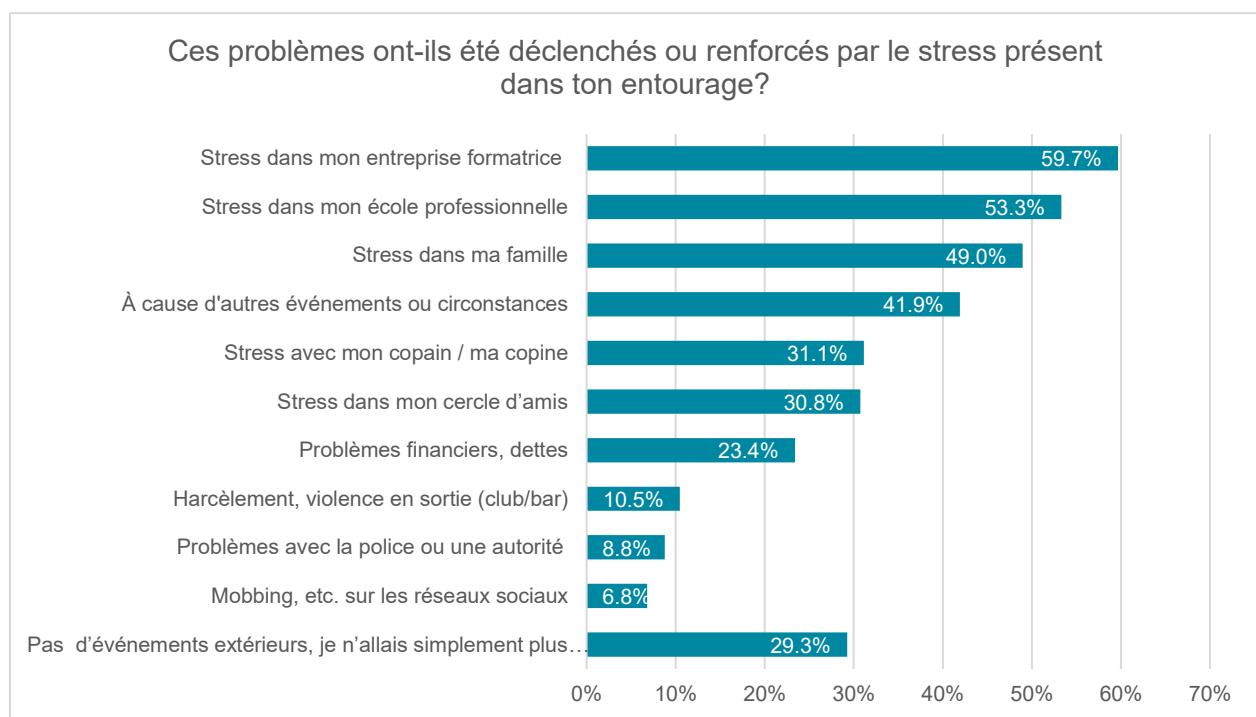


Illustration 91: facteurs qui ont déclenché/amplifié les problèmes psychiques.

Environ un tiers des apprenti·e·s ne peuvent pas citer de véritable facteur de déclenchement de leur stress.

Interrogés sur les limites occasionnées durant l'apprentissage et les loisirs, environ trois quarts des personnes sondées confirment avoir été limitées durant la formation et/ou les loisirs (Illustration 92). La majorité d'entre elles ont été limitées dans les deux domaines. Environ 20 % d'entre elles indiquent n'avoir été limitées que pendant leurs loisirs, quand environ 16 % d'entre elles reconnaissent aussi des limitations durant leur apprentissage. Environ un quart ne mentionne aucune limitation malgré le stress.

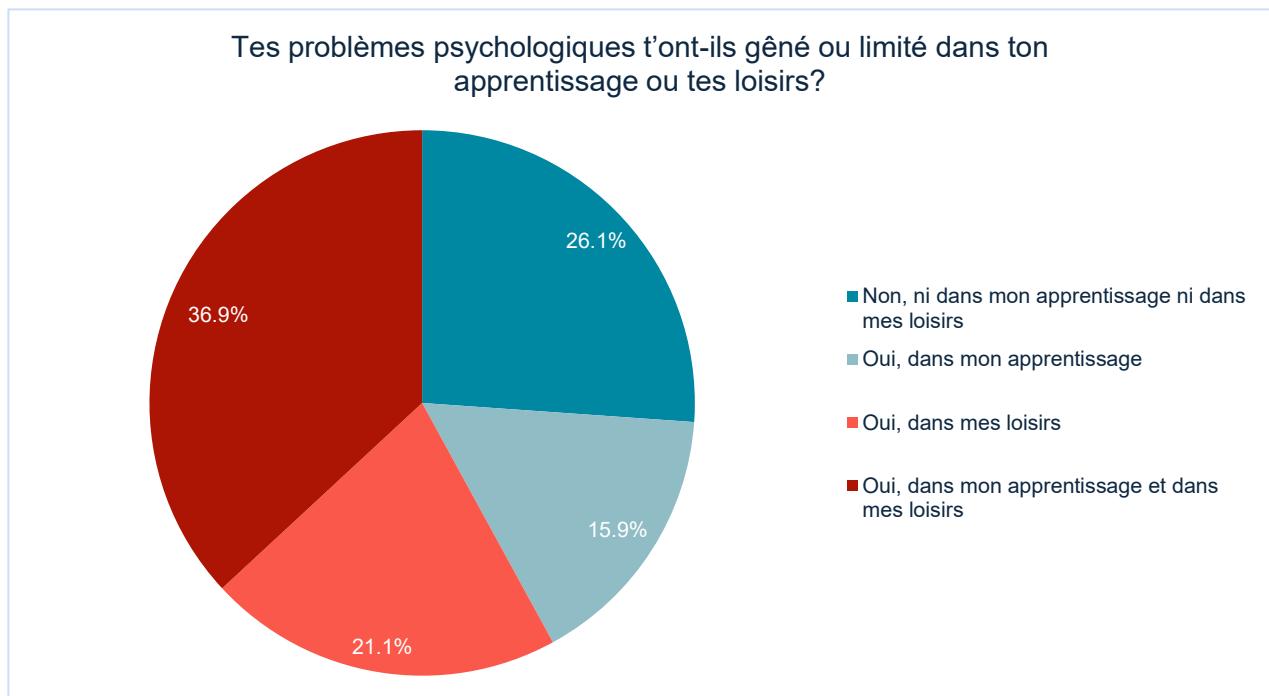


Illustration 92: limitations pour cause de problèmes psychiques pendant les loisirs ou la formation

Absences pour maladie

Interrogé·e·s sur leurs absences, 37 % des apprenti·e·s déclarent n'avoir jamais été absent·e·s jusqu'à présent. Environ un cinquième dit avoir manqué moins d'une semaine. Environ un tiers indique que leurs absences cumulées représentent plusieurs semaines (Illustration 93).

Depuis le début de ton apprentissage, as-tu été absent·e en raison de problèmes de santé (physiques ou psychologiques) et, si oui, quelle est approximativement la durée totale de ces absences?

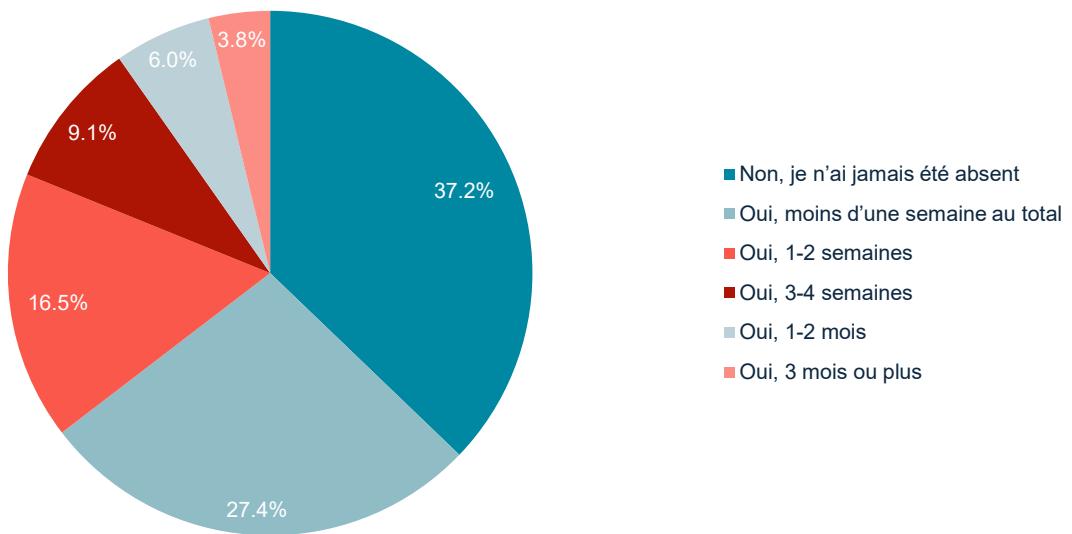


Illustration 93: absences pour problèmes de santé

Comme on pouvait s'y attendre, plus l'apprentissage dure longtemps, plus le pourcentage d'apprenti·e·s jamais absent·e·s pour cause de maladie ou absent·e·s moins d'une semaine au total diminue, tandis que le pourcentage d'apprenti·e·s absent·e·s pour cause de maladie une à deux semaines, trois à quatre semaines, un à deux mois, trois mois et plus augmente nettement (Illustration 94). Alors que 7 % des apprenti·e·s de première année sont absent·e·s pour cause de maladie pendant trois à quatre semaines, voire plus, ce chiffre grimpe à 22 % en deuxième année et à 30 %, respectivement 35 % en troisième et quatrième année.

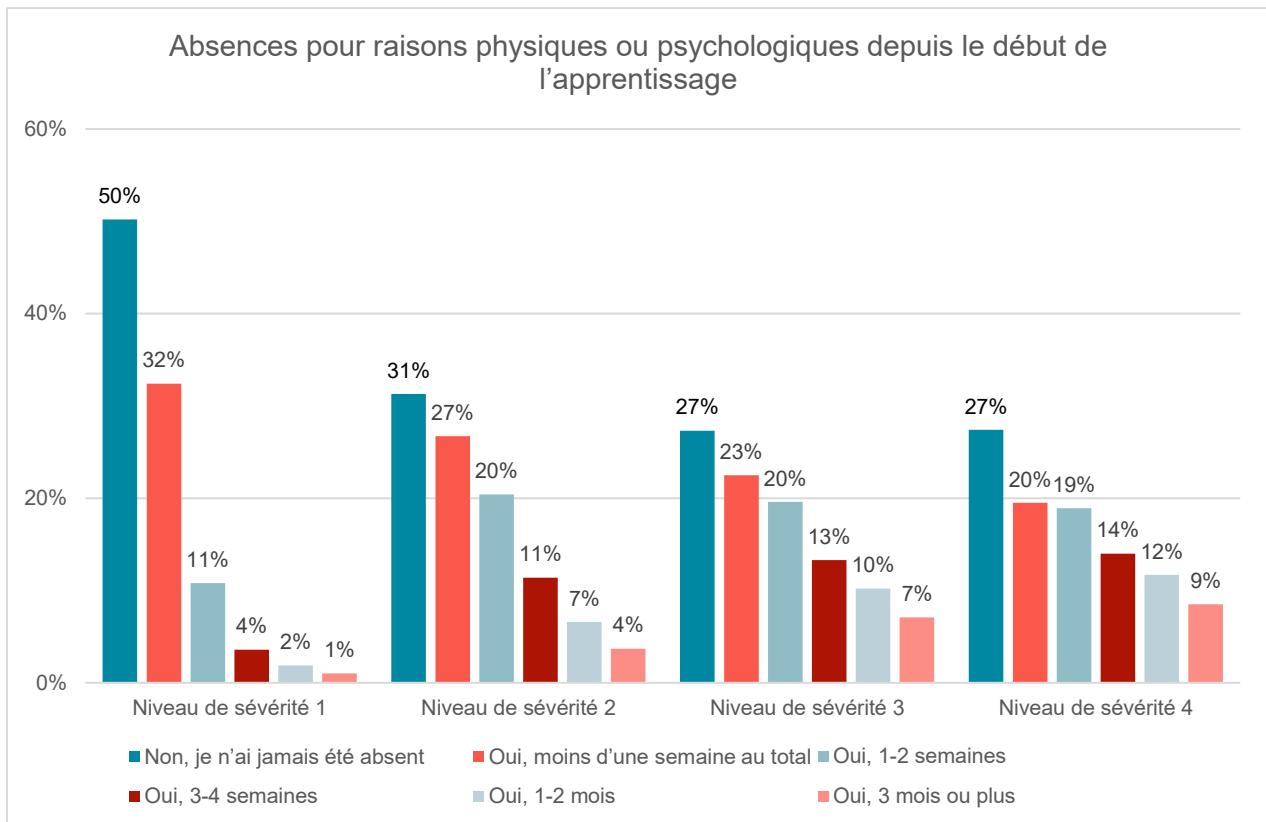


Illustration 94: absences par année d'apprentissage

Un examen plus approfondi du groupe des apprenti·e·s jamais absent·e·s montre des différences dans leurs variables biographiques. Il s'avère ainsi que les apprenti·e·s qui ont déjà arrêté un apprentissage déclarent plus souvent avoir été absent·e·s que les apprenti·e·s qui n'ont pas encore arrêté un apprentissage (38,2 % contre 26,9 %). De même, les apprenti·e·s qui avaient déjà été confronté·e·s à des problèmes psychiques avant leur apprentissage sont plus nombreux et nombreuses à déclarer des absences que les apprenti·e·s qui n'avaient pas de problèmes psychiques avant le début de leur apprentissage (41,4 % contre 31,4 %). Les apprenti·e·s confronté·e·s à des difficultés familiales sont plus nombreux et nombreuses à avoir été absent·e·s que les apprenti·e·s sans difficultés familiales (37,9 % contre 28,9 %).

L'illustration suivante montre que l'existence de problèmes psychiques ponctuels ou récurrents durant l'apprentissage et la durée d'éventuelles absences pour cause de maladie sont étroitement liées (Illustration 95): parmi les apprenti·e·s qui n'ont pas eu de problèmes psychiques pendant leur apprentissage, 13 % ont été absent·e·s pendant trois à quatre semaines, voire plus (pendant un à deux mois et trois mois et plus) – en raison de problèmes de santé physiques. Chez les apprenti·e·s qui ont eu des problèmes psychiques ponctuels, le pourcentage d'absences prolongées pour maladie s'élève à 18 % et chez les apprenti·e·s ayant des problèmes psychiques récurrents, il atteint même 27 %.

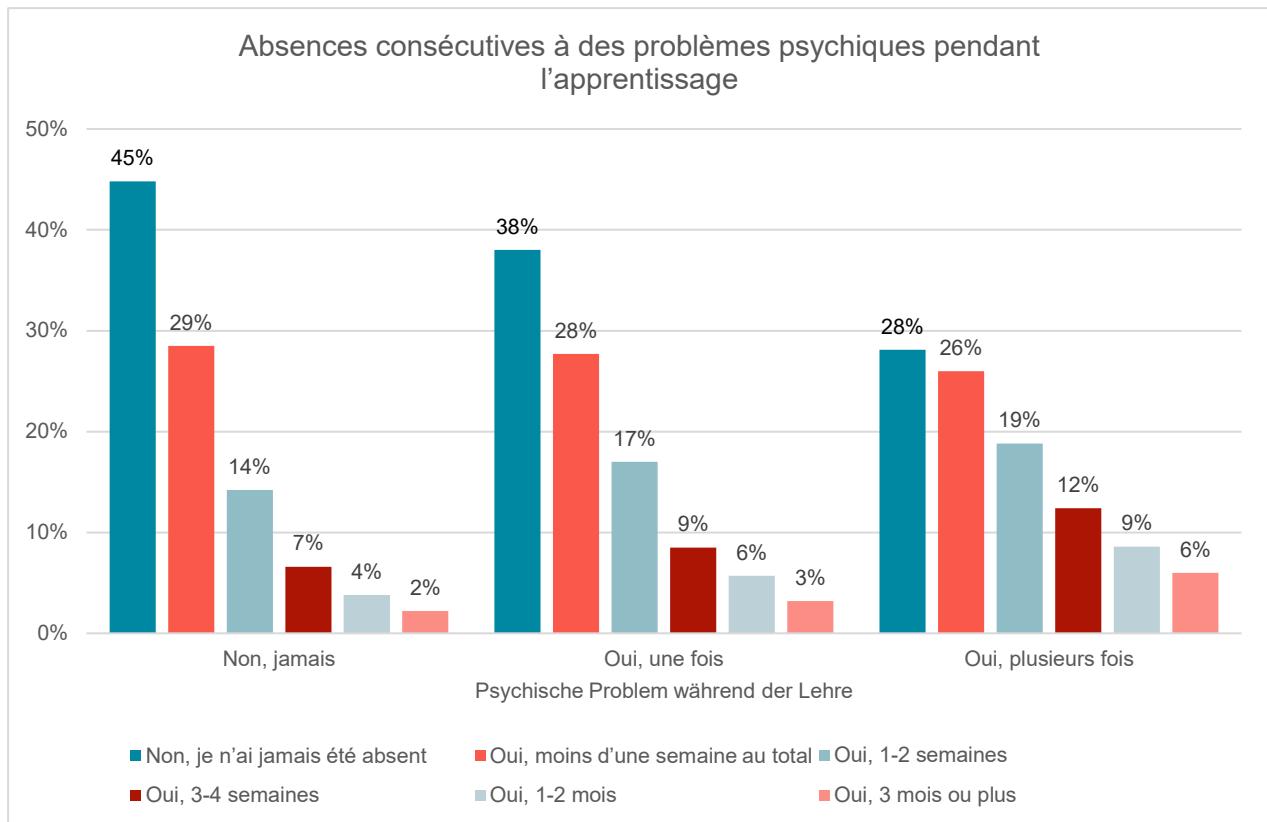


Illustration 95: absences consécutives à des problèmes psychiques pendant l'apprentissage

Le lien entre les absences pour maladie et la gravité des problèmes psychiques pendant l'apprentissage est flagrant. Ne sont pris·e·s en compte ici que les apprenti·e·s qui ont/ont eu des problèmes psychiques pendant leur apprentissage (Illustration 96): plus les problèmes psychiques sont graves, plus le pourcentage d'apprenti·e·s jamais absent·e·s ou absent·e·s pour des durées relativement courtes recule, tandis que le pourcentage des absences prolongées pour maladie pendant l'apprentissage augmente nettement. Pour le degré de gravité 1, qui est le plus faible, 5 % seulement des apprenti·e·s ont été absent·e·s pour une période prolongée (de trois à quatre semaines jusqu'à trois mois et plus). Ce pourcentage augmente au fur et à mesure pour atteindre 15 % (degré de gravité 2), 25 % (degré de gravité 3) et 51 % (degré de gravité 4). Pour rappel, les degrés de gravité sont divisés en quartiles, c'est-à-dire que chaque degré de gravité regroupe 25 % des apprenti·e·s qui présentent des problèmes psychiques.

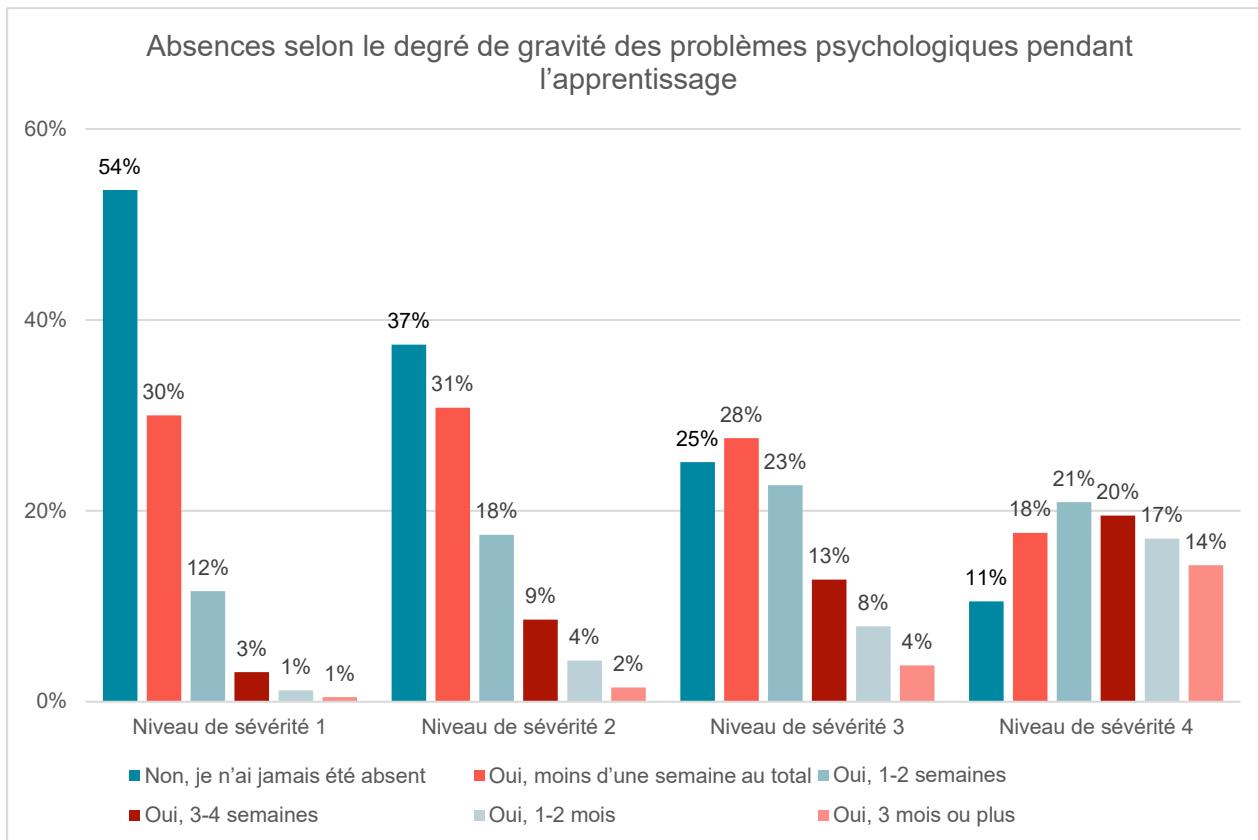


Illustration 96: absences selon le degré de gravité des problèmes psychiques

Entretiens avec l'école professionnelle/l'entreprise formatrice à propos des problèmes psychiques

Plus des trois quarts des apprenti·e·s n'ont pas eu d'entretien avec l'entreprise formatrice ou l'école professionnelle à propos des problèmes psychiques (Illustration 97). C'est surtout le cas en Suisse romande (81,5 %) et au Tessin (86,9 %). En Suisse alémanique, c'est moins le cas avec environ 76 %. Environ 14 % des apprenti·e·s ont eu un entretien au sein de l'entreprise formatrice. Peu déclarent avoir eu un entretien avec l'école professionnelle.



Illustration 97: entretiens avec l'entreprise formatrice ou l'école professionnelle à cause de problèmes psychiques

Pourquoi, du point de vue des apprenti·e·s, un tel entretien n'a pas eu lieu, tel est le sujet du prochain chapitre.

3.4. Maîtrise des difficultés psychologiques

Le chapitre précédent portait sur le stress psychologique des apprenti·e·s. Celui-ci décrit comment les apprenti·e·s ont géré ces difficultés et où ils ont cherché de l'aide. De plus, il met en lumière les raisons pour lesquelles les apprenti·e·s en détresse ne cherchent pas de soutien et leurs attentes vis-à-vis d'une offre de soutien potentielle.

L'essentiel en bref

- En cas de problèmes psychiques, c'est surtout vers les ami·e·s et la famille que les apprenti·e·s se tournent. Environ un tiers indique aussi avoir obtenu de l'aide auprès des formatrices et des formateurs. Même les apprenti·e·s qui n'ont pas encore eu de problèmes psychiques en parleraient d'abord à leur entourage privé avant de s'adresser aux formatrices/formateurs/enseignant·e·s.
- Une grande majorité des apprenti·e·s (environ 70 %) ne parlent toutefois pas de leurs problèmes psychiques avec les responsables de l'apprentissage. Les apprenti·e·s indiquent avoir voulu se débrouiller seul·e·s, mais aussi n'avoir voulu embêter personne. Cependant, il apparaît aussi qu'ils ne savent pas vraiment comment parler de tels sujets et si les problèmes rencontrés sont suffisamment graves pour qu'il faille en parler. Ces incertitudes sont encore plus marquées chez les apprenties.
- Sentiment d'efficacité personnelle: les apprenti·e·s qui ont le sentiment d'être efficaces rapportent davantage avoir voulu se débrouiller seul·e·s et ne pas avoir discuté de leurs problèmes avec les responsables pour cette même raison. Les personnes en apprentissage qui ont une faible estime d'elles-mêmes ont tendance à manifester des doutes et déclarent plus souvent avoir eu honte et, de ce fait, ne pas avoir pris contact avec leurs responsables.
- Une majorité d'apprenti·e·s déclarent ne pas avoir suivi de traitement. Environ 20 % des personnes concernées disent avoir bénéficié d'un traitement psychiatrique/psychologique. Les services de conseil de l'école professionnelle ou de l'entreprise formatrice sont très peu souvent contactés.
- Les apprenti·e·s attendent d'une offre de suivi avant tout qu'elle soit gratuite et garantisse l'anonymat. Pour 40 % des apprenti·e·s, l'offre doit aussi être indépendante de l'entreprise formatrice et de l'école. Il n'y a pas de préférences claires quant à la forme (écrite, en ligne, sur place).

Échanges avec la famille et les ami·e·s

Il a été demandé aux quelque 60 % d'apprenti·e·s (voir [chapitre 3.3](#)) qui ont indiqué avoir déjà eu au moins une fois des problèmes psychiques pendant leur apprentissage qui les avait aidé·e·s (Illustration 98: qui a aidé en cas de problèmes psychiques?). On voit que l'aide en cas de difficultés psychologiques vient principalement du cercle privé (ami·e·s 55 %; parents/frères et sœurs 45 %). Par ailleurs, environ un tiers a bénéficié de l'aide de formatrices et formateurs.

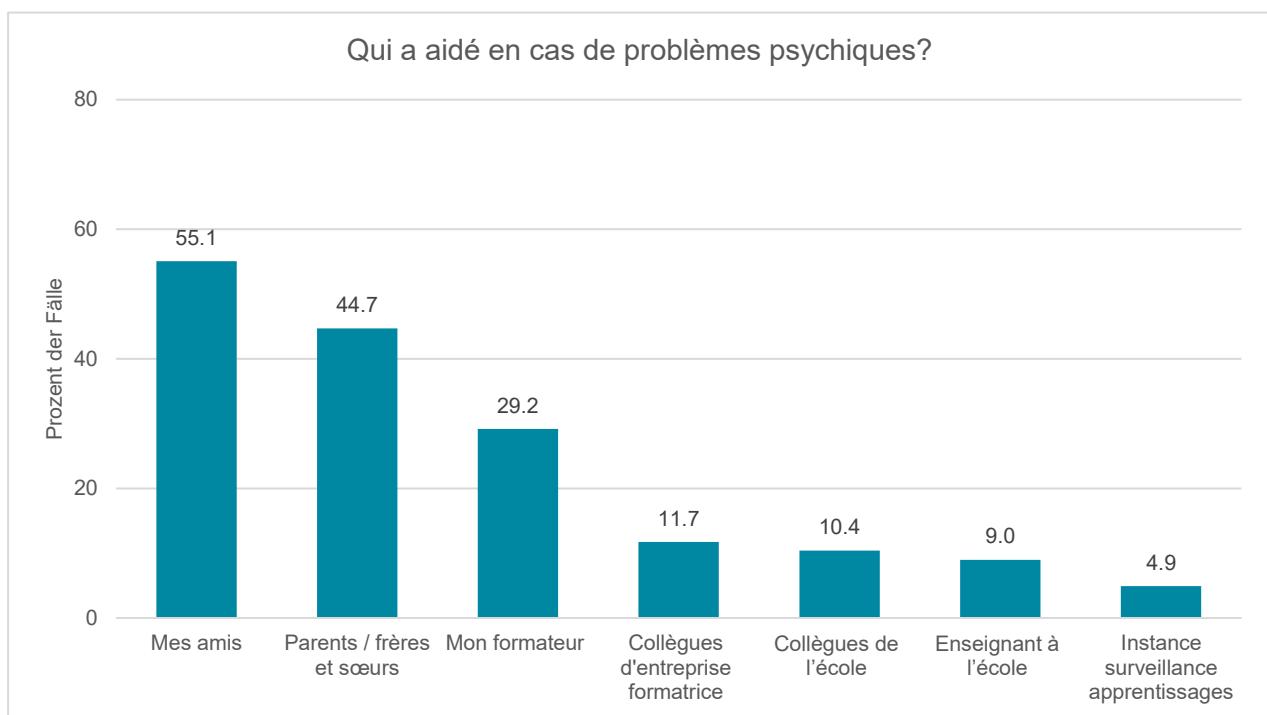


Illustration 98: qui a aidé en cas de problèmes psychiques?

Il a été demandé aux élèves en apprentissage qui n'ont signalé aucun problème psychique s'ils s'adresseraient à quelqu'un en cas de difficultés et à qui. Il s'avère que ces apprenti·e·s rechercheraient surtout le contact avec des personnes de leur entourage privé et que la majorité (56,1 %) en discuterait avec ses parents (Illustration 99). Dans l'ensemble, les deux résultats montrent que les jeunes solliciteraient en premier lieu leur entourage privé et ne feraient appel aux formatrices et formateurs qu'en 3^e et 4^e position.

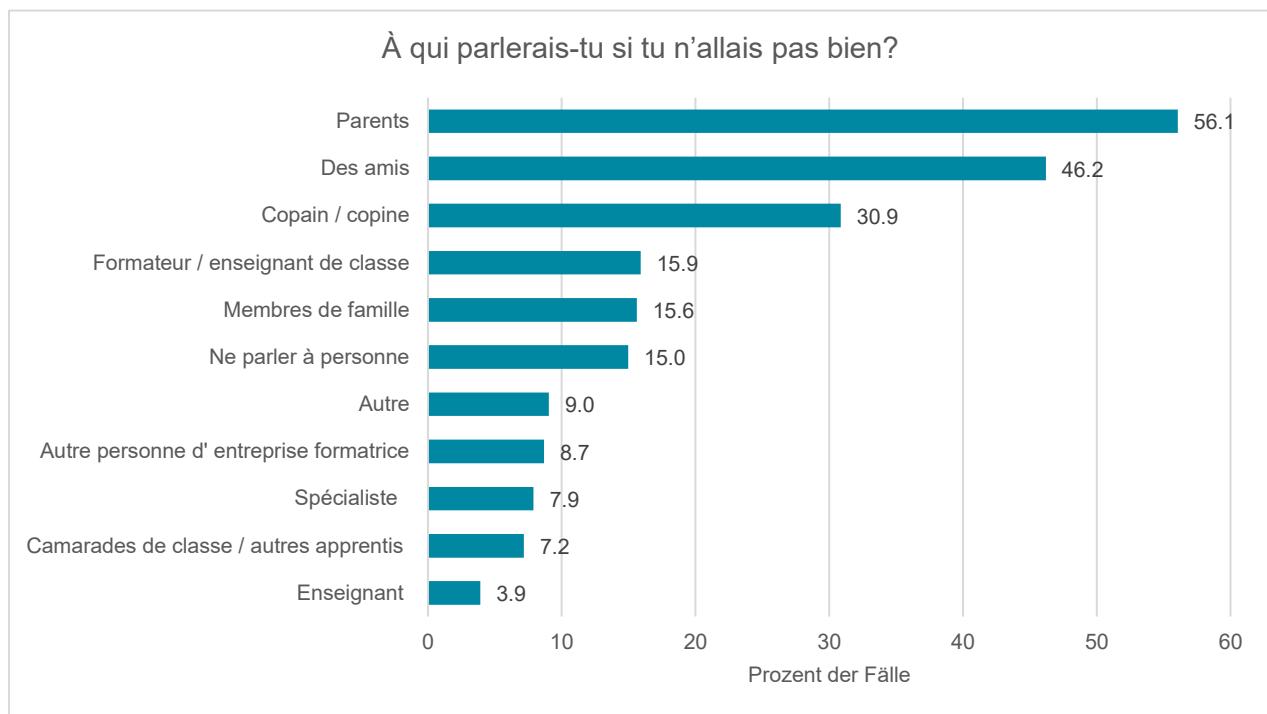


Illustration 99: interlocuteurs potentiels en cas de problèmes psychiques

Échange avec des formatrices et des formateurs et avec des enseignant·e·s

On a demandé aux personnes en apprentissage qui déclarent avoir déjà eu au moins une fois des problèmes psychiques pendant leur apprentissage comment elles les ont gérés et à qui elles en ont parlé. Il apparaît clairement que plus des deux tiers d'entre elles n'ont pas discuté de leurs problèmes avec un·e responsable (Illustration 100). Cela se vérifie dans les trois régions linguistiques (DE: 69 %, FR: 67 %, IT: 70 %) En outre, les apprenti·e·s qui se jugent peu efficaces sur le plan personnel parlent plus rarement avec leurs responsables (66 %) que les apprenti·e·s qui se jugent efficaces (72,1 %).



Illustration 100: les responsables avec qui les problèmes psychiques ont été abordés.

Toutefois, les apprenti·e·s qui abordent le sujet avec des interlocutrices et des interlocuteurs de leur formation contactent avant tout des personnes de l'entreprise formatrice (19,5 %). On a demandé aux apprenti·e·s qui n'avaient discuté avec aucun·e responsable pourquoi ne pas l'avoir fait. Il s'avère que les apprenti·e·s voulaient souvent se débrouiller seul·e·s. En outre, il apparaît

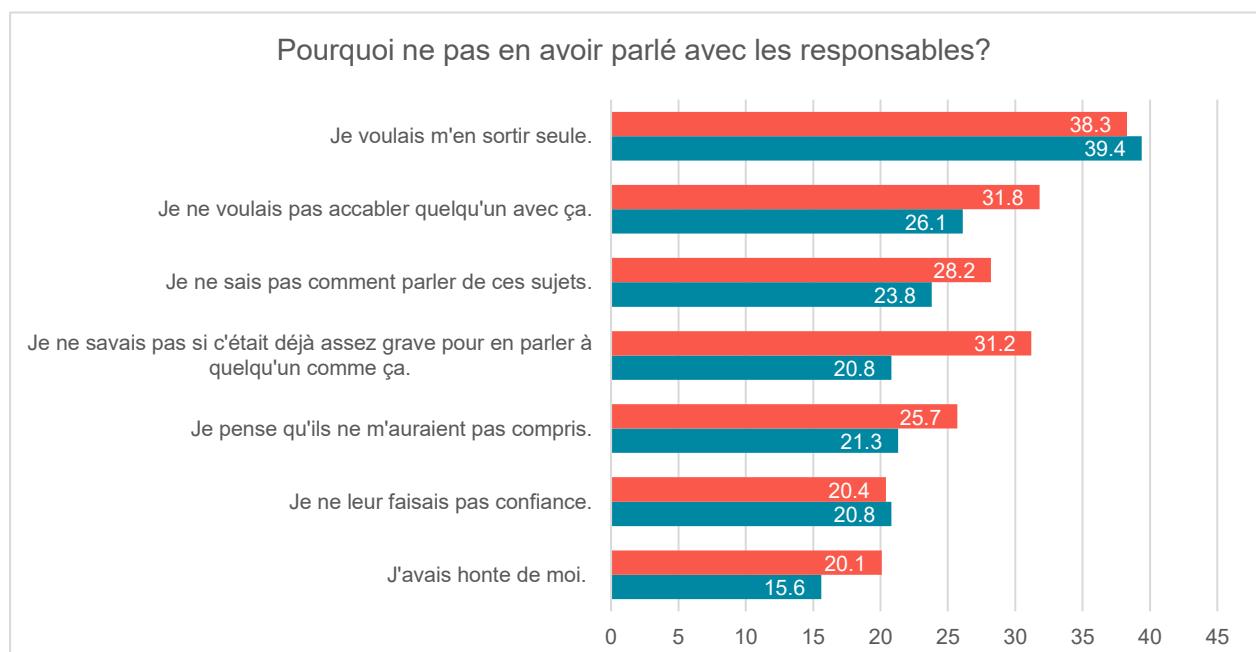


Illustration 101: raisons pour lesquelles le sujet n'a pas été abordé avec des responsables.

qu'ils ne savent pas vraiment comment aborder le sujet et si leurs problèmes sont suffisamment graves pour qu'il faille en parler. Pour les deux variables, il existe des différences selon le sexe. Les apprenties se montrent plus hésitantes que les apprentis sur le degré de gravité de leurs problèmes (31 % contre 21 %). De plus, les apprenties ont davantage tendance à ne vouloir embêter personne avec leurs problèmes ou à en avoir honte (Illustration 101).

