

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/342241967>

# La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse

Article in *International Journal of Lifelong Education* · January 2020

CITATION

1

READS

248

## 3 authors:



[Jean-Louis Berger](#)

Université de Fribourg

95 PUBLICATIONS 745 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Matilde Wenger](#)

Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training

13 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Florinda Sauli](#)

Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training

27 PUBLICATIONS 58 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



IV4VET [View project](#)



The evolution of vocational teachers' classroom management beliefs and practices [View project](#)

# EDUCATION PERMANENTE

DOSSIER

## L'INTROUVABLE QUALITÉ EN FORMATION



ENQUÊTE

ÉTUDE

LECTURES

REVUE TRIMESTRIELLE - JUIN 2020 - 23 €

N°  
**223**

# SOMMAIRE

## N° 223 / 2020-2

### DOSSIER

## L'INTROUVABLE QUALITÉ EN FORMATION

*sous la direction de Paul Santelmann*

- 5 **Éditorial**
- 10 **In memoriam : André Voisin (1935-2020)**
- 
- 11 **Les idées sur la qualité de la formation : panorama 1989-2000**  
André Voisin (*EP* n° 147, juin 2001)
- 
- 23 **Qualité de la formation ou qualité du processus de production des compétences individuelles et collectives ?**  
Guy Le Boterf, Alain Meignant (*EP* n° 126, mars 1996)
- 
- 33 **Questionner la qualité de la formation, c'est construire des éléments de sens pour agir**  
Jean-Yves Beroud, Frédérique Goralczyk, Christine Poplimont
- 
- 43 **La qualité des actions de formation professionnelle après les décrets n° 2019-564 et 2019-565**  
Réflexions autour des prestations sous-traitées par *Pôle emploi*  
Stéphane Guillon
- 
- 53 **L'obligation de certification qualité : un cadre unifié ambigu**  
Lucie Petit
- 
- 61 **La qualité en formation, un concept inapproprié ?**  
Paul Santelmann

- 71 **Qualité et efficacité de la formation : vers une réconciliation des paradigmes ?**  
Nora Yennek, François Galinou
- 
- 81 **Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique**  
Louis Durrive
- 
- 91 **La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse**  
Jean-Louis Berger, Matilde Wenger, Florinda Sauli
- 
- 101 **Les établissements face au pilotage de la performance**  
Jean-Marc Huguenin, Cédric Bassin, Frédéric Yvon
- 
- 111 **Et si la qualité de la formation avait à voir avec une démarche intégrative ?**  
Cédric Frétygné, Cécile Jahan, Jérôme Mbiatong, Christelle Rovera
- 
- 121 **Activer la qualité de la formation à l'université**  
Isabelle Houot
- 
- 133 **Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur**  
Daniel Faulx, Cédric Danse
- 
- 145 **Résumés / Abstracts**

## ENQUÊTE

- 151 **Quels effets du service civique sur les parcours des jeunes ?  
L'exemple de la Bourgogne Franche-Comté**  
Julien Berthaud, Sophie Morlaix

## ÉTUDE

- 165 **Reprendre la main après la digitalisation d'un service public**  
Liliana Cunha, Marianne Lacomblez, Marta Santos

175 Lectures

179 Agenda

183 Bulletin d'abonnement



## La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse

**Qu'est-ce qu'une formation de haute qualité ?** Comment le contexte et le public en formation participent-ils à définir ce qui est considéré comme reflétant cette qualité ? Conjecturant que la qualité de la formation ne peut être comprise que dans son contexte et selon les perspectives des parties prenantes, nous chercherons à comprendre comment est définie la qualité de la formation professionnelle initiale (FPI) et duale en Suisse romande, soit ce qui la constitue. Cette filière de formation, communément appelée « apprentissage », offre la possibilité, dès la sortie de l'école obligatoire, d'apprendre un métier par alternance (« formation en mode dual ») entre formation dans une entreprise et enseignement en école professionnelle. L'apprenti passe trois à quatre jours par semaine dans une entreprise dite formatrice, les autres jours étant dévolus à l'apprentissage de savoirs spécifiques au métier concerné et au développement de la culture générale à l'école professionnelle. Dans ce contexte, les caractéristiques d'une formation de qualité peuvent sensiblement varier selon les acteurs – apprentis, formateurs en entreprise et enseignants – et selon le domaine professionnel. Ces différences mettent en lumière les priorités de chacun (Griffin, 2017), ainsi que les aspects de la formation influencés par les caractéristiques propres aux métiers.

