

Enquêter sur la gestion par la qualité dans les écoles professionnelles : comment devenir une « initiée » ?

Silvia Sa

Numéro 199, 2022

Image, performance et pressions : les conséquences sur l'étude du leadership à l'ère de l'imputabilité

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091094ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091094ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sa, S. (2022). Enquêter sur la gestion par la qualité dans les écoles professionnelles : comment devenir une « initiée » ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 75–88. <https://doi.org/10.7202/1091094ar>

Résumé de l'article

Cette contribution est tirée d'une recherche en cours qui porte sur l'introduction de systèmes de gestion par la qualité dans des établissements professionnels du secondaire en Suisse. Ce récit d'enquête évoque quelques épisodes significatifs qui ont amené des interrogations méthodologiques et éthiques propres à un objet de recherche délicat. Nous essayerons de rendre compte de l'enquête sur place et d'interroger la place du ou de la chercheur.euse dans ses relations avec les différents acteurs. Dans la démarche de certification de leur système de pilotage et de gestion, les acteurs sont pris dans des tensions et peuvent les répercuter sur le ou la chercheur.euse qui souhaite accéder à cet objet. Face à une pluralité de représentations et d'accueils, nous tenterons ici d'esquisser quelques ficelles méthodologiques et négociations progressives qui se construisent dans nos relations d'enquête (non sans mal) et qui permettent des formes de basculement vers des angles de recherche renouvelés.

© Silvia Sa, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Enquêter sur la gestion par la qualité dans les écoles professionnelles : comment devenir une « initiée » ?

Silvia Sá

Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Résumé

Cette contribution est tirée d'une recherche en cours qui porte sur l'introduction de systèmes de gestion par la qualité dans des établissements professionnels du secondaire en Suisse. Ce récit d'enquête évoque quelques épisodes significatifs qui ont amené des interrogations méthodologiques et éthiques propres à un objet de recherche délicat. Nous essayerons de rendre compte de l'enquête sur place et d'interroger la place du ou de la chercheur.euse dans ses relations avec les différents acteurs. Dans la démarche de certification de leur système de pilotage et de gestion, les acteurs sont pris dans des tensions et peuvent les répercuter sur le ou la chercheur.euse qui souhaite accéder à cet objet. Face à une pluralité de représentations et d'accueils, nous tenterons ici d'esquisser quelques ficelles méthodologiques et négociations progressives qui se construisent dans nos relations d'enquête (non sans mal) et qui permettent des formes de basculement vers des angles de recherche renouvelés.

Mots-clés : gestion par la qualité, relation d'enquête, ficelles méthodologiques

Tableau 1

Extrait de journal de bord « Quand l'imprévu nous guette »

Je n'en reviens pas, en fait le directeur a oublié ma requête, je ne suis que le premier nom sur une liste de rendez-vous de sa journée. [...]

À un moment donné, c'est lui qui me lance les questions. Pour ma thèse, il me suggère de m'intéresser plutôt à: combien ça coûte tout ça ? [...] et si on remettait en permanence en question votre thèse comme font ces auditeurs ? vous vous rendez compte ?! [...] Il me fait un dessin et m'apporte des productions concrètes (des ouvrages publiés et autres matériaux) qui s'empilent sur la table et qui illustrent concrètement la qualité et visibilité de leur travail. Son ton provocateur et ironique me fait douter : mes questions le dérangent ou le passionnent ?

[...] J'ai à plusieurs reprises l'impression qu'il me met à l'épreuve [...]. Comme si j'avais été appelée chez le directeur de l'école pour un interrogatoire, car je suis fautive de m'intéresser à un sujet ambitieux et délicat (mais alors quelle est la posture attendue ? Incarner l'élève insolente ou justement pas ?). Je sors des documents qui montrent que je me suis préparée, j'utilise des temps de silence pour calmer le rythme de l'entretien [...]. À un moment, je « switche », je me dis qu'il faut rentrer dans le « jeu » à

l'aveugle. Des cours lointains de PNL¹ pour faciliter la communication me viennent à l'esprit, comment de petits mécanismes de « reflet direct » nous permettent d'entrer en dialogue avec l'autre. Je me demande encore si c'est ça qui m'a aidée à me sentir plus en confiance [...].