Près d'un cinquième des jeunes doutent que les responsables les comprennent ou ne leur font pas confiance. Si l'on compare les régions linguistiques, on constate des différences entre la Suisse romande et la Suisse alémanique/le Tessin. Tandis qu'en Suisse alémanique et au Tessin, près de la moitié des apprenti·e·s déclarent avoir voulu s'en sortir seul·e·s (DE: 46 %, IT: 50 %), cette attitude ne concerne qu'environ 12 % des jeunes de Suisse romande. La confiance est également à l'origine de différences. En Suisse romande, les jeunes sont deux fois plus nombreux à déclarer ne pas faire confiance aux responsables de l'entreprise (FR: 38 %, DE: 16 %, IT: 12 %). En ce qui concerne les différences selon la taille de l'entreprise formatrice, il n'y a pas de différences notables.

Une analyse des raisons en lien avec le degré d'estime de soi qu'ont les apprenti·e·s révèle de nettes différences. Interrogés sur les raisons pour lesquelles ils n'avaient pas parlé aux personnes responsables, les jeunes qui ont une estime d'eux-mêmes relativement faible se sont davantage reconnus dans les différentes questions du sondage, avec la plupart des variables (Illustration 102). En revanche, les apprenti·e·s qui ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle déclarent plus souvent que les apprenti·e·s qui ont un sentiment moins élevé avoir voulu s'en sortir seul·e (44,3 %) ou ne pas faire confiance aux responsables (25,2 %).

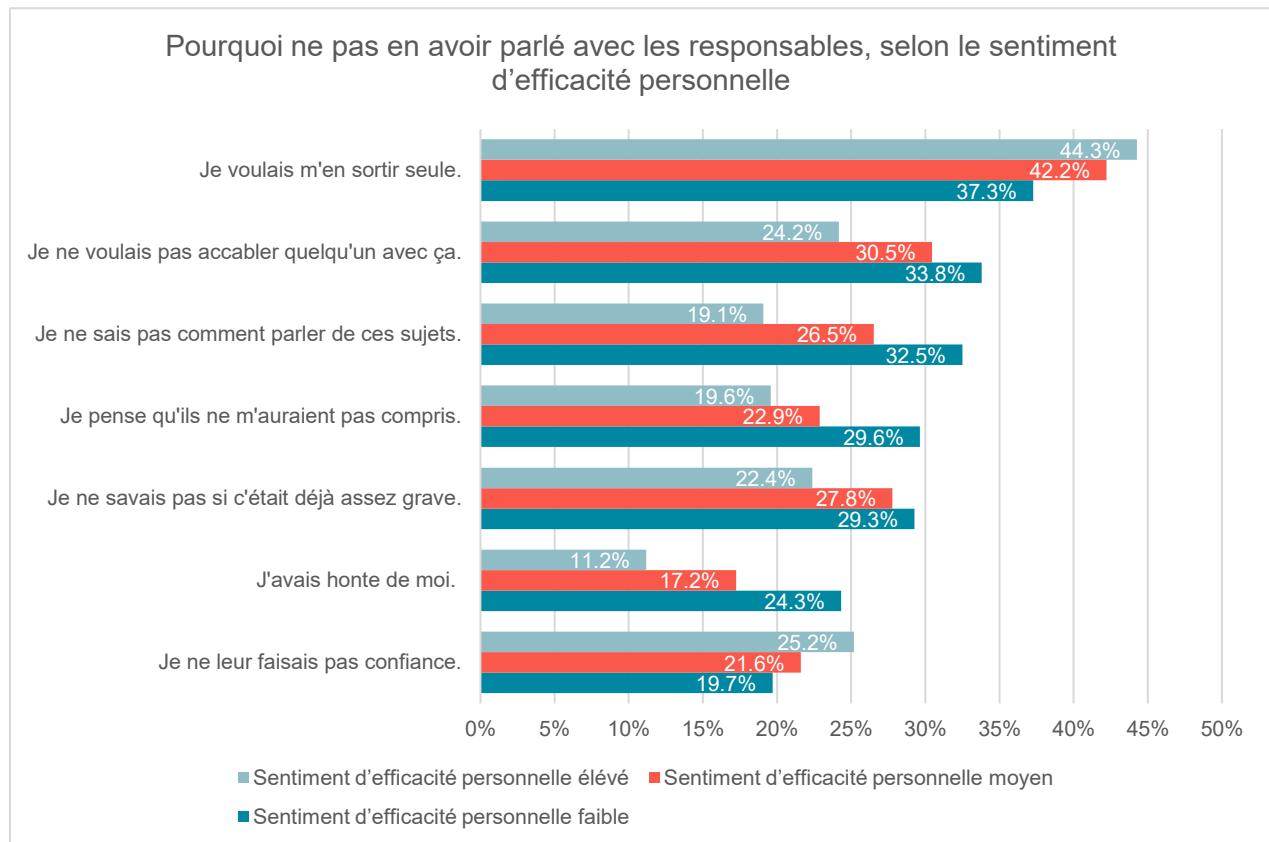


Illustration 102: raisons pour lesquelles les apprenti·e·s n'ont pas discuté avec des responsables, présentées en fonction du sentiment d'efficacité personnelle

Ce n'est que pour les raisons «Je voulais y arriver seul» et «Je ne leur faisais pas confiance» que les apprenti·e·s ayant une meilleure estime de soi sont plus nombreuses et plus nombreux à s'avouer concerné·e·s.

Recours à des offres de soutien spécialisées

Parmi les apprenti·e·s qui font état de problèmes psychiques, une majorité (env. 65 %) indique ne pas avoir suivi de traitement ou ne pas avoir consulté. À l'inverse, cela signifie qu'environ un tiers des apprenti·e·s ont suivi un traitement médical, ont été examiné·e·s ou ont consulté suite à leurs problèmes psychiques. Le plus souvent dans le cadre d'un traitement psychiatrique ou psychothérapeutique (19 %) et chez leur médecin de famille (11 %). Il n'est pas rare que des traitements hospitaliers (cliniques) et semi-hospitaliers (cliniques de jour) aient été organisés et que des examens psychiatriques aient été réalisés (environ 6 % dans les deux cas). Les services de l'école professionnelle (2 %) ou de l'entreprise formatrice (1,5 %) n'ont guère été sollicités (Illustration 103).

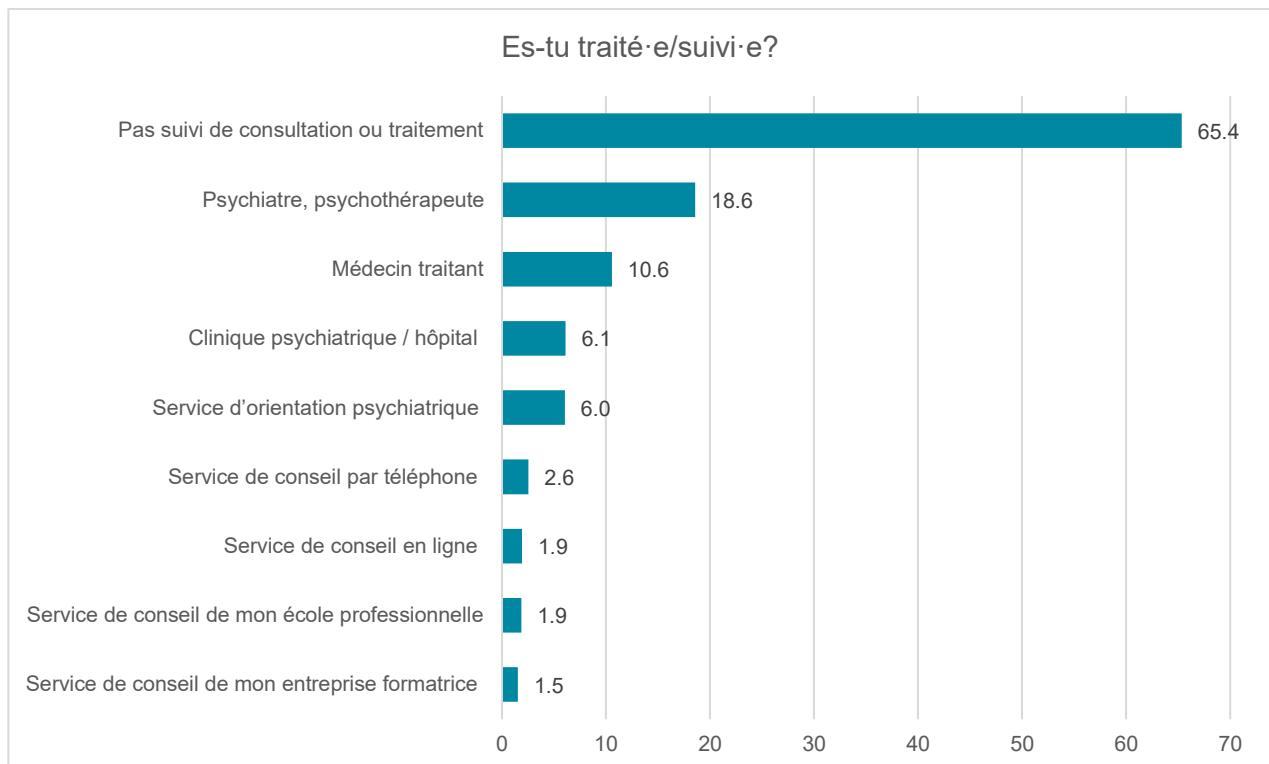


Illustration 103: recours à des traitements/consultations.

Si l'on compare le recours aux offres à la gravité des problèmes psychiques, on obtient un tableau cohérent (Illustration 104).

Plus les problèmes psychiques sont graves, plus le pourcentage d'apprenti·e·s qui ne suivent aucun traitement/qui ne consultent pas est faible (degré de gravité 1: 91 % sans traitement/consultation, jusqu'au degré 4: 38 % sans traitement/consultation). À l'inverse, plus le problème est grave, plus les traitements/consultations se multiplient, et fortement. Si, pour un degré de gravité léger 1, seulement 1 % des apprenti·e·s suivent plusieurs traitements/consultations (deux traitements ou plus), ce pourcentage passe à 4 % pour le degré de gravité 2, à 11 % pour le degré de gravité 3 et à 35 % pour le degré de gravité 4.

Au total, environ 48 % des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychiques de degré 3 (29 %) et 4 (58 %) ont bénéficié d'un traitement ou d'une consultation. Ces chiffres se recoupent avec les résultats de l'enquête menée auprès des formatrices et formateurs (Schmocke et al., 2022), dans laquelle les formatrices et formateurs indiquaient qu'environ 45 à 50 % des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychiques étaient en traitement pendant leur apprentissage. La fréquence à laquelle les apprenti·e·s présentant des problèmes psychiques durant leur apprentissage suivent un traitement médico-psychologique, consultent, sont examiné·e·s ou sollicitent une autre offre de suivi dépend donc étroitement de la gravité ou des conséquences du problème.

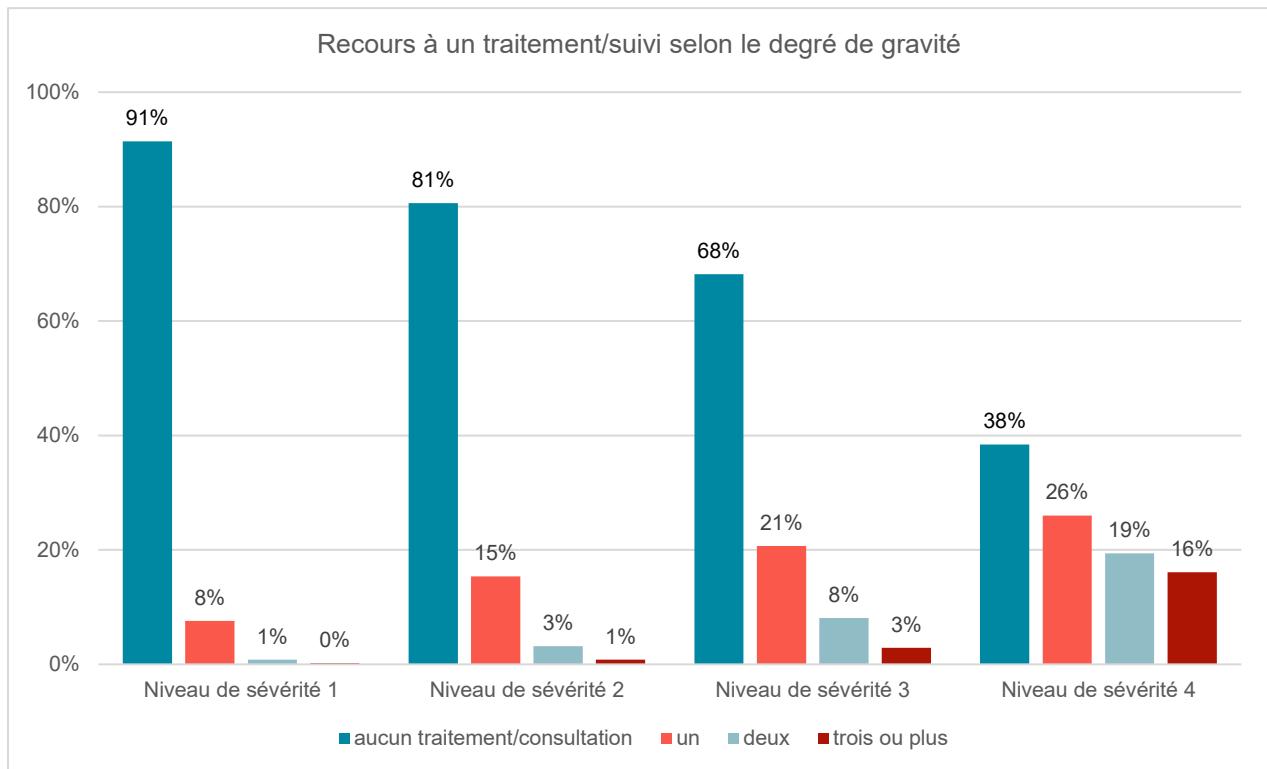


Illustration 104: recours à des traitements/consultations selon le degré de gravité.

Si l'on examine le recours aux offres de consultation et de traitement de manière différenciée, selon le domaine professionnel, on constate que le recours à au moins deux offres est plus fréquent dans les professions créatives, gastronomiques et sociales que dans les professions artisanales et techniques, par exemple (Illustration 106).

Il existe également des différences en fonction du sexe. Les apprenties déclarent presque deux fois plus souvent que les apprentis avoir eu recours à deux aides professionnelles, voire plus (16 % contre 9 %). Que l'on habite en milieu rural ou urbain ne fait guère de différences dans le recours aux offres d'aide.

Un tiers des apprenti·e·s qui ont consulté/suivi un traitement déclarent que cela les a aidé·e·s dans leur apprentissage (Illustration 105).



Illustration 106: recours à des traitements/consultations selon les domaines professionnels, le lieu de résidence (ville ou campagne) et le sexe

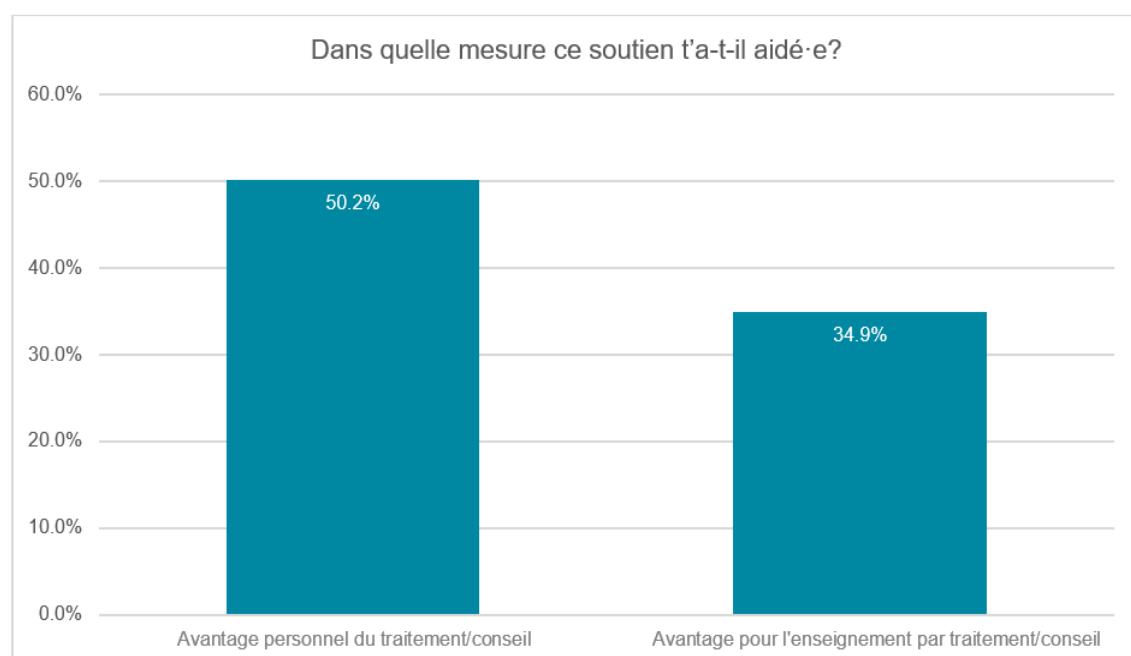


Illustration 105: utilité du traitement/de la consultation

Quel type de soutien faudrait-il aux apprenti·e·s?

Les apprenti·e·s qui n'ont pas eu de problèmes psychiques jusqu'à présent ont été interrogé·e·s sur les offres d'aide possibles et sur ce qu'il leur faudrait pour qu'ils et elles en fassent usage.



Illustration 107: savoir où trouver une aide professionnelle.

Une majorité (83 %) a indiqué savoir où trouver une aide professionnelle (Illustration 107). La plupart des apprenti·e·s utiliseraient Google (50 %) ou se renseigneraient auprès de leur entourage privé (44 %). 14 % environ solliciteraient les offres de soutien de leur entreprise formatrice ou de l'école (Illustration 108).

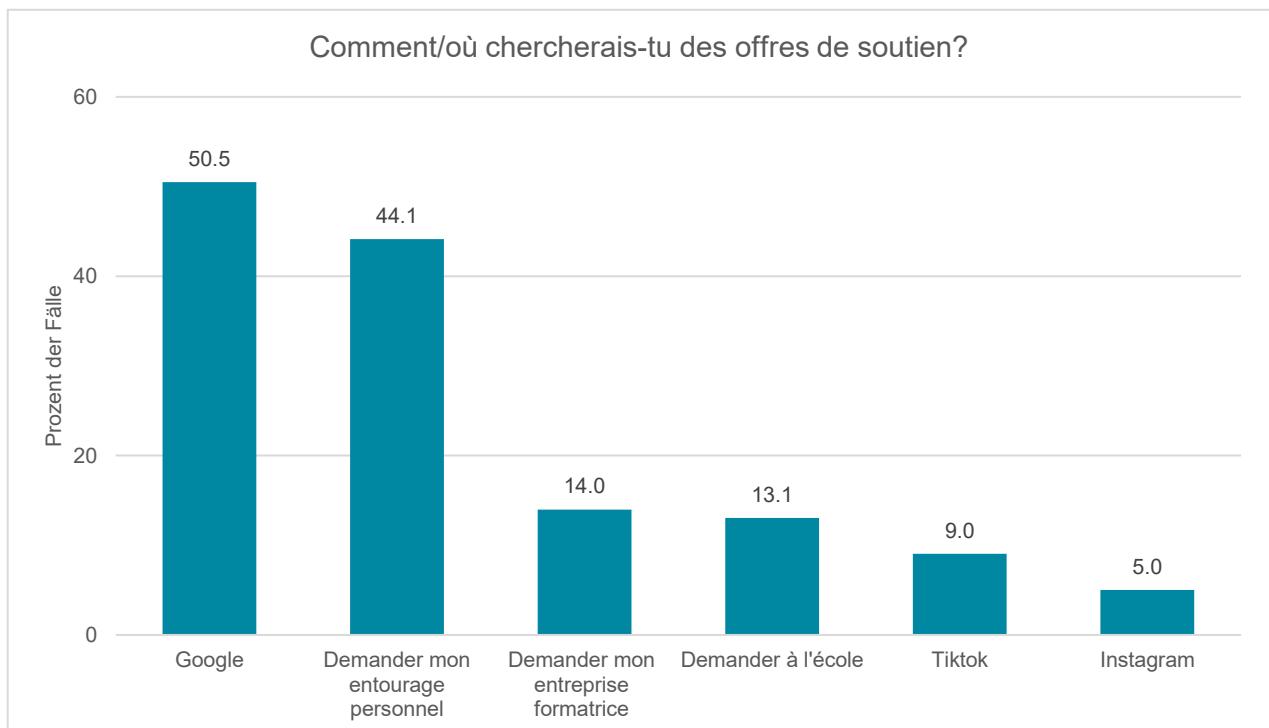


Illustration 108: où cherche-t-on des offres de soutien.

Seul un faible pourcentage d'apprenti·e·s rechercherait des offres de soutien sur les réseaux sociaux.

Lorsqu'on leur demande quels sont les critères de sélection d'une offre, la majorité des apprenti·e·s (51 %) répond qu'il est important que l'offre soit gratuite (Illustration 109). De plus, il est important pour les apprenti·e·s que les informations ne soient pas transmises à d'autres personnes (49 %) et que l'anonymat soit garanti (41 %).

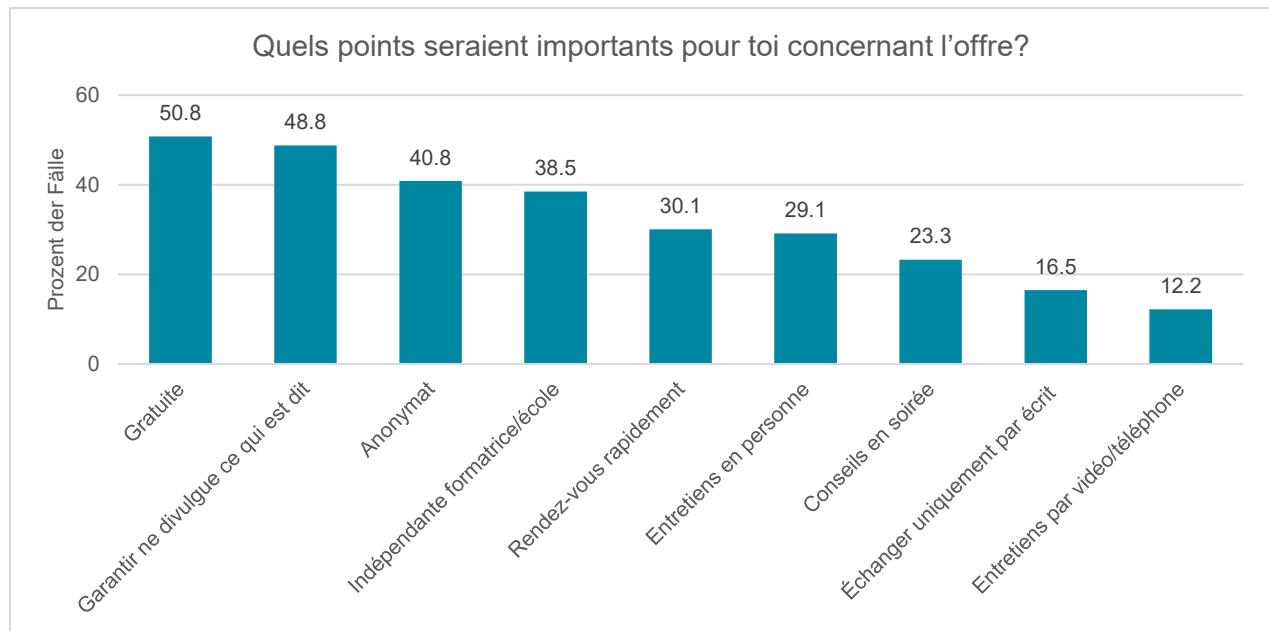


Illustration 109: critères de sélection d'une offre

Le lieu et la réalisation possible par voie numérique semblent moins importants.

3.5. Typologie des apprenti·e·s

Étant donné que les apprenti·e·s ne constituent pas un groupe de personnes homogène en termes de situation initiale, de santé mentale et de parcours d'apprentissage, on a examiné si on pouvait former des types statistiques, c'est-à-dire s'il existait des (sous-)groupes d'apprenti·e·s similaires à plusieurs égards. L'identification des différents types est importante dans la pratique, car elle permet de décrire des groupes ayant des besoins différents en matière d'encouragement ou de soutien. De plus, une typologie, même si elle reste par nature un peu sommaire, peut faciliter la compréhension, le classement et la visualisation de nombreuses données.

Calcul des types

Pour le calcul de la typologie, on a utilisé uniquement des caractéristiques décrivant la situation des apprenti·e·s avant l'apprentissage. L'objectif était donc de trouver des types qui décrivent l'ensemble des apprenti·e·s au début de leur apprentissage. Les variables suivantes ont été incluses, chacune étant dichotomisée:

- Soutien familial (moins, plus)
- Interruption d'un précédent apprentissage (oui, non)
- Problèmes psychologiques avant l'apprentissage (oui, non)
- Manque d'intérêt préalable pour l'apprentissage (oui, non)
- Inquiétudes avant l'apprentissage (moins, plus)
- Problèmes familiaux (moins, plus)
- Soutien social/personnes de confiance (disponible, inexistant)
- A opté pour une place d'apprentissage parce qu'aucun autre poste n'a été trouvé (oui, non)

- Diplôme le plus élevé (faible, élevé)
- Sexe (masculin, féminin)

La méthode de la «Latent Class Analysis» a été choisie pour le calcul de la typologie (voir aussi le [chapitre 2.4](#)). Cette méthode statistique calcule la probabilité qu'un·e apprenti·e fasse partie du type trouvé et indique également le type dont fait partie une personne avec la plus grande probabilité. Toutes les personnes qui ont indiqué «divers» pour le sexe ou qui suivent leur formation dans une école à plein temps ont été exclues du calcul, car leur nombre est trop faible. De même, les personnes pour qui il manquait au moins un tiers des dix caractéristiques utilisées ont été exclues. Il reste donc $N=41\ 255$ apprenti·e·s dans l'analyse. Différentes typologies ont été calculées et comparées, avec 1 à 8 types. Sur la base de considérations statistiques et relatives au contenu, une typologie de 6 classes a été sélectionnée.

Une typologie à 6 classes

Dans l'ensemble, une typologie à 6 classes s'est avérée la plus appropriée. La taille des classes est la suivante (non pondérée/pondérée):

Type 1: $n=5795/31\ 387$ (15,8 % des apprenti·e·s)

Type 2: $n=4535/20\ 297$ (10,2 % des apprenti·e·s)

Type 3: $n=3303/16\ 725$ (8,4 % des apprenti·e·s)

Type 4: $n=9438/37\ 455$ (18,9 % des apprenti·e·s)

Type 5: $n=9199/44\ 856$ (22,2 % des apprenti·e·s)

Type 6: $n=8985/47\ 758$ (24,1 % des apprenti·e·s)

Les illustrations suivantes montrent la répartition latente des caractéristiques dans les 6 classes. Les caractéristiques (peu de soutien familial, interruption d'un précédent apprentissage, etc.) sont majoritairement formulées dans le sens du pôle négatif et pénalisant (à l'exception du sexe et de la formation scolaire). Les segments en bleu clair indiquent ici le pourcentage de difficultés qui s'applique, tandis que ceux en bleu foncé indiquent le pourcentage pour lequel ces difficultés ne s'appliquent pas. Les types 2 et 3 présentent des difficultés particulièrement élevées, les types 1 et 4 nettement moins élevées et les types 5 et 6, qui sont fréquents (environ 46 % des apprenti·e·s), quasiment aucune, voire aucune.

Les différents types d'apprenti·e·s sont décrits ci-après. Les données des illustrations sont cette fois-ci pondérées. À titre d'illustration, nous donnons un visage stéréotypé à chaque type. Cela doit faciliter la compréhension des analyses ultérieures.

Type 1: interruption d'un précédent apprentissage



Le premier type se compose presque toujours d'apprentis, titulaires relativement souvent d'un diplôme peu élevé de l'école secondaire et qui, parmi tous les types, sont les plus nombreux à avoir déjà commencé et arrêté un apprentissage (environ 28 %). Dans environ 56 % des cas, des problèmes psychiques existaient avant même le début de l'apprentissage. En ce qui concerne les problèmes familiaux et le faible soutien familial, ce type se situe dans la moyenne (Illustration 110).

Type 1 (15.8%; n=31'387 / 198'478)

■ ja ■ nein

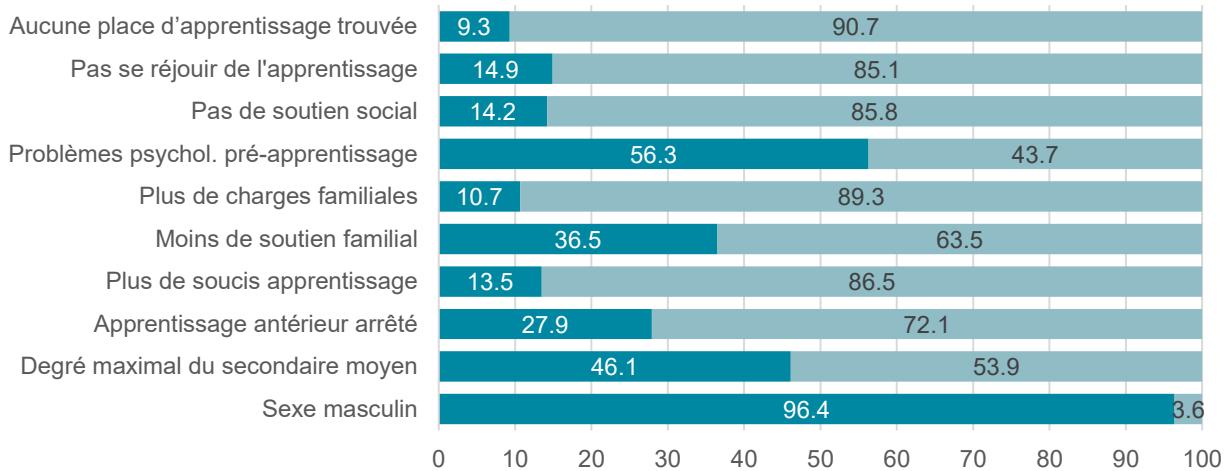


Illustration 110: caractéristiques du type 1 (pondérées)

D'autres analyses montrent que ce type a souvent été concerné par des redoublements à l'école secondaire et par des altercations physiques. Quant au domaine professionnel actuel, un apprentissage en logistique serait par exemple typique. Environ 85 % de ces apprenti·e·s se sont réjoui·e·s de suivre leur apprentissage actuel. Pour 11 % d'entre eux seulement, il s'agissait d'une solution de secours, en l'absence d'autre place d'apprentissage.

Type 2: difficultés multiples

Le deuxième type comprend plus d'apprenties (62 % au lieu de 40 % comme dans la moyenne suisse) et affiche le niveau de difficulté le plus élevé de tous les types: près de 40 % de ces apprenti·e·s ont commencé l'apprentissage actuel en l'absence d'autre place d'apprentissage et 29 % n'étaient pas enthousiastes à l'idée de cet apprentissage (71 % par contre s'en réjouissaient). Souvent, ces jeunes ne bénéficient d'aucun soutien social et n'ont donc pas de personne de confiance dans la vie privée. 90 % d'entre eux étaient déjà confrontés à des problèmes psychiques avant l'apprentissage (Illustration 111). Environ 30 % font état de difficultés familiales plus prononcées et plus de 90 % d'un très faible soutien de la part de leur famille. Ces apprenti·e·s se sont presque toujours inquiété·e·s par rapport à leur apprentissage actuel, se demandant s'ils/si elles seraient apprécié·e·s et accepté·e·s et s'il y aurait à nouveau des conflits. En outre, les jeunes ont déjà commencé et interrompu un apprentissage plus souvent que la moyenne (environ 14 %).



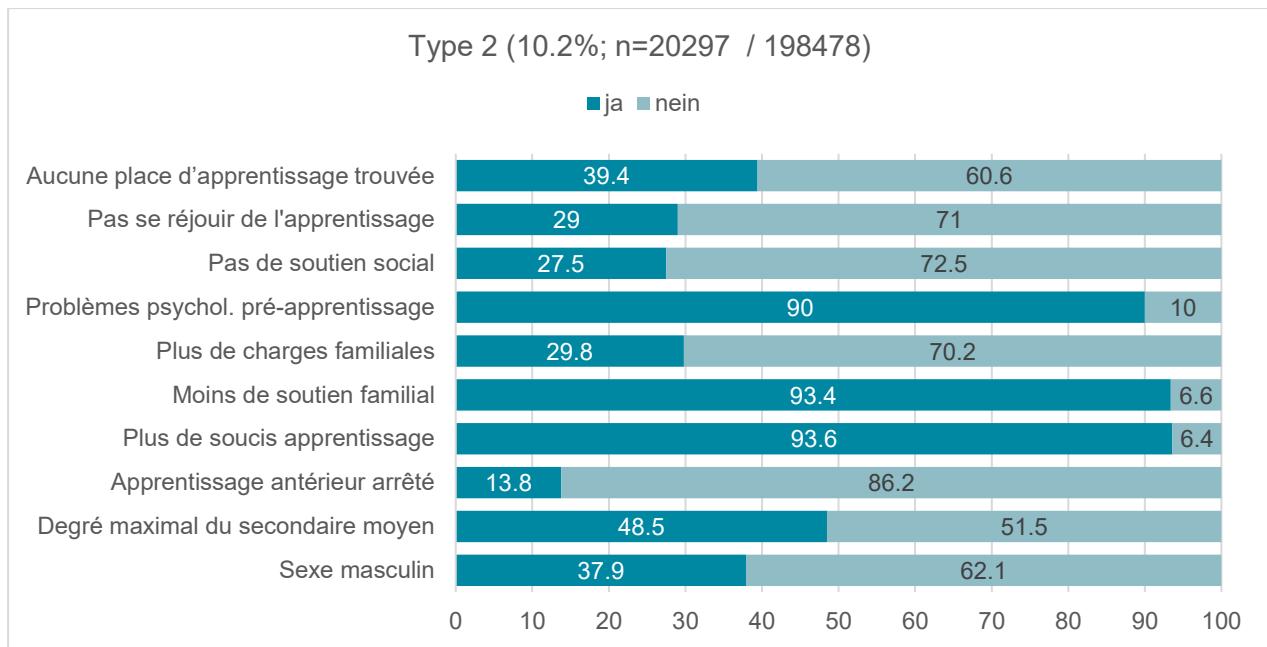


Illustration 111: caractéristiques du type 2 (pondérées)

D'autres analyses montrent un faible niveau scolaire à l'école secondaire, avec des problèmes de performance et des redoublements, ainsi que des altercations physiques et des discussions avec les parents et la direction de l'école. Souvent, ces apprenti·e·s ou leurs parents sont issus de l'immigration.