La qualité en FPI est définie par des instances étatiques, notamment les services dédiés au développement et à la surveillance de la formation professionnelle au niveau cantonal, qui en précisent les critères. Un instrument, la *Quali-carte*, est proposé aux formateurs en entreprise pour leur permettre de s'auto-évaluer et aux apprentis pour évaluer la qualité de la formation dispensée selon vingt indicateurs d'ordre principalement formel, par exemple : « Les personnes responsables de la formation sont désignées. » Ils servent à s'assurer que la forma-

---

*JEAN-LOUIS BERGER*, professeur à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ([jean-louis.berger@iffp.swiss](mailto:jean-louis.berger@iffp.swiss)).

*MATILDE WENGER*, chercheure junior à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ([matilde.wenger@iffp.swiss](mailto:matilde.wenger@iffp.swiss)).

*FLORINDA SAULI*, chercheure junior à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ([florinda.sauli@iffp.swiss](mailto:florinda.sauli@iffp.swiss)).

tion se déroule selon les normes officielles. Cependant, ces critères ont une portée limitée et, selon nous, ils sont insuffisamment informatifs pour l'encadrement des apprentis au quotidien. Partant, en s'appuyant sur un projet de recherche en cours, cet article cherchera à montrer ce qu'une partie des acteurs du système de FPI en Suisse considèrent comme reflétant une formation de qualité.

## De quelle qualité parle-t-on ?

L'expression « qualité de la formation » évoque en premier lieu des labels et des certificats de qualité instaurés pour garantir la conformité des prestations de formation à un certain référentiel. A titre d'exemples, mentionnons le label qualité *Eduform* en France ou, internationalement, la norme ISO 29993, cette dernière spécifiant les exigences relatives aux services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel, tels que la formation en entreprise. Dans une démarche qui ne prétend ni à l'objectivité ni à certifier un système ou des prestataires, nous traitons de la qualité de la formation par une approche centrée sur les perceptions des acteurs. Nous accordons à ces dernières une place centrale car elles possèdent un pouvoir prédictif des comportements souvent plus important que celui des observations objectives telles que les capacités individuelles (Bandura, 2003). A partir de la compréhension de la manière dont les acteurs perçoivent la qualité et la mesure dans laquelle cette qualité est considérée satisfaite, nous postulons la possibilité d'ajuster ou d'enrichir les pratiques de formation auprès des apprentis.

Une définition univoque et consensuelle de la qualité en éducation – par extension dans le contexte formatif qui nous occupe – ne peut probablement pas être établie (Wittek et Kvernbekk, 2011). Celle-ci dépend notamment des points de vue des divers acteurs et de leurs objectifs (Griffin, 2017), mais aussi de la façon dont la qualité est considérée. Elle peut en effet constituer un idéal à atteindre (Plante et Bouchard, 1998) ou un rapport entre des besoins, des normes, des ressources et contraintes, des enjeux personnels, des résultats et des effets (De Ketele et Gerard, 2007). A partir des travaux sur la notion de qualité de la formation, nous la définirons comme suit : la qualité d'une FPI est la conception subjective d'un idéal vers lequel devrait tendre cette formation, idéal qui peut différer selon les acteurs, le lieu de formation et le domaine professionnel concerné. La notion de qualité est fondée sur des jugements d'adéquation aux objectifs et d'adéquation des objectifs avec les attentes et les besoins personnels.

## Une étude dans quatre domaines professionnels

Notre étude s'est penchée sur la définition de la qualité du point de vue des apprentis, des formateurs et des enseignants en FPI, en prenant en compte quatre



domaines professionnels : la construction, les soins de beauté, le commerce de détail et les employés de commerce, ces derniers réalisant des tâches administratives. Le but était d'examiner comment les trois types d'acteurs des quatre domaines professionnels conçoivent et définissent la qualité de la formation.

