



Quête de qualité dans des établissements secondaires professionnels : des professionnel·les au cœur de compromis multiples

Silvia Sá
Haute école pédagogique
du canton de Vaud (Suisse)

The quest for quality in vocational secondary schools:
professionals at the heart of multiple compromises

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.946>

Résumé

L'institutionnalisation de systèmes de gestion de la qualité s'aligne sur une progression de modes de gouvernance axés sur la responsabilisation des acteurs et sur l'évaluation de résultats. Édifiée dans les bases réglementaires au niveau fédéral, elle s'est implantée dans les écoles secondaires de formation professionnelle en Suisse, avec des certificats qualité qui se sont répandus à l'échelle cantonale. Ces systèmes de normalisation se déploient en tant que contraintes souples et reposent sur des principes de mobilisation élargie. L'article explore comment les acteurs intermédiaires s'emparent collectivement de ces dispositifs, les logiques de (re)négociation à l'œuvre et les reconfigurations du travail émergentes.

Mots-clés

Gestion par la qualité, cadres intermédiaires, logiques de médiation, instruments d'action publique, enseignement professionnel.

Abstract

The institutionalisation of quality management systems is in line with a progression in modes of governance based on accountability and the evaluation of results. Enacted in the regulatory bases at federal level, it has become established in vocational secondary schools in Switzerland, with quality certificates spreading to cantonal level. These standardisation systems are deployed as «flexible constraints» and are based on principles of broader mobilisation. The article examines how intermediary actors collectively take hold of these systems, the dynamics of (re)negotiation at work, and the emerging reconfigurations of professional practices.

Keywords

Quality management, middle management, logics of mediation, policy instruments, vocational training.

Défis à l'agenda de la formation professionnelle initiale en Suisse : une qualité en mouvement

En Suisse, pour la formation professionnelle secondaire, la mise sur agenda de la gestion de la qualité a été instaurée depuis l'entrée en vigueur en 2004 de l'actuelle loi fédérale (LFPr)¹. Elle pose cette obligation tout en laissant aux cantons² le choix du ou des systèmes de qualité qu'ils souhaitent adopter. Notons que cette loi est conçue comme une loi ouverte avec une vocation d'encouragement (Dubs, 2006 : IX; Gonon, 2018), ce qui confère une certaine flexibilité dans son application et son évolution. Vingt ans après cette énonciation légale, le travail d'« assurance de la qualité » n'est pas pour autant devenu plus visible.

Cette question de la qualité s'avère d'autant plus intéressante devant la complexité de la formation professionnelle initiale en Suisse (Berger et al., 2018), pilotée par trois acteurs différents : la Confédération, les cantons et les organisations du travail. Dans ces degrés du secondaire II (postobligatoire)³, la formation se déroule majoritairement selon le système dual⁴. Une des singularités de la formation professionnelle initiale est qu'elle est en perpétuelle mutation, car enchevêtrée au secteur économique et donc soumise à ses fluctuations et à ses exigences (Ruiz, 2021).

Différents défis nourrissent notre intérêt envers ces filières de formation, où la qualité se construit dans une relation étroite avec différents acteurs⁵ du monde du travail (Lamamra et Besozzi, 2019). Comme relevé par Jean-Louis Berger et al. (2018) « il existe une multitude de défis présents et futurs auxquels le système doit faire face pour non seulement maintenir, mais aussi améliorer sa qualité, son équité et son efficacité » (Berger et al., 2018, p. 20).

Des établissements scolaires engagés dans un managérialisme accru

Dans la lignée de travaux sur les reconfigurations à l'œuvre en matière de politiques et de gestion scolaire (Barroso, 2012; Maroy, 2013; Progin et al., 2019; Viseu et Carvalho, 2018), notre contribution vise à analyser le déploiement de systèmes de gestion de la qualité (SGQ) dans les écoles de formation professionnelle initiale en Suisse. Elle est centrée sur les différents acteurs qui fabriquent et interprètent le sens de ces dispositifs.

Ces dynamiques de déploiement de systèmes qualité s'inscrivent dans un processus transnational amorcé dans les années 1980, avec l'adoption d'un mouvement de réforme (Giauque et Emery, 2008) ancré dans un langage de rationalisation économique, sous le terme de *New Public Management* (NPM). Traduisant une forte confiance dans les mécanismes de marché et les méthodes des entreprises privées (Hood, 1991, 1995), ce courant de pensée a amené un transfert de méthodes et l'implantation d'instruments managériaux dans les administrations publiques (Chanlat, 2003). En favorisant la concurrence, la responsabilisation et la recherche de performance, ces mécanismes ont conduit à une réorganisation des services publics afin de les rendre plus efficaces, en s'inspirant des logiques du secteur privé. L'introduction de la gestion axée sur les résultats ou encore l'instauration de processus d'évaluation continue constituent autant de manifestations de l'application des principes du marché dans le secteur public, avec l'ambition d'améliorer la qualité des services tout en réduisant les coûts. En d'autres termes, ce déploiement fait écho à des demandes politiques pour assurer une plus grande responsabilité des établissements éducatifs, étroitement liée à une préférence pour l'exercice d'un contrôle à distance par l'entremise des instruments gestionnaires (Power, 2003), tels que les évaluations standardisées des élèves, les audits institutionnels, les classements des établissements scolaires, ainsi que les systèmes de suivi de la performance académique et de l'allocation des ressources.

Cette contribution porte sur une recherche doctorale menée auprès d'une douzaine d'écoles professionnelles ayant introduit un système de gestion de la qualité, dans un canton suisse. Plutôt que de se concentrer sur l'implémentation de la norme (en tant que référentiel), elle interroge les logiques d'action sur le terrain, en particulier la place et le rapport subjectif des acteurs intermédiaires à cette nouvelle mission. L'essor du managérialisme⁶ soulève ainsi des questions sur leur rôle dans l'adaptation locale de ce système, influencé par leurs interprétations et les contextes spécifiques dans lesquels ils évoluent.

Cadre théorique

Des instruments d'action publique

Dans la présente contribution, la qualité signifie un vaste périmètre qui intègre « les politiques, les systèmes et les processus conçus pour garantir le maintien et l'amélioration de la qualité au sein d'un établissement » (Csizmadia, 2006 cité par Seyfried et al., 2019, p. 117). Notre perspective engage une réflexion outillée par le concept d'instrument d'action publique, qui constitue « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques » (Halpern et al., 2019, p. 321). Les instruments de l'action publique sont ici entendus en tant que « technologie de gouvernement »

(Halpern et al., 2014) qui façonne une conception de la réalité (Cattonar et al., 2013). L'instrument n'est donc pas neutre (Halpern et al., 2019), il intègre des logiques institutionnelles et étatiques à l'œuvre.