Type 3: pas enthousiaste à l'idée de l'apprentissage



Le troisième type se distingue surtout par le fait que l'apprentissage actuellement suivi est une solution de secours (à plus de 90 %). Par conséquent, dans plus de trois quarts des cas, ces apprenti·e·s se sont peu réjoui·e·s de l'apprentissage. Les inquiétudes vis-à-vis de l'apprentissage actuel étaient fréquentes (environ 78 %). Ces apprenti·e·s ont eux aussi commencé et interrompu un autre apprentissage plus souvent que la moyenne (14 %). Il s'agit principalement d'apprentis ayant un niveau de formation scolaire plutôt faible (Illustration 112).

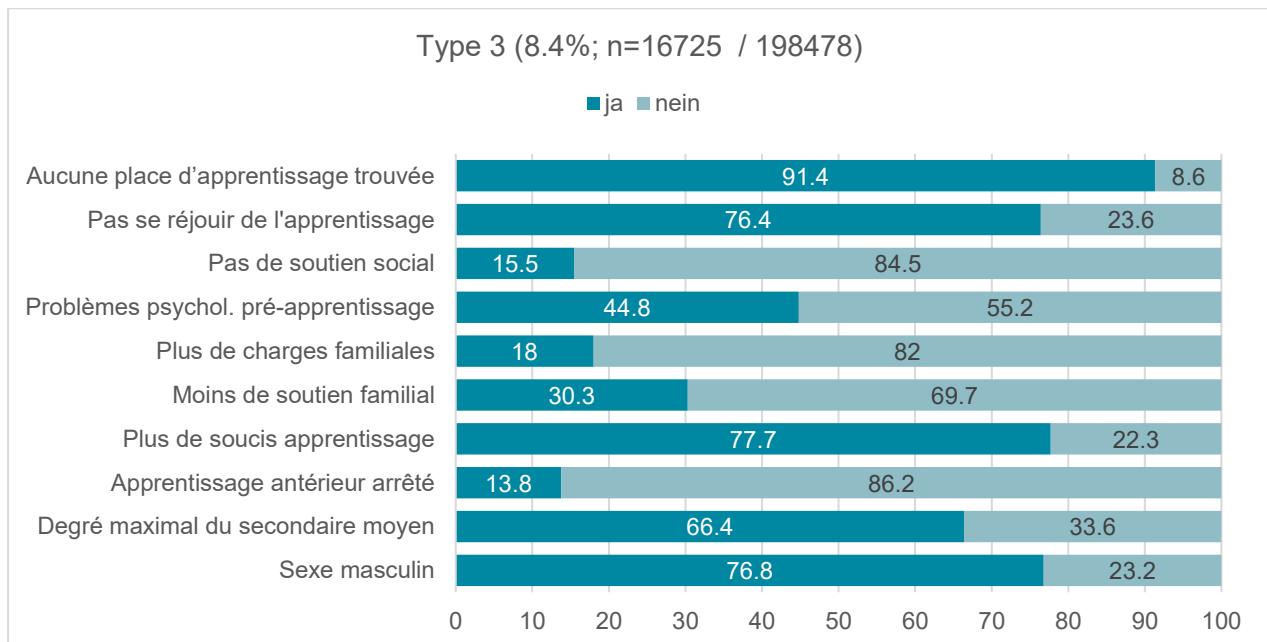


Illustration 112: caractéristiques du type 3 (pondérées)

D'autres analyses montrent que ces apprenti·e·s ont souvent terminé l'école secondaire avec un niveau très bas. Bien intégré·e·s dans la classe, ces jeunes ont tout de même eu des altercations physiques. Les problèmes psychiques à l'école secondaire étaient légèrement plus fréquents que la moyenne. Souvent, ces apprenti·e·s ou leurs parents sont issus de l'immigration. Relativement souvent, l'un des parents est également au chômage. En amont de l'apprentissage actuel, ces jeunes sont souvent inquiets du nombre d'heures de travail et du fait que l'on ne comprendra pas leurs problèmes.

Type 4: de bons résultats, mais isolé socialement



Le quatrième type est fréquent (environ 20 %) et concerne exclusivement les apprenties. Certes, elles ont presque toujours la place d'apprentissage souhaitée (presque toujours leur premier apprentissage) et se sont réjouies de cet apprentissage, mais elles sont assez en détresse: *toutes* les apprenties de ce type sont confrontées à de grandes difficultés familiales et à l'isolement social; elles n'ont donc pas de personnes de confiance. Les trois quarts d'entre elles environ s'inquiétaient de leur apprentissage actuel. Elles ont souvent suivi une formation relativement élevée à l'école secondaire. Mais presque toutes (environ 90 %) étaient déjà confrontées à des problèmes psychiques avant l'apprentissage (Illustration 113).

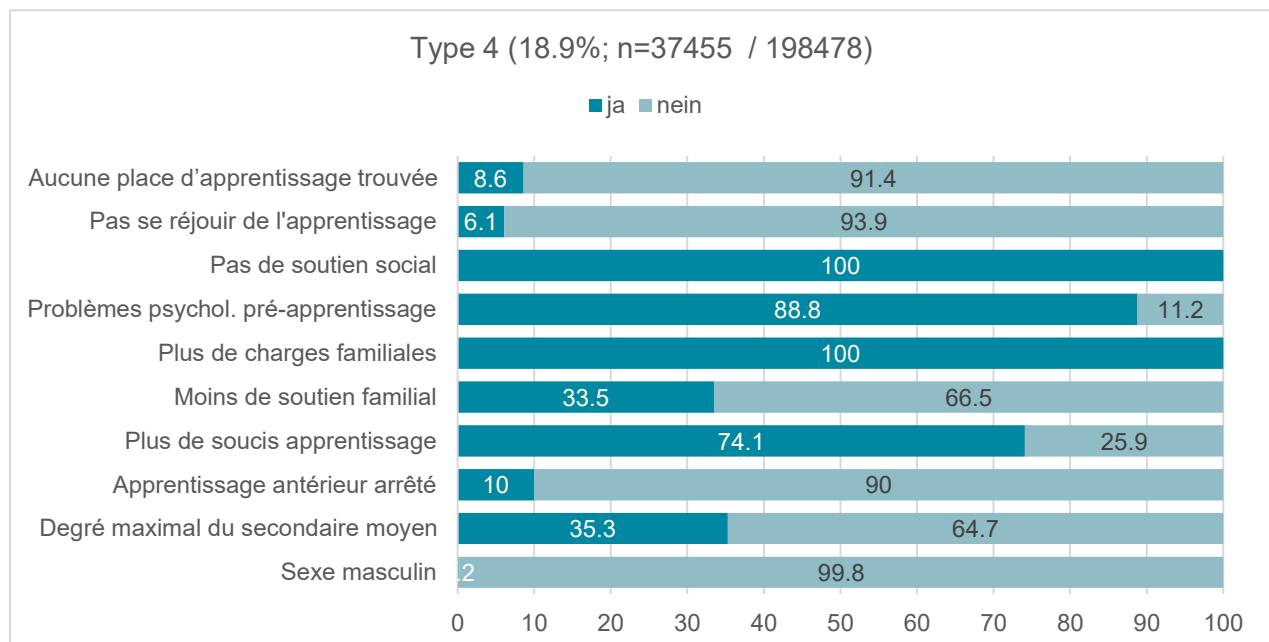
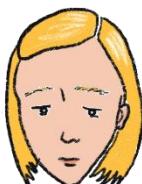


Illustration 113: caractéristiques du type 4 (pondérées)

D'autres analyses montrent que les apprenties du type 4 ont souvent terminé l'école secondaire au plus haut niveau, avec de bons résultats. Toutefois, le harcèlement et les changements de classe étaient fréquents. Actuellement, elles suivent souvent un apprentissage de commerce. Avant leur apprentissage, elles craignaient surtout qu'on ne les aime pas et que la formation soit trop exigeante, bien qu'elles aient obtenu de bons résultats scolaires au plus haut niveau de l'école secondaire. Souvent, elles suivent actuellement un traitement en psychothérapie.

Type 5: intégré, doué et anxieux



Le cinquième type est le deuxième groupe d'apprenti·e·s le plus fréquent. Il n'est ni plus masculin, ni plus féminin et est très discret par ailleurs: la grande majorité suit actuellement l'apprentissage souhaité et s'en réjouissait. Presque toutes les apprenties et tous les apprentis de ce type sont bien intégrés socialement (personnes de confiance), les problèmes psychiques avant l'apprentissage étaient très rares. Il n'y a presque jamais eu de problèmes dans la famille. Au contraire,

presque toutes et tous se sentent bien soutenus par la famille. Environ 70 % d'entre eux possèdent un diplôme de l'école secondaire d'un niveau supérieur. Il n'y a pas d'abandons d'apprentissage antérieurs. Le seul fait marquant pénalisant est que ces apprenti·e·s se sont fait beaucoup de soucis concernant leur apprentissage actuel (Illustration 114).

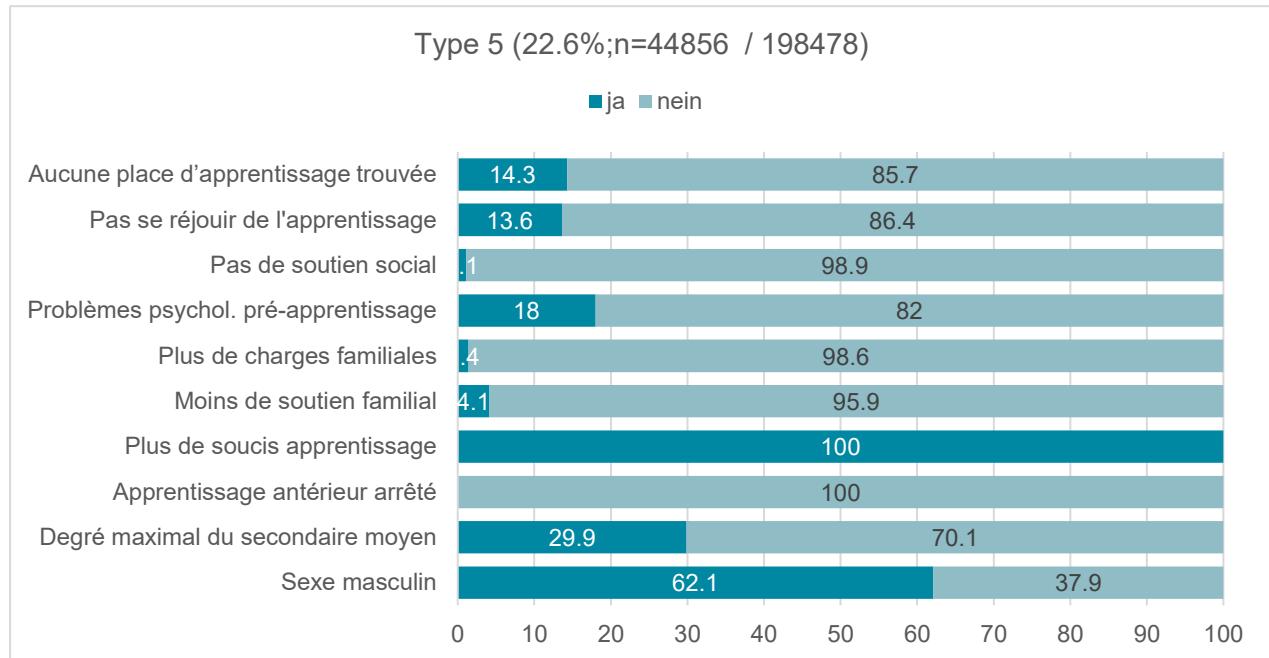


Illustration 114: caractéristiques du type 5 (pondérées)

D'autres analyses montrent que l'école secondaire a généralement été suivie au plus haut niveau, que les résultats et l'intégration sociale dans la classe étaient bons. La famille et les ami·e·s les ont aidés à l'école et dans la recherche d'une place d'apprentissage. L'apprentissage actuel se déroule souvent dans le domaine commercial. Néanmoins, les inquiétudes concernant l'apprentissage portent essentiellement sur les doutes quant à la capacité de faire face aux exigences scolaires, à l'intégration sociale et aux nombreuses heures de travail.

Type 6: peu de difficultés psychiques et succès



115).

Le sixième type est le groupe d'apprenti·e·s le plus fréquent et concerne à 80 % des apprentis. Ils se distinguent par l'absence quasi permanente de problèmes: ils ont des amis et des personnes de confiance, n'ont jamais eu de problèmes psychiques avant l'apprentissage, ont peu de problèmes familiaux et bénéficient toujours d'un soutien familial important, ne se sont jamais inquiétés de l'apprentissage, n'ont pratiquement jamais arrêté prématurément un apprentissage et ont, pour la plupart, terminé l'école secondaire à un niveau supérieur (Illustration 115).

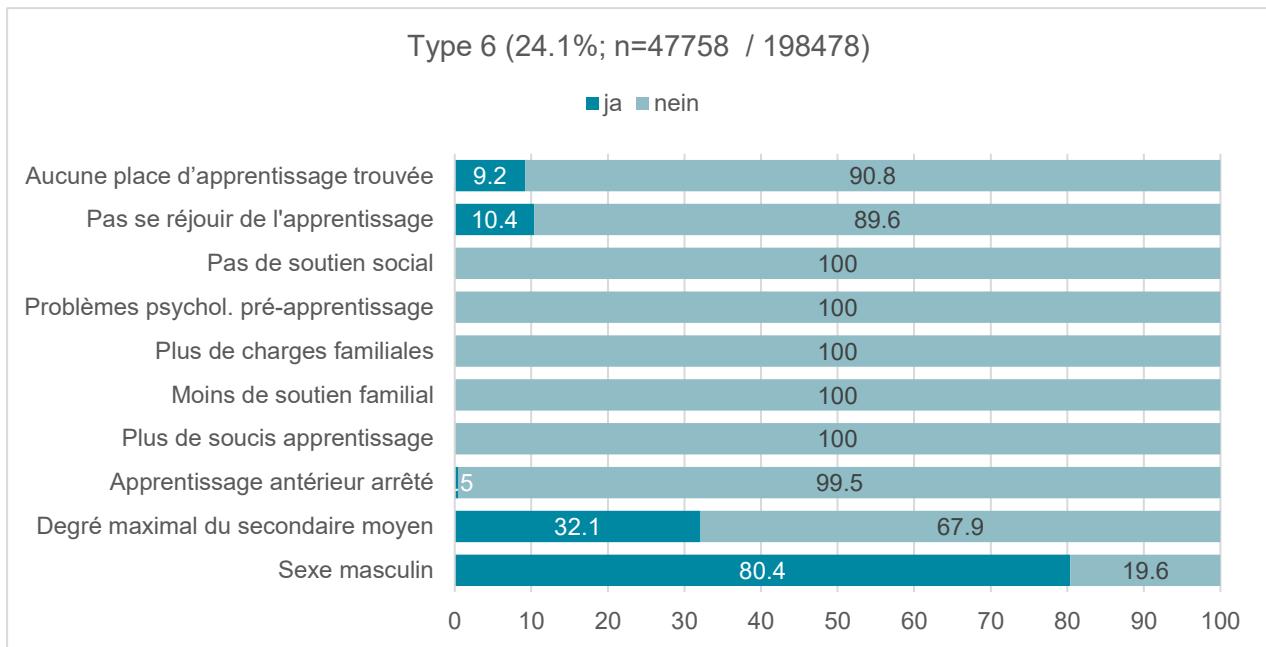


Illustration 115: caractéristiques du type 6 (pondérées)

D'autres analyses montrent que les apprenti·e·s de ce type ont généralement terminé l'école secondaire au plus haut niveau, n'avaient pas de problèmes de résultats et étaient socialement bien intégrés dans la classe. Ces jeunes se sont senti·e·s bien soutenu·e·s par leur famille et leurs ami·e·s pendant leur scolarité et dans la recherche d'une place d'apprentissage. On les trouve relativement souvent en apprentissage CFC avec maturité professionnelle.

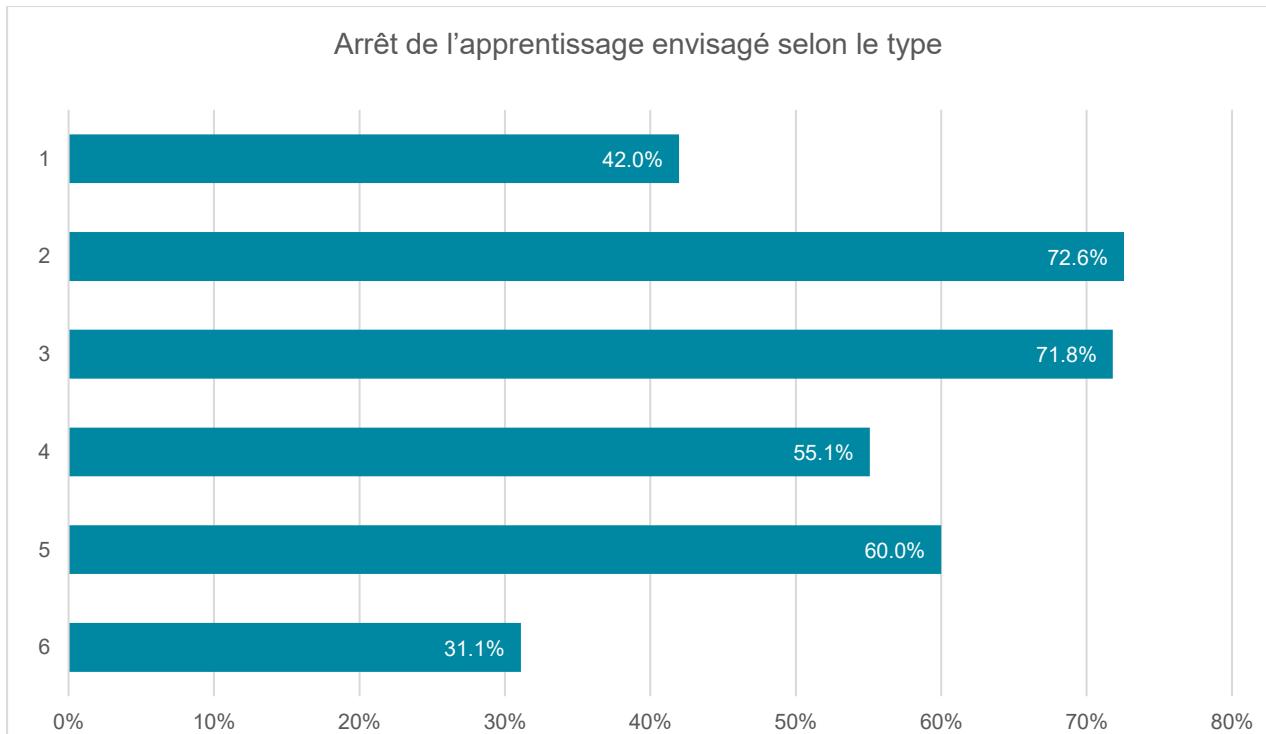


Illustration 116: réflexions sur l'interruption de l'apprentissage par type

Au [chapitre 3.2](#) (Comment les apprenti·e·s vivent l'apprentissage), il a déjà été expliqué qu'environ la moitié des apprenti·e·s avaient déjà envisagé au moins une fois d'arrêter leur apprentissage. Si l'on examine de plus près la question par rapport aux six types, on constate que ces réflexions sont particulièrement fréquentes pour le type 2 (difficultés multiples) et le type 3 (pas enthousiaste à l'idée de l'apprentissage) (72,6 % et 71,8 %). Mais le type 5, enclin à l'inquiétude, envisage aussi

en majorité d'arrêter son apprentissage (60 %). Le type 6 (peu de difficultés psychiques et succès) est moins enclin à arrêter son apprentissage (31,1 %) (Illustration 116).

S'agissant des raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été interrompu jusqu'à présent, les six types citent le plus souvent comme raison principale le refus d'abandonner (tableau 14). Mais cette volonté de ne pas abandonner est plus ou moins marquée. Cette justification est avancée par 85 à 88 % des personnes interrogées des types 4 et 5 et par «seulement» 70 % des personnes interrogées du type 3. Toutefois, ce type indique plus souvent que les autres que les parents ont voulu qu'elle ou il continue (47,9 %). L'argument selon lequel d'autres croyaient en elle ou en lui s'applique surtout aux types 4 et 5 à environ 45 % et aux autres types à 31 à 36 %.

Lorsqu'on demande aux jeunes pourquoi ils n'ont pas discuté de leurs problèmes psychiques avec des responsables, on constate ici aussi des différences selon le type (Tableau 12). Il s'avère surtout que les personnes de type 2 et de type 4 ne savaient pas si leurs problèmes étaient suffisamment graves ou qu'elles en avaient honte. Ces deux types indiquent aussi plus souvent qu'ils ne voulaient embêter personne avec leurs problèmes.

Tableau 12: raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été interrompu et pourquoi le problème n'a été évoqué avec personne, par type

Item		1	2	3	4	5	6
Raisons pour lesquelles l'apprentissage n'a pas été interrompu	Parce que je ne veux pas abandonner.	78,4 %	79,9 %	69,2 %	88,1 %	84,5 %	81,1 %
	Parce que mes parents voulaient que je continue.	29,6 %	45,0 %	47,9 %	30,6 %	36,1 %	24,4 %
	Parce que d'autres croyaient en moi et m'ont incité à continuer.	31,5 %	35,5 %	30,8 %	46,9 %	44,5 %	32,7 %
	Parce que j'ai pu changer de service et que c'était mieux dans le nouveau.	6,6 %	8,6 %	6,9 %	9,0 %	9,1 %	8,8 %
	Parce que ma formatrice ou mon formateur a changé.	7,1 %	7,5 %	7,6 %	8,5 %	8,2 %	7,4 %
	Parce qu'on m'a confié des tâches plus intéressantes.	12,4 %	8,6 %	7,2 %	8,0 %	12,9 %	15,3 %
	Parce que mes notes se sont améliorées.	13,8 %	14,2 %	13,0 %	14,5 %	18,4 %	15,7 %
	Parce qu'on m'a confié plus de responsabilités.	12,3 %	10,3 %	8,3 %	10,1 %	13,1 %	13,7 %
	Parce qu'on a résolu des problèmes difficiles avec moi.	8,6 %	8,7 %	7,4 %	11,2 %	12,8 %	9,6 %
	Parce que j'ai eu plus de temps pour accomplir mon travail et qu'on s'est occupé de moi.	6,9 %	7,2 %	6,8 %	8,8 %	9,1 %	8,0 %
	Parce que j'ai été déchargé de responsabilités.	5,4 %	6,3 %	7,5 %	5,7 %	7,0 %	5,5 %
Raisons pour lesquelles le problème n'a été évoqué avec personne	Je ne savais pas si c'était suffisamment grave.	17,3 %	30,4 %	23,1 %	35,0 %	28,3 %	20,7 %
	J'avais honte.	12,6 %	25,8 %	20,1 %	21,5 %	18,9 %	10,1 %
	Je voulais y arriver seul.	41,1 %	37,7 %	36,9 %	41,0 %	43,0 %	42,7 %
	Je ne leur faisais pas confiance.	25,5 %	23,4 %	26,4 %	19,8 %	19,2 %	19,5 %
	Je pense qu'ils ne m'auraient pas compris.	19,3 %	33,5 %	27,0 %	26,8 %	23,9 %	15,2 %
	Je ne sais pas comment en parler.	21,2 %	34,6 %	27,2 %	29,9 %	28,2 %	18,3 %
	Je ne voulais embêter personne avec ça.	25,7 %	34,7 %	27,8 %	36,1 %	29,9 %	22,9 %

Le Tableau 13 présente les différences entre les types dans la gestion de la frustration, des lacunes et des conflits. En ce qui concerne la frustration, il s'avère que les types 2 et 4 en particulier ont moins l'impression de contrôler leur réaction. De plus, le type 2 notamment indique devenir furieux et crier. Les deux types se font souvent des reproches, ont des doutes et ont honte. Mais les autres types l'indiquent également en majorité, à l'exception du type 6 (35,2 %).

En ce qui concerne la gestion des lacunes, environ un tiers des apprenti·e·s des types 2 et 3 indiquent songer à arrêter leur apprentissage. Pour les autres types, 8 à 17 % des apprenti·e·s l'indiquent. Comparativement aux quatre autres types, ces deux types demandent aussi plus rarement aux formatrices et aux formateurs de réexpliquer. De plus, les types 2 et 3 ont plus souvent tendance à se sentir mal en cas de lacunes et à rester à la maison.

Dans la gestion des conflits aussi, on observe surtout des stratégies d'évitement pour les types 2 et 3. En cas de conflit, ils ont tendance à rester chez eux ou à envisager d'interrompre leur apprentissage. Plus des deux tiers de ces deux types indiquent en outre éviter la personne avec laquelle ils sont en conflit. Cependant, tous types confondus, près des deux tiers des personnes en apprentissage indiquent réfléchir à la manière dont elles en sont arrivées à ce conflit et en discuter avec leurs collègues.

Tableau 13: gestion des frustrations, des lacunes et des conflits, par type

Item		1	2	3	4	5	6
Gestion de la frustration	Je me demande pourquoi je suis frustré.	58,4 %	60,9 %	60,9 %	62,9 %	62,9 %	56,2 %
	Je planifie les choses que je peux faire pour changer la situation.	59,7 %	50,4 %	57,5 %	56,1 %	61,3 %	64,6 %
	Quoi qu'il m'arrive, je contrôle mes réactions.	69,6 %	47,9 %	62,5 %	49,0 %	67,0 %	77,5 %
	Je suis furieux et je crie.	26,7 %	41,4 %	35,5 %	35,6 %	28,4 %	18,5 %
	J'ai du mal à penser à autre chose qu'à ma frustration. Je commence à tourner en boucle et à perdre mon objectivité.	43,8 %	71,1 %	57,7 %	64,9 %	51,6 %	28,7 %
	Je me fais des reproches; parfois, je doute de moi-même ou j'ai honte.	52,3 %	80,8 %	65,3 %	76,2 %	64,0 %	35,2 %
	Je parle de ma situation à quelqu'un.	40,4 %	33,3 %	42,9 %	54,8 %	50,8 %	52,5 %
	Je me change les idées (p. ex. dormir, jouer à des jeux vidéo, boire de l'alcool).	70,1 %	82,3 %	77,0 %	73,8 %	70,6 %	61,6 %
Gestion des lacunes	Je m'exerce jusqu'à ce que j'y arrive. J'essaie d'y arriver seul et je ne demande de l'aide à personne.	67,1 %	57,5 %	55,9 %	71,3 %	65,8 %	73,6 %
	Je m'arrange pour ne pas être obligé de faire cette tâche.	50,0 %	61,1 %	58,5 %	44,0 %	45,8 %	36,6 %
	Je ne m'investis plus dans cette tâche avec la même énergie et le même enthousiasme.	27,6 %	38,0 %	43,8 %	25,5 %	27,8 %	18,8 %
	Je l'accepte, on ne peut pas tout savoir.	40,3 %	49,2 %	51,1 %	42,7 %	44,0 %	36,4 %
	Je me mets beaucoup de pression parce que je veux être le meilleur possible.	53,0 %	50,5 %	60,4 %	47,6 %	52,3 %	50,9 %
	Je travaille à la maison et j'étudie les supports de cours.	53,8 %	70,8 %	60,7 %	73,1 %	65,3 %	45,8 %
	J'envisage d'arrêter l'apprentissage.	49,2 %	44,1 %	44,5 %	58,0 %	55,6 %	58,2 %
	Je demande à des collègues comment je pourrais faire mieux.	15,2 %	30,6 %	35,9 %	13,8 %	16,7 %	7,5 %
	Je demande à ma formatrice ou à mon formateur de m'expliquer de nouveau / de m'exercer.	69,5 %	62,8 %	63,6 %	72,5 %	71,9 %	74,9 %
	Je doute et je ne me crois plus capable de rien.	71,9 %	61,6 %	64,0 %	74,1 %	72,0 %	79,0 %
	Je me sens mal et je reste chez moi.	22,1 %	50,7 %	40,7 %	40,1 %	33,5 %	12,5 %
	Je réfléchis à ce que je peux faire pour m'améliorer.	82,7 %	78,5 %	73,3 %	86,2 %	85,2 %	86,9 %
	Je m'informe sur les solutions qui pourraient m'aider (p. ex. cours de soutien, YouTube, etc.).	61,3 %	55,0 %	56,0 %	60,4 %	62,7 %	64,0 %

Gestion des conflits	Je cherche le dialogue et je dis franchement ce qui ne me plaît pas.	49,9 %	35,4 %	44,0 %	37,3 %	39,9 %	49,0 %
	Je ne dis rien et je serre les dents.	50,8 %	65,5 %	62,9 %	58,0 %	57,8 %	43,2 %
	Je me dis que les choses vont s'arranger.	65,6 %	61,9 %	63,9 %	67,4 %	71,8 %	69,8 %
	J'envisage d'arrêter l'apprentissage et de rechercher une autre entreprise.	14,3 %	21,5 %	29,8 %	10,3 %	14,3 %	7,6 %
	Je cherche le dialogue et j'essaie de clarifier la situation.	52,8 %	41,3 %	47,9 %	49,5 %	49,8 %	57,8 %
	J'évite cette personne.	57,3 %	70,9 %	67,4 %	66,0 %	64,2 %	51,9 %
	Je me plains auprès de mon supérieur / formateur ou formatrice / enseignant.	28,2 %	24,0 %	31,7 %	21,7 %	24,0 %	24,6 %
	Je reste à la maison si la situation devient pénible.	13,8 %	20,6 %	25,0 %	11,5 %	11,9 %	6,6 %
	Je cherche d'abord le dialogue avec cette personne et, si cela ne sert à rien, j'en parle avec mes supérieurs.	45,1 %	34,6 %	41,0 %	41,4 %	41,7 %	48,4 %
	Je me demande ce que je pourrais faire mieux moi-même.	65,2 %	64,3 %	60,2 %	71,9 %	71,6 %	68,5 %
	Je ne fais rien, cela m'est égal si on ne s'entend pas bien.	53,7 %	56,5 %	60,9 %	47,8 %	48,9 %	44,8 %
	Je me demande comment on en est arrivé là.	58,0 %	63,2 %	60,5 %	66,2 %	64,6 %	58,5 %
	J'en parle à un·e collègue.	58,7 %	57,1 %	58,8 %	70,2 %	67,4 %	66,8 %

3.6. Dimensions de la santé mentale

Stress psychologique et évolution personnelle

Les résultats ci-dessus sur le vécu de l'apprentissage et sur différents indicateurs de santé mentale, de stress psychologique ou de symptômes dépressifs indiquent à la fois un niveau élevé de stress psychologique ressenti, une grande satisfaction vis-à-vis de la situation d'apprenti·e ainsi qu'une forte évolution personnelle depuis le début de l'apprentissage.

Environ 60 % des apprenti·e·s souffrent de stress psychologique d'intensité moyenne à forte, présentent des symptômes dépressifs modérés à sévères ou ont connu des problèmes psychiques pendant leur apprentissage. Dans le même temps, environ 75 à 80 % des apprenti·e·s perçoivent comme positives l'ambiance au sein de l'école professionnelle et de l'entreprise formatrice ainsi que la relation avec les formatrices, les formateurs et les enseignant·e·s. Presque toutes les apprenties et tous les apprentis (99,6 %) ressentent au moins un effet positif personnel (sur un maximum de 15 effets positifs) depuis le début de leur apprentissage («Depuis que j'ai commencé mon apprentissage, je suis plus fiable ... je suis plus ambitieux ... je suis plus responsable ... il m'est plus facile d'entrer en contact avec les autres ... j'admets mieux mes erreurs ... je n'abandonne pas une tâche tant qu'elle n'est pas terminée», etc.). Environ 90 % des personnes interrogées indiquent huit effets positifs, voire davantage, et 50 % plus de douze.

La santé mentale est plus que l'absence de maladie psychique: la capacité de développement, le fait de ressentir du sens, l'acquisition de compétences ainsi que la mise en œuvre de son propre potentiel au sein de l'environnement socioprofessionnel sont des dimensions centrales de la santé mentale, à l'instar du bien-être, de la satisfaction, de l'équilibre psychique ou du stress psychologique. Ces deux aspects apparentés, mais différents de l'état psychologique (Westerhof et Keyes, 2010) ont déjà été débattus par les philosophes de la Grèce antique: l'un est l'hédonisme, l'autre l'eudémonisme. L'hédonisme fait référence aux plaisirs des sens immédiats, au bonheur et au plaisir, tandis que l'eudémonisme se concentre sur l'évolution personnelle et l'épanouissement personnel (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989).

Afin de mettre en évidence ces deux dimensions et de décrire la répartition des apprenti·e·s, une matrice à 4 champs a été calculée sur le modèle du «Mental Health Continuum» de Keyes (2002). La matrice tient compte des informations relatives au stress psychologique (proxy de la santé mentale ou hédonisme) ainsi que des effets positifs ressentis grâce à l'apprentissage (proxy de l'évolution personnelle ou eudémonisme) et décrit quatre groupes d'apprenti·e·s sur la base de ces dimensions.

La matrice à 4 champs

Pour ce faire, on a utilisé des données d'apprenti·e·s au sujet desquel·le·s on disposait d'informations à la fois sur le stress psychologique et sur les effets positifs (N = 39 457).

Les axes de la matrice ont été formés à partir des deux scores sur

1. les symptômes dépressifs selon le PHQ-9 (dimension «santé mentale versus stress psychologique»); celui-ci se compose de 9 questions sur les symptômes dépressifs, auxquelles la réponse est «pas du tout» (0 point) à «presque tous les jours» (3 points). On obtient un score compris entre 0 point au minimum et 27 points au maximum, qui est reporté sur l'axe Y. Les axes se coupent au score de 12 points.
2. les changements positifs depuis le début de l'apprentissage (dimension «évolution personnelle»); ce score se compose de 15 questions sur les effets positifs possibles de l'apprentissage, auxquelles on peut répondre sur une échelle allant de «non, pas du tout» (1 point) à «oui, absolument» (4 points). On obtient un score compris entre 15 points au minimum et 60 points au maximum, qui est reporté sur l'axe X. Les axes se coupent au milieu de la plage de valeurs possible à 42,5 points. À cet égard, il faut noter que pour arriver à 42 points, les apprenti·e·s doivent avoir répondu «plutôt oui» ou «oui, absolument» à plusieurs questions (s'ils répondent «non, pas du tout» ou «plutôt non» aux 15 questions, le total ne serait que de 30 points au maximum). Cela signifie que les personnes dont les valeurs sont proches de la subdivision par l'axe vertical (et c'est la majorité) connaissent également une évolution personnelle.