Quatorze entretiens collectifs (Duchesne et Haegel, 2004) ont été réalisés avec un total de soixante-quatre participants : six groupes d'apprentis (n = 32 ; Mâge = 20.75 ans) ; quatre groupes d'enseignants (n = 17 ; Mâge = 46.6 ans) ; quatre groupes de formateurs en entreprise (n = 15 ; Mâge = 44.7 ans) en Suisse romande. Ces entretiens ont été menés de manière semi-directive, à partir de questions sur les aspects positifs et les manques perçus par les participants, encouragés à développer leurs discours à l'aide d'exemples concrets. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et anonymisés. Nos analyses permettent de décrire sous quels angles la qualité de FPI est appréciée par les acteurs interviewés. Au vu des aspects considérés comme reflétant la qualité, nous traiterons de deux thèmes majeurs identifiés dans ces entretiens : l'articulation entre lieux de formation et les pratiques formatives. Ces sujets rejoignent les conclusions d'autres travaux dans des contextes de formation professionnelle en alternance (Eraut, 2004 ; Sappa et Aperia, 2018). Peu de différences entre domaines professionnels ayant été observées, nous ne traiterons que de certaines différences entre acteurs.

## ■ Quelques résultats

Nos analyses mettent en évidence de nombreux thèmes que nous avons choisi de distinguer en deux groupes : des facteurs qui influencent la qualité de la formation, majoritairement évoqués par les formateurs et enseignants d'une part ; des aspects qui constituent cette qualité d'autre part.

Dans la partie gauche de la *figure 1* (voir page suivante), un continuum organise les thèmes faisant référence aux personnes et ceux traitant du métier. Ainsi, les participants ont évoqué des éléments influençant la qualité en termes de caractéristiques individuelles telles que les attitudes des apprentis ou leurs motivations, de phénomènes d'ordre social tels qu'un décalage entre les générations ou encore de spécificités du métier. Globalement, ces thèmes ont été mentionnés de manière moins systématique que ceux de la partie droite de la figure.

Les aspects composant la qualité perçue ont été organisés en trois niveaux selon la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1979). Au niveau *micro*, celui des objets d'apprentissage, la qualité est considérée sous l'angle des tâches et des responsabilités des apprentis, ainsi que de l'articulation entre les lieux d'apprentissage. Au niveau *méso*, celui des relations interpersonnelles, la qualité est envisagée par les perceptions des pratiques formatives du corps enseignant et des personnes formatrices, ainsi que des relations sociales dans les contextes de l'entreprise formatrice et de l'école. Au niveau *macro*, celui des

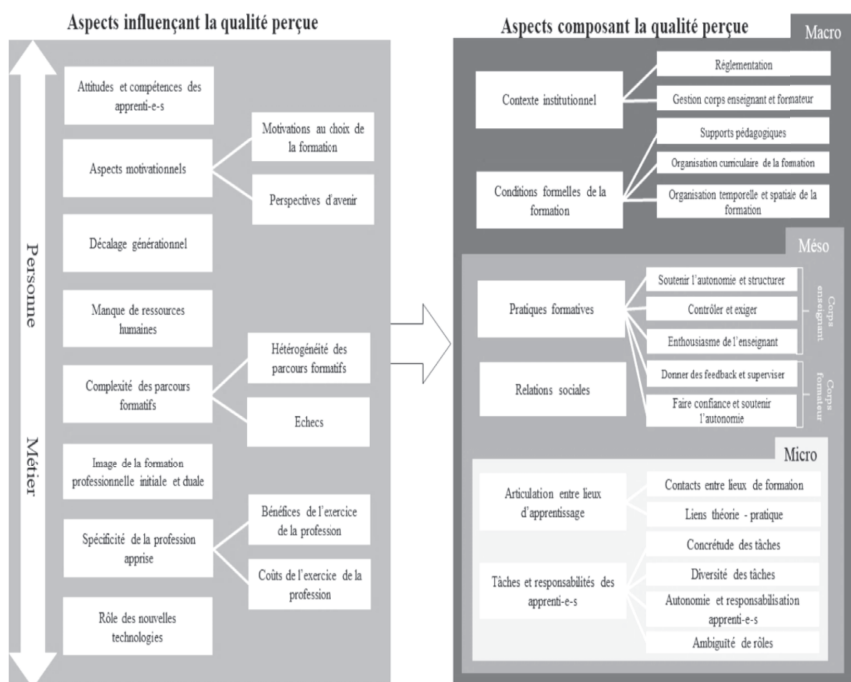


Figure 1. Thèmes en lien avec la qualité de la formation extraits des entretiens.

aspects systémiques, la qualité est reflétée dans des aspects institutionnels liés au système. D'une part, le contexte en termes de réglementation et de gestion du personnel joue un rôle significatif ; d'autre part, les conditions formelles de la formation des apprentis participent à sa qualité.