Devant le cadre légal déjà évoqué sur le canton de Vaud, la certification qualité n'a cessé de prendre de l'ampleur, avec actuellement onze sur treize des établissements secondaires professionnels qui sont passés par cette évaluation externe et ont acquis une certification. Examinons plus en détail cet instrument au concret.

Les systèmes de gestion de la qualité : un dispositif « souple », aux traits incitatifs

À l'instar d'autres dispositifs, les systèmes de gestion qualité contribuent à intégrer un éthos managérial dans la gestion publique et instillent une culture de l'audit (Power, 2003; Shore et Wright, 2015; Strathern, 2000). Concrètement, dans le pilotage des établissements, ces systèmes représentent le développement d'une action (gestionnaire) outillée et d'une culture de monitoring de la qualité, étayées par des informations quantifiées, comparées et cycliques. Marquée par une technicité croissante, cette action peut se traduire dans des outils et des traces multiples employés dans le contexte scolaire au nom de l'efficacité, tels que : chartes, manuels, pilotage avec des tableaux de bord agrégeant des objectifs et indicateurs de suivi, revues de directions, cartographie des processus scolaires, procédures standardisées, partagées et documentées, formulaires modélisés et registres systématisés, référentiels de comparaison (« benchmarks »), etc. En bref, ces systèmes entraînent une standardisation des procédures dans une logique de prévisibilité des comportements et des résultats (Le Galès et Scott, 2008, p. 305). Ils contribuent à un travail souvent abstrait et invisible, qui s'inscrit dans une arborescence complexe de données (Denis, 2018), où la gestion et l'analyse de celles-ci deviennent des processus essentiels, mais rarement visibles.

Les systèmes de gestion par la qualité, souvent lancés en mode projet, reposent sur des principes d'initiative et de responsabilisation, incitant chacun à s'engager, à tous les niveaux de l'organisation. Or, l'émergence d'une dynamique collective ne va pas de soi. En Suisse, la loi cantonale accentue la responsabilité des directeur·trices, car il leur incombe de mettre en place « un système de qualité conforme au droit fédéral » (art. 88, LVLFP^r)⁷ qui, comme on l'a vu, reste souple.

Ces systèmes combinent des exigences normatives élevées et une certaine autonomie, encourageant ce que l'on pourrait appeler un « usage intelligent de la norme » (Segrestin, 2004). En pratique, ces démarches appellent à une « prise en main » sous l'ingéniosité des acteurs. Cela implique que les acteurs développent et adaptent eux-mêmes leurs procédures, transformant ainsi le système de l'intérieur. Cette internalisation des exigences et des ressources conduit à une subjectivation (Hibou, 2012; Thompson et al., 2022) et à des sentiments d'autonomie paradoxaux. Elle rappelle également le concept de « bureaucratie libérale » de David Giauque (2003), qui décrit les nouvelles formes organisationnelles, imprégnées de contradictions et de contraintes souples. Ces formes associent le contrôle et la hiérarchie, typiques des bureaucraties, à la délégation de responsabilités, à l'innovation et à la prise de risque valorisées par le libéralisme. Ce caractère paradoxal représente un puissant facteur de mise en conformité des comportements, sous des « discours prônant la diversité, la flexibilité, l'initiative, l'autonomie, la prise de risque » (Giauque, 2003, p. 256-257).

Reposant sur le principe d'autorégulation, ces dispositifs s'alignent sur la montée d'un pilotage à distance, sous l'influence d'un regard privatisé (audits externes) et participent d'une gouvernance dite « douce » et se voulant suggestive (Brøgger, 2018; Duru-Bellat, 2019). Le modèle suisse de pilotage renvoie à une logique de responsabilisation douce qui repose sur la responsabilité et la réflexivité des enseignant·es (Hangartner, 2019; Yerly, 2017).

Contrairement à d'autres modèles, comme ceux des pays anglo-saxons, l'implémentation des systèmes de gestion de la qualité en Suisse ne s'effectue pas dans une logique coercitive, avec de forts enjeux de sanctions et récompenses, d'incidences sur le salaire ou la carrière (Cattonar et al., 2013). Ici, la logique d'amélioration continue serait portée par l'établissement, dans un processus d'auto-évaluation, avec des rapports et recommandations d'audits pour l'établissement et au service d'une logique apprenante.

Dans ce contexte, ces systèmes s'inscrivent dans des mécanismes de régulation et « d'harmonisation douce », déployés sous des boucles de vérification externes et une obligation statutaire (LFPr).

Un processus distribué

Dans ce contexte, les équipes de direction s'agrandissent et se complexifient, avec tout un ensemble de nouveaux rôles et de nouvelles positions de leadership qui se créent (Piot et Kelchtermans, 2014). Ici, le terme de leadership désigne autant des fonctions institutionnelles (chef·fe d'établissement) que des fonctions intermédiaires pour signifier un processus distribué (Spillane et al., 2008), avec des équipes de direction chargées d'« encadrer, gérer, piloter, accompagner » (Lator et Garant, 2014, p. 12) les projets et les équipes pédagogiques.

Comme mentionné par Philippe Losego (2019), le caractère indéfini du travail des cadres scolaires se compose de projets ou de dossiers qui permettent de donner du sens et produisent une division du travail (Losego, 2019). On assiste au développement de toute une expertise dans la rédaction de plans stratégiques ou institutionnels (Lessard et al., 2008), qui permettent d'explicitier des intentions et des objectifs vers des « destinations collectives ».

Dans des contextes d'incertitude et de complexité (Lator et Garant, 2014), il nous semble nécessaire de souligner le rôle de la direction et des adjoint·es ou référents divers, comme « porteurs », agents mobilisateurs et « médiateurs ». Nous verrons au fil de cet article comment leur rôle d'intermédiaire est révélateur de changements en cours et de modes d'action publique qui reposent sur des logiques de médiation et de compromis (Jeannot, 2011; Nay et Smith, 2002). Le terme de médiations (Lessard et Carpentier, 2015; Maroy et al., 2019) est ici utilisé pour signifier l'attention portée aux « traductions et recontextualisations locales par différentes instances et leurs acteurs » (Maroy et al., 2019, p. 151).