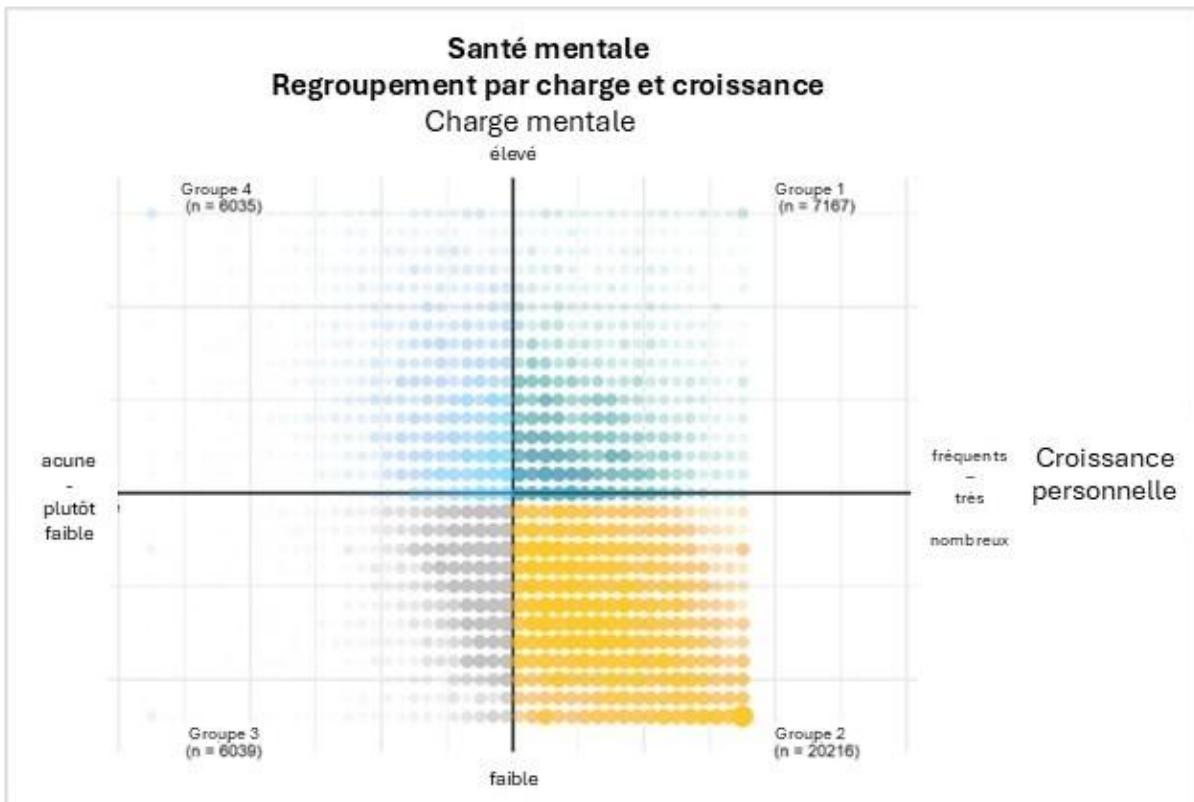


Illustration 117: matrice à 4 champs ($N = 39\,457$)

La taille et la transparence des points indiquent la fréquence des apprenti·e·s: plus les points sont grands et foncés, plus les données sous-jacentes ont «du poids» (combinaison du nombre de personnes sur ces coordonnées et de leur valeur de pondération). Le nombre n indiqué pour chaque groupe (de 1 à 4) indique le nombre de personnes qui a effectivement participé à l'enquête.

D'après les valeurs seuils utilisées ici, 54,3 % des apprenti·e·s ($n = 7167$) souffrant de stress psychologique ressentent aussi des effets positifs de l'apprentissage. Au sein du groupe des apprenti·e·s peu stressé·e·s, 77 % ($n = 20\,216$) font état d'effets positifs.

Cela suggère qu'il existe un lien entre le stress psychologique et l'épanouissement personnel au cours de l'apprentissage: les apprenti·e·s moins stressé·e·s ont tendance à davantage évoluer sur le plan personnel. La corrélation (Pearson) entre les deux scores est de $-.342$ (intervalle de confiance de 95 %: $-.346$; $-.388$) et est hautement significative, mais le lien n'est que modéré (Illustration 117).

Les valeurs de quatre groupes sont représentées ici:

- **Groupe 1 (16,8 %):** apprenti·e·s souffrant d'un stress psychologique élevé (PHQ-9 ≥ 12) qui ont ressenti de nombreux effets positifs de l'apprentissage (valeur totale $\geq 42,5$). Malgré les difficultés, ce groupe profite de l'apprentissage et présente donc un **état de santé psychologique moyen**.
- **Groupe 2 (52,7 %):** apprenti·e·s présentant un faible stress psychologique (PHQ-9 < 12) qui ont ressenti de nombreux effets positifs de l'apprentissage (valeur totale $\geq 42,5$). Ce groupe présente un **état de santé psychologique favorable**.
- **Groupe 3: 15,7 %** apprenti·e·s présentant un faible stress psychologique (PHQ-9 < 12) qui ont ressenti peu d'effets positifs de l'apprentissage (valeur totale $< 42,5$). Malgré des difficultés moindres, ce groupe profite moins de l'apprentissage et présente un **état de santé psychologique moyen**.

- **Groupe 4** (14,8 %): apprenti·e·s présentant un stress psychologique élevé (PHQ-9 ≥ 12) qui ont ressenti peu d'effets positifs de l'apprentissage (valeur totale $< 42,5$). Ce groupe, en difficulté, profite moins de l'apprentissage et présente un **état de santé psychologique défavorable**.

Dans l'ensemble, on peut retenir qu'environ la moitié des apprenti·e·s n'est relativement pas stressée sur le plan psychologique et connaît une forte évolution personnelle durant l'apprentissage (groupe 2). D'un autre côté, 15 % des personnes en apprentissage affichent globalement des chiffres défavorables concernant leur santé mentale: elles sont stressées et profitent moins de l'apprentissage (groupe 4). Les groupes 1 et 3 ont une santé mentale moyenne, car ils n'ont des valeurs positives que dans l'une des deux dimensions: 15 % des apprenti·e·s sont certes peu stressé·e·s, mais profitent aussi moins (groupe 3). Jusqu'à présent, l'apprentissage ne semble avoir été qu'en partie une opportunité d'évolution personnelle. En revanche, 17 % des apprenti·e·s considèrent l'apprentissage comme une belle opportunité (groupe 1): malgré le stress psychologique, ils franchissent d'importantes étapes d'évolution tout au long de l'apprentissage.

En comparant les 6 types d'apprenti·e·s et les différentes dimensions de la santé mentale, on obtient une répartition différente des types.

Le type 1 (interruption d'un précédent apprentissage) est généralement peu stressé sur le plan psychologique durant l'apprentissage et évolue fortement – dans 59 % des cas – pendant l'apprentissage («low/high»). Relativement souvent (17 %), ce type est aussi dans le quadrant peu stressé et évolue peu («low/low»).

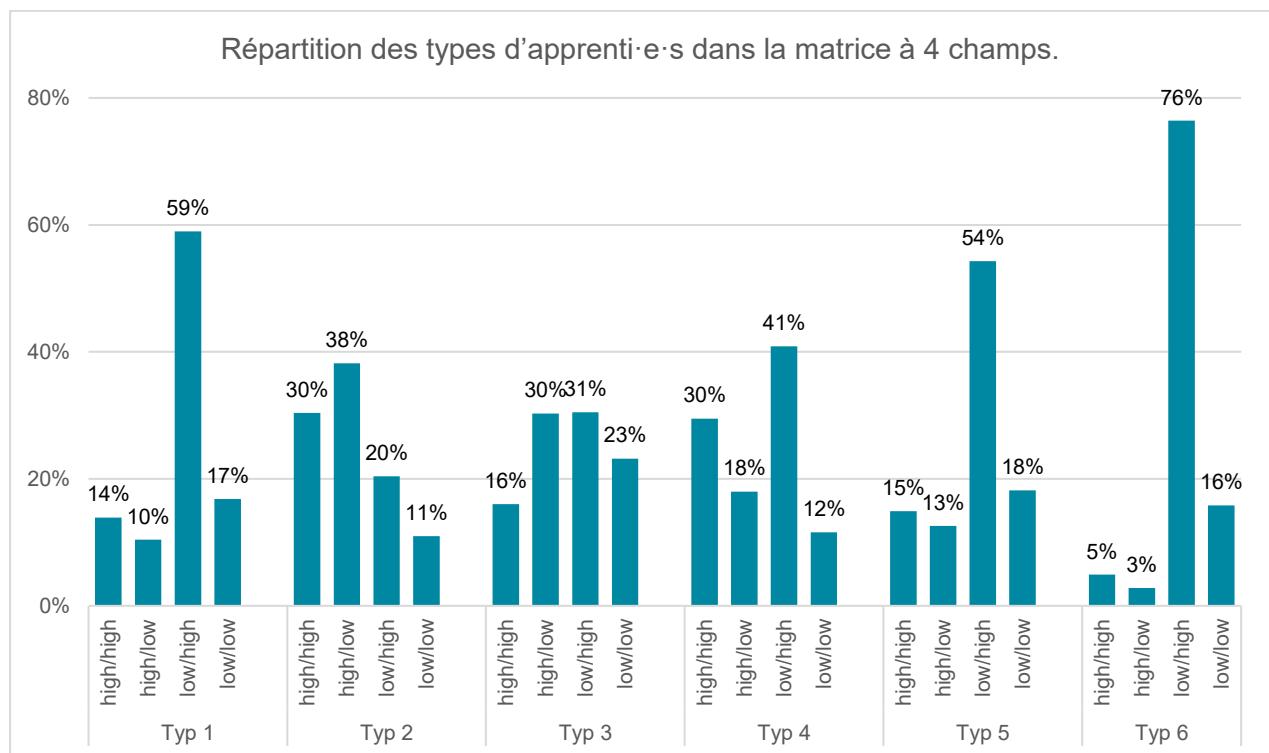


Illustration 118: répartition des types d'apprenti·e·s dans la matrice à 4 champs.

Le type 2 (difficultés multiples) est plus stressé sur le plan psychologique pendant l'apprentissage dans 68 % des cas. Souvent (dans 30 % des cas), on observe néanmoins une forte évolution personnelle pendant l'apprentissage («high/high») et souvent aussi (dans 38 % des cas), une faible évolution («high/low»). Dans l'ensemble, c'est-à-dire dans 50 % des cas, ce type connaît une évolution importante durant l'apprentissage.

Le type 3 (pas enthousiaste à l'idée de l'apprentissage) se répartit de manière plutôt équilibrée dans les 4 champs: il est relativement souvent présent dans le quadrant «low/low» (23 %), ce qui signifie qu'il présente peu de stress psychologique, mais aussi peu d'évolution personnelle pendant l'apprentissage. De plus, il apparaît souvent dans le quadrant «high/low» (30 %) avec un stress psychologique élevé et une évolution personnelle moindre.

Comme le type 2, le type 4 (de bons résultats, mais isolé socialement) se situe particulièrement souvent dans le quadrant «high/high» (30 %), c'est-à-dire avec à la fois un fort stress psychologique et une forte évolution personnelle. On le retrouve aussi très fréquemment (41 %) parmi les apprenti·e·s peu stressé·e·s qui connaissent une forte évolution («low/high»).

Le type 5 (intégré, doué et anxieux) se répartit sur la matrice de manière très similaire au type 1, malgré des conditions très différentes. Dans 69 % des cas, on constate une forte évolution personnelle pendant l'apprentissage, le plus souvent en association avec un stress psychologique plutôt faible.

Dans plus de trois quarts des cas, le type 6 (peu de difficultés psychiques et réussite) fait partie des personnes sans stress psychologique qui connaissent une forte évolution personnelle durant leur apprentissage (Illustration 118).

La figure suivante illustre (Illustration 119) par stéréotype les principales corrélations entre les types d'apprenti·e·s et la matrice sur la santé mentale:

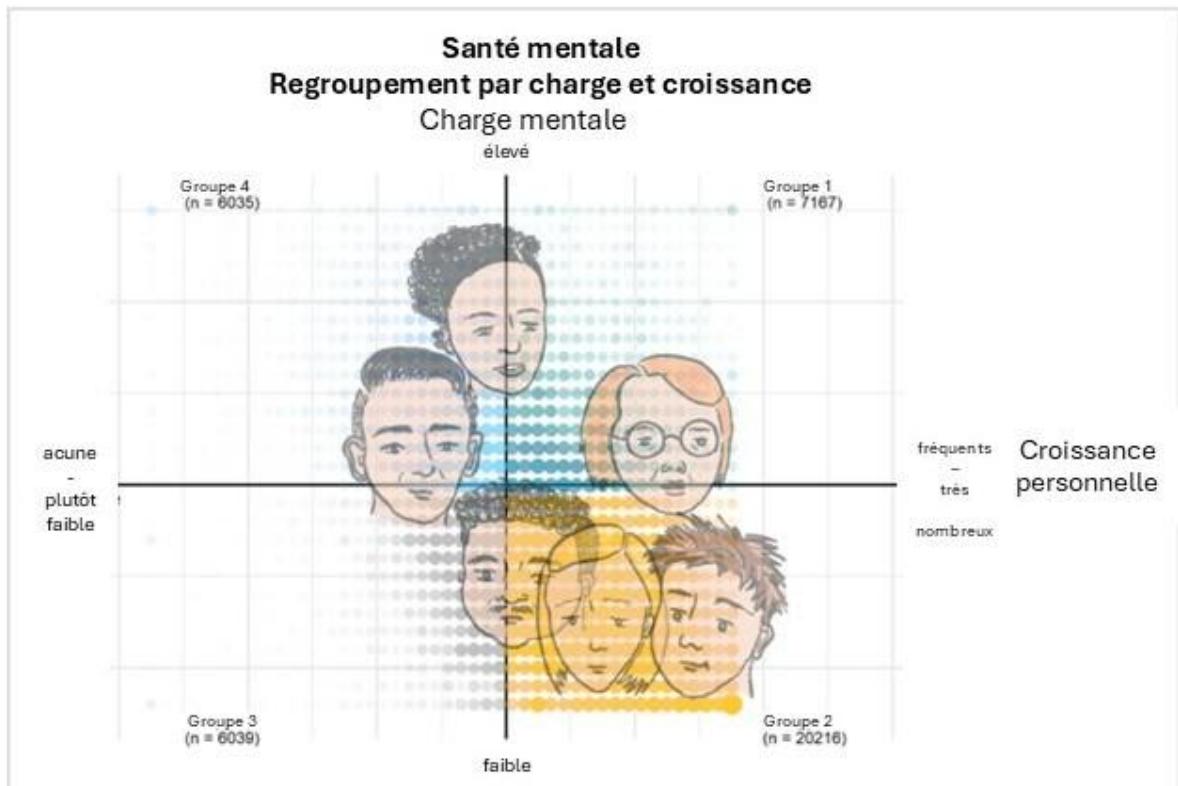


Illustration 119: visualisation de la principale répartition des types d'apprenti·e·s dans la matrice à 4 champs

3.7. Facteurs d'influence potentiels sur les problèmes psychologiques, l'évolution personnelle et la réussite de l'apprentissage

Les résultats des analyses des facteurs d'influence potentiels sur différentes caractéristiques d'outcome dans l'apprentissage sont présentés ci-après.

La saisie simultanée des facteurs d'influence potentiels et des caractéristiques d'outcome ne permet pas de tirer des conclusions sur des effets d'influence, raison pour laquelle ceux-ci sont considérés comme des «facteurs psychosociaux». Les résultats seront abordés dans les contextes suivants:

1. Facteurs psychosociaux et présence de problèmes psychiques pendant l'apprentissage
2. Facteurs psychosociaux et degré d'évolution personnelle pendant l'apprentissage
3. Facteurs psychosociaux et performance et compétences pendant l'apprentissage

Nous représenterons les résultats sous forme de graphiques, après quoi nous effectuerons des comparaisons entre groupes extrêmes pour les apprenti·e·s dont les conditions d'apprentissage ont été optimales et celles et ceux dont les conditions d'apprentissage ont été constamment vécues négativement, afin d'obtenir des indications sur l'influence possible des conditions d'apprentissage sur les outcomes. Nous décrirons enfin les résultats des analyses de régression multivariées.

Facteurs psychosociaux et présence de problèmes psychiques pendant l'apprentissage

L'illustration ci-dessous (Illustration 120) présente le modèle conceptuel utilisé pour les analyses: il s'agit de calculer la corrélation entre les facteurs psychosociaux et la fréquence des problèmes psychiques dans l'apprentissage. Nous partons du principe que la biographie, c'est-à-dire la situation personnelle, psychique, familiale et scolaire avant l'apprentissage, joue un rôle. La typologie des apprenti·e·s, qui reflète déjà beaucoup de choses de la biographie, a été utilisée à titre représentatif.

D'autre part, nous partons du principe que le comportement des apprenti·e·s est lié à l'outcome. L'auto-efficacité professionnelle ainsi que le sentiment de fierté, d'intérêt et de sens de l'apprentissage ont été pris en compte à titre d'illustration. L'auto-efficacité professionnelle reflète dans quelle mesure les apprenti·e·s pensent pouvoir relever les défis dans leur travail et leur formation. Le fait de ressentir de la fierté, de l'intérêt et du sens peut également être considéré comme une caractéristique personnelle susceptible de favoriser la résilience.

Troisièmement, nous partons du principe que le soutien des responsables de la formation et des enseignant·e·s ainsi que le climat dans l'entreprise formatrice et dans l'école professionnelle sont liés aux résultats (outcome). Enfin, nous supposons également qu'il existe des interactions entre ces trois domaines de facteurs: par exemple, il est possible que l'outcome diffère selon le type d'apprenti et le type de soutien des formateurs.

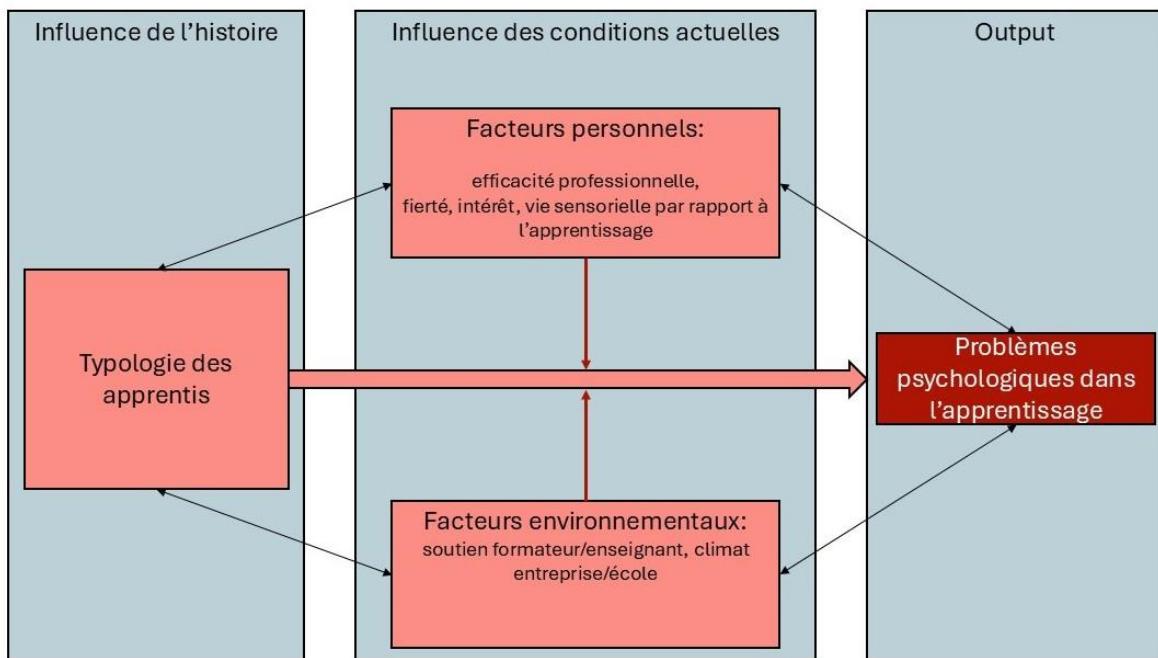


Illustration 120: Modèle des facteurs psychosociaux comme facteurs d'influence potentiels des problèmes psychologiques pendant l'apprentissage

Pour rappel, la fréquence des problèmes psychiques pendant l'apprentissage est la suivante: 26 % des apprenti·e·s ont déclaré avoir eu «une fois» des problèmes psychologiques pendant leur apprentissage, contre 34,9 % «plusieurs fois». Au total, 60,9 % des apprenti·e·s ont ainsi connu au moins une fois des problèmes psychologiques pendant leur apprentissage.

L'illustration ci-dessous (Illustration 121) donne une vue d'ensemble des relations entre les types d'apprenti·e·s 1 à 6, leurs caractéristiques (auto-efficacité professionnelle et sentiment de fierté, d'intérêt et de sens), les caractéristiques des relations dans l'apprentissage ainsi que le climat dans l'entreprise et à l'école et la fréquence des problèmes psychiques chez les apprenti·e·s pendant l'apprentissage.

Tout d'abord, on constate que les conditions préalables (types d'apprenti·e·s) se distinguent nettement en ce qui concerne la fréquence des problèmes psychiques dans l'apprentissage: les types 2 (ligne brun clair), 3 (ligne bleu clair) et 4 (ligne verte), c'est-à-dire les types présentant les taux les plus élevés de conditions de départ défavorables pour l'apprentissage, comptent la plus forte proportion de personnes ayant des problèmes psychiques pendant l'apprentissage. Le type 6, qui bénéficie des meilleures conditions de départ (ligne rose), présente clairement la plus faible proportion de personnes souffrant de problèmes psychiques. Les différences sont très importantes, parfois de près de 50 points de pourcentage. Cela montre que la situation initiale avant le début de l'apprentissage est clairement liée au fait que des problèmes psychologiques fassent ou non leur apparition plus tard au cours de l'apprentissage.

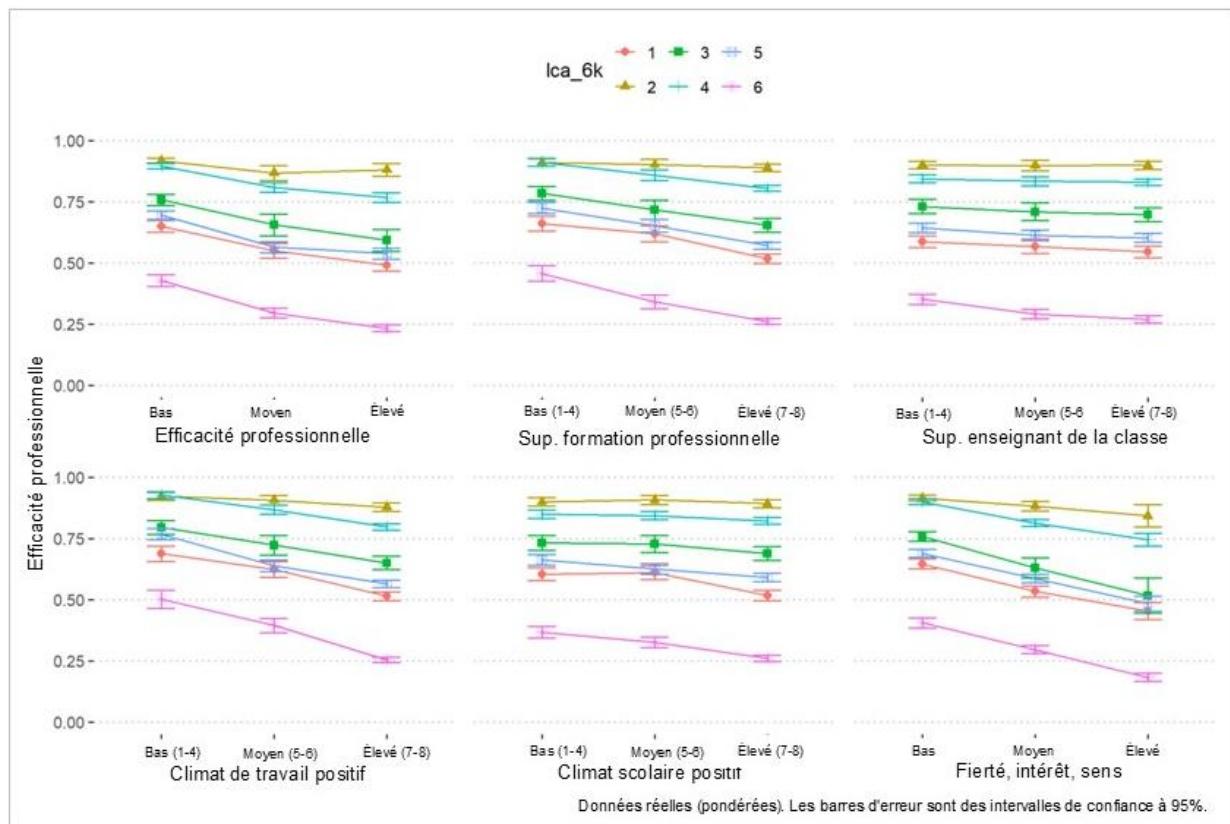


Illustration 121: Relations avec la fréquence des problèmes psychiques dans l'apprentissage

De même, les facteurs personnels et les conditions d'apprentissage sont également liés à l'apparition potentielle de problèmes psychiques chez les apprenti·e·s. Un sentiment d'auto-efficacité professionnelle, un soutien de la part des formatrices et formateurs, un climat de travail favorable et un vécu positif de l'apprentissage (fierté, intérêt, sens) sont notamment associés à des taux plus faibles de problèmes psychiques. Cela se voit à l'inclinaison des lignes. Il est frappant de constater que ces caractéristiques font une nette différence, en particulier chez les apprenti·e·s qui se distinguaient déjà par de bonnes conditions avant l'apprentissage, par exemple pour le type 6 (ligne rose): chez ce type, un très bon climat de travail s'accompagne par exemple d'un taux de troubles psychiques deux fois moins élevé (25 % avec des troubles psychiques au lieu de 50 % dans un mauvais climat de travail).

Les différents tracés des lignes d'un type à l'autre indiquent des interactions: pour les types 2 (ligne brun clair) et 4 (ligne verte), c'est-à-dire ceux présentant les conditions de départ les plus mauvaises, le taux particulièrement élevé de problèmes psychiques diminue moins fortement que pour les types présentant de meilleures conditions de départ, même avec un bon soutien et un bon climat dans l'entreprise et à l'école. Cela pourrait indiquer que des problèmes psychologiques évidents, surtout pendant l'apprentissage, sont liés à des facteurs personnels et familiaux. Néanmoins, le soutien des formatrices et formateurs et un bon climat de travail peuvent avoir des effets positifs potentiels.

Nous avons également analysé dans quelle mesure la fréquence des problèmes psychiques est plus faible *au sein* des différents types d'apprenti·e·s lorsque les conditions sont optimales ou plus mauvaises (Illustration 122). Pour ce faire, nous avons comparé les apprenti·e·s qui estiment que le soutien des responsables de la formation et des enseignant·e·s ainsi que le climat au sein de l'entreprise et de l'école sont constamment très bons (conditions optimales) ou constamment mauvais (conditions les plus mauvaises):

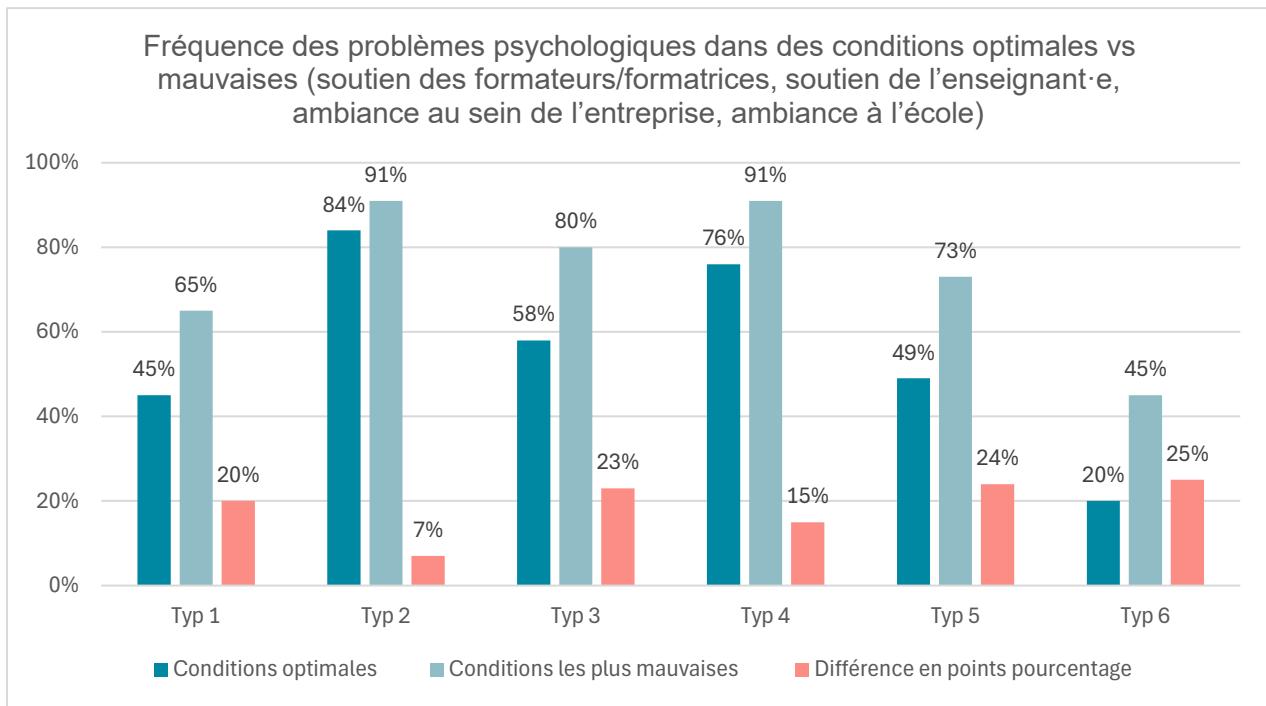


Illustration 122: Fréquence des problèmes psychiques dans des conditions optimales vs mauvaises

En ce qui concerne tous les types d'apprenti·e·s, on observe de nettes différences en fonction des relations et du climat dans l'apprentissage. Ces différences dans la fréquence des troubles psychiques représentent entre 20 et 25 % pour les types 1, 3, 5 et 6. Les apprenti·e·s de type 1 (apprenti·e·s ayant arrêté un apprentissage précédent) présentent des problèmes psychologiques dans 65 % des cas lorsque les conditions d'apprentissage sont mauvaises, contre 45 % seulement dans de bonnes conditions. Pour le type 6 (sans pression et réussite), un bon environnement d'apprentissage est associé à une réduction de plus de la moitié de la fréquence des problèmes psychiques, qui passe de 45 % à 20 %.

L'écart le plus faible concerne les apprenti·e·s particulièrement affecté·e·s (type 2), où les conditions d'apprentissage ne font une différence que de 7 % (84 % avec des problèmes psychiques au lieu de 91 %).

Suite aux analyses abordées, des analyses de régression ont été réalisées. Contrairement au graphique linéaire ci-dessus, où les corrélations pour chaque caractéristique (types, auto-efficacité personnelle, soutien, etc.) ont été présentées *individuellement*, ces calculs multivariés analysent les corrélations entre ces caractéristiques et la variable dépendante «Problèmes psychologiques pendant l'apprentissage» *en tenant compte simultanément de toutes les caractéristiques*. Tous les prédicteurs, à l'exception du soutien des formateurs et formatrices, ont dans le modèle au moins certains coefficients significativement différents de 0. Les différences les plus marquées se situent entre les types d'apprenti·e·s. En deuxième position, l'auto-efficacité professionnelle et le score «fierté, intérêt, sens» présentent les effets statistiques les plus importants, suivis par le climat positif à l'école et dans l'entreprise. Ce qui est important pour l'interprétation de la régression, c'est que, lorsque l'on contrôle les relations du climat au sein de l'entreprise, le soutien des formateurs et formatrices n'explique plus grand-chose. Mais pris séparément (voir graphiques ci-dessus), le soutien des formatrices et formateurs peut être considéré comme important. Cette divergence pourrait s'expliquer par le fait que le climat au sein de l'entreprise et le soutien des responsables de la formation reflètent quelque chose de similaire au soutien des formatrices et formateurs.

Le modèle a une AUC de 0,74 et un φ de 0,34 (voir [chapitre 2.4](#)). Cela signifie que les prédictions sont nettement meilleures que celles basées sur le hasard, c'est-à-dire que les prédicteurs utilisés ici permettent de globalement bien pronostiquer la fréquence des problèmes psychiques pendant

l'apprentissage. Toutefois, il y a toujours une part importante de cas non expliqués ou mal évalués. Il existe donc très probablement d'autres prédicteurs pertinents qui ne sont pas pris en compte ici.

Pour finir, nous avons cherché à déterminer lesquels des facteurs psychosociaux décrits (prédicteurs) présentaient la plus grande corrélation avec l'outcome (ici l'apparition de problèmes psychiques pendant l'apprentissage).

Le tableau suivant indique dans quelle mesure la capacité prédictive du modèle conceptuel se détériore si l'un des prédicteurs est supprimé (importance des prédicteurs, voir [chapitre 2.4](#)). Plus cette détérioration est importante, plus le prédicteur peut être considéré comme important pour les prévisions. La détérioration est clairement la plus marquée lors d'une randomisation des types d'apprenti·e·s. Les autres prédicteurs ont relativement peu d'influence sur les prédictions du modèle:

Tableau 14: Capacité prédictive des influences sur les problèmes psychologiques pendant l'apprentissage

Prédicteur	Permutation ΔR^2
Typologie des apprenti·e·s	-0,244
Auto-efficacité professionnelle	-0,027
Score «fierté, intérêt, sens de l'apprentissage»	-0,019
Climat positif dans l'entreprise formatrice	-0,013
Climat positif dans l'école professionnelle	-0,012
Soutien des formatrices et formateurs	-0,005
Soutien de l'enseignant·e	-0,001

Si l'on élimine l'influence de la situation antérieure à l'apprentissage (la typologie des apprenti·e·s), la corrélation entre les valeurs prédites par le modèle et les valeurs réelles diminue de 0,24. En revanche, en cas de randomisation, l'auto-efficacité professionnelle, la fierté ressentie ainsi que l'intérêt et le sens de l'apprentissage ne détériorent que légèrement les prédictions du modèle quant à l'apparition ou non de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage (Tableau 14). Cela suggère que l'apparition de problèmes psychiques n'est pas seulement liée à la situation actuelle et au comportement personnel, mais aussi et surtout à la biographie et à des facteurs liés à la maladie.

Facteurs psychosociaux et degré d'évolution personnelle pendant l'apprentissage

Lors d'une deuxième analyse, nous avons examiné les relations entre les facteurs psychosociaux et l'ampleur de l'évolution personnelle dans l'apprentissage (voir également le modèle conceptuel ci-dessous, Illustration 123).

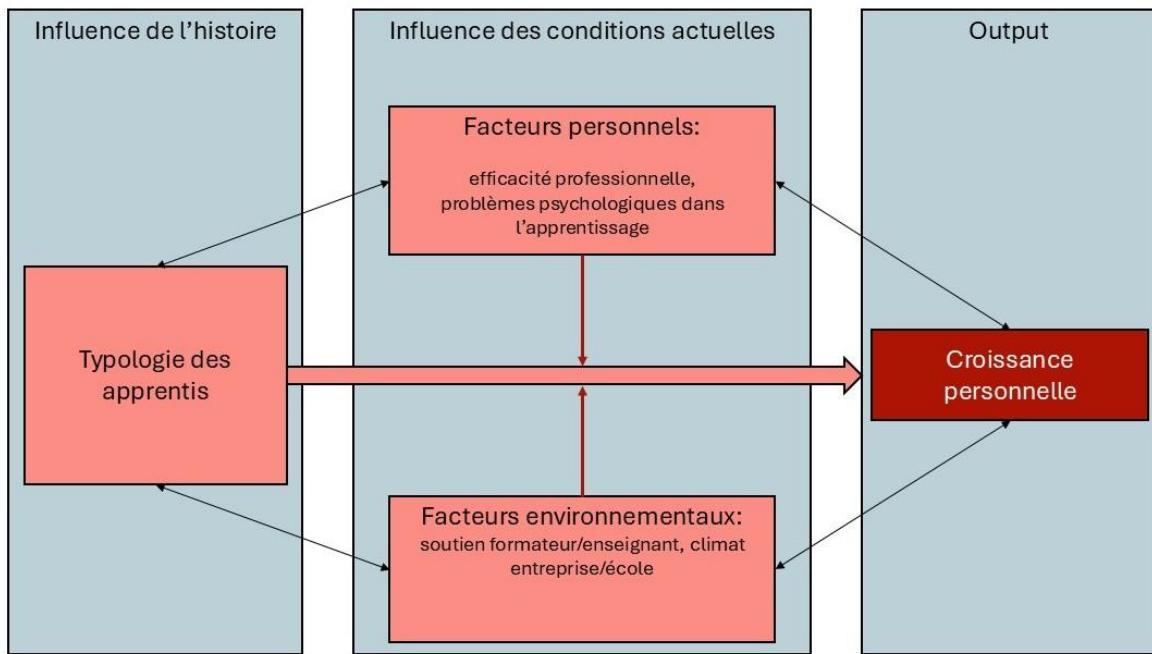


Illustration 123: Capacité prédictive des influences sur les problèmes psychologiques pendant l'apprentissage

Contrairement à l'analyse précédente, la caractéristique «Problèmes psychologiques pendant l'apprentissage» n'est pas ici une variable dépendante (outcome), mais un facteur personnel indépendant.