Dans cette complexité de thèmes relevant de la qualité de la formation, deux thèmes majeurs permettent de porter un regard sur les perceptions de la qualité qui informe quant aux enjeux de la FPI. Nous abordons successivement le thème de l'articulation entre lieux de formation et celui des pratiques formatives.

## ■ L'articulation entre les lieux de formation

L'intensité des contacts entre lieux de formation et le degré de concordance ou d'utilité entre les connaissances apprises ou à apprendre dans les deux lieux de formation constituent un critère de la qualité. Enseignants et formateurs parlent de l'articulation entre lieux de formation surtout en termes de contacts entre acteurs, généralement qualifiés de défaillants : ceux-ci se font en effet presque exclusivement en cas de problèmes avec l'apprenti. De plus, l'apprenti joue un rôle d'inter-





médiaire dans la transmission des informations, ce qui peut s'avérer instaurer un flou en termes de rôles et de tâches à effectuer : « On nous explique mal ce qu'ils font exactement. On n'a pas de *feed-back* par rapport à l'école si ce n'est que ce sont nos apprentis qui viennent nous transmettre les informations qui sont plus ou moins correctes » (*formateur en commerce de détail*).

Les apprentis, quant à eux, citent davantage la question des liens entre « théorie » en école et « pratique » en entreprise, pour en souligner les manques ou la faiblesse. Autrement dit, ils perçoivent un décalage au niveau des contenus, qualifiés d'inutiles ou désuets, et des méthodes jugées trop diverses : « Dans le cas de la comptabilité, en tout cas, c'est clair. Jamais je n'ai vu un truc dans mon travail où c'était la même chose que l'école, pendant trois ans » (*apprenti employé de commerce*). Certains apprentis estiment que les connaissances enseignées à l'école devraient être directement applicables aux examens finaux ou aux tâches qu'ils effectuent en entreprise : « D'apprendre plus de choses qu'il faut se servir au salon que trop de théorie et des choses qui ne nous servent pas forcément pour le salon » (*apprentie en coiffure*).

Selon cette perspective, l'utilité perçue d'une tâche est déterminée par la possibilité d'atteindre un objectif spécifique dans une perspective à court terme. En outre, la formation en entreprise est privilégiée par rapport à celle en école, cette dernière étant censée s'adapter aux besoins de l'entreprise : « L'origine de la formation duale c'est une formation en entreprise pis l'école vient compléter les manquements » (*enseignant en construction*).

Ainsi, bien que l'articulation entre lieux de formation soit un des aspects-clés d'une formation en alternance, il ne va pas sans créer des tensions.

## ■ Les pratiques formatives des enseignants et des formateurs

Ce sont principalement les apprentis qui en parlent. Dans leurs discours, nous avons identifié plusieurs types de pratiques qui diffèrent selon le lieu de formation : si le thème du soutien à l'autonomie se retrouve autant à l'école (en lien avec la structuration) qu'en entreprise formatrice (en lien avec la confiance accordée), les thèmes du contrôle et de l'enthousiasme des enseignants sont spécifiques à l'école et celui du *feed-back* (incluant la supervision) fait référence à l'entreprise. Nous centrerons notre propos sur la question du soutien à l'autonomie, qui concerne les sentiments et les comportements interpersonnels des enseignants ou des formateurs visant à identifier, nourrir et développer les ressources motivationnelles internes des apprentis. A l'opposé, le contrôle comprend les sentiments et les comportements visant à imposer aux élèves une façon spécifique de penser, de se sentir et de se comporter (Ryan et Deci, 2017).

Le soutien à l'autonomie est évoqué de manière positive, en reflétant la disponibilité de l'enseignant ou la formulation d'attentes et d'objectifs clairs. Cet

aspect est mentionné par les apprentis, mais aussi par les enseignants : « Il faut qu'ils me fassent confiance mais ça ne m'empêche pas de leur dire leurs quatre vérités quand ça ne va pas mais il faut qu'ils soient capables aussi de me dire par exemple si je vais trop vite [...] Je suis amené à prendre certains élèves en particulier pour voir un peu les problèmes que j'ai pu détecter; voir si c'est un manque de travail, un problème de compréhension, des consignes » (*enseignant en commerce de détail*).