En ce sens, notre article s'intéressera au rôle de médiation des personnes chargées de la mise en place du SGQ et du suivi de la norme qualité à l'interne.

Composer sous un mandat ambigu

Au sein des établissements postobligatoires, ce sont de nouvelles responsabilités qui émergent sous des désignations multiples telles que « répondant·e » ou « chargé·e de projet » qualité. L'activité de ces cadres intermédiaires est de rendre fonctionnel tout un ensemble de dispositifs de gestion complexes, censés piloter et « optimiser » le fonctionnement et les résultats de l'établissement. Concrètement, ses fonctions touchent l'animation du projet « qualité » et son suivi au quotidien (ex. : organisation des revues de direction, auto-évaluation face aux recommandations de visites précédentes, gestion calendaire des audits et nécessaires mises à jour des documents, etc.). Ici, le caractère indéfini et mouvant du projet représente un élément évident de tension. Le détail de ces activités, souvent perçues comme abstraites ou « floues » (Jeannot, 2011), exécutées dans les « coulisses de l'organisation » (Lhuilier, 2005), est parfois invisibilisé ou relégué au rang de « sale boulot »⁸ (Breton et Perrier, 2018, p. 12).

Comme l'a démontré Anne Maurand-Valet (2007) dans son étude portant sur l'application de la norme ISO 9000 et la médiation du responsable qualité⁹, une majorité d'organisations certifiées nomment une personne responsable qualité à l'interne, qui peut être seule à remplir cette fonction ou soutenue par une équipe. Comme elle le précise, l'application d'une norme à une organisation présente des risques en matière de pérennité et, au bout du compte, l'activité du responsable qualité cherche à les réduire (Maurand-Valet, 2007). Dans son étude, elle constate différents comportements de médiation selon le profil de ce responsable, qui peut être davantage tourné vers l'écoute de la norme ou vers l'écoute de l'organisation.

Pris dans une dynamique de professionnalisation encore en cours de consolidation, il est envisageable que certains cadres investissent la nouvelle expertise gestionnaire comme une source potentielle de légitimation. Cette hypothèse s'inscrit dans la lignée des travaux de Philippe Bezès et al. (2011), qui montrent que l'appropriation de ces fonctions peut ouvrir à « des espaces de circulation spécifiques, porteurs de valeurs et d'intérêts propres » (p. 317).

Comme souligné par Philippe Bezès et Scott Viallet-Thévenin (2023), « suivre l'évolution des créations, de la persistance et des évolutions, sur la durée, des différentes structures en charge d'activités de gestion est un bon révélateur de l'essor et de l'institutionnalisation de la managérialisation¹⁰ » (Bezès et Viallet-Thévenin, 2023, p. 152). Le cas des répondant·es qualité nous semble particulièrement intéressant pour notre angle d'analyse qui replace le SGQ en tant que dispositif de régulation et en tant qu'instrument d'action publique qui œuvre comme « traceur du changement » (Lascoumes, 2007).

Au centre de compromis multiples et d'un dispositif en marche, plusieurs questions émanent de la progression de cette nouvelle fonction au sein des établissements secondaires professionnels : Quelle est leur place dans l'organisation scolaire ? Quel est le rapport subjectif à cette activité (sens et utilité perçus) ? Ces questions sont d'autant plus intéressantes pour comprendre la conduite du changement et modernisation gestionnaire des établissements scolaires, du fait de l'expérience d'enseignement antérieure ou actuelle de certain·es chargé·es de projet.

En bref, l'objectif de cet article est de questionner comment ces fonctions sont investies et d'interroger le rôle d'intermédiation, de négociation et d'échanges de ces acteurs d'interface. Nous proposerons des pistes d'analyse du rôle de ces acteurs intermédiaires dans une régulation en réseau, articulant des apports de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des groupes professionnels. Notre intérêt porte sur de potentiels sous-groupes professionnels qui se profilent à l'interne des établissements.

Méthodologie

Notre itinéraire méthodologique articule une diversité de sources autour d'une enquête de terrain menée dans douze établissements professionnels d'un canton. Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative et multisituée (Hannerz, 2003; Marcus, 1995), qui permet d'appréhender les recompositions à l'œuvre, ainsi que la complexité et la pluralité des contextes d'implantation (Baby-Collin et Cortes, 2019). Les données sont constituées d'entretiens semi-directifs, d'une analyse documentaire et, dans une moindre mesure, d'observations non participantes.

Comme relevé par Bongrand et Laborier (2005), l'entretien semi-directif est devenu la technique privilégiée dans l'étude de l'État au concret ou en action, avec un usage souvent limité à un recueil informatif et rétrospectif, engageant rarement un caractère réflexif. La méthode de l'entretien compréhensif, telle que conceptualisée par Kaufmann (2016) permet de dépasser cet écueil, conservant la souplesse du semi-directif tout en accordant une attention plus fine à la singularité des parcours, aux logiques d'action et aux significations que les acteur·trices attribuent à leur expérience. Ce type d'entretien favorise ainsi une compréhension située, attentive à la diversité des interlocuteur·trices et « ouvre la voie à l'analyse des pratiques et représentations des acteurs des politiques publiques » (Pinson et Sala Pala, 2007, p. 557). Ce choix méthodologique s'inscrit dans la continuité d'études qualitatives sur l'implantation des politiques, notamment à travers des études de cas uni ou multisite (Lessard et al., 2008). L'étude de cas multisite a été mobilisée dans une approche contextualisée, auprès de plusieurs établissements partageant une problématique commune (implantation d'un système de gestion de la qualité), cherchant à comprendre comment ces dispositifs et systèmes de gestion se reconfigurent localement. Cette option méthodologique renforce la portée analytique de l'enquête sans renoncer à la compréhension des logiques d'action situées.

Recueil

Entre 2019 et 2022, plus d'une quarantaine d'entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisés avec des cadres intermédiaires (directeur·trices, directeur·trices adjoint·es, doyen·nes, répondant·es qualité), des enseignant·es, des interlocuteurs du département général et des auditeurs. Le recrutement des participant·es a été réalisé en contactant le directeur ou la directrice d'établissement par voie électronique, qui a accepté notre demande d'entretien ou l'a redirectionnée vers d'autres interlocuteur·trices à l'interne. Le premier entretien avec le directeur ou la directrice a souvent permis de s'adresser ensuite aux répondant·es qualité. Sur les 13 établissements contactés, 12 ont donné une réponse favorable et ont participé à l'enquête. Un seul établissement n'a pas répondu, malgré les relances.