L'outcome «Évolution personnelle pendant l'apprentissage» est la moyenne des 15 effets possibles depuis le début de l'apprentissage («Depuis que j'ai commencé mon apprentissage... je suis plus fiable... plus assidu... plus ambitieuse ou ambitieux», etc.), avec des valeurs comprises entre 1 (plus mauvaise valeur) et 4 (meilleure valeur). Comme ce score comprend également des questions sur la fierté et l'intérêt, la caractéristique «Fierté, intérêt, sens» a été omise en tant que variable indépendante liée à la personne dans les analyses suivantes (Illustration 124). La section suivante montre la répartition de la variable d'outcome:

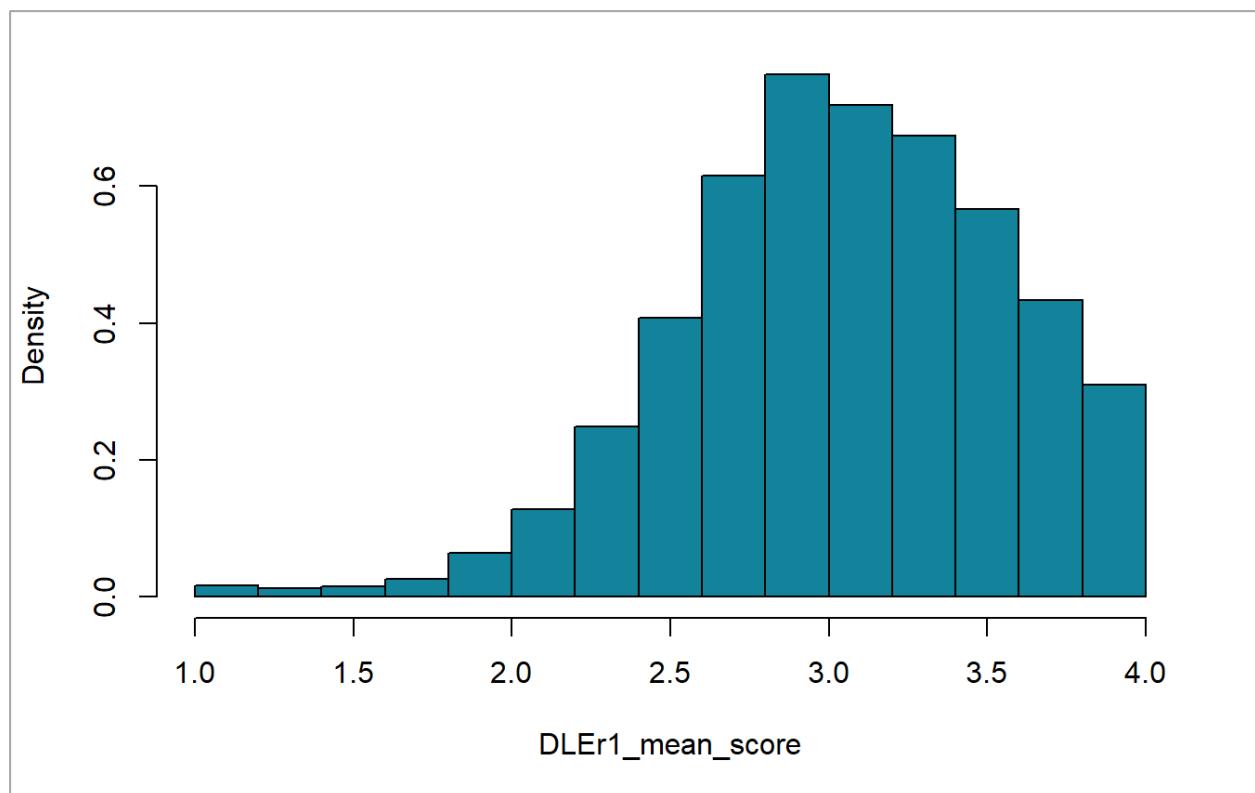


Illustration 124: Répartition du score moyen des effets positifs pendant l'apprentissage («évolution personnelle»)

L'illustration ci-dessous (Illustration 125) présente les liens entre la biographie (types d'apprenti·e·s), les caractéristiques personnelles (problèmes psychologiques, auto-efficacité professionnelle) et les conditions d'apprentissage (soutien par les responsables de la formation et les enseignant·e·s, climat dans l'entreprise formatrice et à l'école) et le degré d'évolution personnelle (1 = plus mauvaise valeur à 4 = meilleure valeur).

D'une part, il s'avère que toutes les caractéristiques ont un lien descriptif avec l'évolution personnelle pendant l'apprentissage: la présence de problèmes psychiques pendant l'apprentissage est associée à une évolution personnelle un peu plus faible. À l'inverse, un sentiment d'auto-efficacité professionnelle élevé est lié à une évolution personnelle plus forte pendant l'apprentissage. Un soutien important de la part des responsables de la formation et des enseignant·e·s ainsi qu'un bon climat dans l'entreprise et à l'école sont également associés à des effets positifs plus importants pendant l'apprentissage.

Là encore, on observe des différences entre les divers types d'apprenti·e·s, bien qu'elles soient ici moins marquées que dans l'analyse précédente de la fréquence des problèmes psychiques pendant l'apprentissage. Cela indique que les différents types d'apprenti·e·s pourraient, dans l'ensemble, ressentir des effets similaires pendant l'apprentissage, même en cas d'antécédents difficiles.

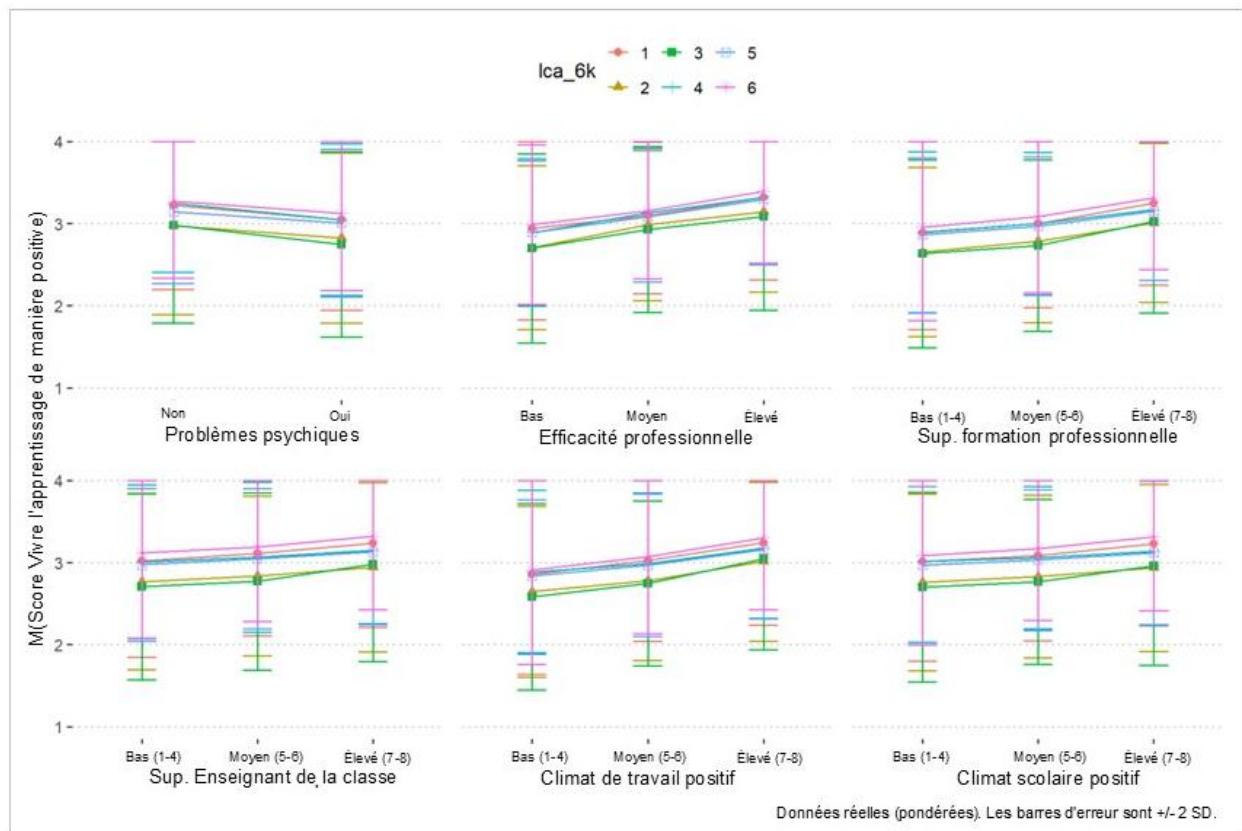


Illustration 125: Corrélations avec l'évolution personnelle pendant l'apprentissage

Si l'on considère les différents types d'apprenti·e·s, on constate que les types 2 et 3 présentent systématiquement des valeurs inférieures. Le type 4, qui affichait avec le type 2 les valeurs les plus mauvaises lors des analyses sur les problèmes psychiques, est ici plus proche des types ayant moins d'antécédents. Cela correspond au profil des types: les types 2, 3 et 4 présentent tous de nombreux antécédents, mais contrairement aux types 2 et 3, le type 4 ne compte qu'une faible proportion de personnes qui déclarent n'avoir pas trouvé d'autre place d'apprentissage. Il s'agit surtout de personnes qui se font beaucoup de soucis (plus de soucis avant l'apprentissage) et qui avaient déjà des problèmes psychologiques avant la formation, mais qui ont plutôt un environnement favorable et peu de tensions familiales (Illustration 126).

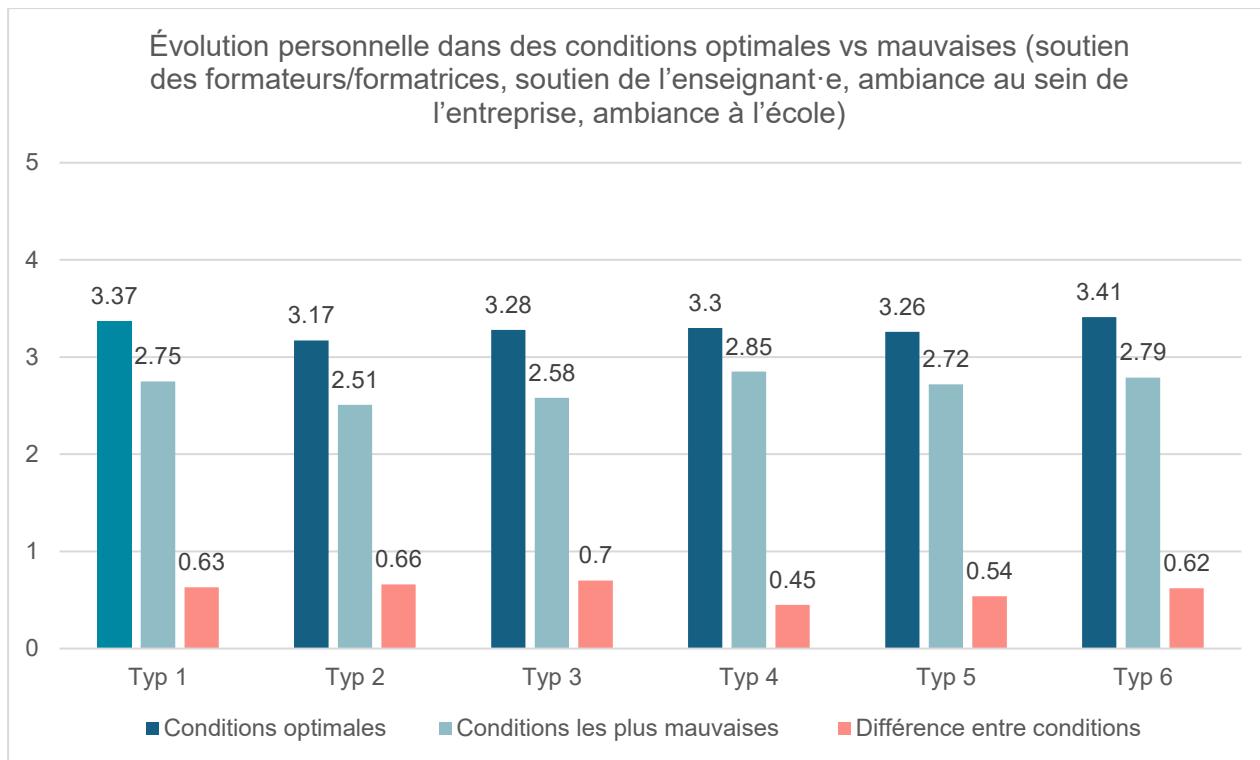


Illustration 126: Degré d'évolution personnelle dans des conditions optimales vs mauvaises

En regroupant les différents facteurs d'apprentissage et en comparant les «conditions optimales» et les «mauvaises conditions» entre groupes extrêmes, on constate que les conditions préalables (les types d'apprenti·e·s) s'accompagnent ici aussi de différences dans le vécu de l'apprentissage, mais que les différences entre les types sont beaucoup plus faibles que dans le cas des liens avec les problèmes psychiques pendant l'apprentissage.

L'écart en termes de potentiel de développement dans des conditions d'apprentissage optimales ou particulièrement négatives est le plus important chez les personnes présentant les conditions préalables les plus mauvaises (2 et 3), avec respectivement 0,66 et 0,7 point. Autrement dit, même ceux qui ont de mauvaises conditions préalables présentent, dans des conditions optimales (climat au sein de l'entreprise, soutien), une évolution personnelle pendant l'apprentissage comparable à celle des autres types. Les différences de groupe entre les conditions optimales et les plus mauvaises au sein des types, considérées en termes de taille d'effet (d de Cohen, c'est-à-dire la différence moyenne en nombre d'écart-types), se situent toutes dans la grande zone (au-dessus de la limite de 0,8), avec des valeurs comprises entre 0,90 et 1,25.

Enfin, nous avons cherché à déterminer lesquels des facteurs psychosociaux décrits (prédicteurs) avaient globalement le plus d'influence sur les prédictions du modèle d'outcome (ici l'évolution personnelle pendant l'apprentissage).

Le tableau suivant indique à son tour dans quelle mesure la capacité prédictive du modèle conceptuel se détériore si l'un des prédicteurs n'est pas pris en compte (Tableau 15). Plus cette détérioration est importante, plus le prédicteur est important pour les prévisions.

Tableau 15: Capacité prédictive des influences sur l'évolution personnelle pendant l'apprentissage

Prédicteur	Permutation ΔR^2
Auto-efficacité professionnelle	-0,155
Climat positif dans l'entreprise	-0,054
Soutien des formatrices et formateurs	-0,033
Typologie des apprenti·e·s	-0,028
Climat positif dans l'école professionnelle	-0,015
Problèmes psychologiques pendant l'apprentissage	-0,009
Soutien de l'enseignant·e	-0,009

Tous les prédicteurs utilisés ont au moins certains coefficients significativement différents de 0. C'est l'auto-efficacité professionnelle qui présente la plus grande corrélation avec l'évolution personnelle dans l'apprentissage. Contrairement aux influences présentées ci-dessus sur l'apparition de problèmes psychiques pendant l'apprentissage (où la biographie est déterminante), les influences sur l'évolution personnelle mettent au premier plan l'auto-efficacité professionnelle, c'est-à-dire non pas une composante biographique, mais une composante personnelle d'attitude et de comportement. Une randomisation de l'auto-efficacité professionnelle détériore la variance expliquée du modèle de 15,5 points de pourcentage. Un climat positif dans l'entreprise formatrice arrive en deuxième position, avec une réduction de la variance expliquée de 5,4 points de pourcentage, et le soutien des formatrices et formateurs en troisième position, avec une réduction de 3,3 points de pourcentage. Dans une moindre mesure, le climat à l'école professionnelle joue également un rôle (réduction de 1,5 point de pourcentage).

Facteurs psychosociaux et performance et compétences rapportées pendant l'apprentissage

Dans une dernière étape, nous avons examiné les relations entre les facteurs psychosociaux et les performances rapportées (compétences) pendant l'apprentissage.

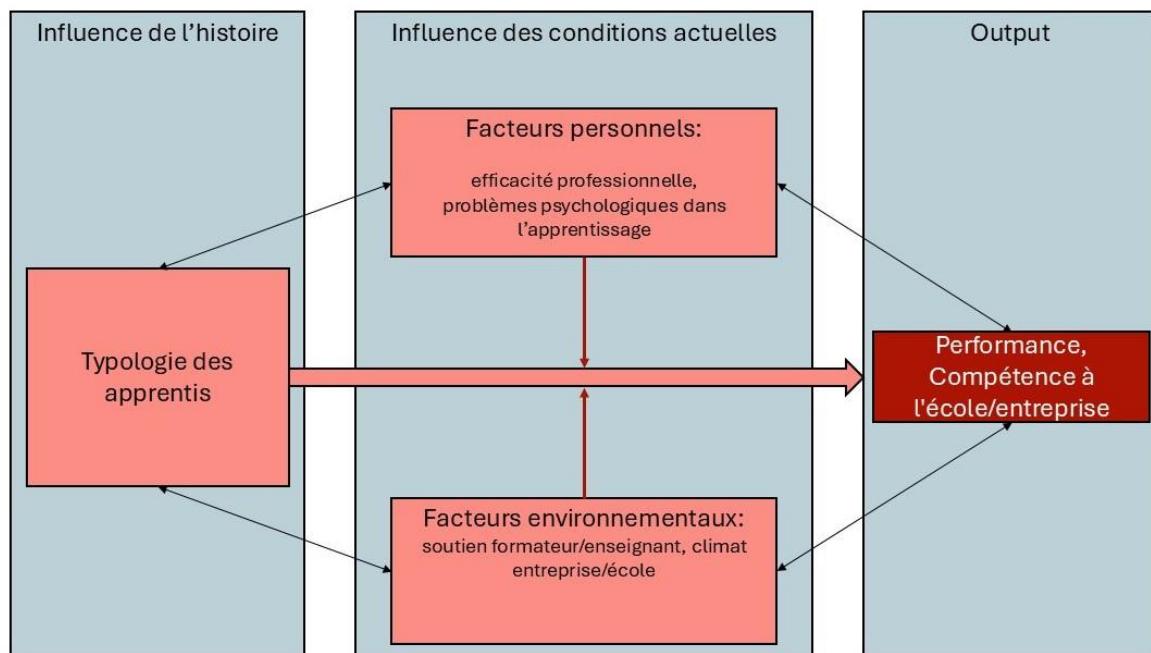


Illustration 127: Modèle de l'influence des facteurs psychosociaux sur la performance et les compétences pendant l'apprentissage

Pour l'analyse des performances et des compétences pendant l'apprentissage, nous avons calculé un score regroupant les compétences professionnelles et scolaires comme outcome (Illustration 128). Cette évaluation tient compte des informations fournies par les personnes interrogées sur la

manière dont leurs formatrices et formateurs et leurs enseignant·e·s évaluent globalement leurs compétences professionnelles (qualité et rythme du travail), leurs compétences sociales (esprit d'équipe, collaboration, capacité à gérer les conflits, amabilité, serviabilité) et leurs compétences personnelles (fiabilité, motivation, assiduité, discipline). Les réponses possibles allaient de 1 (très mauvais) à 5 (très bon).

La répartition n'est pas uniforme, mais tend vers des compétences auto-évaluées bonnes à très bonnes: sans pondération, 71 % des réponses se situent entre 4 et 5, c'est-à-dire dans les deux catégories les plus élevées (avec pondération, 79 % des apprenti·e·s indiquent que leurs formatrices et formateurs estiment que leurs compétences sont bonnes à très bonnes et 73 % que leurs enseignant·e·s les jugent bonnes à très bonnes).

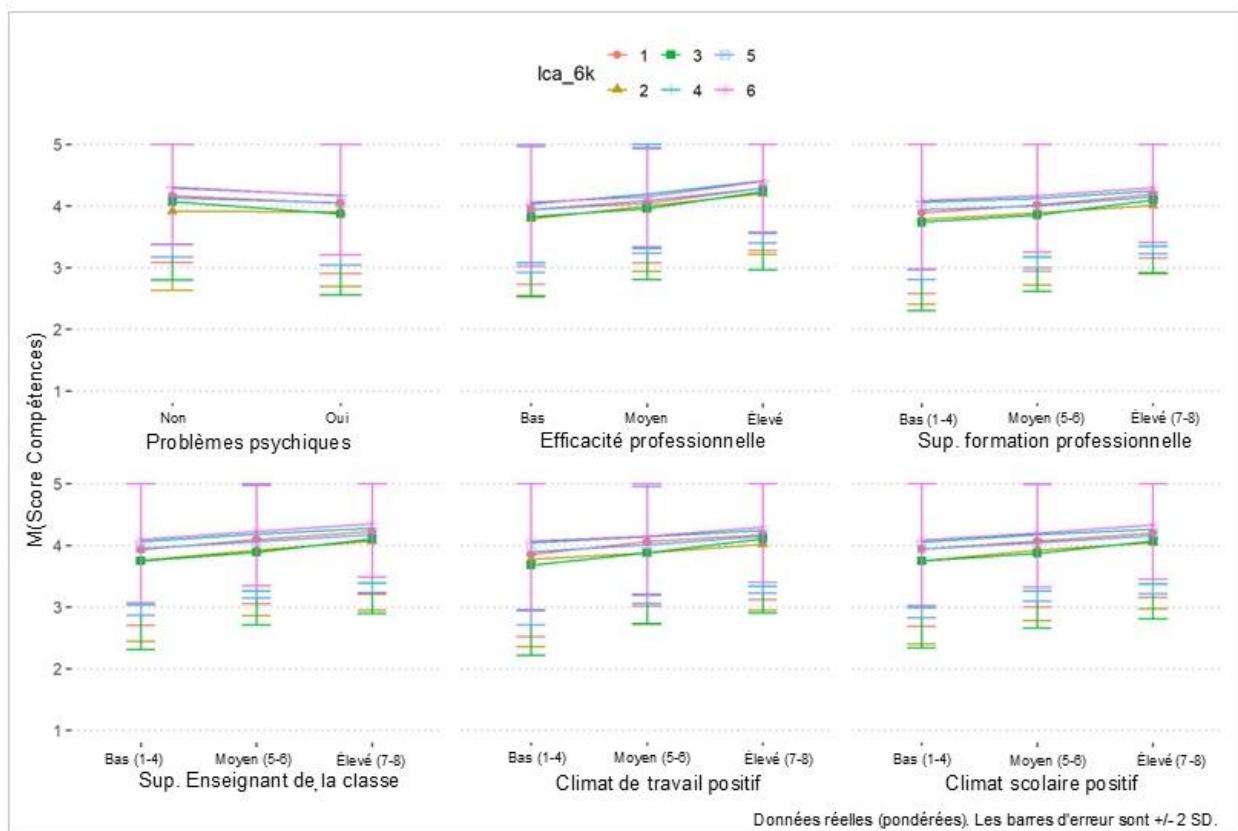


Illustration 128: Corrélation avec la performance pendant l'apprentissage

L'illustration suivante (Illustration 129) démontre globalement des relations entre les mêmes facteurs de risque psychosociaux que l'analyse précédente et les performances rapportées pendant l'apprentissage. En termes de performance et de compétences, les différents types d'apprenti·e·s sont encore un peu plus proches les uns des autres que dans les analyses précédentes. Tous les facteurs sont liés à la performance, la corrélation la plus évidente se trouvant entre l'auto-efficacité professionnelle et la performance. La présence de problèmes psychiques pendant l'apprentissage ne fait ici qu'une légère différence en ce qui concerne les performances rapportées.

La comparaison entre les groupes extrêmes révèle à nouveau une nette différence entre les apprenti·e·s bénéficiant de conditions d'apprentissage optimales (soutien par les responsables de la formation et les enseignant·e·s, climat dans l'entreprise et à l'école) et ceux bénéficiant de conditions globalement négatives.

Les différences se situent entre 0,49 point pour le type 6 et 0,85 point pour le type 3. En ce qui concerne les performances, les types 2 et 3 présentent généralement des valeurs légèrement inférieures à celles des autres types (non présentes ici). Mais c'est aussi pour ces deux types, comparés aux types 4, 5 et 6, plus performants sur le plan biographique, qu'un potentiel considérable réside dans un bon soutien et un climat favorable dans l'entreprise et à l'école.

Les tailles d'effet dans cette comparaison entre groupes extrêmes sont toutes importantes, avec des valeurs comprises entre 0,84 et 1,17 (d de Cohen).

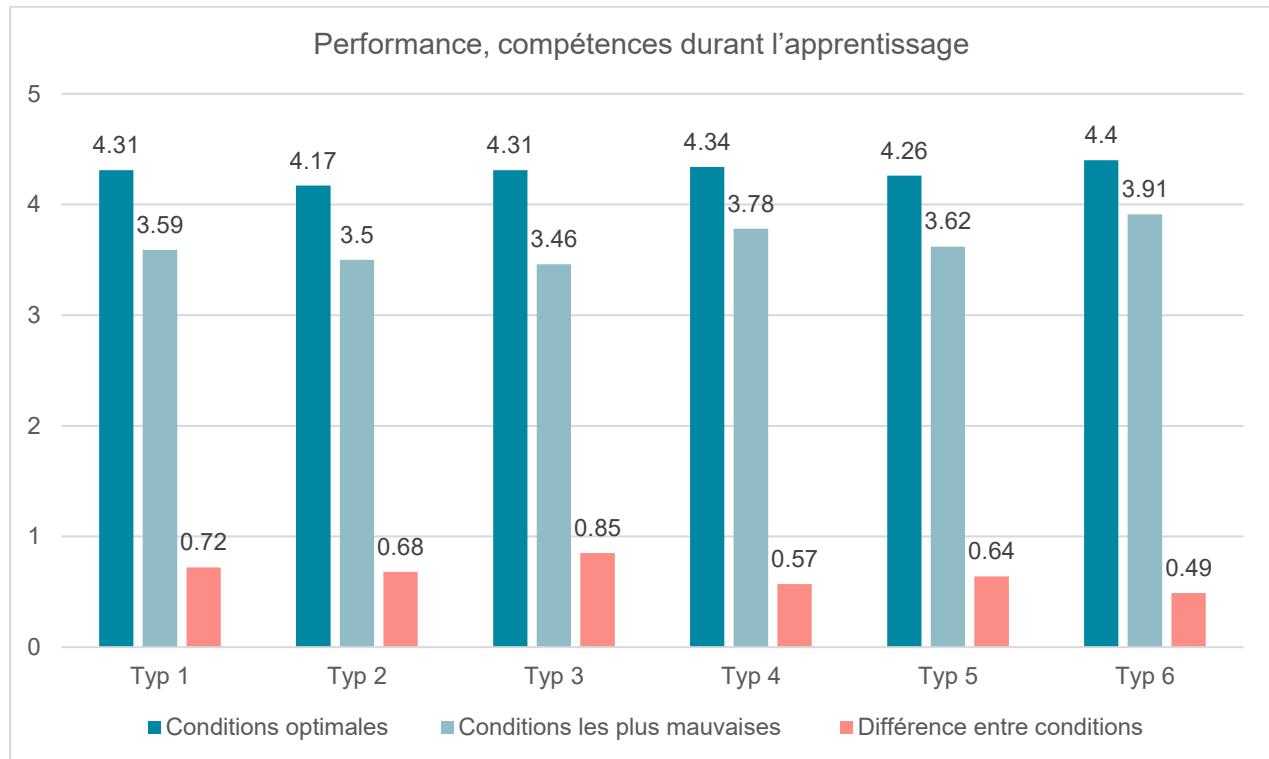


Illustration 129: Performance/compétences dans des conditions optimales vs mauvaises

Enfin, nous avons cherché à déterminer lesquels des facteurs psychosociaux décrits (prédicteurs) avait globalement le plus d'influence sur les prédictions du modèle d'outcome (ici la performance et les compétences pendant l'apprentissage).

Le tableau suivant indique à son tour dans quelle mesure la capacité prédictive du modèle conceptuel se détériore lorsque l'un des prédicteurs est randomisé (Tableau 16). Plus cette détérioration est importante, plus le prédicteur est important pour prévoir l'outcome.

Tableau 16: Influence des facteurs psychosociaux sur la performance et les compétences.

Prédicteur	Permutation ΔR^2
Auto-efficacité professionnelle	-0,127
Typologie des apprenti·e·s	-0,034
Soutien de l'enseignant·e	-0,032
Climat positif dans l'école professionnelle	-0,019
Climat positif dans l'entreprise	-0,018
Soutien des formateurs et formatrices	-0,013
Problèmes psychologiques pendant l'apprentissage	-0,003

Pour prédire les performances et les compétences, les attitudes et le comportement des apprenti·e·s sont essentiels (auto-efficacité avec une réduction de la variance expliquée de 12,7 points de pourcentage), ainsi que leurs antécédents (typologie des apprenti·e·s avec

3,4 points de pourcentage). Viennent ensuite le soutien de l'enseignant·e (3,2 points de pourcentage) et le climat dans l'école professionnelle (1,9 point de pourcentage). Cela signifie que, pour la prédiction statistique de la performance et des compétences rapportées, l'école est déterminante, en plus des antécédents et de l'auto-efficacité; alors que, pour l'outcome «croissance personnelle», comme décrit ci-dessus, ce sont d'abord l'entreprise formatrice et les formateurs et formatrices qui l'étaient.

4. Discussion

La santé mentale des adolescent·e·s et des jeunes adultes est essentielle à la réussite de leur formation professionnelle et de leur carrière. L'objectif de la présente étude était d'analyser comment se sentent les jeunes pendant leur apprentissage, ce qui leur fait du bien et ce qui leur pèse. Les médias parlent souvent du fait que les jeunes d'aujourd'hui ne sont plus résistant·e·s et qu'ils/elles subissent un stress élevé. L'un des principaux objectifs était donc d'étudier comment les jeunes parviennent à suivre une formation et à intégrer le marché du travail malgré ce stress.

Le taux de participation à l'enquête a été très élevé: près de 50 000 apprenti·e·s ont participé à l'enquête en ligne par l'intermédiaire des écoles professionnelles. Près de 45 000 apprenti·e·s ont pu être pris·e·s en compte pour les analyses, après exclusion des abandons précoce de l'enquête, des réponses peu sérieuses, etc. Ce très grand nombre de retours s'explique certainement par le fait que les actrices et acteurs important·e·s (CSFP, Table Ronde, CSD, partenaires sociaux (UPS et Travail.Suisse/USS), Promotion Santé Suisse, pratiques (représenté par login), partenaires de recherche (FHNW) et un institut de sondage (Valuequest)) ont participé à la préparation et ont soutenu le projet de recherche. Mais il s'avère aussi que les apprenti·e·s se sont senti·e·s pris·e·s au sérieux par les questions posées et ont été bien pris·e·s en charge. Voici quelques retours issus du champ de texte libre à la fin de l'enquête (traduits de l'allemand):

«Ça devrait rester anonym [sic] et merci d'avoir pris le temps de faire quelque chose comme ça! mon souhait est que tout le monde soit reconnaissant» – «S'il vous plaît, prenez cette enquête au sérieux et faites en sorte que toutes les générations soient informées, car j'ai l'impression que certains sont encore un peu bornés sur ce genre de sujet. Merci pour votre effort» – «J'aimerais que cette étude soit publiée car je pense que beaucoup de personnes en apprentissage sont dans le même cas que moi. J'espère qu'on trouvera une solution Mais je trouve très bien qu'il y ait des études qui s'intéressent au bien-être des jeunes, même s'il ne s'agit que d'une enquête. MERCI!:)»

L'anonymat des personnes interrogées a été garanti tout au long du processus d'enquête et d'analyse, notamment par l'absence d'informations précises sur l'école professionnelle fréquentée ou l'entreprise formatrice, ainsi qu'en appliquant une procédure en deux étapes: la société d'enquête Valuequest n'a transmis que des données anonymisées aux chercheurs et chercheuses (Work-Med, FHNW).

L'ensemble des données se caractérise par le fait que tous les cantons, et donc toutes les régions linguistiques, ont été pris en compte. Pour les variables pertinentes (sexe, type de formation, région linguistique, domaines de formation), des pondérations supplémentaires ont été utilisées afin de rendre les résultats représentatifs en fonction des variables.

Nous discuterons ci-après des principaux résultats de l'enquête avant de formuler des conclusions pour la pratique dans le chapitre suivant.

4.1. Satisfaction élevée dans l'apprentissage et forte évolution personnelle

La grande majorité des apprenti·e·s ont choisi leur apprentissage actuel en toute conscience, se sentent prêt·e·s pour l'apprentissage et s'en réjouissent. Outre la satisfaction anticipée, une grande partie des apprenti·e·s se sont également demandé p. ex. s'ils/elles pouvaient répondre aux exigences de l'école, comment gérer les nouveaux horaires de présence (jours plus longs par rapport à la scolarité obligatoire) ou comment réagir à leurs erreurs ou difficultés. Compte tenu de l'important changement et de l'incertitude qui en découle, ces inquiétudes sont compréhensibles et normales.

Il est réjouissant de constater que de nombreuses et nombreux apprenti·e·s s'accommodeent bien de leur nouvelle situation malgré leurs réserves initiales: les trois quarts des apprenti·e·s déclarent

se sentir plutôt bien, voire très bien, dans leur apprentissage. D'autres encore affirment trouver généralement l'apprentissage passionnant et avoir le sentiment d'accomplir un travail utile. Près de 90 % des apprenti·e·s se disent satisfait·e·s du métier choisi.

Outre la grande satisfaction à l'égard de l'apprentissage, les apprenti·e·s évoluent également sur le plan personnel. Basler et Kriesi (2022) montrent que les apprenti·e·s profitent de l'apprentissage dans leur développement. La présente étude indique également que, depuis le début de leur apprentissage, les apprenti·e·s se considèrent comme plus responsables et constatent une nette amélioration de leurs connaissances. De plus, une grande majorité affirme que leur persévérance s'est améliorée. Étonnamment, on constate en outre qu'environ la moitié des apprenti·e·s sont plus motivé·e·s à se lever le matin qu'à l'école obligatoire. Sur les 15 progrès possibles depuis le début de l'apprentissage, les apprenti·e·s en ont confirmé 12 en moyenne. Les résultats soulignent que l'apprentissage est formateur pour les jeunes et qu'ils/elles grandissent non seulement sur le plan professionnel, mais aussi personnel.

Près de la moitié des apprenti·e·s déclarent que l'apprentissage a un effet positif sur leur bien-être. Parallèlement, environ un tiers des personnes interrogées éprouvent une influence négative de l'apprentissage sur leur bien-être. Cela s'explique par le fait que les nouvelles exigences de l'apprentissage (nouveaux horaires de présence, adaptation au «monde des adultes» et à leur nouveau rôle, nouveaux besoins en matière d'organisation personnelle) et la réduction du temps libre (moins de place pour les loisirs ou les contacts sociaux) sont déterminantes pour les apprenti·e·s. Plus de la moitié des apprenti·e·s utilisent plusieurs fois par semaine leur temps libre pour des tâches scolaires, telles que les révisions ou la rédaction de travaux. Par rapport à la période d'avant la formation, environ 40 % des apprenti·e·s ont également réduit leurs activités de loisirs, ce qui a été confirmé par les participant·e·s aux groupes de discussion mis en place après l'enquête. Ce résultat coïncide avec ceux de l'étude YEP (Youth Empowerment Participation, 2025) récemment publiée, dans laquelle des jeunes d'Allemagne et d'Autriche ont été interrogé·e·s sur leur bien-être. Là aussi, la pression de la performance a notamment été citée comme un facteur de stress important, ainsi que le souhait de disposer de périodes de repos plus longues et de plus de temps pour les hobbies. Les résultats de l'enquête menée auprès des formatrices et formateurs (2022) ont clairement montré qu'une organisation active des loisirs a un impact positif sur le déroulement de l'apprentissage.