Dans le cadre de l'entreprise formatrice, le soutien à l'autonomie est une thématique centrale, qui intègre la confiance témoignée aux apprentis : « Les éléments positifs? La confiance de notre patron. [...] Parce que si on n'a pas la confiance de nos patrons, je ne pense pas qu'on va loin [...] Au fur et à mesure qu'ils voient qu'on arrive à faire les choses, ben, ils laissent un petit peu de la confiance à venir et puis, après, on peut tout faire » (*apprentie en coiffure*).

En ce sens, le soutien à l'autonomie de l'apprenti semble être une condition indispensable à une formation de qualité au métier. Il ne s'agit pas de laisser l'apprenti travailler seul parce qu'on manque de temps pour l'accompagner, il s'agit de lui confier des tâches qu'il peut réaliser sans une aide significative des formateurs ou des collègues et en lui permettant certains choix dans la façon de les réaliser. Cela n'empêche pas un *feed-back* afin de permettre un apprentissage. Si l'appréciation du soutien à l'autonomie peut paraître évidente, il s'avère que les entretiens ont aussi révélé la perception de pratiques qui se situent conceptuellement à l'opposé : les pratiques de contrôle.

Dans le cadre de l'école, les apprentis décrivent un contrôle et un niveau d'exigences jugés inadéquats. Ils se plaignent notamment d'être traités comme des enfants ou que l'on exige trop d'eux : « Vous êtes des adultes, vous êtes autonomes, vous faites ce que vous voulez. Si vous n'avez pas envie de suivre, vous ne suivez pas... C'est beaucoup de bla-bla, mais au final, par derrière, on est traités un peu comme des gamins. Enfin, je veux dire, venir contrôler, nous fliquer si on a fait des devoirs, remplir un exercice de six lignes » (*apprentie employée de commerce*).

Le contrôle implique une absence de confiance, décrite ici à travers l'image parlante de « fliquer » les apprentis. Un hiatus est constaté par les apprentis entre la façon dont ils se sentent traités dans l'entreprise et à l'école. En effet, l'entreprise formatrice, avec ses objectifs de production, cherche généralement à ce que l'apprenti réalise des tâches utiles, qui puissent être assumées sans une supervision forte. C'est le cas dans le domaine du commerce de détail, où les apprentis sont considérés comme une force productive (Gehret *et al.*, 2019). De son côté, l'école professionnelle reproduit un contexte que les apprentis ont connu durant leur scolarité obligatoire et parfois cherché à fuir en choisissant d'apprendre un métier. Ce cadre détonne avec celui de l'entreprise, et en cela, il déplaît aux apprentis qui revendiquent une identité de travailleur et non d'écoulier (Masdonati *et al.*, 2007). Les exigences de l'école, sous forme de devoirs à domicile, de révision pour des



examens ou de temps de présence obligatoire, sont perçus comme venant s'ajouter aux heures de travail à réaliser dans l'entreprise formatrice, ces dernières étant considérées comme le fondement légitime de l'apprentissage.