Un guide d'entretien par groupe d'acteurs a été élaboré, toujours structuré en trois sections stables : a) agencement et rapport à la démarche; b) incidences sur l'activité professionnelle; c) incidences sur les dynamiques collectives. Pour cette contribution, l'attention sera portée sur les questions qui ont trait aux missions des cadres intermédiaires chargés d'accompagner le déploiement du système qualité.

Comme souligné par Jean-Paul Payet, « l'accès au terrain et l'entrée dans la place ne se font pas de façon indifférenciée » (2005, p. 173), et supposent parfois « d'accepter les contraintes du contexte, d'être disponible aux opportunités qui permettront l'investigation sociologique *in situ* » (Payet, 2005,

p. 174). En l'occurrence, dans cinq des établissements, le premier entretien s'est réalisé avec des duos, concrètement le ou la directeur·trice et le ou la répondant·e qualité. Dans trois établissements, ces entretiens ont été complétés par des journées d'observations non participantes d'audits d'établissements, accès rendu possible grâce à l'accord préalable des directeur·trices d'établissement. Cet accès a permis de situer la complémentarité des rôles au fil des interactions entre les différents cadres intermédiaires et les auditeurs. Au-delà de ces matériaux, un large corpus de documents administratifs et de productions variées a été fourni au fil de l'enquête (ex. : manuels de la qualité, règlements, cartographies de processus, procédures, procès-verbaux de séance, formulaires, questionnaires, tableaux de bord, fiches d'indicateurs, matérialisations graphiques, etc.). Ce matériel ne sera pas mobilisé dans le cadre de cet article.

Pour garantir l'anonymat des participant·es, des pseudonymes ont été attribués à chacun·e. Les répondant·es qualité ont des prénoms commençant par la lettre « R » (comme Raymond pour un répondant qualité), tandis que les directeurs, directrices et doyens portent des prénoms commençant par la lettre « D » (comme Dario ou Dominique). Cette codification permet également de situer très rapidement le rôle de chaque participant·e face à l'extrait mobilisé. De plus, les références aux établissements ont été supprimées et remplacées par des informations volontairement vagues.

Onze répondant·es qualité ont été interrogé·es dans dix des douze établissements de notre enquête. Ils·elles ont majoritairement des trajectoires d'enseignant·es expérimenté·es et se situent dans une position intermédiaire, car ils·elles évoluent entre plusieurs strates (internes et externes). Ils·elles sont considéré·es comme des « cadres intermédiaires » (Barrier et al., 2015) ou « *middle managers* » (Clegg et McAuley, 2005; Giauque, 2015; Hall, 2018).

Les tâches qui leur incombent ne sont pas précisément définies et le poste qu'ils·elles occupent est de nature très diverse : doyen·nes (6), directeur·trices adjoint·es (2), enseignant·es (2), chef·fe de projet (1). Dans une majorité d'établissements, ce rôle de répondant·e qualité est endossé par un·e membre du décanat. Dans deux établissements, cette fonction est assurée par le·la directeur·trice. Dans deux cas, ce sont des enseignant·es déchargé·es qui assurent ce suivi. Un·e des répondant·es qualité cumule ce rôle dans deux établissements du canton. Ce rôle est assuré majoritairement par des hommes (7 sur les 11 répondant·es rencontré·es).

Analyse

L'ensemble des entretiens a été codé, à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo. L'analyse a été effectuée dans une approche semi-inductive, aussi appelée « inductive modérée » par Lorraine Savoie-Zajc (2000, p. 188), adoptant un « codage flexible » (Deterding et Waters, 2018) ou « codification mixte » pour reprendre les termes de Jean-Marie Van der Maren (2016). Cette démarche suit des étapes ordonnancées et se construit dans un mouvement d'analyse récursive (Miles et Huberman, 1991), de va-et-vient entre les données et l'analyse. Cette grille analytique semi-ouverte (codes par couches successives) et la rédaction de mémos analytiques (essais synthétiques) au cours du processus ont permis de faire émerger une analyse thématique des entretiens, de capitaliser sur la codification N-vivo (extractions ciblées; croisements par groupes de participant·es, etc.) et de documenter progressivement les mises en relation. À partir des trois sections initiales des guides d'entretiens, mentionnées précédemment, ces couches itératives de travail ont généré une interaction permanente entre les concepts et apports théoriques, les analyses et les perspectives des participant·es.

Si le codage n'a pas fait l'objet d'une évaluation de fidélité interjuge, la rigueur du traitement a été assurée par un travail réflexif approfondi, intégrant notamment la discussion collective d'extraits de verbatims et de catégories émergentes, lors de séances régulières avec les directeurs de recherche. Ces échanges ont contribué à stabiliser les interprétations, affiner les catégorisations et assurer une cohérence analytique entre les dimensions empiriques et théoriques (traductions locales, mécanismes de régulation, outils de gestion, professionnalisation, etc.).

Résultats

Les cadres intermédiaires en tant qu'agents traducteurs

Une partie du déploiement du système de gestion de la qualité pèse sur la catégorie professionnelle des cadres intermédiaires, chargés d'encadrer le travail (directeur·trices, doyen·nes, chef·fes de file, répondant·es qualité) et de développer un processus qui n'est pas univoque.

Dans un premier temps ou lors de changements majeurs dans le système (ex. : passage à de nouveaux logiciels), la mise en place va reposer sur un cercle restreint, pour ensuite impliquer et responsabiliser un cercle plus élargi. C'est une part du travail à porter qui pourra s'avérer lourde, comme le décrit Dominique, directeur, dans le récit de ce passage à un nouveau logiciel qui a demandé de mettre à jour l'ensemble des cartes de processus :

[...] là la charge elle a vraiment reposé sur le conseil de direction [...]. Assez crevant, pénalisant sur d'autres périmètres où on investissait moins du coup, dans cette phase-là, mais en même temps très riche, car à force de dessiner des cartes ensemble, on convergeait quand même vers une compréhension commune de comment on pouvait fonctionner [...] Et ces responsables-là régulièrement, quand il y a des modifications ou améliorations à faire, ils les font. (Dominique)

Ce groupe restreint de cadres est responsable de traduire des orientations de portée générale (politico-administratives, de la norme qualité, etc.) dans des règles, des outils, des plans d'action, des routines, destinés à structurer et à réguler le travail des professionnel·les (Barrier et al., 2015, p. 20). Il doit effectuer des choix en résonance avec les métiers et les socialisations professionnelles de l'établissement concerné. Les logigrammes sont un support graphique qui renvoie à une rationalité propre. Certains cadres ont décrit combien ce support a été adopté pour représenter des connaissances ou procédures de l'organisation administrative, alors que d'autres ont clairement mentionné s'en éloigner.