Dans l'ensemble, la quasi-totalité des apprenti·e·s (90 %) pensent pouvoir assez à très bien gérer les défis de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils/elles se sentent efficaces. Cela témoigne clairement de la forte résilience de ces jeunes. Ils ont le sentiment que leurs ressources sont suffisantes pour relever les défis de l'apprentissage (cf. Lazarus & Folkman, 1984 ou Hösli-Leu et al., 2018).

De même, trois quarts des apprenti·e·s affichent un niveau moyen à élevé de sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la conviction d'être capable de savoir bien gérer les difficultés. En outre, le sentiment d'efficacité personnelle augmente au fil des années d'apprentissage. On constate toutefois des différences entre les sexes: les apprentis sont plus confiants dans leur efficacité personnelle et dans leur maîtrise de la situation que les apprenties. De manière générale, les apprenti·e·s affichent un moins bon sentiment de contrôle que d'efficacité personnelle. Environ 70 % des apprenties et 55 % des apprentis éprouvent un faible sentiment de contrôle. Cette différence entre les sexes apparaît également dans les résultats de l'enquête suisse sur la santé (Schuler et al., 2016). Il est frappant de constater que les apprenti·e·s présentent un pourcentage bien plus faible de sentiment de contrôle par rapport à l'ensemble de la population suisse (20 % de faible sentiment de contrôle). Cela n'est pas surprenant dans la mesure où les apprenti·e·s ont moins d'expérience en matière de prise de décision et d'actions autonomes que les adultes, car de nombreuses décisions sont encore prises par les parents, les enseignant·e·s ou les responsables de la formation. Pendant l'apprentissage, ils/elles évoluent en outre, selon la situation, dans un environnement plus ou moins hiérarchisé avec une marge de manœuvre limitée, certainement en raison de leur manque d'expérience. Cette dépendance, accompagnée d'une image de soi en cours

de développement, peut amener les apprenti·e·s à considérer leurs possibilités d'influence comme plus faibles et à développer un sentiment de contrôle plus bas.

Les arrêts de l'apprentissage envisagés sont fréquents et font partie du tableau

La grande satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage et le sentiment de pouvoir relever les défis n'excluent pas l'idée d'interrompre l'apprentissage.

Environ la moitié des personnes interrogées ont réfléchi au moins une fois à la possibilité d'arrêter leur apprentissage. Au moment de l'enquête, un cinquième d'entre elles y pensait. En Suisse romande, on envisage moins souvent un arrêt de l'apprentissage qu'en Suisse alémanique ou italienne. Ce résultat est surprenant, car les résiliations de contrats d'apprentissage sont plus fréquentes en Suisse romande (cf. Kriesi et al., 2016). Il n'est pas possible d'évaluer de manière conclusive les raisons de cette différence régionale.

Les apprenti·e·s réfléchissent surtout à arrêter leur apprentissage parce qu'ils/elles se sentent dépassé·e·s et ont le sentiment (ou qu'on leur donne le sentiment) de ne rien pouvoir faire. On peut également citer les difficultés d'ordre relationnel (problèmes avec les formateurs et formatrices, les enseignant·e·s, ou manque de bien-être au sein de l'équipe/de la classe). Les résultats de cette enquête montrent en outre que les apprenti·e·s qui se sentent soutenu·e·s par leur formateur ou formatrice envisagent beaucoup plus rarement d'interrompre leur apprentissage (41,2 % contre 73,9 %). Cela montre donc, d'une part, l'importance de la relation entre les formatrices et formateurs et les apprenti·e·s et, d'autre part, l'importance de l'ambiance de travail en général (cf. chapitre [3.2](#) und [3.7](#)). L'étude YEP (2025) souligne également que le sentiment d'appartenance influence de manière déterminante le bien-être mental des adolescent·e·s.

Les conditions générales (horaires de travail/trajets) sont d'autres raisons pour lesquelles les apprenti·e·s envisagent d'interrompre leur apprentissage. Cette situation s'explique par le fait que les apprenti·e·s ont beaucoup moins de temps libre par rapport à la scolarité obligatoire et qu'ils/elles se sentent simultanément sous pression dans différents domaines (p. ex. école, entreprise, ami·e·s, etc.).

En ce qui concerne la question de la résilience des apprenti·e·s, il est intéressant d'étudier pour quoi ils/elles persévérent et n'abandonnent pas. La grande majorité des apprenti·e·s (81 %) n'interrompent pas leur formation parce qu'ils/elles ne veulent pas abandonner. Ne pas vouloir abandonner, «aller au bout» de quelque chose, est un facteur central du sentiment d'efficacité personnelle, qui renforce également les apprenti·e·s face aux défis futurs (cf. Beierlein, et al., 2014). Par ailleurs, la persévérence est aussi un élément essentiel de la compétence personnelle, qui gagne de plus en plus en importance sur le marché du travail. Outre la «volonté propre», l'environnement social peut toutefois également être considéré comme essentiel. Ainsi, il est utile pour de nombreux apprenti·e·s que quelqu'un croie en leurs capacités ou que leurs parents s'attendent à ce qu'ils/elles poursuivent leur apprentissage. Chez les apprenti·e·s ayant une faible estime de soi, l'environnement social s'avère encore plus important que chez celles et ceux ayant une bonne estime de soi. Toutefois, les apprenti·e·s parlent rarement de ces idées avec les responsables de l'apprentissage, p. ex. les formatrices et formateurs ou les enseignant·e·s (seuls 15 % ont mené de telles discussions et seulement la moitié ont trouvé cela utile).

Concernant la gestion des frustrations, les apprenti·e·s se distinguent par leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans un premier temps, les apprenti·e·s qui montrent un grand sentiment d'efficacité personnelle procèdent de manière plus contrôlée et plus planifiée. Les apprenti·e·s dont le sentiment d'efficacité personnelle est moins marqué se distraient plus ou réagissent de manière plus émotionnelle (honte, reproches à soi-même, repli). Les apprenti·e·s qui possèdent déjà un bon sentiment d'efficacité personnelle le développent encore en gérant les situations de manière plus positive grâce à une approche active et planifiée; les apprenti·e·s qui évitent de le faire n'ont pas cette expérience importante. Il serait possible d'intervenir en encourageant les apprenti·e·s à

améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle de manière ciblée. La situation est très similaire en ce qui concerne la gestion des lacunes.

Les plus grandes différences se manifestent surtout dans le comportement d'évitement. Ces apprenant·e·s perdent en assurance, n'osent plus, s'organisent pour ne pas avoir à faire leur travail, envisagent d'arrêter leur apprentissage ou préfèrent rester à la maison. Ici aussi, on constate des différences entre filles et garçons. Les écarts les plus importants se manifestent dans le fait que les apprenties se mettent davantage la pression (68,9 % contre 54,3 %) ou qu'elles ont moins confiance en elles (37,7 % contre 24,6 %).

Les relations interpersonnelles jouent un rôle important

Les relations interpersonnelles et l'environnement social peuvent être considérés comme des facteurs importants de la santé mentale. Dans l'enquête de Pro Juventute auprès de la jeunesse (2024), les participant·e·s indiquent que leur relation avec leurs parents est importante pour leur bien-être. Le soutien de la famille est également essentiel pour un bon déroulement de l'apprentissage. L'étude menée auprès des formateurs et formatrices (2022) a montré que le manque de soutien familial ou les difficultés psychosociales ont des répercussions négatives sur le déroulement de l'apprentissage. Les parents ou les personnes de référence proches restent donc des interlocuteurs importants pour les apprenant·e·s même pendant la formation, bien que cela ne soit peut-être pas toujours évident en raison de leur recherche d'autonomie. Il est intéressant de noter que les formateurs et formatrices souhaitent souvent que les parents soient là lorsque les choses deviennent difficiles. Pour que cela se passe bien, il est recommandé d'impliquer les parents dans l'apprentissage dès le début, ce que font un tiers des entreprises formatrices. Toutefois, les apprenant·e·s ne trouvent cela utile que dans la moitié des cas. Cela est compréhensible dans la mesure où, du point de vue des apprenant·e·s, l'implication des parents n'apporte peut-être pas de bénéfice direct, mais peut-être seulement ultérieur, en cas de difficultés.

Les formatrices et formateurs sont généralement très motivé·e·s et engagé·e·s dans l'accompagnement des apprenant·e·s (cf. Egger et al. ou Schmocke et al, 2022). La présente étude montre clairement que ce fort engagement est très apprécié par ces derniers. Une grande majorité des apprenant·e·s sont satisfait·e·s de leurs formateurs ou formatrices (81 %). Cela se traduit surtout par le fait que les apprenant·e·s se sentent bien soutenu·e·s sur le plan professionnel et pris·e·s au sérieux. La situation est très similaire en ce qui concerne les enseignant·e·s à l'école professionnelle. Les apprenant·e·s rencontrent également dans leur grande majorité (plus de 80 %) des relations amicales et respectueuses dans les entreprises formatrices, ils/elles sont encouragé·e·s et font l'expérience d'une bonne cohésion.

Cependant, contrairement au haut niveau de satisfaction mentionné ci-dessus concernant le soutien des formatrices, des formateurs et des enseignant·e·s, près d'un quart des apprenant·e·s ont le sentiment que leur formatrice ou formateur ne s'intéressent pas à leur bien-être et qu'ils/elles ne sont pas soutenu·e·s s'ils/elles ne vont pas bien. Lorsqu'il s'agit de sujets personnels concernant les apprenant·e·s, les formatrices et formateurs se montrent donc plus réservé·e·s, ce qui peut être dû à certaines incertitudes de leur part. Dans l'enquête menée auprès des formatrices et formateurs (Schmocke et al. 2022), ils/elles indiquent, indépendamment de leur expérience dans la fonction, qu'ils/elles se sentent moins sûrs dans l'accompagnement des apprenant·e·s lorsqu'il s'agit de thèmes «psychologiques». Parallèlement, les apprenant·e·s s'adressent rarement à leurs formatrices et formateurs lorsqu'ils/elles ne vont pas bien ou envisagent d'interrompre leur apprentissage. Cela signifie que les deux parties font preuve de retenue lorsqu'il s'agit de questions personnelles ou psychologiques. On peut donc se demander si l'opinion répandue selon laquelle les «jeunes» abordent le thème du stress psychologique de manière très différente est exacte. Une réticence à parler de son état psychique semble encore persister, du moins dans le contexte de la formation et du travail.

De manière générale, les résultats soulignent l'importance de bonnes relations dans le contexte professionnel. Les raisons pour lesquelles une entreprise formatrice est recommandée ou non par les apprenti·e·s le confirment également. Le soutien de l'équipe et l'ambiance de travail sont déterminants pour une telle recommandation. Nous citerons comme exemples: «*Très bon environnement, tout le monde est très gentil, on peut toujours poser des questions si quelque chose n'est pas clair.*» ou «*Le formateur est très gentil et m'explique tout en détail et me l'explique plusieurs fois si je ne comprends toujours pas.*» (textes originaux issus du champ de texte libre, traduits de l'allemand). La qualité du lieu de formation ou la diversité des tâches jouent également un rôle important. Parallèlement, l'entreprise ne sera pas du tout recommandée, ou seulement sous certaines conditions, si l'équipe de travail est perçue comme désagréable et agressive. Nous citerons comme exemples: «*Mon chef a de fortes sautes d'humeur*», «*Beaucoup de gens critiquent par derrière, on ne peut faire confiance à personne*» ou «*Environnement toxique (le chef hurle, consommation d'alcool au travail, etc.) et rapidement beaucoup de responsabilités (trop pour quelqu'un en apprentissage).*» (textes originaux issus du champ de texte libre, traduits de l'allemand). Les exigences de performance trop élevées ont été la raison la plus souvent invoquée. Outre les formatrices et formateurs, qui jouent un rôle clé, ce sont donc aussi les collaboratrices et collaborateurs qui n'occupent pas cette fonction qui, en réalité, contribuent grandement à la formation des apprenti·e·s. Les résultats montrent à quel point l'attitude d'une entreprise, qui influe de manière déterminante sur l'atmosphère de travail, est centrale pour les apprenti·e·s.

Antécédents des apprenti·e·s

Au début de leur apprentissage, les jeunes ont déjà vécu de nombreuses expériences positives et négatives. Ainsi, avant même le début de leur apprentissage, les jeunes font état de pressions subies, tant de la part de leurs parents que dans le contexte scolaire (p. ex. pour trouver une solution après la scolarité obligatoire), ainsi que de problèmes de performance, de harcèlement, de conflits physiques ou de tensions familiales.

Environ 42 % des apprenti·e·s décrivent l'apparition de problèmes psychologiques avant l'apprentissage. Les résultats vont de pair avec les observations épidémiologiques selon lesquelles la moitié des troubles psychiques apparaissent déjà avant l'âge de 15 ans (Kessler et al., 2005). Les apprenties de sexe féminin déclarent plus souvent avoir déjà souffert de troubles psychiques avant l'apprentissage. Il est important de mentionner qu'il ne s'agit pas forcément de maladies psychiques diagnostiquées, mais de l'expérience de problèmes et de stress.

Les apprenti·e·s se distinguent donc par le «bagage» avec lequel ils/elles entament leur apprentissage. Statistiquement, ces conditions préalables peuvent être simplifiées en 6 types sur la base de ces données d'enquête. La typologisation des apprenti·e·s est importante dans la pratique, car elle permet de décrire des groupes ayant des besoins différents en matière d'encouragement ou de soutien. Pour le calcul de la typologie, seules les caractéristiques décrivant la situation des apprenti·e·s avant l'apprentissage ont été utilisées (soutien familial, problèmes familiaux, arrêt d'un précédent apprentissage, attentes et inquiétudes concernant l'apprentissage, soutien social/amical, aucune autre place d'apprentissage trouvée, niveau de fin d'études, sexe). Les types d'apprenti·e·s sont décrits au [chapitre 3.5](#).

4.2. Le stress psychologique et ses symptômes sont fréquents

À la question très ouverte «As-tu eu des problèmes psychologiques pendant ton apprentissage, p. ex. pensées ou sentiments négatifs, stress ou encore maladies psychiques ou crises?»), 61 % des apprenti·e·s ont répondu avoir déjà eu des problèmes psychologiques une fois (environ un quart) ou plusieurs fois (environ un tiers) pendant leur apprentissage. Ce chiffre coïncide avec l'enquête menée auprès des formatrices et formateurs professionnels, dans laquelle 60 % des apprenti·e·s ont également ressenti des «problèmes psychologiques» (non définis plus précisément) (Schmocker et al., 2022). La comparaison entre différents pays révèle un tableau similaire.

63 % des jeunes adultes allemands et autrichiens indiquent qu'ils/elles ne vont pas bien actuellement (Youth Empowerment Participation, 2025).

En outre, 60 % des personnes concernées déclarent que leurs problèmes ont été déclenchés ou sont aggravés par l'apprentissage. Cela signifie que des circonstances ou des événements surveillant pendant l'apprentissage peuvent aussi affecter les apprenti·e·s. D'un autre côté, ces problèmes ne devraient pas non plus être dramatisés ni généralisés. Les évaluations montrent clairement que ces problèmes présentent des degrés de gravité très divers. Il peut aussi bien s'agir de problèmes qui n'ont eu que peu ou pas d'impact négatif que de problèmes qui ont eu un impact négatif sur l'apprentissage. La moitié des apprenti·e·s concerné·e·s considèrent que ces problèmes les ont limité·e·s dans leur apprentissage. Il s'agit d'environ 30 % de tous les apprenti·e·s. Les résultats indiquent en outre que les problèmes psychologiques avant l'apprentissage sont étroitement liés à l'apparition de problèmes psychologiques pendant l'apprentissage.

Les questions de screening validées utilisées donnent également des résultats assez élevés (mais ne permettent pas de poser un diagnostic clinique): environ 40 % des apprenti·e·s rapportent des symptômes de dépression relativement fréquents et un quart des symptômes modérés à sévères d'un trouble anxieux généralisé. Environ un cinquième à un tiers indiquent éprouver des symptômes de troubles obsessionnels compulsifs, d'anxiété sociale, d'attaques de panique, de TDAH ou de troubles alimentaires. Enfin, les apprenti·e·s déclarent relativement rarement (dans 7 % des cas) avoir pris un ou plusieurs médicaments au cours des sept derniers jours pour améliorer leur état psychique. 5 % utilisent par exemple des somnifères et 7 % un médicament pour augmenter leur niveau d'attention/d'énergie.

Il existe des différences notoires en fonction du sexe. Ainsi, ce sont surtout les apprenties qui déclarent avoir été ou être confrontées à des problèmes psychiques pendant leur scolarité et encore maintenant (48,4 % contre 24,6 %). Les apprentis de sexe masculin déclarent le plus souvent n'avoir jamais connu de problèmes psychologiques. Ce résultat n'est pas surprenant: les femmes, et surtout les jeunes femmes, font souvent état de souffrances psychologiques plus importantes (cf. p. ex. Werling et al., 2024 ou Peter et al., 2023). Il n'est pas possible d'expliquer de manière catégorique pourquoi il en est ainsi. Différentes hypothèses peuvent être formulées, p. ex. qu'il existe des différences dans la perception et le traitement des émotions. Les facteurs biologiques ou hormonaux peuvent également servir de modèle explicatif, de même que les différences concernant la pression de performance et la pression d'adaptation.

Le stress accru des apprenti·e·s s'explique également par le fait que l'adolescence elle-même entraîne de nombreuses tâches de développement exigeantes et que, parallèlement, les jeunes sont confronté·e·s à différentes nouvelles exigences dans le cadre de leur apprentissage (cf. Promotion Santé Suisse, 2025). Les transitions (comme l'entrée en apprentissage ou l'adolescence elle-même) sont généralement considérées comme des périodes de vulnérabilité, c'est-à-dire comme des phases de la vie durant lesquelles les personnes sont (plus) sujettes aux problèmes psychologiques.

La fréquence élevée des problèmes psychiques constatée dans ces enquêtes montre sans doute également une sensibilisation accrue à ces problématiques et une certaine levée des tabous. Face à ces résultats, tout l'enjeu de la réflexion réside dans le fait que l'on doive prendre au sérieux le vécu des apprenti·e·s face à leurs problèmes psychologiques, tout en ayant conscience que la majorité d'entre eux font l'expérience de la satisfaction, de l'intérêt, de la fierté professionnelle, du sentiment d'utilité, de la résilience et de l'épanouissement personnel pendant leur apprentissage. L'idée selon laquelle le stress psychologique exclurait les expériences positives est fausse. La moitié des apprenti·e·s déclarent par exemple en même temps s'être senti·e·s content·e·s, calmes et serein·e·s au cours des deux dernières semaines.

Néanmoins, il existe un groupe d'apprenti·e·s – environ 20 à 30 % – qui souffrent de problèmes psychologiques importants.

Les apprenti·e·s parlent principalement de leurs problèmes dans leur entourage privé

En cas de problèmes psychologiques, la plupart des apprenti·e·s trouvent un soutien auprès de leur cercle amical et de leur famille. Cela concorde avec les résultats de l'enquête suisse auprès des adolescent·e·s/jeunes adultes sur les compétences en matière de santé mentale et la stigmatisation (Dey et al., 2018). Pour 78 % des personnes interrogées, aucun entretien n'a été mené au sujet de ces problèmes, que ce soit au sein de l'entreprise formatrice ou de l'école professionnelle. On peut se demander si cela vient du fait que les répercussions sur l'apprentissage n'étaient pas si graves, de sorte qu'un entretien n'a pas été considéré comme nécessaire. En effet, face à ces difficultés, les apprenti·e·s ne cherchent guère à dialoguer avec les responsables (p. ex. les formatrices et formateurs ou les enseignant·e·s).

Concrètement, cela signifie que 68 % des apprenti·e·s ne parlent pas de leurs problèmes aux responsables de leur apprentissage. Les entretiens avec l'autorité de surveillance des apprentissages/l'office de la formation professionnelle sont également extrêmement rares (8 %). Les raisons pour lesquelles ils/elles ne le font pas sont les suivantes: 36 % veulent «s'en sortir seul·e·s», 26 % ne savent pas comment parler de ces questions ou si c'est «déjà assez grave pour en parler à quelqu'un», 23 % pensent qu'on ne les comprendrait pas et environ 20 % ne font pas confiance à leurs responsables, ont honte ou ne veulent accabler personne avec leurs problèmes. Plus de la moitié des adolescent·e·s et des jeunes adultes interrogés dans le cadre de l'étude YEP (2025) déclarent ne pas se sentir pris·e·s au sérieux lorsqu'ils/elles parlent de leur santé mentale. La question de la levée des tabous et de la déstigmatisation se pose à nouveau. Même si l'on peut supposer une sensibilisation accrue et une diminution des préjugés sur le thème du stress psychologique, il semble y avoir une différence entre les contextes privé et professionnel (cf. section *Les relations interpersonnelles jouent un rôle important*). En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les apprenti·e·s ne parlent pas de leurs problèmes, il faut également tenir compte du fait que les jeunes n'ont pas de référence indiquant quand ils/elles doivent aborder leurs problèmes psychiques et comment ils/elles pourraient le faire. Trois quarts des jeunes en Allemagne et en Autriche déclarent être suffisamment informé·e·s en matière de santé mentale. Parallèlement, plus de 80 % souhaitent (encore) plus d'informations à ce sujet. Deux tiers souhaitent plus d'information dans le contexte scolaire. Ce manque de connaissances empêche la mise en place de mesures préventives ou comporte un risque de chronicisation des symptômes, qui peuvent déboucher sur une maladie psychique, ou l'établissement de stratégies de coping dysfonctionnelles, ce qui peut conduire à d'autres problèmes. À cet égard, il convient d'une part de reconnaître le fait que les apprenti·e·s «veulent réussir seul·e·s» et d'autre part que cela indique un comportement résilient. Cette stratégie devient toutefois problématique lorsqu'une situation de surcharge se présente et que l'on manque le moment de se confier à quelqu'un.

Soutien professionnel

En ce qui concerne le recours à un soutien professionnel, il apparaît que seuls 2 % des apprenti·e·s font appel à une offre de suivi de l'école professionnelle ou de l'entreprise formatrice en raison de leurs problèmes psychologiques. 65 % ne sollicitent aucun suivi ou traitement. Environ 27 % sont suivi·e·s ou traité·e·s par un ou une généraliste, psychiatre ou psychologue-psychothérapeute. Les apprentis sont moins nombreux que les apprenties à demander de l'aide et à parler de leurs difficultés. Il est frappant de constater que les traitements médico-psychothérapeutiques aident plus souvent les apprenti·e·s sur le plan personnel (environ 50 % des cas), mais qu'ils/elles ont moins d'effets positifs sur leur situation dans leur apprentissage (34 % des cas).

En ce qui concerne les caractéristiques des offres de suivi, les apprenti·e·s accordent une importance particulière aux points suivants: la gratuité (51 %), la garantie de confidentialité (49 %) et la garantie d'anonymat (41 %). Il est possible que ces souhaits expliquent pourquoi les offres de conseil gratuites des écoles professionnelles ou des entreprises formatrices ne sont pas sollicitées.

Environ 40 % des apprenti·e·s indiquent qu'ils/elles souhaitent une offre indépendante de l'entreprise formatrice et de l'école. La question se pose donc de savoir comment les offres sur les lieux de formation peuvent être conçues pour qu'elles soient utilisées.

Le fait que deux tiers à trois quarts des apprenti·e·s qui rencontrent des problèmes psychologiques au cours de leur apprentissage ne sollicitent absolument aucune aide ou ne sollicitent pas d'aide médico-psychologique peut, dans de nombreux cas, constituer un choix approprié et refléter une attitude saine: le désir de s'en sortir seul·e. Néanmoins, même en cas de problèmes psychologiques ayant des répercussions significatives sur l'apprentissage, un tiers des apprenti·e·s ne recourent à aucune aide professionnelle.

Parallèlement, un échange dans le cadre d'un groupe de discussion a montré que les apprenti·e·s n'avaient pas une idée claire de la mesure dans laquelle ils/elles pourraient bénéficier d'une aide professionnelle au sens large et de la manière dont cela pourrait se dérouler. «Ne pas savoir ce qui nous attend» est également cité comme un obstacle par les jeunes dans l'étude YEP (2025).

Le fait que les apprenti·e·s considèrent que les traitements et psychothérapies ont plus souvent des effets positifs sur leur vie personnelle que sur leur apprentissage montre que les traitements se déroulent souvent de manière séparée et que leur influence sur le déroulement de l'apprentissage n'est, le cas échéant, qu'indirecte.

L'apprentissage, une opportunité

Si l'on considère l'ensemble des résultats de l'étude, on constate à première vue deux images difficiles à concilier. Pour simplifier, les résultats montrent, d'une part, une très grande satisfaction des apprenti·e·s vis-à-vis de leur apprentissage et, d'autre part, des valeurs élevées en ce qui concerne le stress psychologique.

Une analyse plus nuancée permet de combiner les deux images, qui semblent s'opposer, voire s'exclure. La présence simultanée d'une «satisfaction élevée» et d'un «stress élevé» reflète la réalité de vie des apprenti·e·s.

Dans les groupes de discussion, ce parallélisme a été confirmé par les apprenti·e·s. D'une part, ils/elles trouvent l'apprentissage exigeant, rigoureux et parfois trop contraignant, ce qui a aussi des répercussions négatives sur leur vie privée (moins de temps libre, donc moins de hobbies ou de contacts sociaux), mais ils/elles se plaignent malgré tout dans leur formation et évoluent considérablement dans de nombreux domaines (cf. section *Satisfaction élevée dans l'apprentissage et forte évolution personnelle*).

La santé mentale est donc plus que l'absence de maladie psychique: la capacité de développement, le fait de ressentir du sens, l'acquisition de compétences ainsi que la mise en œuvre de son propre potentiel au sein de l'environnement socioprofessionnel sont des dimensions centrales de la santé mentale, à l'instar du bien-être, de la satisfaction, de l'équilibre psychique ou du stress psychologique (Keyes, 2002; OMS, 2001).

Les deux dimensions «stress psychologique» et «évolution personnelle dans l'apprentissage» se croisent dans la logique du Mental Health Continuum selon Keyes (2002), ce qui donne une matrice à quatre champs dans lesquels les apprenti·e·s peuvent être réparti·e·s en fonction de l'ampleur de leur stress psychologique et de leur évolution pendant l'apprentissage. Il en résulte quatre groupes:

1. Faible stress psychologique et forte évolution personnelle durant l'apprentissage (53 %)
2. Faible stress psychologique et faible évolution personnelle durant l'apprentissage (16 %)
3. Stress psychologique élevé et forte évolution personnelle durant l'apprentissage (17 %)
4. Stress psychologique élevé et faible évolution personnelle durant l'apprentissage (15 %)

Le groupe le plus important d'apprenti·e·s (53 %) est en bonne santé psychique, avec relativement peu de stress et une forte évolution personnelle. À côté de cela, on trouve le groupe d'apprenti·e·s confronté·e·s au stress, mais qui connaissent aussi une forte évolution personnelle durant l'apprentissage (groupe 3). Dans le cadre de l'apprentissage, il convient toutefois d'accorder une attention particulière aux deux autres groupes dont l'évolution personnelle est faible, que les apprenti·e·s concerné·e·s souffrent ou non de stress psychologique (groupe 2 et groupe 4). D'autres analyses sont nécessaires pour comprendre dans quelle mesure ces apprenti·e·s dont l'évolution personnelle est faible se ressemblent ou se distinguent. Les premières hypothèses à ce sujet ont été abordées au [chapitre 4](#).

Facteurs influençant les problèmes psychiques, l'évolution, la performance et les compétences pendant l'apprentissage

Jusqu'ici, la plupart des facteurs importants ont été abordés individuellement. Un modèle a été utilisé pour étudier simultanément l'importance de différents facteurs sur les problèmes psychiques pendant l'apprentissage, l'évolution ou les performances. Dans ce modèle, l'influence des *antécédents des apprenti·e·s*, des *facteurs personnels* (sentiment d'efficacité professionnelle, fierté, intérêt, sens de l'apprentissage) et les *facteurs liés au contexte* (soutien des formatrices et formateurs/enseignant·e·s, climat dans l'école/entreprise) (cf. [chapitre 3.7](#)). Il faut tenir compte du fait qu'il s'agit de la perception actuelle ou rétrospective des apprenti·e·s et qu'il n'est donc pas possible de tirer des conclusions causales, mais de mettre en évidence des liens.

Facteurs d'influence sur les problèmes psychologiques durant l'apprentissage:

Le type d'apprenti·e («conditions de départ»), et donc ses antécédents et ses problèmes psychiques antérieurs, est particulièrement lié au fait que l'apprenti·e soit confronté·e ou non à des problèmes psychiques pendant l'apprentissage. Le sentiment d'efficacité des apprenti·e·s et le soutien des formatrices et formateurs, un climat de travail favorable et une expérience positive de l'apprentissage (fierté, intérêt, sens) sont liés de manière moins marquée, mais aussi significative, aux problèmes psychiques qui surviennent pendant l'apprentissage. Pour les apprenti·e·s avec des conditions de départ très défavorables, les liens entre ces conditions d'apprentissage et les problèmes psychiques sont relativement faibles. Chez les apprenti·e·s ayant connu moins de difficultés dans le passé, des conditions d'apprentissage favorables (soutien et climat positif) peuvent atténuer les problèmes psychologiques, ou les aggraver si elles sont défavorables. Les effets statistiques sont importants.

Ainsi, si le stress psychologique avant l'apprentissage a la valeur statistique la plus élevée pour prédire si du stress psychologique fera son apparition pendant l'apprentissage, cela indique clairement les groupes d'apprenti·e·s pour lesquels il existe un grand potentiel d'intervention. En outre, il convient de discuter de la nécessité de transmettre à l'entreprise formatrice des informations relatives aux troubles précédant l'apprentissage; et si oui, lesquelles et de quelle manière. Dans le cadre de cette enquête, près de la moitié des apprenti·e·s sont favorables à la transmission d'informations importantes. Cette question soulève directement une autre question: à quel moment les (futur·e·s) apprenti·e·s doivent-ils/elles faire part de leurs difficultés aux entreprises formatrices? La forme et le contenu des informations qui pourraient être transmises aux entreprises formatrices doivent certainement être évalués avec prudence. Toutefois, si des conditions optimales permettent d'atténuer les problèmes psychiques pendant l'apprentissage, ce point se doit d'être approfondi.

Facteurs d'influence sur l'évolution personnelle durant l'apprentissage:

Si l'outcome considéré n'est pas l'existence de problèmes psychologiques durant l'apprentissage, mais l'évolution et le développement personnels depuis le début de l'apprentissage, les facteurs suivants sont importants: attitude et comportement des apprenti·e·s (efficacité personnelle), climat

positif dans l'entreprise formatrice et à l'école professionnelle, bon soutien des formatrices et formateurs et antécédents (difficultés avant l'apprentissage). Dans ce cas-ci, les liens avec les problèmes psychiques passés ou actuels sont moins marqués. Les effets statistiques sont très importants.

Cela signifie que les apprenti·e·s qui se sentent efficaces parviennent particulièrement bien à développer leur potentiel pendant leur apprentissage. Encourager le sentiment d'efficacité des apprenti·e·s peut donc valoir la peine et devrait être renforcé. Le cadre de l'entreprise formatrice et de l'école professionnelle revêt ici une importance particulière. En effet, un climat positif et un bon soutien vont de pair avec une évolution personnelle auto-évaluée plus importante. Ces deux points sont considérés en soi comme des facteurs favorisant le sentiment d'efficacité personnelle (cf. Brinkmann, 2014).

Facteurs d'influence sur les performances et les compétences durant l'apprentissage:

Si l'on prend finalement pour outcome les performances auto-évaluées, c'est-à-dire les compétences professionnelles, sociales et personnelles des apprenti·e·s, les facteurs suivants sont particulièrement importants: on retrouve le sentiment d'efficacité personnelle des apprenti·e·s, mais aussi le soutien par l'enseignant·e, un climat positif à l'école professionnelle et dans l'entreprise, et le soutien des formatrices et formateurs. Là encore, les problèmes psychologiques passés ou actuels ne jouent qu'un rôle secondaire. Les effets statistiques sont très importants.

Dans l'ensemble, il s'avère donc que les problèmes psychologiques antérieurs n'ont que peu de rapport avec les performances et les progrès personnels auto-évalués, de sorte qu'ils ne devraient pas être un critère pour la conclusion d'un contrat d'apprentissage. Au contraire, les problèmes psychologiques peuvent même être moins importants si les conditions d'apprentissage sont positives. Il n'appartient pas à la formation professionnelle de résoudre les problèmes psychologiques, mais la présente étude met en évidence la marge de manœuvre et les opportunités qu'offre l'apprentissage dans le développement des adolescent·e·s/jeunes adultes.

4.3. Conclusions pour la pratique

Les présents résultats confirment que la formation professionnelle en Suisse représente une expérience précieuse et enrichissante pour la majorité des apprenti·e·s. Malgré les inquiétudes initiales et le stress psychologique existant, de nombreuses et nombreux jeunes considèrent leur apprentissage comme utile, stimulant et enrichissant. Cette enquête montre en outre que le stress psychologique peut certes compliquer le déroulement de l'apprentissage, mais que la formation offre aussi des ressources importantes pour compenser et atténuer ce stress.

Différents types d'apprenti·e·s ont pu être identifiés, avec des besoins de soutien variables et des expériences différentes dans la gestion des difficultés psychiques. Le sentiment d'efficacité personnelle, un environnement social favorable ainsi que des relations respectueuses et encourageantes avec les formatrices, les formateurs et les enseignant·e·s jouent un rôle central dans la réussite individuelle. Grâce à un climat positif et à une collaboration respectueuse, les entreprises formatrices créent les bases de la satisfaction et du développement personnel des apprenti·e·s.

L'étude montre que la santé mentale et la réussite de la formation sont interdépendantes et complexes. Les apprenti·e·s qui ont déjà fait face à des difficultés profitent tout particulièrement de conditions générales stables et favorables, qui font de l'apprentissage une opportunité d'évolution personnelle. Parallèlement, l'étude souligne que le stress psychologique ne constitue pas un obstacle insurmontable à une formation réussie lorsque certains facteurs – notamment le sentiment d'efficacité personnelle et le soutien dans l'entreprise – sont réunis.

La communication ouverte sur le stress psychologique dans l'environnement professionnel reste un défi. De nombreux apprenti·e·s préfèrent parler avec leur famille et leurs ami·e·s plutôt qu'avec leurs formatrices ou formateurs ou leurs enseignant·e·s, ce qui indique qu'il existe une certaine

inhibition. Cela souligne la nécessité de continuer à développer la sensibilisation et les offres de soutien et de créer des structures de conseil accessibles basées sur la confiance.

Dans l'ensemble, les résultats démontrent l'importance de la formation professionnelle en tant que lieu de développement central pour les jeunes. Elle favorise non seulement les compétences professionnelles, mais contribue aussi de manière importante au renforcement des ressources psychiques et au développement de la personnalité. Les recommandations pratiques visent donc à créer des conditions générales stables, une culture d'apprentissage favorable et un soutien ciblé afin d'accompagner au mieux tous les types d'apprenti·e·s, en particulier celles et ceux qui rencontrent des difficultés particulières, sur le chemin de leur avenir professionnel et personnel.

4.4. Perspectives d'action

Les résultats de l'enquête menée auprès des apprenti·e·s dressent globalement un tableau très positif de la formation professionnelle. Pour bon nombre d'apprenti·e·s, l'apprentissage est une opportunité d'évoluer, de trouver leur propre voie et d'affirmer leur identité, de se sentir compétent·e·s tant sur le plan professionnel que social, d'éveiller leur curiosité, d'éprouver de la fierté, de se sentir utiles et de développer un sentiment d'appartenance. Dans le même temps, les résultats de l'enquête permettent d'identifier des domaines avec des besoins spécifiques, où il existe un potentiel pour améliorer encore davantage les outcomes de l'apprentissage. Ceux-ci sont présentés ci-après. Nous n'avons pas souhaité formuler des mesures très concrètes, car celles-ci ne seraient actuellement pas fondées et ne constituent pas non plus la mission première de la recherche. Nous avons en revanche défini plusieurs champs d'action.