## La complexité de la qualité de la formation

La qualité de la formation dans le contexte de la FPI comporte des aspects multiples et divers. Notre analyse des entretiens collectifs a permis de faire émerger un certain nombre de thèmes constituant des aspects que les acteurs de la formation interviewés estiment importants. Globalement, la qualité est perçue autant comme le déroulement quotidien de la formation que comme une série de conditions permettant une formation de qualité. D'autres études désignent ces aspects par les expressions « qualité du processus » et « qualité des inputs », les deux étant importantes pour une compréhension globale de la qualité (Ebbinghaus *et al.*, 2010). Les différents acteurs orientent leurs discours sur des aspects divers qui reflètent leurs conceptions de la qualité, leur positionnement dans le système, ainsi que leurs préoccupations. Ainsi, les apprentis, qui participent directement dans tous les lieux de la formation – *multisetting participation* (Bronfenbrenner, 1979) – sont avant tout concernés par les aspects classés au niveaux *micro* et *méso* du modèle. La qualité est définie par le vécu quotidien dans les lieux de formation, ce vécu se manifestant notamment par les tâches à effectuer, l'articulation perçue entre les lieux de formation, mais aussi les pratiques formatives et les relations sociales. Le caractère utilitariste de la formation ressort des résultats : les apprentis attendent de la formation qu'elle leur transmette des connaissances directement applicables à ce qu'ils expérimentent dans l'entreprise formatrice. La qualité de la formation est ainsi vue au prisme de sa valeur utilitaire (Eccles, 2009) et dans une perspective temporelle courte. Les connaissances qui pourraient s'avérer utiles dans des tâches que l'entreprise formatrice ne réalise pas ou qui seraient pertinentes pour de futures formations dans le domaine professionnel sont ainsi dévalorisées. C'est aussi le cas des connaissances dispensées dans les cours de culture générale, qui visent pourtant des apprentissages nécessaires aux apprentis. La qualité est conçue ici en termes d'adéquation aux objectifs (Wittek et Kvernbekk, 2011). Autrement dit, la formation est jugée comme étant de qualité lorsqu'elle répond aux exigences immédiates de la vie professionnelle.

Au-delà d'un discours sur les facteurs qui influencent la qualité de la FPI, enseignants et formateurs évoquent des thèmes similaires aux apprentis, auxquels ils ajoutent des aspects relatifs au contexte institutionnel. Ainsi, ces acteurs, qui participent indirectement aux différents lieux de la formation – *indirect linkage* (Bronfenbrenner, 1979) –, montrent une vision plus large et contextuelle de la qualité, leurs explications faisant référence à des facteurs situationnels autant que dispositionnels (Kelley, 1973). Leur discours revêt un caractère autoprotecteur

dans le sens où la qualité de la formation est attribuée en partie aux caractéristiques des apprentis qui la fréquentent, notamment leurs motivations. En d'autres termes, la qualité serait limitée par le profil des apprentis dans un certain métier. Certains métiers constituant un choix par défaut plutôt que par intérêt personnel, la qualité de la formation ne pourrait alors être optimale.

## La dominance de l'entreprise formatrice

Dans les dires des apprentis comme dans ceux des enseignants et des formateurs, l'entreprise domine l'espace formatif. Les savoirs dispensés à l'école devraient servir avant tout aux tâches en entreprise, l'école se placerait en appui des apprentissages réalisés dans l'entreprise. Chaque entreprise est responsable de confier aux apprentis des tâches différentes en termes de contenu mais aussi du fait de la spécialisation de l'entreprise. Ainsi, les apprentis regrettent que les savoirs dispensés en école soient rarement introduits au moment où cela serait nécessaire pour tous, et que ces savoirs soient en partie différents de ce que requiert spécifiquement chaque entreprise. Par contraste, les savoirs transmis en entreprise sont pertinents car ils sont présentés au moment où ils sont nécessaires et directement mis en application.

Les pratiques formatives du corps enseignant sont perçues de manière plus critique que les pratiques des formateurs, probablement parce que l'école est considérée comme étant un complément de l'entreprise. En ce sens, l'école semble représenter le côté indésirable de la formation professionnelle, où les apprentis sont obligés de fréquenter un contexte prescriptif et contrôlant alors même qu'ils sont déjà confrontés au monde professionnel (Masdonati *et al.*, 2007). En forçant quelque peu le trait, l'entreprise est considérée comme le lieu essentiel de la qualité, alors que l'école n'est parfois perçue que comme un mal nécessaire.

## Perspectives

En nous intéressant aux perceptions des acteurs de terrain, nous avons dégagé les éléments-clés de définition de la qualité, ce qui permet de développer une évaluation cohérente et proche du vécu des acteurs (Tremblay, 2012). Nous exploitons ces éléments pour développer et valider un instrument d'évaluation formative que les apprentis compléteront pour livrer leurs perceptions de la qualité aux personnes qui les forment. Autrement dit, il s'agira d'un instrument envisagé comme une base pour l'ajustement ou l'enrichissement de la formation. ◆