Et à la fin, la phrase qui tue, il me suggère de revenir poser les mêmes questions dans une démarche en spirale, après avoir rencontré plusieurs écoles. Repartez faire un tour et revenez, quoi...

Le répondant qualité de l'établissement me raccompagne jusqu'à l'entrée du bâtiment. Il me dit qu'il n'est pas totalement d'accord, que la démarche qualité a aidé l'établissement et ce n'est pas rien. C'est en partie son rôle et donc il le vit différemment. [...] « ces systèmes en demandent beaucoup ! ». Il a des enseignants qui lui disent « tu sais Mathias² on est des êtres humains ! ». [...] Maintenant qu'il s'exprime plus librement, j'ai plein de questions qui fusent, mais je suis arrivée à la sortie du bâtiment. [...] Je ressors avec cette expérience surréaliste d'entretien en me demandant comment on se prépare à ça. Après l'intensité, j'ai comme un sentiment d'étrangeté... (Extrait de journal de terrain, octobre 2018) [...]

En transcrivant l'entretien, je m'aperçois que le directeur a démarré l'entretien en soulignant qu'il est « entré » dans la norme ISO dans les années 80. « Pour me coincer sur la qualité, il faudra beaucoup ! ». J'avais complètement zappé l'usage de ce terme et expression « se faire coincer », mais alors quelle est l'idée qu'il se fait de cet échange ? [...] Réécouter en détail tout ce qui m'a échappé pendant l'entretien me permet de disséquer, décortiquer par couches, l'intérieur de mon objet de recherche et de ma posture. C'est encore une autre lecture et une nouvelle prise de distance face à mon ressenti à chaud déposé ici. (Extrait de journal de terrain, novembre 2018)

En guise d'introduction, il me³ semble cohérent d'évoquer ces quelques fragments de journal de bord (voir Tableau 1) qui illustrent un moment troublant d'entrée, d'interaction et de repositionnement aux débuts de l'enquête. Ils permettent une entrée directe dans les interrogations d'ordre méthodologique qui seront approfondies au fil de l'article, et nous plongent dans un exercice de métaréflexion (ou posture ethnographique) par rapport à l'étude des systèmes de gestion par la qualité et leur appropriation dans des établissements secondaires professionnels.

Ces notes de terrain prises frénétiquement à la suite de la rencontre sont une trace personnelle d'un besoin de déposer l'inconfort sur le papier, comme pour me débarrasser d'un malaise. Elles sont aussi l'écho d'un besoin d'explicitier le vécu, afin de le regarder à distance et l'opérationnaliser en matériau de recherche, dans un processus d'objectivation. Déboussolée, ce n'est que plusieurs jours après, en partageant sur cet inconfort que j'ai pu échanger avec des collègues chercheur.euse.s et accéder à leurs épisodes de terrain, tout aussi marquants. Comme un levier, ce partage m'a permis de me saisir de cet épisode et de rebondir sur toute la littérature qui existe en la matière.

Cet article suit une logique auto-ethnographique (Rondeau, 2011). En revenant sur mon expérience subjective, il a pour but d'analyser quelques épisodes significatifs (sans prétendre être exhaustif) qui m'ont interrogée méthodologiquement. Cette contribution est conçue en tant qu'élément constitutif du travail de recherche et s'est construite au fil de « *heurs et malheurs ou l'épreuve de la réalité du métier* » (Payet, 2005, p. 170).