Bien que la démarche incorpore de nouvelles grilles de lecture et outils, plusieurs cadres ont cherché à décomplexifier l'exercice, dans un souci d'accessibilité pour l'ensemble des professionnel·les. Diego, directeur et répondant qualité, impliqué à l'époque en tant que doyen, indique que la cartographie des processus, « opaque pour la plupart des enseignant·es », a été rédigée sous forme de texte.

Si le système suppose d'adopter des outils et des lexiques gestionnaires, les cadres cherchent à établir un rapprochement avec le vocabulaire et les pratiques des professionnel·les de l'établissement. De leur point de vue, la norme QSC¹¹, conçue spécifiquement pour les écoles, ménagerait une plus grande latitude d'écriture. Dans cet extrait, la place à l'interprétation semble essentielle, pour une mise en

mots ajustée : « [...] QSC donne une liberté d'écriture, ISO est beaucoup plus normatif. QSC les chapitres nous concernent, ISO va parler de service après-vente, nous on n'utilise pas ce terme. C'est un arbre avec des branches, et on écrit sur les feuilles, les branches, le tronc ! » (Dario)

L'exercice n'est pas une simple « greffe ». L'usage du vocabulaire managérial ou entrepreneurial (ex : « service après-vente » dans l'extrait précédent) demande à être adapté au monde scolaire. L'abstraction de la notion de « qualité » peut renvoyer à des principes impersonnels et il s'agira alors d'omettre intentionnellement ce terme, pour permettre une meilleure acceptabilité. Rose, répondante qualité, apportera sa réflexion et le fait qu'elle a recours à des stratégies discursives pour assurer un intéressement auprès des collègues.

Qualité, ça ne fonctionne pas, dès qu'on dit qualité, ça devient... [...] mais quand on dit améliorer, « comment on pourrait améliorer nos prestations ? [...] C'est le discours qu'il faut adapter de manière à dire la même chose, mais pour qu'ils entendent que ce n'est pas pour nous, c'est pour que notre apprenti, qu'il ait les prestations adéquates, qu'il soit pris en compte et qu'à la fin il réussisse les objectifs qu'on a définis avec lui en début d'année, soit la réussite, soit trouver une place d'apprentissage, etc. [...] (Rose)

Certains codes langagiers circulent entre cadres, résultant d'une certaine socialisation aux discours managériaux et aux principes de l'organisation « agile ». Plusieurs cadres évoquent la règle des « 3U », qui leur permet de juger de la pertinence d'un développement d'un document ou logiciel : « sera-t-il utile ? Utilisable ? Utilisé ? ». Ce critère des « 3U » correspond à des formes de régulations intériorisées dans des discours et pratiques.

Les répondant-es qualité : échos de mandats et charges à concilier

Comme évoqué précédemment, le·la répondant·e qualité en établissement appuie la direction, qui doit porter le « système ». Ralf, répondant qualité, a tenu à préciser son rôle, dès le départ de cette mission :

Moi, j'ai un rôle de coordinateur qualité. Je ne considère pas être le responsable de la qualité, je pense que le responsable la qualité, ici, c'est le directeur. Et puis c'est un rôle que j'ai précisé d'entrée de jeu, quand j'ai appliqué pour la mission, dans le sens où je n'ai pas énormément de périodes de décharge pour ça. (Ralf)

Au fil des entretiens, les répondant·es qualité ont recours à une description de leur travail réel, sans se fixer ou sans se référer à ce qui est inscrit dans leur cahier des charges. Le travail prescrit semble flou et même le pourcentage d'activité dédié au dossier qualité n'est pas toujours une certitude dans leurs réponses. Ils·elles évoquent des fourchettes de pourcentages approximatives, souvent conciliées à d'autres fonctions. Elles intègrent fréquemment des pourcentages complémentaires, assurés par un ensemble d'acteurs (souvent du décanat), porteurs de processus transversaux. D'après Damien, directeur, la charge réelle liée à ces activités serait en réalité sous-estimée, car partagée entre plusieurs personnes, et pourrait atteindre jusqu'à 30 % des charges reconnues dans son établissement. Parmi les onze répondant·es qualité, une seule personne mentionne un taux dédié plus élevé que 15 %, alors que, concrètement elle est engagée à 50 % pour ce mandat. La diversité de réponses illustre la difficulté à établir une frontière claire entre les tâches relevant spécifiquement du système qualité et celles plus

largement liées à la gouvernance ou au pilotage de l'établissement. Précisons que ces pourcentages sont indépendants de la taille des établissements. Ils renvoient à des références estimatives, où chacun·e fait le calcul oral des heures dédiées par semaine et souligne des pics de temps dédiés « à l'approche des audits c'est du plein temps, 100 % ! C'est réparti », comme l'indiquent Raymond ou plusieurs autres répondant·es qualité.

Dans trois des établissements, cette activité qualité se distribue au sein d'un binôme. Cette division de rôles et des tâches semble soutenante, comme nous l'évoque Raymond : « Concrètement, c'est beaucoup de coordination entre nous. [...] Il me soutient beaucoup dans les démarches qualité et c'est moi qui gère au quotidien les choses. Quand on organise les audits internes, on fait ça à deux. ».

Des porteurs de changements au service d'une ingénierie raisonnée

Les questions posées ont parfois encouragé l'expression de malaises et de doléances chez des participant·es. Un des directeurs interviewés a rapidement souligné, sur un ton incisif, la pénibilité de l'exercice de gestion de la qualité, qui « motive peu les troupes » et combien il s'agit au fond de « préserver » ses équipes : « *Je peux vous assurer qu'entre un système qualité et une école il y a un monde, un univers qu'il faut franchir, traverser, c'est-à-dire qu'il faut un transporteur moléculaire pour passer du terrain à la notion d'écriture qualité.* » (Dario)

Selon les métiers et les professionnel·les qui composent l'établissement, il s'agira parfois de relier des « mondes », des « univers », comme le rapporte Dario dans cet extrait. La notion en soi de qualité et les représentations qu'elle engage, souvent issues du monde entrepreneurial, demandent une attention augmentée et portée sur les préoccupations des professionnel·les du monde scolaire. Dans cet avancement de pratiques managériales, c'est un travail d'intermédiation qui demande de s'ajuster au contexte donné et au système d'interactions.