Une compréhension plus globale de la santé mentale est nécessaire

L'un des principaux résultats de cette enquête est la fréquente simultanéité de difficultés psychologiques vécues négativement et d'une évolution personnelle tout au long de l'apprentissage vécue positivement (responsabilités, compétences professionnelles, compétences sociales, fierté professionnelle, utilité, assiduité, ambition, intérêt, motivation, persévérance, etc.). La capacité d'évolution personnelle, l'utilité, la motivation et la fierté professionnelle sont autant des composantes de la «santé mentale» que le bien-être et le stress psychologique. Les résultats de l'enquête menée auprès des apprenti·e·s montrent que les problèmes psychologiques au sens large (crises, stress, etc.) font également partie d'une vie saine sur le plan psychologique et soulignent l'influence positive considérable que la formation et le travail peuvent avoir sur la santé mentale. À l'exception des maladies psychiques très graves, relativement rares, il semble que ces expériences de formation positives contribuent davantage à la santé mentale que l'absence de stress ou de symptômes. Par conséquent, les effets bénéfiques pour la santé d'une ambiance positive au travail et à l'école ainsi que de bonnes relations avec les formatrices et formateurs, les équipes de travail et les enseignant·e·s ne peuvent pas être considérés comme suffisamment importants.

Renforcement des mesures en entreprise

La focalisation croissante sur les symptômes et les diagnostics psychiatriques peut être problématique si, par exemple, les solutions envisagées se résument au développement des places en thérapie. La situation se complique encore lorsque les traitements visent uniquement à soulager et que les jeunes sont mis en arrêt maladie trop facilement ou trop longtemps, parce que la formation et le travail restent considérés, du point de vue thérapeutique, comme une source de stress, ce qui, au final, affaiblit la résilience des jeunes (p. ex. parce qu'ils/elles ont moins de possibilités d'éprouver un sentiment d'efficacité personnelle). Dans ce contexte, il conviendrait de débattre de manière plus nuancée de la question de savoir s'il ne faudrait pas investir davantage dans la formation professionnelle et dans des mesures en entreprise, et pas seulement dans des offres de traitement et de suivi, qui ne prennent pas toujours la formation en compte.

Cela fait aussi partie de la santé mentale: sensibiliser et renforcer les apprenti·e·s suffisamment tôt

Le fait que de nombreux apprenti·e·s ne parlent pas de leurs problèmes psychologiques avec leurs interlocutrices et interlocuteurs dans l'entreprise formatrice ou à l'école professionnelle montre qu'il reste beaucoup à faire dans ce domaine. Les raisons de ce silence sont multiples: certain·e·s apprenti·e·s souhaitent résoudre leurs problèmes seul·e·s, d'autres ne savent pas si ces derniers sont déjà «assez graves» ou comment en parler. Le sentiment de honte joue également un rôle. Dans ce contexte, il apparaît essentiel d'ancrer la santé mentale en tant que partie intégrante de la formation professionnelle. Les écoles professionnelles sont parfaitement indiquées à cet effet, car elles permettent d'atteindre systématiquement l'ensemble des apprenti·e·s. À l'instar de la santé physique, la santé mentale devrait également être traitée en permanence – non pas sous la

forme d'ateliers ponctuels, mais dans le sens d'une mission éducative intégrée sur le long terme. L'objectif visé est de lever les tabous autour de la santé mentale et de renforcer les compétences opérationnelles des apprenti·e·s dans ce domaine.

Soutien plus volontaire des apprenti·e·s qui paraissent démotivés

Une autre conséquence de cette conception unilatérale de la santé est qu'une partie des apprenti·e·s qui ont besoin de soutien ne reçoivent probablement pas assez d'attention (ou même une attention négative): les apprenti·e·s qui ne font pas état de difficultés psychologiques, mais qui ne progressent pas non plus durant l'apprentissage. Il s'agit donc d'apprenti·e·s qui sont insatisfait·e·s et moins motivé·e·s par leur métier, qui n'éprouvent pas beaucoup de fierté, dont les compétences ne progressent pas et qui n'ont pas de réel sentiment d'utilité. Même s'ils/elles ne présentent aucun symptôme, ces apprenti·e·s ne vont souvent pas bien. À cela s'ajoutent les apprenti·e·s qui n'évoluent pas beaucoup pendant leur apprentissage tout en ayant des problèmes psychologiques. Pour ces deux groupes (qui représentent conjointement environ 30 % des apprenti·e·s), il serait judicieux de réfléchir à la manière de les intéresser encore plus tôt et davantage à l'apprentissage. Les relations et le climat à l'école professionnelle et dans l'entreprise, de même que la qualité de la formation, jouent à cet égard un rôle déterminant. Les formatrices et formateurs et les enseignant·e·s doivent se montrer ouvert·e·s et soutenir les apprenti·e·s concerné·e·s par les problèmes psychologiques, mais aussi se concentrer dans leurs actions sur la formation et la possibilité de leur offrir des expériences bénéfiques pour la santé (fierté, compétences, utilité, etc.).

Beaucoup d'engagement pour les apprenti·e·s – mais les problèmes psychologiques devraient être mieux pris en charge

Malgré des expériences généralement positives, les problèmes psychologiques et le stress sont très fréquents chez les apprenti·e·s. Il s'agit en fait du «cas normal». Ces problèmes ne doivent être ni dramatisés ni minimisés. Ils sont normaux, surtout chez les jeunes. Mais ces problèmes «normaux» doivent également être pris au sérieux. De plus, on peut supposer que 20 % à 30 % des apprenti·e·s souffrent de problèmes ou d'un stress psychologiques importants. Si les apprenti·e·s sont généralement très satisfait·e·s de leur apprentissage, ils/elles le sont en revanche beaucoup moins pour ce qui est de l'intérêt porté par leurs interlocutrices et interlocuteurs au sein de l'entreprise et de l'école à leurs problèmes: un quart environ des apprenti·e·s déclarent qu'on ne s'intéresse peu, voire pas du tout, à leur bien-être et ne bénéficient d'aucun soutien lorsqu'ils/elles ne vont pas bien. Par conséquent, seulement 15 % des apprenti·e·s parlent par exemple du fait qu'ils/elles envisagent d'arrêter leur apprentissage avec les responsables de la formation (école professionnelle, entreprise formatrice). Parallèlement, l'expérience selon laquelle «on a cru en eux et on les a soutenus» est l'une des principales raisons pour lesquelles ils/elles n'ont pas abandonné leur apprentissage malgré leurs doutes. Enfin, pour les apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques, les entretiens dans l'entreprise formatrice ou à l'école professionnelle sont rares – seulement 20 % des cas.

Les incertitudes, les inquiétudes, les doutes et les problèmes psychologiques des apprenti·e·s ne sont pas encore assez spécifiquement pris en charge durant l'apprentissage, que ce soit dans les entreprises formatrices ou dans les écoles professionnelles. Cela tient probablement au fait que la plupart des formatrices et formateurs ou des enseignant·e·s ne savent pas comment gérer les problèmes psychologiques. Mais il semble surtout que l'on sous-estime à quel point il serait important pour les apprenti·e·s de pouvoir parler naturellement de leurs problèmes psychologiques. L'une des trois inquiétudes les plus fréquemment exprimées par les jeunes avant le début de leur apprentissage est que leurs difficultés ou leurs erreurs ne soient pas comprises pendant leur apprentissage.

Nécessité d'engager des mesures à plus long terme

Il faut que les actrices et acteurs de la formation professionnelle repensent leur manière de comprendre et de gérer les problèmes psychologiques. Ces derniers font partie du développement et ne nécessitent pas toujours un traitement, loin de là. Mais ils doivent pouvoir être abordés et discutés, ce qui permet généralement de trouver des solutions. Il ne s'agit pas d'un problème des apprenti·e·s, mais d'un problème des entreprises et des écoles. De vastes mesures à long terme sont nécessaires, par exemple une campagne d'information, de sensibilisation et de formation impliquant l'ensemble des actrices et acteurs de la formation professionnelle.

Les problèmes psychologiques ont une histoire – c'est là qu'une intervention est possible

Les problèmes psychologiques des apprenti·e·s doivent également (mais pas exclusivement) être considérés dans leur contexte biographique: 61 % des apprenti·e·s ont déjà eu des problèmes psychologiques une ou plusieurs fois au cours de leur apprentissage – mais 42 % en ont déjà eus avant même le début de leur apprentissage, à l'école secondaire ou primaire, voire encore plus tôt. Les problèmes psychologiques survenant avant l'apprentissage sont étroitement corrélés à des problèmes familiaux, à un faible soutien de la part des parents, à un isolement social marqué où les personnes de confiance sont peu nombreuses et à une fréquence nettement plus élevée des problèmes pendant la scolarité, parfois aussi à l'exclusion ou à des expériences de mobbing. Ce type de facteurs biographiques et l'existence de problèmes avant le début de l'apprentissage prédisent le mieux l'apparition de problèmes psychologiques durant l'apprentissage. Les conditions d'apprentissage ont comparativement peu d'influence sur les problèmes psychologiques chez les apprenti·e·s dont les conditions de départ sont très défavorables, mais elles peuvent atténuer ces problèmes si elles sont favorables (soutien et climat positif) ou les aggraver si elles sont défavorables.

L'échange d'informations, une opportunité

Étant donné que les problèmes psychologiques apparaissent généralement dès l'école et perdurent souvent pendant l'apprentissage, il faudrait réfléchir à la possibilité de transmettre à la formation certaines expériences vécues à l'école secondaire, sous une forme appropriée et en accord avec les apprenti·e·s. Cela pourrait aussi dissiper certaines craintes des apprenti·e·s concerné·e·s avant le début de leur apprentissage. Des informations importantes pour les actrices et acteurs de l'apprentissage seraient, par exemple, les mesures qui ont aidé les apprenti·e·s pendant leur scolarité, ce qui peut et ne peut pas être exigé de leur part, quelle approche s'est révélée utile, etc. Cela vaut également pour l'échange d'informations entre l'école professionnelle et l'entreprise ainsi qu'entre les formatrices et formateurs. Environ 55 % des apprenti·e·s y seraient favorables. Comme les problèmes psychologiques antérieurs ne permettent pas de prédire les progrès personnels et les performances durant l'apprentissage, ils ne devraient pas constituer un critère pour la conclusion d'un contrat d'apprentissage. Près de la moitié des apprenti·e·s (y compris celles et ceux qui ont actuellement, ou ont eu par le passé, des problèmes psychologiques) estiment qu'il serait judicieux de transmettre des informations de manière appropriée. L'autre moitié y est cependant opposée. Les personnes qui y sont favorables estiment toutefois qu'il est important qu'elles puissent avoir leur mot à dire concernant les informations communiquées et les modalités de cette communication.

Lutter contre le cliché de l'absence de résilience chez les apprenti·e·s

Environ 70 % des apprenti·e·s ne cherchent pas d'aide auprès des responsables de la formation professionnelle lorsqu'ils/elles sont confronté·e·s à des problèmes psychologiques parce qu'ils/elles «veulent s'en sortir seul·e·s», 80 % n'arrêtent pas leur apprentissage malgré des doutes ou des problèmes parce qu'ils/elles «ne veulent pas abandonner» et 90 % pensent qu'ils/elles «termineront leur apprentissage avec succès». Deux tiers des apprenties et trois quarts des apprentis font état d'un sentiment d'efficacité personnelle moyen à élevé. Par ailleurs, deux

tiers des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques ne recourent à aucune aide professionnelle ni à aucun traitement psychiatrique-psychothérapeutique, mais essaient de résoudre leurs problèmes eux-mêmes ou à l'aide d'un soutien social. Tout cela est le signe d'une bonne résilience – même s'il existe un groupe d'apprenti·e·s qui aurait certainement besoin d'une aide professionnelle, mais qui ne la sollicite pas. Dans l'ensemble, les données disponibles ne confirment pas l'image selon laquelle les apprenti·e·s ne seraient globalement plus résilient·e·s, résistant·e·s, etc.

La représentation, dominante dans l'opinion publique et dans les médias, d'adolescent·e·s et de jeunes adultes qui ne seraient plus capables de supporter le stress psychologique, devrait être débattue et faire l'objet d'une réflexion critique, notamment par les actrices et acteurs de la formation professionnelle. Ce cliché ne rend pas justice aux apprenti·e·s. Au contraire, la majorité des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques et de difficultés dans leur environnement familial, social et éducatif font preuve de résistance et surmontent leurs difficultés. Les actrices et acteurs de la formation professionnelle devraient davantage s'exprimer dans les médias dans ce sens. Une image inutilement négative des apprenti·e·s nuit également à la formation professionnelle. Ce point devrait lui aussi être abordé dans le cadre d'une campagne à plus long terme (voir ci-dessus).

Offres de suivi et de traitement intégrées

Les apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques – y compris de problèmes importants – font peu appel aux offres de suivi proposées par les écoles professionnelles et les entreprises formatrices: seuls 1,5 % à environ 2 % des apprenti·e·s ayant des problèmes psychologiques y ont recours, alors même qu'il existe aujourd'hui ce type d'offres dans la plupart des cantons et des écoles professionnelles ainsi que dans de nombreuses entreprises formatrices (surtout les plus grandes). Comme le montrent les résultats de l'enquête, les offres de suivi disponibles dans la formation professionnelle, qui sont très développées, sont certes très utilisées, mais pas par les apprenti·e·s en raison de problèmes psychologiques. Les critères importants les plus fréquemment cités par les apprenti·e·s concernant les offres de soutien sont l'anonymat, la gratuité et leur indépendance vis-à-vis de l'entreprise formatrice et de l'école professionnelle. Les apprenti·e·s recherchent surtout du soutien auprès de leurs ami·e·s (55 %) et de leurs parents (44 %), et, en second lieu (environ 27 %), une aide médicale et psychologique. Certes, ces aides professionnelles ont assez souvent un effet positif sur le bien-être personnel (dans la moitié des cas), mais ont beaucoup plus rarement un effet sur les problèmes rencontrés pendant l'apprentissage (dans un tiers des cas). Cela reflète une conception trop étroite des traitements, qui n'abordent pas assez directement les problèmes liés à l'apprentissage.

Il faudrait élargir la perspective des traitements médico-psychologiques existants et mettre davantage l'accent sur la situation des jeunes dans l'apprentissage. En outre, il devrait y avoir davantage de contacts avec les écoles professionnelles et les entreprises formatrices afin que des solutions conjointes puissent être trouvées. L'amélioration du bien-être ne garantit pas à elle seule que les difficultés rencontrées dans l'apprentissage pourront être surmontées. Les enseignant·e·s et les responsables de la formation ont, de leur côté, souvent besoin d'être soutenu·e·s pour être en mesure de bien accompagner les apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques. Inversement, les échanges entre les thérapeutes et la formation livreraient également des informations importantes pour le traitement et permettraient de le soutenir. La condition préalable est bien entendu l'accord des apprenti·e·s. Mais là aussi, il incomberait au personnel soignant de discuter activement avec les jeunes des avantages et des inconvénients d'un échange avec les formatrices et formateurs.

Comme l'expérience montre qu'il ne sera possible d'élargir la conception des traitements pour y inclure la formation et le travail que sous certaines conditions et sur le long terme, il convient,

premièrement, d'examiner comment les offres de suivi des écoles professionnelles et des entreprises à destination des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques peuvent être renforcées. Pour ce faire, il faut comprendre de plus près pourquoi ces offres sont si peu sollicitées. Deuxièmement, il faudrait se demander s'il ne serait pas judicieux de développer davantage d'offres psychologiques et psychothérapeutiques externes à l'apprentissage selon une approche intégrée, dont l'objectif premier serait de soutenir non seulement la santé mentale, mais aussi la réussite et l'évolution personnelle dans l'apprentissage. De telles offres devraient également permettre un échange actif avec les responsables de l'apprentissage et encourager la responsabilité individuelle et un comportement axé sur la recherche de solutions chez les apprenti·e·s.

Davantage de soutien aux entreprises formatrices par les offices de la formation professionnelle

Le climat et les relations au sein de l'entreprise formatrice sont essentiels pour la santé mentale des apprenti·e·s. Cela s'applique dans un sens majoritairement positif, tout comme en cas de problèmes: 56 % des apprenti·e·s recommanderaient leur entreprise formatrice sans réserve. 11 % ne la recommanderaient pas et 33 % ne la recommanderaient qu'en partie. Les principales raisons sont une mauvaise ambiance de travail, peu d'estime et des relations peu amicales au sein de l'équipe ou de la part des supérieur·e·s. Le fait de ne pas recommander l'entreprise formatrice ou de ne la recommander qu'en partie est corrélé à une fréquence plus élevée de l'intention d'arrêter l'apprentissage et des problèmes avec les formatrices et formateurs, à l'impression de ne savoir rien faire ou au fait de ne pas se sentir à l'aise au sein de l'équipe. Environ 60 % des apprenti·e·s souffrant de problèmes psychologiques indiquent en outre que ces derniers ont été (aussi) déclenchés ou aggravés par le stress subi dans l'entreprise formatrice. Enfin, l'évolution positive et les performances des apprenti·e·s sont fortement soutenues par une bonne ambiance et de bonnes relations dans l'entreprise formatrice. Toutefois, seulement 8 % des apprenti·e·s ont eu des entretiens avec l'autorité de surveillance des apprentissages.

Se pose ici la question du rôle et des moyens des autorités de surveillance des apprentissages ou des offices de la formation professionnelle en matière de prévention et d'intervention précoce en cas de situations conflictuelles naissantes ou d'insatisfaction des personnes impliquées. L'expérience montre que les autorités de surveillance des apprentissages n'interviennent généralement qu'en cas de risque de résiliation du contrat d'apprentissage. Il faudrait discuter d'un rôle consultatif plus précoce et plus actif dans le cours des problèmes ainsi que d'un accompagnement et d'un soutien plus étroits des entreprises formatrices.

Compte tenu du rôle clé joué par les formatrices et formateurs, ils/elles devraient être encore davantage valorisé·e·s, formé·e·s et soutenu·e·s dans la gestion des apprenti·e·s présentant des problèmes psychologiques ou des «différences»: une structure relationnelle adaptée est nécessaire non seulement pour les apprenti·e·s particulièrement affecté·e·s sur le plan psychologique, mais aussi et surtout pour les apprenti·e·s qui ne suivent pas leur formation dans le métier de leurs rêves et font peu de progrès durant l'apprentissage (même s'ils/elles font état d'un faible niveau de stress psychologique).

5. Bibliographie

Abel, T. & Keller, F. (2016). Die Capabilities der jungen Erwachsenen in der Schweiz: Verteilung und Zusammenhänge mit Gesundheit. In S.G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland* (S. 118–121). Bern: BBL / OFCL / UFCL

Abele, A., Stief, M., & Andrä, M.S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen-Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 44:145-151.

Ahmed, N., Barnett, P., Greenburgh, A., Pemovska, T., Stefanidou, T., Lyons, N., Ikhtabi, S., Talwar, S., Francis, ER., Harris, SM., Shah, P., Machin, K., Jeffreys, S., Mitchell, L., Lynch, C., Foye, U., Schlief, M., Appleton, R., Saunders, KRK., Baldwin, H., Allan, SM., Sheridan-Rains, L., Kharboutly, O., Kular, A., Goldblatt, P., Stewart, R., Kirkbride, JB., Lloyd-Evans, B., & Johnson, S. (2023). Mental health in Europe during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Lancet Psychiatry*. 2023 Jul;10(7):537-556. doi:10.1016/S2215-0366(23)00113-X

Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98–117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>

Arnold, M., Schilbach, M., & Rigotti, T. (2023). Paradigmen der psychologischen Resilienzforschung: Eine kleine Inventur und ein Ausblick. *Psychologische Rundschau*. 74. doi:10.1026/0033-3042/a000627

Arora, T., Grey, I., Östlundh, L., Alamoodi, A., Omar, OM., Hubert Lam, KB., & Grandner, M. (2022). A systematic review and meta-analysis to assess the relationship between sleep duration/quality, mental toughness and resilience amongst healthy individuals. *Sleep Med Rev*. 2022 Apr;62:101593. doi:10.1016/j.smrv.2022.101593

Baer, N., Juvalta, S., Altwicker-Hàmori, S., Frick, U., & Rüesch, P. (2015). Profile von jungen IV-Neurentenbeziehenden mit psychischen Krankheiten. *Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 16/15*. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.

Baer, N., Frick, U., Besse, C., Cuonz, N., Matt, M. (2018). Beruflich-soziale Eingliederung aus Perspektive von IV-Versicherten. Erfolgsfaktoren, Verlauf und Zufriedenheit; [Bern: BSV]. *Beiträge zur sozialen Sicherheit; Forschungsbericht Nr. 8/18*.

Baggio, S., Iglesias, K., Deline, S., Stude,r J., Henchoz, Y., Mohler-Kuo, M., & Gmel, G (2015). Not in Education, Employment, or Training status among young Swiss men. Longitudinal associations with mental health and substance use. *J Adolesc Health*, Feb;56(2):238-43. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.09.006. PMID: 25620308.

Bailey, P., & Emad, A. (2023). *wCorr: Weighted Correlations*. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.wCorr>, R package version 1.9.8

Balsiger, N. & Delgrande Jordan, M. (2025). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von 11-, 13- und 15-jährigen Jugendlichen im Jahr 2022 und Entwicklung über die Zeit: Die Schweiz im internationalen Vergleich – Ergebnisse der Studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)* (Forschungsbericht Nr. 176). Lausanne: Sucht Schweiz.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company: New York.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Barrense-Dias, Y., Chok, L., & Surís, JC (2021). A picture of the mental health of adolescents in Switzerland and Liechtenstein. *Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2021* (Raisons de santé 323). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/323>

Basler, A., & Kriesi, I. (2022). *Die Veränderung informeller Kompetenzen zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem frühen Erwachsenenalter*. Swiss Journal of Sociology, 48(2), 285-315.

Battaglia, M. P., Hoaglin, D. C., & Frankel, M. R. (2009). Practical Considerations in Raking Survey Data. *Survey Practice*, 2(5). <https://doi.org/10.29115/SP-2009-0019>

Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C., & Rammstedt, B. (2014). *Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit-1 (L-1)*. GESIS-Working Papers, 33. Köln: GESIS.

Benz, F. (2022, 9. Juni). *Eingliederung vor Rente 2.0. Soziale Sicherheit CHSS*. <https://sozialesicherheit.ch/de/eingliederung-vor-rente-2-0/?hilite=%C3%A4ndert+sich+2023>

Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2014). *LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Bonetti, B. et al. (2017). *Bedarfsanalyse von Massnahmen zur Förderung der Psychischen Gesundheit im Bildungsbereich (BPGB) - Synthesebericht*. Bern Liebefeld: bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz, Bundesamt für Gesundheit.

Brinkmann, R. (2014). *Angewandte Gesundheitspsychologie*. Pearson Deutschland GmbH. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/zhaw/detail.action?docID=5133516>.

Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (2021). *Die Vorlage im Überblick: Weiterentwicklung der IV*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/reformen-revisionen/weiterentwicklung-iv.html>

Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (2023). *IV-Statistik 2023: Statistiken zur sozialen Sicherheit*.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2016). *Mehr Menschen mit tiefem Bildungsniveau beziehen Sozialhilfe*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe.assetdetail.42065208.html>

Bundesamt für Statistik (BFS) (2021). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus*. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2021. Neuchâtel: BFS.

Bundesamt für Statistik (BFS). (2023). *Invalidenversicherung: Zahl der IV-Rentner und Rentenbezüge* [Daten aus der interaktiven Datenbank]. https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1305010000_113/-/px-x-1305010000_113.px?rxid=cd530e42-1071-42ae-9f7f-ce192834b8dc

Bundesamt für Statistik (BFS) (2023). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus*. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2023. Neuchâtel: BFS.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2023). *Lernende: Nach Ausbildungstyp, Geschlecht und Jahr* [Datenbank]. https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502020100_203/px-x-1502020100_203.px/

Bundesamt für Statistik (BFS) (2022). *Schweizerische Gesundheitsbefragung*. Neuchâtel: BFS.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2024). *Berufliche Grundbildung*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluss/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html>

Bundesamt für Statistik (BFS) (2025). *Lehrvertragsauflösungen, Wiedereinstiege, Zertifikationsstatus*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich/sekundarstufe-ii/aufloesungen.html>

Cohen, S. & Wills, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310-57. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310

COVID-19 Mental Disorders Collaborators. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *Lancet. Nov* 6;398(10312):1700-1712. doi:10.1016/S0140-6736(21)02143-7

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.

Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. S. 485–501 in *Handbuch Berufsbildung*, hrsg. von Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs. Wiesbaden: Springer VS.

Dey, M., Marti, L., Venzin, V. (2018). Schweizer Befragung von Jugendlichen / jungen Erwachsenen zur psychischen Gesundheitskompetenz und Stigma. Zürich: ISGF.

Duc, B., Bosset, I., Hofmann, C., & Lamamra, N. (2024). Ein Problem geringer Passung? Lehrvertragsauflösung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Transfer. *Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 9(12).

Duc, B., & Lamamra, N. (2022). Apprentices' health: Between prevention and socialization. *Safety Science*, 147.

Egger, T., Lamamra, N., & Gonon, P. (2024). *Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungswünsche von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern*. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB. https://www.ehb.swiss/sites/default/files/2025-01/Weiterbildungsbedarf_und_Weiterbildungsw%C3%BCnsche_von_Berufsbildnerinnen_und_Berufsbildnern.pdf

Ferguson, C. J., Kaye, L. K., Branley-Bell, D., & Markey, P. (2025). There is no evidence that time spent on social media is correlated with adolescent mental health problems: Findings from a meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 56(1), 73–83. <https://doi.org/10.1037/pro0000589>

Fisher, D. M., Ragsdale, J. M. & Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied Psychology*, 68, 583–620. <https://doi.org/10.1111/apps.12162>

Frisch, L., Hermann, M., & Wenger, V. (2025). *Generationenbarometer 2025*. Sotomo, Zürich: Berner Generationenhaus, eine Institution der Burgergemeinde Bern.

Gary, S., Lenhard, W., Lenhard, A., et al (2024). A tutorial on automatic post-stratification and weighting in conventional and regression-based norming of psychometric tests. *Behavior Research Methods*, 56, 4632–4642 (2024). <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02207-0>

Gesundheitsförderung Schweiz (2022). *Job-Stress-Index 2022: Monitoring von Kennzahlen zum Stress bei Erwerbstätigen in der Schweiz* (Faktenblatt Nr. 72). Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz. https://friendlyworkspace.ch/system/files/documents/2022-10/Faktenblatt_072_GFCH_2022-08_-_Job-Stress-Index_2022.pdf

Gesundheitsförderung Schweiz. (2025). *Vulnerabilität in unterschiedlichen Lebensphasen* (Faktenblatt Nr. 113). https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/2025-01/Faktenblatt_113_GFCH_2025-01_Vulnerabilitaet-unterschiedlichen-Lebensphasen.pdf

gfs.bern AG (2024). *Nahtstellenbarometer 2024 (August)*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://cockpit.gfsbern.ch/de/cockpit/nahtstellenbarometer-2024-august/>

Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado, V., & Cassina, M. (2011). *Stress-Studie. Grosser Handlungsbedarf bei Präventionsmassnahmen*. KMU-Magazin.

Greve, W. & Leipold, B. (2012). Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 563-578). Weinheim: Beltz.Halpern, R. (2009). *The Means to Grow Up: Reinventing Apprenticeship as a Developmental Support in Adolescence*. New York: Routledge.

Hartmann, S., Weiss, M., Newman, A. & Hoegl, M. (2020). Resilience in the workplace: A multilevel review and synthesis. *Applied Psychology*, 69, 913 – 959. <https://doi.org/10.1111/apps.12191>

Heinz, W. R. (2008). Ausbildung, Arbeit und Beruf. S. 255–290 in *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, hrsg. von Rainer K. Silbereisen und Marcus Hasselhorn. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2004). In engen Bahnen. Berufswahlprozess bei Jugendlichen. *Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung*, Nr. 43. Bern, Aarau. <http://www.nfp43.unibe.ch>

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. *Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten* (Bd. 2, 1. Auflage). Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag.

Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (pp. 31-42). Münster: Waxmann Verlag.

Hoferichter, F., & Raufelder, D. (2021). Kann erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte schulische Erschöpfung und Stress bei Schülerinnen und Schülern abfedern? *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 101–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000322>

Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L.M., & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsbildung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf*, 23-39. Springer.

Hosmer, D.W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R.X. (2013). *Applied Logistic Regression* (3. Ausgabe). John Wiley & Sons, Inc: Hoboken, New Jersey.

Huber, S. G. (Hrsg.) (2022). *Young Adult Survey Switzerland: Band 3 – Die jungen Erwachsenen 2010–2019 im Zeichen bemerkenswerter Stabilität*. Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x. https://chx.ch/sites/default/files/95_345_03_dfi_yass_band_3_3.pdf

Hüsler, G., & Plancherel, B. (2007). Social integration of adolescents at risk: Results from a cohort study. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2(3), 215–226. <https://doi.org/10.1080/17450120701459922>

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. S., & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.). *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Iparragirre, A., Barrio, I., & Arostegui, I. (2023). Estimation of the ROC curve and the area under it with complex survey data. *Stat*, 12(1), e635. <https://doi.org/10.1002/sta4.635>

James, W. (1890). *Die Prinzipien der Psychologie, in zwei Bänden*. New York: Henry Holt und Company.

Jungo, D. (2009). Jugendliche im Berufswahlprozess: Berufsinteressen und ihre Spannungsfelder. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*, 3. Aufl., S. 94–95. Bern: SDBB Verlag.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.

Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*. Jun;62(6):593-602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593

Kolenikov, Stas. (2016). Post-Stratification or Non-Response Adjustment?. *Survey Practice*, 9(3). <https://doi.org/10.29115/SP-2016-0014>

Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J., Schweri, J. (2022). *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale*. OBS EHB Trendbericht 5. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB.

Kristof-Brown, A. L., & Guay, R. P. (2011). Person-Environment Fit. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol 3: Maintaining, Expanding, and Contracting the Organization* (pp. 3-50). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-001>

Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J., & Süss, D. (2024). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre? *Revue Psychologie du travail et des organisations*, 17(4), 330-345.(4), 330-345.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). The Guilford Press.

Leipold, B., Munz, M., & Michéle-Malkowsky, A. (2019). Coping and Resilience in the Transition to Adulthood. *Emerging Adulthood*, 7(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/2167696817752950>

Lempert, W. (2006). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. S. 413–420 in *Handbuch der Berufsbildung*, hrsg. von Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindemann, H.-J. (2015). *Kompetenzorientierung*. Berlin: dblernen.

Lumley, T. (2004). Analysis of complex survey samples. *Journal of Statistical Software* 9(1): 1-19.

Lumley, T. (2024). *Survey: Analysis of complex survey samples*. R package version 4.4.

Maghsoodi, E., Kriesi, I. (2013). *Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung im Kanton Zürich: Analyse der Lehrvertragsauflösungen der Jahre 2008 und 2009*. EHB: Zollikofer.

Masten, A., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). New York, NY: Guilford Press.

McGorry, P. D., Mei, C., Dalal, N., Alvarez-Jimenez, M., Blakemore, S. J., Browne, V., ... & Kil-lackey, E. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health. *The Lancet Psychiatry*, 11(9), 731-774.

Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). Springer Publishing Company.

Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S., & Gurtner, J.-L. (2015): Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität. In: Häfeli, K.; Neuenschwander, M.; Schumann, S. (Hrsg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS

Neuenschwander, M. P. (2012). Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.

Niles, S. G., & Sowa, C. J. (1992). Mapping the nomological network of career self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 13–21. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00351.x>

OECD (2014). *Die OECD in Zahlen und Fakten 2014: Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-de>

Peter, C., & Tuch, A. (2019). *Suizidgedanken und Suizidversuche in der Schweizer Bevölkerung* (Obsan Bulletin 7/2019). Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Peter, C., Tuch, A. & Schuler, D. (2023). *Psychische Gesundheit – Erhebung Herbst 2022. Wie geht es der Bevölkerung in der Schweiz? Sucht sie sich bei psychischen Problemen Hilfe?* (Obsan Bericht 03/2023). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Pfanner-Meyer, B. & Schmocker, B. (2016). Welche Faktoren beeinflussen den Drogenkonsum von Jugendlichen und welche Rolle spielen dabei Stress und Coping? (Masterarbeit, Psychologie). Zürich: ZHNW.

Piumatti, G., Levati, S., Amati, R., Crivelli, L. & Albanese, E. (2022). Trajectories of depression, anxiety and stress among adults during the COVID-19 pandemic in Southern Switzerland: The Corona Immunitas cohort study. *Public Health*. 206. doi:10.1016/j.puhe.2022.02.005

R Core Team (2024). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org>.

Richter, D. (2023). Psychische Gesundheit während und nach der COVID-19-Krise - Haben psychische Probleme tatsächlich zugenommen? *Sozialpsychiatrische Informationen* 2023: 53(4):23-27

Richter, D., Riedel-Heller, S., & Zürcher, S.J. (2021). Mental health problems in the general population during and after the first lockdown phase due to the SARS-CoV-2 pandemic: rapid review of multi-wave studies. *Epidemiol Psychiatr Sci.* 2021 Mar 9;30:e27. doi:10.1017/S2045796021000160

Richter, D., Wall, A., Bruen, A., & Whittington, R (2019). Is the global prevalence rate of adult mental illness increasing? Systematic review and meta-analysis. *Acta Psychiatr Scand.* 2019 Nov;140(5):393-407. doi:10.1111/acps.13083

Rohrbach-Schmidt, D.; Uhly, A. (2015): Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie*, 67(1), 105-135.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

Schaad, T. (2023). Arbeitsstelle geSUCHT. (Bachelor-Thesis, Soziale Arbeit). Olten: FHNW.

Schaffner, D., Heeg, R., Chamakalayil, L., & Schmid, M. (2022). Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II. Nationale Plattform gegen Armut. *Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht 2/22*. Bern: BSV.

Schmid, E. & Kriesi, I. (2016): *Indikatoren zu Verläufen in der beruflichen Grundbildung. Berechnung einer Lehrvertragsauflösungsquote, einer Erfolgsquote beim Qualifikationsverfahren und einer Abbruchquote*. Methodenbericht. Zollikofen: EHB.

Schmid, E., Neumann, J., Kriesi, I. (2016). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Bildungserfolg. Ergebnisse zur zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Neuchâtel: EHB.

Schmocker, B., Kuhn, T., Frick, U., Schweighauser, C., Baumgartner, R., Diesch, R., Ettlin, P., Frei, A., & Baer, N. (2022). Umgang mit psychisch belasteten Lernenden - Eine Befragung von Berufsbildner*innen in der Deutschschweiz. Binningen: WorkMed.

Schuler, D., Tuch, A. & Peter, C. (2019). *Psychische Gesundheit. Kennzahlen*

2017 (Obsan Bulletin 8/2019). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium

Schmid, E. (2010): *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung». Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep.

Schuler, D., Tuch, A., Buscher, N., & Camenzind, P. (2016). *Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2016* (Obsan Bericht 72). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Schuler, D., Tuch, A. & Peter, C. (2020). Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2020. (Obsan Bericht 15/2020).

Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Schmid, E. (2013). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. Pp. 197-217 in Maurer, M. und Ph. Gonon (Hrs.): *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Bern: hep.

Schweri, J. & af Burén, P. (2024). Abwechslungsreiche Aufgaben im Lehrbetrieb machen Lernende erfolgreicher. Transfer. *Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 9(12).

Seiterle, N. (2016): Lehrbetriebsverbünde – das Potenzial eines neuen Ausbildungsmodells der Berufsausbildung zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen. In: Leeman, R., Imdorf, C., Powell, J.,

Sertl, M. (Hrsg.): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa

Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12 – 19 Jahre). In W. Schneider, W. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl., S. 235-258). Weinheim: Beltz.

SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2024). *Die Berufsbildung in der Schweiz kurz erläutert*.

Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2018). *Bildung in der Arbeitslosenversicherung: Möglichkeiten und Grenzen*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/oeffentliche-arbeitsvermittlung/arbeitsmarktliche-massnahmen/Nachholbildung_im_Rahmen_der_Arbeitslosenversicherung.html

Stalder, B.E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion

Stalder, B. E. & Schmid, E. (2016): *Lehrvertragsauflösungen und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep.