Confrontée à des imprévus et des situations d'embarras, j'essayerai de rendre compte de l'enquête « sur place » et d'interroger la place du ou de la chercheur.euse (Garant et Letor, 2014) dans ses relations avec les différents acteur.trice.s. Mon intention est de penser les conditions d'accès à des terrains traversés de tensions manifestes. Comme je le soulignerai, les acteurs peuvent répercuter ces tensions sur le ou la chercheur.euse. S'attarder sur l'analyse de l'asymétrie dans les interactions me semble pertinent pour comprendre les relations d'enquête (non sans mal) souvent complexes et perturbatrices. Ces questions sont parfois évacuées dans les publications de recherche (Bertin-Renoux et Guérin, 2021; Piron, 2000) alors qu'elles rendent compte de l'activité scientifique et que ce partage peut être soutenant pour des jeunes chercheur.euse.s face à l'expérience du parcours doctoral (Dayer, 2015). En ce sens, je m'attacherai à restituer, non pas les résultats de cette enquête, mais les formes de réciprocité et de co-construction au fil de la recherche : comment le terrain m'a transformée et comment l'objet s'est aussi

¹ Programmation neurolinguistique.

² Les noms cités sont des noms d'emprunt.

³ Ce recours à la première personne souligne mon intention de déposer ici un « métatexte » réflexif et méthodologique (Olivier de Sardan, 2000) sur l'expérience subjective de cette enquête.

transformé au fil des rencontres et interactions. Au fil de l'immersion dans le terrain, la problématique initiale peut « se modifier, se déplacer, s'élargir » (Olivier de Sardan, 1995, p. 4). J'ai dû accepter ces changements de focales suivant un parcours initiatique constitué d'une série d'épreuves et de passages. J'ai progressivement réalisé combien, au départ, mon positionnement était « sur » la qualité et ses acteurs et pas assez « pour » ou « avec » les participant.e.s rencontré.e.s.

Dans un premier moment, je présenterai l'objet et le déroulement de l'enquête, dans le contexte national et politique (section 1 de l'article.). Dans un deuxième moment, j'analyserai mon parcours fait d'inconforts et de détours qui relèvent de la négociation de mon statut d'enquêtrice (sections 2, 3 et 4). Cela me permettra, dans un troisième temps, de revenir sur les ficelles mobilisées et sur quelques compromis acceptables (Genard et Roca i Escoda, 2019) avec les différents interlocuteurs et avec soi-même (section 5). Cette contribution reviendra enfin sur les interrogations éthiques propres à un objet de recherche délicat.

L'objet et le contexte du déroulement de l'enquête

Cette contribution est tirée d'une recherche doctorale en cours qui porte sur plusieurs écoles professionnelles ayant introduit un système de gestion de la qualité, dans un canton suisse. Depuis 2002, une Loi⁴ fédérale instaure cette obligation pour la formation professionnelle secondaire suisse. Elle laisse aux cantons⁵ le choix du ou des système.s de certification qualité qu'ils souhaitent adopter. Pour mieux saisir les enjeux de cette mise en oeuvre, notons quelques défis particuliers à relever pour ces écoles professionnelles : lors de leurs démarches d'orientation en fin de scolarité obligatoire, les jeunes et leurs parents font le choix de l'école et de l'apprentissage (avec des secteurs désertés et d'autres, très prisés ; voir Ruiz et Goastellec, 2016), ce qui constitue un marché entre établissements et domaines ; ces écoles sont à l'intersection entre plusieurs mondes d'exigences et d'attentes, elles offrent une formation duale dont les modèles éducatifs sont fortement influencés par le marché du travail (Lamamra et Besozzi, 2019, p. 318) ; et face aux actuels objectifs stratégiques, la structuration et la gestion des données concourent au pilotage du système (Maire-Hefti, 2018). Ces dernières années, l'attrait de cette offre a été remis en question (Duc *et al.*, 2019) et on remarque que les jeunes de 14-16 ans tendent à se détourner de la formation professionnelle initiale pour s'orienter vers les voies générales⁶. Dans un contexte qui a appelé à des réformes et à une complexification croissante, on peut supposer que l'introduction de certifications de la qualité répond à un enjeu de valorisation et d'incorporation de standards de qualité et d'excellence.