En référence à un nouvel outil numérique de suivi de projets, développé à l'échelle de l'établissement, Richard, répondant qualité, rend compte de son effort de rapprochement avec les enseignant·es. Son argumentaire se construit dans les interactions, cherchant à obtenir l'intéressement des collègues et à renforcer l'usage commun de l'outil :

C'est toujours un petit combat que de dire oui, on comprend par rapport à ce que vous faites toute la journée avec vos élèves. Oui, d'accord, mais sachez qu'on a besoin aussi de cette vision. Et ça, c'est vraiment un outil qui nous permet de voir, à la direction et pour vous, de partager et voir ce qui se fait ailleurs. Mais ce n'est pas encore utilisé, pas du tout encore utilisé à plein régime [...] (Richard)

L'agencement des différents outils et supports constitue un exercice de mise en liaison à l'échelle de l'établissement. C'est un travail qui s'effectue en résonance avec des valeurs morales et une évaluation située par les différents acteurs. Il ne s'agit pas d'avancer en « bulldozer ». Plusieurs participant·es à l'enquête témoignent de cet ajustement à trouver en considérant l'ensemble des professionnel·les.

[...] On parlait de battements cardiaques d'une école, ça fonctionne par année. On a fait puis on n'a pas le temps de regarder, puis après on fait autrement. Ça, c'est très très lent. Et cette habitude-là, ce rythme cardiaque là], si on accélère, on va avoir des problèmes de cœur [...] C'est ça et les artères il faut qu'elles suivent aussi. (Romuald)

Cet équilibre est essentiel, car comme le souligne Romuald avec cette image cardiaque, il pourrait aussi susciter l'apparition de dysfonctionnements si on accélère ou on ralentit sans tenir compte du rythme et du fonctionnement scolaire. C'est une juste conciliation et une attention ou repérage de ce qui pourrait être des seuils critiques. Une part de cette régulation institutionnelle et ajustement de la cadence leur revient, dans un exercice prudent pour ne pas tomber dans le sous-engagement ou le sur-engagement et dans des charges de travail qui pourraient avoir des effets sur la santé de l'ensemble des collaborateurs. Ce travail de développement continu des « uns » ne doit pas trop empiéter sur le cœur de métier des « autres », les enseignant·es. C'est une ingénierie qui se construit de façon raisonnée, pour que les gens ne se sentent pas « dépassés » par une quantité de procédures, de protocoles, de logiciels et autres outils de gestion. Comme exprimé par Richard, répondant qualité : « il ne faut pas inonder les gens, c'est subtil à manager ».

Il convient ici de relever les trajectoires professionnelles hétérogènes du corps enseignant des écoles professionnelles. Si, pour certains, il y a des « mondes à franchir » (extrait de Dario, plus haut), d'autres sont familiarisés aux systèmes qualité du fait de leur parcours professionnel :

[...] Dans le domaine de la technique et de l'industrie en particulier c'est connu depuis très longtemps, tous les collaborateurs connaissent et respectent autant que faire se peut. Donc on a une culture qualité, avant d'arriver à l'école ici. C'est le cas de quasiment tous les collaborateurs, à l'exception d'enseignants qui sont purement issus d'une formation académique, qui ont moins cette culture-là [...] (Raymond)

Pour veiller à cet équilibre interne, le chemin est réalisé dans un calibrage délicat et une forme de congruence.

Discussion

L'inflation en matière « d'assurance qualité » conduit à reconstruire du sens, avec des chef·fes de projets chargées de trouver un équilibre dans un jeu de tensions implicites. Ce rôle est endossé dans une logique de coordination de proximité, à l'échelle de l'établissement. Il se construit dans des interactions et logiques d'action hétérogènes, entre les attentes du politique – qui cherche à promouvoir des dispositifs de qualité – et celles du corps enseignant – qui réclame protection face à une surcharge croissante (Hangartner, 2019).

Situées à l'interface des sphères managériales et professionnelles (Resenterra et al., 2013), les répondant·es qualité jouent un rôle de coordination et interagissent avec une multiplicité d'acteurs (internes et externes). Ces acteurs intermédiaires jouent un rôle de médiation, au sens de Christian Maroy (2019), ils·elles assurent un rôle central de liaison entre les prescriptions institutionnelles (légales, normatives) et l'adaptation du dispositif qualité aux réalités locales des professionnel·les.

Tout en acceptant la prescription, ils·elles font preuve de sens critique, face à un environnement politique changeant. Ils·elles contribuent « à donner un sens effectif aux situations de travail locales, ils facilitent la réalisation de « compromis productifs » pour l'organisation aussi bien que pour [eux]-même » (Garant et Letor, 2014, p. 173). L'opérationnalisation du système à l'échelle de leur établissement requiert de ne pas surdimensionner les dispositifs qualité. Cette tâche s'avère d'autant plus difficile que les catégories d'action ont des frontières floues (Jeannot, 2011).

Ces acteurs se profilent comme pivots et relais de l'agencement. À noter que l'ensemble des tâches qui leur sont confiées, ainsi que la maîtrise des connaissances en lien, légitiment progressivement la nécessité de cette responsabilité de suivi et expertise à l'interne. C'est une délimitation et une délégation de tâches qui se renforcent, car ces acteurs incarnent la personne-référente de la norme à l'interne.

C'est une mise en musique qui exige un travail de mise en cohérence, car il ne s'agit pas ici d'un management ou d'instruments de type « *command and control* » (Lascoumes et Le Galès, 2005). La logique qui sous-tend l'ensemble du système demande une capacité à se mettre en mouvement vers l'autre et avec l'autre professionnel·le.

On observera combien les développements se font en résonance avec la culture de l'établissement, dans une construction de sens située, orientée vers l'action et sensible au contexte (Weick, 2003, pg 1). Les différents cadres intermédiaires porteurs de ces projets de développement se positionnent en tant que « facilitateur·trices » (Barrère, 2013, p. 33), confronté·es à certaines incompréhensions des collègues. Ils·elles jouent un rôle d'interface avec l'ensemble des acteurs au sein de l'établissement. En gros, ils·elles se chargent d'un ensemble des tâches nécessaires au « bon fonctionnement » de l'établissement. C'est un labeur assidu, en coulisse, qui traduit une capacité d'abstraction et même d'effacement (Denis, 2018). Il contribue, par la maîtrise progressive des savoirs associés à la qualité, à l'institutionnalisation d'une expertise interne, consolidant ainsi la légitimité d'une responsabilité de suivi au sein des structures éducatives.