## Bibliographie

- BANDURA, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- BRONFENBRENNER, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Harvard, University Press.
- DE KETELE, J.-M. ; GERARD, F.-M. 2007. « La qualité et le pilotage du système éducatif ». Dans : M. Behrens (dir. publ.). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, Presses de l'Université, p.19-38.
- DUCHESNE, S. ; HAEGEL, F. 2004. *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris, Nathan.
- EBBINGHAUS, M. et al. 2010. *BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland*. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- ECCLES, J.-S. 2009. « Who am I and what am I going to do with my life ? Personal and collective identities as motivators of action ». *Educational Psychologist*. Vol. 44, p.78-89.
- ERAUT, M. 2004. « Deconstructing apprenticeship learning : What factors affect its quality ». Dans : R. Mulder, P.-F. Sloane (dir. publ.). *New Approaches to Vocational Education in Europe : the Construction of Complex Learning-Teaching Arrangements*. Oxford, Studies in Comparative Education, p. 45-57.
- GEHRET, A. et al. 2019. *Formation des apprenti-e-s : quel intérêt pour les entreprises ? Résultats de la 4e étude coût/bénéfice*. Lausanne, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- GRIFFIN, T. 2017. « Are we all speaking the same language ? ». *Understanding quality in the VET sector*. Adelaide, National Centre for Vocational Education Research.
- KELLEY, H.-H. 1973. « The processes of causal attribution ». *American Psychologist*. Vol. 28, p. 107-128.
- MASDONATI, J. et al. 2007. « Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte ». *Formation emploi*. N° 100, p. 15-29.
- PLANTE, J. ; BOUCHARD, C. 1998. « La qualité. Sa définition et sa mesure ». *Service social*. Vol. 47, p. 27-61.
- RYAN, R.-M. ; DECI, E.-L. 2017. *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York, Guilford Press.
- SAPPA, V. ; APREA, C. 2018. « L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : défis, modèles et conceptions individuelles ». Dans : L. Bonoli, J.-L. Berge, N. Lamamra (dir. publ.). *Enjeux structurels, sociaux et pédagogiques de la formation professionnelle en Suisse*. Zürich, Seismo, p. 267-293.
- TREMBLAY, P. 2012. « L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires: développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle ». *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 35, N° 2, p. 39-68.
- WITTEK, L. ; KVERNBEKK, T. 2011. « On the problems of asking for a definition of quality in education ». *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 55, n° 6, p. 671-684.



ANDRÉ VOISIN

Les idées sur la qualité de la formation : panorama 1989-2000

(EP n° 147, juin 2001)

GUY LE BOTERF, ALAIN MEIGNANT

Qualité de la formation ou qualité du processus de production  
des compétences individuelles et collectives ?

(EP n° 126, mars 1996)

JEAN-YVES BEROUD, FRÉDÉRIQUE GORALCZYK, CHRISTINE POPLIMONT

Questionner la qualité de la formation,  
c'est construire des éléments de sens pour agir

STÉPHANE GUILLON

La qualité des actions de formation professionnelle après les décrets  
n° 2019-564 et 2019-565

Réflexions autour des prestations sous-traitées par *Pôle emploi*

LUCIE PETIT

L'obligation de certification qualité : un cadre unifié ambigu

PAUL SANTELMANN

La qualité en formation, un concept inapproprié ?

NORA YENNEK, FRANÇOIS GALINOU

Qualité et efficacité de la formation : vers une réconciliation des paradigmes ?

LOUIS DURRIVE

Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique

JEAN-LOUIS BERGER, MATILDE WENGER, FLORINDA SAULI

La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse

JEAN-MARC HUGUENIN, CÉDRIC BASSIN, FRÉDÉRIC YVON

Les établissements face au pilotage de la performance

CÉDRIC FRÉTIGNÉ, CÉCILE JAHAN, JÉRÔME MBIATONG, CHRISTELLE ROVERA  
Et si la qualité de la formation avait à voir avec une démarche intégrative ?

ISABELLE HOUOT

Activer la qualité de la formation à l'université

DANIEL FAULX, CÉDRIC DANSE

Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur



JULIEN BERTHAUD, SOPHIE MORLAIX

Quels effets du service civique sur les parcours des jeunes ?

L'exemple de la Bourgogne Franche-Comté

LILIANA CUNHA, MARIANNE LACOMBLEZ, MARTA SANTOS

Reprendre la main après la digitalisation d'un service public