Au cours des dernières décennies, la notion d'assurance qualité est devenue une priorité affichée dans plusieurs secteurs d'activité, invoquée presque comme un mantra (Reeves et Bednar, 1994) pour répondre aux injonctions à la performance (Ball, 2000). Mais provenant du milieu industriel, les démarches qualité ne vont pas de soi dans les institutions éducatives. Elles ne sont pas toujours bien accueillies, car souvent associées à un renforcement de l'organisation bureaucratique (Maroy et Dutercq, 2017).

Sous des traits incitatifs, la démarche de certification de la qualité s'aligne avec une obligation de rendre des comptes et avec les formes de gouvernance contemporaine du monde éducatif (Cattonar et Dupriez, 2019; Progin *et al.*, 2019; Bruno, 2014; Viseu et Carvalho, 2018). À l'instar d'autres dispositifs, les systèmes de gestion qualité contribuent à intégrer un éthos managérial dans la gestion publique et instaillent 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) outillée⁷ et une culture de monitoring de la qualité, étayée par des informations quantifiées, comparées et cycliques. Ces systèmes entraînent une standardisation des procédures dans une logique de prévisibilité

⁴ Art. 8, al. 1, Loi sur la formation professionnelle, LFPr (2002) ; Art. 3, Ordonnance sur la formation professionnelle, OFPr (2003).

⁵ Le canton représente chacun des États qui composent la Confédération helvétique. En Suisse, l'éducation relève principalement de la compétence des 26 cantons. Pour ce qui est de la formation professionnelle, c'est une tâche qui relève d'un partenariat entre la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail.

⁶ En Suisse, les deux tiers des élèves s'orientent vers une formation professionnelle (SEFRI, 2021). Les données récentes du « baromètre des transitions » (enquête menée chaque année auprès des jeunes et des entreprises) dessinent cette tendance à l'interface entre l'école obligatoire et le degré secondaire II. En ligne : <https://cockpit.gfsbern.ch/de/cockpit/nahtstellenbarometer-2020-3/>

⁷ Cette action peut se traduire dans de multiples dispositifs et techniques dérivés, tels que : chartes, manuels, pilotage avec des tableaux de bord agréant des objectifs et indicateurs de suivi, revues de directions, cartographie des processus scolaires, procédures standardisées, partagées et documentées, formulaires modélisés et registres systématisés, *benchmarks*, etc.

des comportements et des résultats (Le Galès et Scott, 2008, p. 305), ils alimentent tout un travail abstrait et invisible dans une arborescence de données (Denis, 2018). En tant que dispositifs qui reposent sur le principe d'autorégulation, ils s'alignent à la montée d'un pilotage à distance et participent d'une gouvernance dite « douce » et se voulant suggestive (Brøgger, 2018; Duru-Bellat, 2019).

Ma familiarité avec l'objet⁸ ainsi qu'une enquête préalable, m'ont montré que le développement d'un système de gestion par la qualité repose sur la mise en réseau de protagonistes qui fabriquent, traduisent et interprètent le sens des dispositifs. Ces systèmes associent une exigence normative et de transparence à une autonomie et une ouverture délibérée qui permettrait une appropriation par les acteurs (Bernoux, 2015; de Vaujany, 2006; Grimand, 2012). La norme (ISO, etc.) est ainsi amenée en tant que support d'analyse, levier de réflexion qui permettrait de porter un regard ciblé sur les modes de fonctionnement de l'établissement et, en cohérence, rechercher ce qui fait sens de développer et améliorer. Ce recours croissant aux démarches qualité implique des acteurs engagés dans une posture réflexive (Denecker et Thurler, 2013) et prend un relief particulier, car elle s'accompagne d'un suivi annuel, certifié par un regard externe et indépendant.