Statista (2025). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im März 2025*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/>

Staudinger, U. M., & Greve, W. (2016). Resilience and aging. In N. A. Pachana (Ed.), *Encyclopedia of geropsychology* (pp. 1–9). New York, NY: Springer.

Stocker, R., Tran, T., Hammarberg, K., Nguyen, H., Rowe, H., & Fisher, J. (2021). Patient Health Questionnaire 9 (PHQ-9) and General Anxiety Disorder 7 (GAD-7) data contributed by 13,829 respondents to a national survey about COVID-19 restrictions in Australia. *Psychiatry Res.* 2021 Apr;298:113792. doi:10.1016/j.psychres.2021.113792

Sucht Schweiz (2020). Schweizer Suchtpanorama. Mediendossier. Lausanne. Abgerufen am 15.05.2025 von https://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/2020_DE_SUCHTPANORAMA_.pdf

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381–390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>

Van Lissa, C.J. (2025). *tidySEM: Tidy Structural Equation Modeling*. doi:10.32614/CRAN.package.tidySEM. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.tidySEM>, R package version 0.2.8

Van Lissa, C. J., Garnier-Villarreal, M., & Anadria, D. (2023). Recommended Practices in Latent Class Analysis Using the Open-Source R-Package tidySEM. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 31(3), 526–534. <https://doi.org/10.1080/10705511.2023.2250920>

WBF und EDK (2015). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Bern: Eidg. Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Werling, A., Drechsler, R., Wallitz, S., & Musli, L. (2024). *Pro Juventute Jugendstudie: Umgang mit Stress, Krisen, Mediennutzung und Resilienz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz*.

Werner, E.E. & Smith, R.S. (1977). *Kauai's Children Come of Age*. University of Hawaii Press, Honolulu.

Westerhof, G.J., & Keyes, C.L.M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *J Adult Dev* 17, 110–119 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.

World Health Organization. (2001). *Mental Health: New Understanding, New Hope*. WHO.

Wu, Y., Wang, L., Tao, M., Cao, H., Yuan, H., Ye, M., Chen, X., Wang, K., & Zhu, C. (2023). Changing trends in the global burden of mental disorders from 1990 to 2019 and predicted levels in 25 years. *Epidemiol Psychiatr Sci.* 2023 Nov 7;32:e63. doi:10.1017/S2045796023000756

Youth Empowerment Participation – Stimme der Jugend (2025). *Jugendbericht «Mental Health»*. Frankfurt am Main: YEP – Stimme der Jugend. 20250401_Mental-Health_Jugendbericht_Download.pdf

Annexe

6. Questionnaire

Tableau 17: Domaine «Compétence d'adaptation des apprenti·e·s»

Dimension	Instrument de mesure	Description
Auto-efficacité	ASKU (légèrement modifié); Omnibus: Q: OB1.05	ASKU (Self-Efficacy Scale – Short Form). L'échelle de l'auto-efficacité générale abrégée (<i>Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala</i> , «ASKU») comprenant trois items a été développée et validée dans le cadre de trois études empiriques. Les résultats indiquent que, malgré sa brièveté, l'ASKU mesure la construction de l'auto-efficacité de manière fiable et valide. (Source: file:///C:/Users/barbara.schmocker/Downloads/MDA_Vol7_2013-2_Beierlein1.pdf)
Auto-efficacité professionnelle	BSW-5-Rev (légèrement modifiée); la valeur moyenne est représentée	L'auto-efficacité professionnelle est évaluée à l'aide de cinq items. L'échelle BSW-5-Rev repose sur une adaptation et une réanalyse de l'échelle BSW d'Abele, Stief et Andrä (2000), qui comporte initialement six items. Sur le plan conceptuel, l'échelle BSW-5-Rev reflète les aspects motivationnels et capacitateurs de l'auto-efficacité professionnelle. L'analyse factorielle suggère une approche unifactorielle. L'échelle BSW-5-Rev a été validée en deux versions pour une utilisation auprès des étudiant·e·s et des personnes actives (206 étudiant·e·s et 228 personnes actives). (Source: https://scales.arabpsychology.com/s/professional-self-efficacy-expectations-scale-bsw-5-rev/)
Coping	Inventaire de gestion du stress et de coping (<i>Stress- und Coping-Inventar</i> , SCI) (légèrement modifié)	Le SCI sert à déterminer le niveau de stress actuel et les symptômes de stress, ainsi qu'à représenter la gestion du stress à l'aide de cinq stratégies de coping. Il comprend 10 échelles et 54 items: (A) Stress actuel (1) Stress dû à l'incertitude, (2) Stress dû au surmenage, (3) Stress dû à la perte et aux événements négatifs effectivement survenus, (4) Stress global: stress global dû à l'incertitude, à la menace, au surmenage ou à des pertes dans des domaines importants de la vie, (5) Symptômes de stress physiques et psychiques; (B) Gestion du stress (coping) (1) Pensée positive, (2) Gestion active du stress, (3) Soutien social, (4) Soutien par la foi, (5) Consommation accrue d'alcool et de cigarettes. Fiabilité: Le coefficient alpha de Cronbach des sous-échelles varie entre alpha = 0,69 et alpha = 0,88. Validité: La structure factorielle a été confirmée sur l'échantillon normatif (N = 5520). En outre, des corrélations significatives ont été observées avec les symptômes de stress et, comme on pouvait s'y attendre, une réduction des symptômes de stress grâce à des stratégies de coping adaptatives. Normes: Des normes spécifiques au sexe existent pour quatre groupes d'âge. Source: https://www.drsatow.de/tests/stress-und-coping-inventar/SCI-Testdokumentation-2024.pdf
Conviction de contrôle	ESS; indices 4.1.1	Comprend quatre items pour évaluer la conviction de contrôle. Les items ont été directement repris de l'ESS.

Tableau 18: Domaine «Vitalité et stress psychologique»

Dimension	Instrument de mesure	Description
Vitalité	EVI MOS SF 36 MHI-5 (ESS; indices 1.2.2.1 et 1.2.2.2)	L'échelle de la vitalité selon l'indice EVI est basée sur le SF-36 et son utilisation est largement répandue dans l'ensemble de la population. Quatre items mesurent le niveau d'énergie et la fatigue d'une personne. Cette échelle fait partie du questionnaire européen EHIS (European Health Interview Survey).
Stress psychologique	MHI-5 (ESS; indices 1.2.1.1 et 1.2.1.2)	L'indice de stress psychologique (voir «psychological distress», Mirowsky, 1989) est basé sur l'indice de santé mentale MHI-5, qui fait partie du MOS SF-36. L'indice DETPSY3 repose sur la définition de seuils qui ont été utilisés jusqu'à présent dans différentes enquêtes européennes auprès de la population globale, mais il n'existe pas encore de norme de classification. Cet indice indique une probabilité accrue de la présence d'un trouble anxieux ou dépressif sans qu'un diagnostic ne soit posé.
Psychotropes	Omnibus: Q: OB0.84 (sans «Antalgiques»)	Saisit l'utilisation de médicaments en rapport avec les problèmes psychiques (sédation, attention, dépression, humeur, hallucination, autres) et les problèmes liés au sommeil (somnifères).

Tableau 19: Symptômes des maladies psychiques / Screening des facteurs générateurs de troubles psychiques

Dimension	Instrument de mesure	Description
Dépression	PHQ-9 (ESS; indices 1.2.3.1 et 1.2.31)	Comprend neuf items pour évaluer les troubles dépressifs. Le questionnaire de santé pour les patients «Patient Health Questionnaire 9» (PHQ-9) est un instrument de screening pour le diagnostic de la dépression, qui se compose du module sur la dépression du PHQ-D. Le PHQ-9 est un instrument court (9 items), simple et fiable, permettant d'évaluer les symptômes dépressifs autodéclarés en milieu clinique et scolaire. Le PHQ-9 peut être utilisé comme outil de screening pour le dépistage précoce général et le suivi des symptômes dépressifs pendant l'adolescence. Les questions ont été reprises telles quelles. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178123004365
Trouble anxieux généralisé	ESS; indices 1.2.51 et 1.2.5.2	L'index des troubles anxieux généralisés reprend les mêmes questions que l'instrument GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7 Questionnaire); le GAD-7 est considéré comme un instrument de screening qui permet de détecter les troubles anxieux généralisés, mais en aucun cas de poser un diagnostic clinique.
Agoraphobie	Omnibus: Q: OB1.10 (Obsan, 2023)	Les symptômes de l'agoraphobie ont été mesurés à l'aide d'une sous-échelle du baromètre de l'anxiété (Adolph, Schneider et Margraf, 2016), qui repose sur les questions principales de l'entretien diagnostique des troubles psychiques (Schneider et Margraf, 2011).

Trouble panique	Omnibus: Q: OB1.16/ Q: OB1.17/ Q: OB1.18/ Q: OB1.20	Les symptômes d'un trouble panique ont été évalués à l'aide du module «panique» du PHQ-D, composé de cinq questions (Lowe et al., 2003). La validité et l'applicabilité du module «panique» en tant que questionnaire de screening du trouble panique ont été démontrées (Lowe et al., 2008; Lowe et al., 2003).
Anxiété sociale	Omnibus: Q: OB1.21	Mini-Spin (Connor, Kobak, Churchill, Katzelnick, & Davidson, 2001), une version abrégée du SPIN (Connor et al., 2000), composée de trois questions. Les réponses aux questions sont données sur une échelle à cinq niveaux. Pour une plage de valeurs de 0 à 12 points, six points ou plus sont considérés comme un indice de phobie sociale (Wiltink et al., 2017).
Compulsions	Omnibus: Q: OB1.14/ Q: OB1.15	Les symptômes d'un trouble obsessionnel compulsif ont été évalués à l'aide d'une sous-échelle du baromètre de l'anxiété (Adolph et al., 2016), qui repose sur les questions principales de l'entretien diagnostique des troubles psychiques (Schneider & Margraf, 2011). La sous-échelle se compose de deux questions: «Souffriez-vous de pensées pénibles très spécifiques et récurrentes, ou vous arrivait-il par exemple de commencer à compter souvent, de vous laver sans cesse ou de vérifier constamment si vous aviez fait quelque chose, p. ex. si la cuisinière était éteinte ou la porte fermée à clé?» En cas de réponse positive à cette question, il a été demandé à la personne si elle se sentait «affectée dans son quotidien» par cette situation. Une réponse affirmative aux deux questions est interprétée comme un indice d'un trouble obsessionnel compulsif.
TDAH	Test de screening avec échelle d'auto-évaluation V1.1 pour adultes (ASRS-v1.1) Omnibus: Q: OB1.60	Les symptômes du TDAH ont été mesurés à l'aide du test de screening avec échelle d'auto-évaluation V1.1 pour adultes (ASRS-v1.1) (Kessler, Adler, et al., 2005; OMS, 2004). L'échelle d'auto-évaluation a été élaborée par l'OMS et le groupe de travail TDAH chez l'adulte. La version abrégée de l'échelle se compose de six questions auxquelles il faut répondre sur une échelle à cinq niveaux. Pour un total maximal de 24, 14 points ou plus indiquent des symptômes marquants de TDAH. Avec l'utilisation de ce seuil, une sensibilité de 65 % et une spécificité de 94 % ont été rapportées (Kessler et al., 2007). L'ASRS-v1.1 a été initialement validé pour les jeunes de 18 ans et plus. Son utilisation a ensuite été vérifiée pour les jeunes adolescents (à partir de 13 ans) (Adler et al., 2012).
Trouble alimentaire	SCOFF (Sick, Control, One, Fat and Food) Omnibus: Q: OB1.43	SCOFF (Sick, Control, One, Fat and Food), (Morgan, Reid, & Lacey, 1999). 5 questions liées à l'alimentation. Les personnes qui répondent par l'affirmative à deux questions ou plus font état de symptômes d'un trouble de l'alimentation. Le SCOFF est l'instrument de dépistage des troubles de l'alimentation le plus répandu. Il a été validé principalement dans des études menées auprès de jeunes femmes.

Tableau 20: Domaine «Comportement de consommation»

Dimension	Instrument de mesure	Description
Alcool	Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT)	Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT; Saunders, Aasland, Babor, de la Fuente, & Grant, 1993) pour le dépistage précoce des problèmes liés à l'alcool (Marmet, Notari, & Gmel, 2015). À l'aide de dix questions, il détermine la fréquence de la consommation d'alcool, la quantité ingérée les jours de consommation et la fréquence des fortes consommations, ainsi que les conséquences potentielles qui en découlent (Monitorage suisse des addictions, 2013-2022). L'AUDIT porte sur la consommation d'alcool au cours des 12 derniers mois. Entre 0 et 4 points sont attribués par réponse possible. La plage de valeurs totales de 8 à 11 indique une «consommation problématique d'alcool», 12 à 15 un «trouble probable lié à l'alcool» et 16+ une «dépendance probable à l'alcool». L'AUDIT a été utilisé en 2011 et 2015 par le Monitorage suisse des addictions (Gmel et al., 2012; Marmet et al., 2015).
Cannabis	Cannabis Use Disorder Identification Test (CUDIT)	2 questions tirées du Cannabis Use Disorder Identification Test (CUDIT; Adamson & Sellman, 2003); ce dernier est dérivé de l'AUDIT et est un outil largement répandu pour identifier les problèmes de consommation de cannabis. L'enquête Omnibus utilise la version révisée, le CUDIT-R (Annaheim, Scotto, & Gmel, 2010). Le CUDIT-R se compose de dix questions qui se rapportent toutes aux six derniers mois et dont les réponses sont notées de 0 à 4 points. Si la valeur maximale est de 40 points, un seuil de 8 points ou plus est fixé comme indicateur d'une consommation problématique de cannabis (Marmet & Gmel, 2017).

7. Groupes de discussion

7.1. Groupes de discussion organisés avant l'enquête

Dans les groupes de discussion qui ont précédé l'enquête auprès des apprenti·e·s et des responsables de formation, les questions centrales suivantes ont été abordées: quels sont les aspects de l'apprentissage perçus comme favorables au bien-être psychique, quels sont les défis et les stress psychologiques qui surviennent et quelles sont les stratégies qui aident les apprenti·e·s à gérer ces stress?

Sept apprenti·e·s (2^e et 3^e années d'apprentissage, domaine professionnel de la mobilité)

Dans le cadre de leur apprentissage, les apprenti·e·s estiment que le fait d'avoir de bons échanges au sein de l'équipe et de réussir à bien s'y intégrer favorise le bien-être psychique. Selon leurs dires, cela n'est toutefois pas si simple, car ils changent de service tous les six mois. Il est également utile de disposer d'un interlocuteur à qui s'adresser en cas de problème. Si les apprenti·e·s perçoivent que le formateur/la formatrice s'acquitte volontairement de sa tâche et qu'il/elle s'y intéresse, cela a un effet extrêmement positif sur leur motivation. Un feedback positif et un «merci» seraient également les bienvenus. L'estime, le renforcement et la reconnaissance aideraient les apprenti·e·s à rester investi·e·s, à accroître leur motivation et à faire encore plus d'efforts. Il est important que les apprenti·e·s aient le sentiment de pouvoir faire quelque chose et d'être utiles.

L'école professionnelle est citée comme l'un des plus grands défis. Il est également difficile de concilier l'école, le travail et les loisirs, et il reste trop peu de temps pour certaines choses. Il est difficile de travailler dans un service où le travail nous plaît moins et où les collègues ne sont pas

sur la même longueur d'onde. Le stress privé également présent au travail et le sentiment de devoir constamment être en ligne sont également ressentis comme stressants.

Une structure claire est considérée comme utile pour gérer le stress. De même, si le formateur/la formatrice aborde les apprenti·e·s de manière proactive, ceux-ci perçoivent cela comme un soutien. S'entraîner soi-même à faire preuve de patience, à s'encourager et à se motiver peut également être perçu comme une aide pour gérer le stress. Lorsque le stress devient trop important, les apprenti·e·s utilisent des stratégies telles que le sport ou les échanges avec d'autres personnes.

Six apprenti·e·s (1^{re} et 2^e année d'apprentissage, coiffeurs/coiffeuses et automaticien·ne·s)

Les apprenti·e·s perçoivent comme bénéfiques pour leur bien-être psychique le fait d'avoir une occupation et une structure de leurs journées grâce à l'apprentissage. Le travail est une source de distraction et permet de se déconnecter des pensées négatives. Il est également positif de pouvoir s'adonner à des activités qui procurent du plaisir et correspondent à ses propres centres d'intérêt. Le salaire, les échanges sociaux et le changement sont également cités comme facteurs positifs. Pendant l'apprentissage, on est adulte et fier d'avoir accompli quelque chose qui donne une estime de soi positive.

Le défi réside dans le fait que l'école est exigeante, qu'il y a beaucoup à apprendre et qu'il n'y a souvent pas assez de temps, en particulier lorsque l'on s'adonne à d'autres loisirs. Les longues heures de travail constituent également un défi. Le fait d'effectuer des tâches non professionnelles a des répercussions psychiques et il est également difficile de travailler quand l'entreprise est très chaotique et qu'elle manque de structure. Les comparaisons permanentes et le sentiment de devoir constamment faire ses preuves constituent un défi. Les apprenti·e·s trouvent également difficile de savoir dès l'âge de 14 ans quel métier ils/elles souhaitent apprendre. Il est également angoissant de trouver un apprentissage et l'entreprise qui leur convient. On entend souvent dire qu'on ne peut pas avoir les deux.

Les apprenti·e·s estiment que le sport et un sommeil suffisant aident à gérer le stress. Les échanges en famille ou avec des amis sont aussi utiles, de même qu'une équipe qui les soutient.

Les aides proposées par l'école sont connues, mais les apprenti·e·s n'en profitent pas. En cas de problèmes, c'est plutôt au formateur/à la formatrice que l'on va s'adresser. Certain·e·s ne demandent pas d'aide, mais essaient de résoudre leurs problèmes eux-mêmes/elles-mêmes.

Six apprenti·e·s (1^{re} année d'apprentissage, médiamaticien·ne·s)

Les apprenti·e·s considèrent comme positif pour leur bien-être psychique de connaître un développement personnel plus rapide pendant l'apprentissage, d'assumer plus de responsabilités et d'acquérir de nouvelles connaissances grâce à la collaboration avec des adultes.

Le salaire est également cité comme motivation, ainsi que le fait que l'apprentissage apporte une sécurité et ouvre des perspectives d'avenir. Un autre point positif est que l'on voit directement les progrès au travail et que l'on tire un avantage direct de ce qu'on a appris.

Ces apprenti·e·s estiment que les causes du stress psychologique sont principalement externes (dans la vie privée) et moins liées à l'école/l'apprentissage.

Les interlocuteurs disponibles (service de psychologie scolaire) sont connus, mais les jeunes ont tendance à les éviter et préfèreraient consulter «en privé» un·e spécialiste pour échanger avec les parents ou des jeunes du même âge. Les relations dans l'entreprise sont plus détendues qu'à l'école et plus égalitaires, ce qui explique que les apprenti·e·s s'ouvrent davantage à leur formateur/formatrice qu'à un·e enseignant·e. Ils/elles n'aborderaient la question que si un stress plus important nuisait aux performances scolaires dans le cadre de la formation.

Les échanges avec des jeunes du même âge, le sport et la musique aident à gérer le stress.

Une apprentie (employée de commerce avec EMP I)

Cette apprentie perçoit comme positif le fait que les formateurs/formatrices soient ouvert·e·s aux conseils, qu'ils/elles s'informent de son état de santé et qu'ils/elles laissent de la place à la vie privée. Les critiques et les attentes sont clairement formulées. Cela lui a permis d'améliorer ses performances. Elle appréciait de ressentir de la liberté et de la confiance.

Elle a l'impression que la liberté et la flexibilité sont importantes. En principe, il y a un désir de confiance dans l'autonomie. Selon elle, cela permet de croire davantage en soi et d'avoir plus envie de devenir indépendant·e. Cela les motive à agir de manière active et à acquérir de nouvelles compétences. Savoir que son propre travail est un soulagement pour tout le monde renforce également la motivation. Elle sent que son travail fait une différence. Elle ressent de la gratitude et de l'estime grâce aux feedbacks quotidiens et hebdomadaires. Elle apprécie également les petites attentions, comme un cadeau d'anniversaire, ou les petites récompenses, comme finir sa journée plus tôt en raison du travail accompli. Plus ces signes sont fréquents ou plus on lui pose des questions sur son bien-être, plus elle se sent appréciée.

Les jeunes adultes peuvent être confrontés à de nombreux problèmes. Mais on n'en parle pas toujours au travail, parce que c'est difficile et que les autres peuvent avoir du mal à comprendre. Il s'agit de trouver un équilibre entre l'école, l'entreprise, les cours interentreprises et d'autres tâches. Les comparaisons sociales sont également difficiles, p. ex. lors de l'utilisation des réseaux sociaux. Une bonne ambiance dans l'entreprise formatrice est utile, car les personnes qui critiquent peuvent créer une atmosphère toxique. Un soutien psychologique est également considéré comme bénéfique pour son bien-être. Cependant, la honte ou l'argent sont souvent des obstacles. Dans l'idéal, l'apprentissage devrait être considéré comme un lieu où l'on apprend comment fonctionne la vie. Il est également utile de communiquer clairement les exigences.

Cinq apprenti·e·s (3^e année d'apprentissage, employé·e·s de commerce)

Les apprenti·e·s considèrent que le salaire et l'indépendance partielle vis-à-vis des parents qui en découle sont des éléments positifs pour leur bien-être psychique pendant l'apprentissage. Un apprentissage permet de devenir indépendant·e plus tôt et de mûrir plus rapidement, car on a aussi affaire à des collègues plus âgés. On devient plus ouvert·e et capable de s'adapter, parce qu'on a constamment affaire à un nouvel interlocuteur. En raison des nombreuses obligations, il faut apprendre très tôt à s'organiser.

Ce qui est difficile, c'est que l'on exige et attend beaucoup d'eux/elles. Au début, la pression est particulièrement élevée, car on a soudain moins de temps libre et de vacances. Il est difficile d'accepter que l'on n'ait plus autant de temps libre pendant l'apprentissage et qu'on ne puisse plus tout faire. Le fait qu'on ne leur demande pas comme ils/elles vont dans l'entreprise est également considéré comme difficile. Les réseaux sociaux constituent un important facteur de distraction. La plupart des contenus scolaires sont en ligne, ce qui a pour conséquence que l'on est toujours actif sur d'autres plateformes en parallèle et donc distrait. On se demande parfois pourquoi la matière scolaire doit encore être apprise alors que la réponse peut simplement être consultée sur Chat GPT. Cela diminue la motivation d'apprendre.

Souvent, on n'ose pas chercher le dialogue en cas de stress. On ne veut pas que les autres sachent qu'on va mal. Cela entraîne aussi beaucoup de honte. De plus, les apprenti·e·s préfèrent y arriver seul·e·s.

Bien que les aides proposées par l'école soient connues, elles ne sont pas souvent utilisées. Il est ressenti comme désagréable de se rendre dans la salle en question, car ils/elles craignent que d'autres apprennent ainsi qu'ils/elles ont besoin d'aide. Les apprenti·e·s préfèrent s'ouvrir à des personnes de confiance. De manière générale, la relation de confiance est plus marquée dans l'entreprise qu'à l'école.

Deux apprenti·e·s (domaine professionnel de la mobilité)

Il est important que les formateurs et formatrices soient compétent·e·s sur le plan technique et social. Le soutien de l'entreprise, de la part des supérieur·e·s hiérarchiques et des autres apprenti·e·s est également très apprécié. La semaine d'introduction, qui permet de faire la connaissance de nombreuses personnes de contact et de savoir à qui s'adresser en cas de problème, est considérée comme positive. La qualité de la formation, qui est très bonne, est également appréciée. Il est utile d'avoir des responsabilités, que l'on compte sur vous et que d'avoir des tâches concrètes à accomplir.

Il est difficile de travailler sous pression et avec des collègues de travail qui sont très sérieux et ne comprennent pas les plaisanteries. Cela a des répercussions négatives sur l'humeur. L'école est également perçue comme éprouvante. Ce qui est difficile, c'est quand le supérieur veut que l'on travaille vite alors que la qualité devrait être au premier plan. On aimerait tout faire comme il faut. Savoir à qui s'adresser est utile pour gérer le stress.

Trois enseignant·e·s (école professionnelle en Suisse alémanique)

En entrant dans l'âge adulte, les apprenti·e·s sont confronté·e·s à d'autres valeurs et attitudes, ce qui peut représenter un défi, mais aussi une opportunité. Les apprenti·e·s doivent sortir de leur zone de confort et peuvent faire de nouvelles expériences. Ils/elles peuvent devenir indépendant·e·s et financièrement autonomes. Ils/elles peuvent découvrir la fierté professionnelle et exercer un métier qui correspond à leurs propres intérêts. Il est également positif qu'après une longue scolarité, les apprenti·e·s puissent enfin effectuer des activités pratiques et assumer des responsabilités. Le fait que les apprenti·e·s quittent leur domicile est perçu comme positif, surtout lorsque les conditions sont difficiles à la maison. L'apprentissage donne de la sécurité, c'est un lieu d'accueil et un endroit où ils/elles sont accompagné·e·s et guidé·e·s.

Le défi réside dans le fait que les apprenti·e·s sont confronté·e·s simultanément à un grand nombre d'informations et d'exigences. Il est également difficile de respecter les normes (p. ex. la ponctualité) et d'assumer les conséquences de son comportement. En outre, les jeunes quittent de plus en plus tôt l'école et savent plus tôt quel métier ils/elles souhaitent apprendre. Pendant l'apprentissage, la pression est plus forte que pendant la scolarité obligatoire et les contenus sont transmis à un rythme plus rapide. Les apprenti·e·s doivent être capables de se gérer et de se structurer eux-mêmes. Ils/elles ont souvent des problèmes privés qui les préoccupent tellement qu'ils/elles ne peuvent plus se concentrer au travail et à l'école.

Pour certain·e·s apprenti·e·s, il serait utile d'avoir quelqu'un à disposition. Un bon réseau est également perçu comme un soutien par les apprenti·e·s. Les offres existantes sont souvent utilisées par les apprenti·e·s qui disposent déjà de soutien dans leur entourage. Il est utile pour les apprenti·e·s que l'on aille activement vers eux/elles pour leur demander comment ils/elles se sentent. La relation avec les responsables de la formation/enseignant·e·s est beaucoup plus étroite qu'avant. Les apprenti·e·s rechercheraient davantage cette proximité ou ces échanges.

Deux responsables de la formation (école professionnelle de Suisse romande)

Pour les apprenti·e·s, il est essentiel de se sentir valorisé·e·s et de pouvoir travailler dans un environnement professionnel. Les apprenti·e·s ne sont pas de la main-d'œuvre, mais des personnes en formation. Ils/elles doivent assumer des responsabilités. Cela peut toutefois représenter un défi, car tous ne disposent pas encore de la maturité nécessaire. Il existe une tension entre le désir d'autonomie et le manque de maturité.

Il est difficile d'être disponible en permanence, ce qui favorise la distraction et les problèmes de concentration. Cela est particulièrement problématique dans les métiers où la sécurité est primordiale.

Les jeunes sont aujourd'hui plus sensibilisé·e·s et mieux informé·e·s sur le thème de la santé mentale et savent où trouver de l'aide. L'ouverture aide à toucher les apprenti·e·s qui ont des difficultés. Une baisse de motivation est perçue comme normale, mais le soutien précoce des formatrices et formateurs est important à cet égard.

La collaboration avec les écoles est jugée faible. Le soutien varie fortement d'un canton à l'autre.

Trois responsables de la formation (école professionnelle)

Les apprenti·e·s sont prêt·e·s à relever de nombreux défis, mais ne disposent pas toujours des stratégies nécessaires pour le faire. Ils/elles aimeraient beaucoup d'autonomie, mais n'ont pas suffisamment d'outils pour cela. Les apprenti·e·s sont confronté·e·s à de nombreux défis, que ce soit à l'école professionnelle, au travail, etc., ce qui leur donne rapidement l'impression de développer des symptômes de burnout.

En tant que responsable de la formation, il est utile de rechercher le dialogue en tête-à-tête. Les contacts entre les entreprises et l'école professionnelle varient fortement. Selon la situation, l'école professionnelle ne reçoit pas grand-chose, hormis p. ex. le nombre de jours de maladie.

Les entretiens avec les thérapeutes sont plutôt rares. La question qui se pose ici est de savoir jusqu'où va la responsabilité des responsables de formation/des formateurs et formatrices. Le mieux serait que les responsables de la formation soient informé·e·s dès le début des difficultés afin de pouvoir réagir de manière appropriée (p. ex. environnement de travail adapté).

Il est parfois difficile d'évaluer si les maladies psychiques sont aussi «utilisées» comme motif pour justifier un comportement (p. ex. rester à la maison pendant 1 à 2 jours de plus).

7.2. Groupes de discussion organisés après l'enquête

Après l'évaluation des résultats, des groupes de discussion avec des apprenti·e·s en ont discuté, ainsi que des implications possibles pour la pratique.

Une classe (employé·e·s de commerce, nouvelle orfo)

Les apprenti·e·s estiment que les résultats sont compréhensibles. La quantité de tâches scolaires et professionnelles, la pression du temps et les nombreuses exigences pèseraient déjà sur les apprenti·e·s. Ils/elles souhaitent plus de compréhension de la part des collaborateurs et collaboratrices de l'entreprise formatrice, car ils/elles ne sont souvent pas conscient·e·s des nombreuses exigences auxquelles sont confronté·e·s les apprenti·e·s. Le passage à la vie professionnelle est exigeant et les attentes sont élevées quant à ce que l'on doit déjà savoir faire. Leur souhait serait de passer de «beaucoup de responsabilités» et de «main-d'œuvre bon marché» à un «salaire égal» et des «vacances égales». Il serait également souhaitable de pouvoir choisir son taux d'occupation afin de disposer de plus de temps pour des tâches liées à l'apprentissage (en entreprise ou en école).

Les résultats concernant les raisons pour lesquelles aucune aide n'est demandée pour les défis existants sont confirmés par les apprenti·e·s. De plus, on a peur d'être confronté au problème et il faut du temps pour y faire face. On espère que les problèmes sont liés à l'apprentissage et que les choses s'amélioreront ensuite. C'est pourquoi on essaie de tenir bon. De plus, il est souvent difficile d'imaginer que les entretiens avec un·e spécialiste soient utiles. Il y a aussi une certaine honte et on ne veut pas donner l'impression qu'on se plaint constamment.

Les apprenti·e·s expriment le souhait d'avoir un échange dirigé en classe, éventuellement par une personne externe.

Douze apprenti·e·s (ES soins infirmiers)

Les apprenti·e·s trouvent étonnant le décalage entre la fierté de l'apprentissage et le stress décrit. Ils/elles estiment toutefois que les résultats ne s'excluent pas mutuellement. Les explications possibles sont le passage de l'école à l'apprentissage, qui peut être trop exigeant (se lever tôt, temps de présence, etc.) ou les nouveaux défis auxquels on est confronté. Pendant son apprentissage, il y a toujours un grand intérêt à voir des amis, avoir des activités de loisirs, etc., mais il faut quand même se lever tôt le lendemain et fournir de bonnes performances.

Le début de l'apprentissage entraîne un changement de rôle, sans que l'on sache toujours ce que ce nouveau rôle implique. Les apprenti·e·s trouveraient utile d'accompagner plus étroitement cette transition afin de mieux gérer son nouveau rôle. En outre, les apprenti·e·s trouveraient encourageant de ne pas devoir simplement «absorber» les premiers jours, mais de pouvoir travailler sur les choses qui leur semblent importantes.

Les services de conseil existants seraient utilisés en fonction de chaque personne. En ce qui concerne les canaux existants, il faudrait parfois donner plus d'informations pour que l'offre soit utilisée

(p. ex. il est également possible de demander de l'aide pour des sujets mineurs). Pour les apprenti·e·s, l'accès serait plus simple si, par exemple, un premier contact pouvait avoir lieu en ligne.

Les parents sont considérés comme des modèles importants sur la manière d'aborder certains sujets. Dans certains secteurs, comme celui de la construction, il est important d'encourager un échange ouvert.

Sept apprenti·e·s (polymécanicien·ne·s)

Les apprenti·e·s s'attendaient à des résultats positifs. Celles et ceux qui ne vont pas bien ont peut-être choisi la mauvaise profession ou la mauvaise entreprise. L'adéquation entre la personne en formation et l'entreprise formatrice est très importante.

Les personnes de ce groupe de discussion trouvent compréhensibles les résultats concernant le manque d'énergie chez les apprenti·e·s. Dans le cas d'un apprentissage de polymécanicien·ne, par exemple, on est souvent debout et en activité physiquement pendant la journée. Le soir, on est donc fatigué·e et épuisé·e. Les apprenti·e·s ne considèrent toutefois pas cela comme négatif. Ils/elles attribuent la charge de travail élevée tout au long de l'apprentissage principalement à l'école professionnelle, car elle devient de plus en plus exigeante et demande beaucoup d'énergie.

Le passage de l'école à l'apprentissage est perçu comme difficile. Ici, les apprenti·e·s souhaiteraient une transition un peu plus «en douceur» (p. ex. en ce qui concerne les vacances, les heures de travail). De manière générale, les offres au sein de l'établissement sont perçues comme variées et jugées positives.

Les apprenti·e·s sont d'accord avec les résultats de l'étude, à savoir qu'un bon formateur/une bonne formatrice et une équipe qui les soutient sont les facteurs essentiels pour qu'une entreprise formatrice soit recommandée.

Sept apprenti·e·s (automaticien·ne·s)

Les apprenti·e·s s'attendaient aux résultats positifs de l'enquête. Souvent, les points négatifs de l'apprentissage ne sont pas aussi importants que les points positifs. Ce qui leur plaît particulièrement dans l'apprentissage, c'est le rapport à la pratique. Il est moins présent en première année, ce qui est actuellement considéré comme un point négatif.

Les faibles valeurs en matière d'énergie sont perçues différemment. Une personne du groupe se sent plus énergique depuis qu'elle a commencé son apprentissage. Sinon, la majorité dit qu'ils sont plus vite épuisés. Cela s'explique par le fait que leurs journées sont plus chargées, que le trajet entre le domicile et le lieu de travail est parfois plus long, et que les exigences sont plus élevées. L'interaction entre le travail et l'école les prive également d'énergie, mais ils/elles ne considèrent pas cela comme négatif.

Le passage de l'école à la vie professionnelle n'a pas été pris à la légère. Les exigences plus élevées étaient attendues et acceptées en contrepartie de responsabilités et d'un salaire plus important. Les apprenti·e·s ont pu suivre une semaine d'introduction qui leur a permis de surmonter leur peur de la formation.

Il s'agissait avant tout de recommandations liées à l'école professionnelle: organisation des leçons (p. ex. leçons de maths avant le sport), réduction des amendes (p. ex. amende pouvant aller jusqu'à 20 CHF en cas d'oubli de devoirs, il est préférable de donner d'abord des avertissements). Aucune recommandation n'est mentionnée en ce qui concerne l'entreprise. Les apprenti·e·s sont très satisfait·e·s de leur entreprise formatrice et s'entendent bien avec les formatrices et les formateurs. Une fois par mois, un entretien bilatéral a lieu avec les formatrices et formateurs.

Ils/elles connaissent certaines offres, p. ex. les psychologues scolaires et d'entreprise, ainsi que les numéros de téléphone importants en cas d'urgence (p. ex. la main tendue). Ils/elles ne s'adresseraient toutefois à un tel service qu'en cas d'urgence et se tournent généralement d'abord vers la famille ou des amis. De plus, ils/elles préfèrent les services et numéros de téléphone anonymes.

Les apprenti·e·s recommanderaient l'entreprise parce qu'ils/elles disposent d'une équipe formidable, acquièrent des expériences variées, profitent d'avantages attrayants et apprécient la collaboration avec d'autres apprenti·e·s.