En guise de conclusion

Prises entre des injonctions floues, les équipes de direction (directeur·trices, doyen·nes, adjoint·es, répondant·es qualité) demeurent de véritables piliers dans le déploiement d'un dispositif qualité au sein de l'établissement. Elles représentent des maillons centraux, chargés de faire le lien entre le politique et le corps enseignant (Barrère, 2013). Ces cadres sont des « passeurs permanents » entre différents régimes et sont au cœur d'arrangements multiples.

En somme, il convient de retenir que ces systèmes appellent à un exercice d'équilibriste, sous un dosage raisonné, et ce, afin de ne pas sombrer dans l'excessive formalisation (surrèglementation) ou dans des logiques de conformité routinisées et artificielles (Schwandt, 2012; Williams et Harvey, 2015) qui dépossèderaient du sens de l'activité.

Bien que cette recherche ait éclairé les dynamiques de déploiement et les défis rencontrés, elle présente des limites, notamment en raison de sa concentration sur un seul canton et de la diversité des établissements étudiés, qui n'a pas permis d'appréhender l'ensemble des nuances contextuelles. Ces constats invitent à développer des recherches complémentaires, notamment de type mixte, afin d'articuler les tendances identifiables à grande échelle avec une analyse plus fine des dynamiques locales, des jeux d'acteurs et des logiques d'interprétation qui façonnent les dispositifs sur le terrain.

Notes

- ¹ Au niveau fédéral : Art. 8, al. 1, de la Loi sur la formation professionnelle, LFPr (2002, entrée en vigueur en 2004); Art. 3, de l'Ordonnance sur la formation professionnelle, OFPr (2003).
- ² Le canton représente chacun des États qui composent la Confédération helvétique. En Suisse, l'éducation relève principalement de la compétence des 26 cantons.
- ³ Les âges typiques du degré postobligatoire secondaire en Suisse varient de **15 à 20 ans**, avec des formations professionnelles qui peuvent durer de 2 à 4 ans.
- ⁴ La formation professionnelle initiale combine l'enseignement en entreprise (pratique) et en école professionnelle (théorie et culture générale) et se termine par l'obtention, après trois ou quatre ans, d'un Certificat Fédéral de Capacité (CFC).
- ⁵ Dans un souci de fluidité, le masculin grammatical est utilisé pour désigner l'ensemble des individus, indépendamment de leur genre. Le terme « acteur » doit donc être compris au sens générique et inclusif.
- ⁶ Le concept de *managérialisme* est employé au sens de Jean-François Chanlat, en tant que « système de description, d'explication et d'interprétation du monde à partir des catégories de la gestion privée » (Chanlat, 2003, p. 53).
- ⁷ Loi vaudoise sur la formation professionnelle (LVLFPr) du 9 juin 2009.
- ⁸ Cette notion de « sale boulot » (traduction de *dirty work*) est empruntée aux travaux de Hughes (1897-1983) de sociologie du travail (Lhuilier, 2005).
- ⁹ Son étude porte sur la norme ISO 9000 dans 24 entreprises certifiées, de différents secteurs d'activités, tels que la formation, les centres hospitaliers, la distribution d'électricité (voir détail des secteurs et des effectifs en page 64 de l'article; Maurand-Valet, 2007). Elle identifie six profils différents qui déterminent des modes de médiation de la norme distincts.
- ¹⁰ Comme décrit dans un récent article de Bezès et Viallet-Thévenin (2023) sur les trajectoires de managérialisation, depuis près de quatre décennies, une abondante littérature de recherche a mis en évidence la manière dont les activités de gestion (contrôle, audit, inspections, évaluations, etc.) se sont considérablement développées et institutionnalisées dans les bureaucraties publiques.
- ¹¹ *QSC* est l'acronyme de *Quality School Certificate*, qui est un certificat suisse pour les écoles d'enseignement général et professionnel.

Références

- Baby-Collin, V. et Cortes, G. (2019). Approches multisituées. Éditorial. *Espaces et sociétés*, 178(3), 7-19. <https://shs.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2019-3?lang=fr>.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République* (2^e éd.). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barre.2013.02>.
- Barrier, J., Pillon, J.-M. et Quéré, O. (2015). Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État. *Gouvernement et action publique*, 4(4), 9-32. <https://doi.org/10.3917/gap.154.0009>.
- Barroso, J. (2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 55-64. <https://doi.org/10.4000/ries.2486>
- Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2018). Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction. Dans J.-L. Berger, N. Lamamra et L. Bonoli (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : le modèle suisse sous la loupe* (p. 19-29). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Bezès, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. et Evetts, J. (2011). New public management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348.

- Bezès, P. et Viallet-Thévenin, S. (2023). La transversalisation managériale de l'État. Variété des activités gestionnaires dans l'administration française (1980-2014). *Gouvernement et action publique*, 12(1), 141-171. <https://doi.org/10.3917/gap.231.0141>.
- Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? *Revue française de science politique*, 55(1), 73-111. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0073>.
- Breton, É. et Perrier, G. (2018). Politique des mots d'ordre réformateurs. Le travail administratif face aux injonctions modernisatrices de l'État. *Politix*, 124(4), 7-32. <https://doi.org/10.3917/pox.124.0007>.
- Brøgger, K. (2018). The performative power of (non)human agency assemblages of soft governance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 353-366. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449985>
- Cattonar, B., Dumay X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et sociétés*, 32(2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>.
- Chanlat, J.-F. (2003). Le managérialisme et l'éthique du bien commun : la question de la motivation au travail dans les services publics. Dans T. Duveillier, J.-L. Genard et A. Piroux (dir.), *La motivation au travail dans les services publics* (p. 51-64). L'Harmattan.
- Clegg, S. et McAuley, J. (2005). Conceptualising middle management in higher education: A multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/13600800500045786>
- Denis, J. (2018). *Le travail invisible des données : éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*. Presses des Mines. <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.3934>
- Deterding, N. M. et Waters, M. C. (2018). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708-739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. h.e.p. verlag. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/rapport_d_expertisesurlesquestionsconcernantlaformationprofessionnelle.pdf
- Duru-Bellat, M. (2019). Évaluations, mesures ou classements ? A propos des enquêtes PISA. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIV(1), 7-19. <https://doi.org/10.3917/rfla.241.0007>.
- Garant, M. et Letor, C. (2014). Encadrement et leadership : des notions en voie de modélisation. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership* (p. 171-179). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0171>.
- Giauque, D. (2015). Attitudes toward organizational change among public middle managers. *Public Personnel Management*, 44(1), 70-98.
- Giauque, D. et Emery, Y. (2008). *Repenser la gestion publique : bilan et perspectives en Suisse*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Hall, J. B. (2018). The performative shift: Middle leadership « in the line of fire ». *Journal of Educational Administration & History*, 50(4), 364-378. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1518317>
- Halpern, C., Lascoumes, P. et Galès, P. L. (2014). Introduction. Dans C. Halpern, P. Lascoumes et P. L. Galès (dir.), *L'instrumentation et ses effets débats et mises en perspective théoriques* (p. 15-62). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.halpe.2014.01.0015>.
- Halpern, C., Lascoumes, P., Le Galès, P. et Boussaguet, L. (2019). Instrument. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques (5^e éd., p. 321-330)*. Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0321>.
- Hannerz, U. (2003). Being there... And there... And there ! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, 4(2), 201-216. <http://www.jstor.org/stable/24047809>
- Hangartner, J. (2019). Control of teachers under conditions of low-stakes accountability. *on_education Journal for Research and Debate*, 5(2). https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.5.4
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. La Découverte.

- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2-3), 93-109. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)
- Jeannot, G. (2011). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Octarès éditions.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. (4^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01>.
- Lamamra, N. et Besozzi, R. (2019). Training in companies: Educational practices at the heart of the world of work. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 317-336. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0015>
- Lascoumes, P. (2007). Les instruments d'action publique, traceurs de changement : l'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006). *Politique et sociétés*, 26(2-3), 73-89. <https://doi.org/10.7202/017664ar>
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2005). Conclusion : de l'innovation instrumentale à la recomposition de l'Etat. Dans P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments* (p. 357-370). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01>.
- Le Galès, P. et Scott, A. (2008). Une révolution bureaucratique britannique? : autonomie sans contrôle ou « freer markets, more rules ». *Revue française de sociologie*, 49(2), 301-330. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0301>.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lessa.2015.01>.
- Lessard, C., Meirieu, P. et Lessard, C. (2008). Introduction. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2^e éd., p. 1-4). De Boeck.
- Létor, C. et Garant, M. (2014). Contours et dynamiques de pratiques d'encadrement et de leadership dans les actions pédagogiques et socio-éducatives. Dans M. Garant et C. Létor *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 11-20). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0011>.
- Lhuillier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14(2), 73-98. <https://doi.org/10.3917/trav.014.0073>.
- Loi du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (= LFPr; 412.10; état le 1er mars 2025)
- Loi vaudoise du 9 juin 2009 sur la formation professionnelle (=LVLFP; 413.01; état au 1^{er} avril 2010).
- Losego, P. (2019). Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers. Dans P. Losego et H. Durler (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 257-289). Alphil-Presses universitaires suisse. <https://www.alphil.com/livres/986-travailler-dans-une-ecole.html>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 11-32). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0011>.
- Maroy, C., Dupuy, C., Brassard, A., Buisson-Fenet, H., Mathou, C., Pons, X., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2019). Mediations. Dans C. Maroy et X. Pons (dir.), *Accountability policies in education: A comparative and multilevel analysis in France and Quebec* (p. 151-183). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4>
- Maurand-Valet, A. (2007). Norme ISO 9000 et profil du responsable qualité. *Revue française de gestion*, 180(11), 61-72. <https://doi.org/10.3166/rfg.180.61-72>.
- Miles, M. et Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Nay, O. et Smith, A. (2002). Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions. Dans O. Nay et A. Smith (dir.), *Le gouvernement du compromis : courtiers et généralistes dans l'action politique* (p. 1-21). Economica.
- Ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (= OFPr; RS 412.101 état le 1er mars 2025)
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés*, 16(2), 167-175. <https://doi.org/10.3917/es.016.0167>.

- Pinson, G. et Sala Pala, V. S. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597. <https://doi.org/10.3917/rfsp.575.0555>.
- Piot, L. et Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant et C. Letor, *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 21-37). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0021>.
- Power, M. (2003). Evaluating the audit explosion. *Law & policy*, 25(3), 185-202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2003.00147.x>
- Progin, L., Etienne, R. et Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01>.
- Ruiz, G. (2021). *La socialisation temporelle des apprentis. Le cas des médiamaticiens et assistantes en soins et santé communautaire dans le canton de Vaud*. Alphil-Presses universitaires suisses. <https://www.alphil.com/livres/1165-la-socialisation-temporelle-des-apprentis.html>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (2^e éd., p. 123-150). Ed. du CRP.
- Schwandt, T. A. (2012). Quality, standards and accountability: An uneasy alliance. *Education Inquiry*, 3(2), 217-224. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i2.22029>
- Segrestin, D. (2004). *Les chantiers du manager*. Armand Colin.
- Seyfried, M., Ansmann, M. et Pohlenz, P. (2019). Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: The adoption and implementation of quality management in teaching and learning in Germany. *Tertiary Education and Management*, 25(2), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09022-3>
- Shore, C. et Wright, S. (2015). Audit culture revisited: Rankings, ratings, and the reassembling of Society. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444. <https://doi.org/10.1086/681534>
- Spillane, J.-P., Halverson, R.-R. et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>.
- Strathern, M. (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge.
- Thompson, G., Mockler, N. et Hogan, A. (2022). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83-104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Van der Maren, J.-M. (2016). Lire ou écrire une recherche utilisant des données qualitatives : Une grille pour analyser et pour préparer une recherche ou une demande de subvention. *Recherches qualitatives – hors-série*, 20, 267-281.
- Viseu, S. et Carvalho, L. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. Dans R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira et L. Levasseur (dir.), *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives* (p. 57-69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_5
- Williams, J. et Harvey, L. (2015). Quality assurance in higher education. Dans J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill et M. Souto-Otero (dir.), *The palgrave international handbook of higher education policy and governance* (p. 506-525). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_27
- Yerly, G. (2017). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0121>.

Pour citer cet article

- Sá, S. (2025). Quête de qualité dans des établissements secondaires professionnels : des professionnel·les au cœur de compromis multiples *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.946>