Face à des normes qui engagent des latitudes et incertitudes dérivées, c'est cette composition et les traductions contrastées qui nous intéressent dans cette recherche. À cet effet, notre recueil⁹ est centré sur le point de vue des praticiens, dans une compréhension du sens, de leur engagement et des incidences perçues, tout comme du devenir collectif de ce dispositif gestionnaire. Toutefois, ce qu'il nous intéressera dans cette contribution est le cheminement de la recherche. Cette métaréflexion permet de souligner des tensions et logiques paradoxales qui se trouvent renforcées et qui peuvent rejaillir sur le statut du ou de la chercheur.euse qui s'engage dans la compréhension de cet objet d'étude. Cette contribution permettra d'illustrer une construction progressive du regard du chercheur face à son objet, aux niveaux épistémologique et méthodologique. La posture auto-ethnographique mobilisée dans ce texte permet de revenir sur un parcours et des choix méthodologiques, qui engagent de multiples interactions de face-à-face dans le travail de terrain – entre entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2014) et observations *in situ*. Concrètement, les interlocuteur.trice.s rencontré.e.s dans la première étape de l'enquête de terrain (directeur.trice.s d'établissements, répondant.e.s qualité, doyen.ne.s), occupent une position de cadres intermédiaires : leur activité se situe à l'interface entre les enseignants et un vaste système composé des politiques nationales, des recommandations internationales et des organisations cantonales des secteurs économiques, sociaux et politiques (Garant et Letor, 2014, p. 172). Ces différents cadres intermédiaires¹⁰ portent une responsabilité évidente dans la mise en œuvre du système qualité à l'intérieur de leur établissement, mais aussi au sein du réseau d'établissements constitués autour de cette démarche. Au cœur de logiques diverses et devant prendre en compte des demandes multiples et contradictoires (Lessard, 2021), ils ou elles contribuent à donner un sens effectif aux situations de travail locales et à trouver des « compromis productifs », pour l'organisation et pour eux-mêmes ou elles-mêmes (Garant et Letor, 2014, p. 173). Au moyen d'un accent participatif, on retrouve l'attente d'un leadership qui est synonyme de « mobilisation et de transformation d'un milieu de travail réputé conservateur et individualiste » (Lessard, 2021, p. 15).

Du fait de leur position à l'interface des sphères managériales, scolaires et professionnelles, les cadres sont potentiellement confronté.e.s à des injonctions contradictoires (Resenterra *et al.*, 2013). Face à une complexification de rôle et une hausse des responsabilités, ils ou elles doivent assumer une double fonction, parfois en contradiction : leur fonction politique (soucieuse du bien commun et des besoins locaux) et leur fonction managériale (dans une quête d'efficacité ; Gather Thurler *et al.*, 2017a). Dans une professionnalité en tension, ces cadres intermédiaires sont des « passeurs permanents » entre

□ La chercheuse a occupé depuis une quinzaine d'années plusieurs postes avec une responsabilité de suivi qualité dans le champ de l'éducation et de la formation et a collaboré à des projets de certification qualité ou d'accréditation (structures publiques et privées).

⁹ À ce stade, cela représente des entretiens auprès de 26 cadres intermédiaires de 12 établissements professionnels d'un canton, ainsi que des observations de 3 journées d'audit (suivi et renouvellement) ainsi qu'un atelier de développement et implémentation du nouveau système de *management*. Chaque demande d'accès a été adressée au directeur ou directrice qui m'a mis en contact avec le ou la répondant.e qualité de l'établissement. Dans plusieurs établissements, j'ai eu des interactions prolongées, avec des retours auprès de multiples nouveaux interlocuteurs.

¹⁰ Nous utilisons ici le terme de cadres intermédiaires pour nous référer aux professionnels qui occupent un poste de responsable au sein de l'établissement (chefs d'établissement, membre du comité de direction, doyens). Comme l'évoquent Buisson-Fenet et Dutercq (2015), dans une logique de gouvernance intermédiaire, leurs fonctions combinent une responsabilité de coordination horizontale (située) et de redevabilité aux instances centrales (département).

différents régimes et se retrouvent dans une logique d'hybridation constante (Barrère, 2019). L'un des participants exprime d'ailleurs clairement cette position d'interface entre différents « mondes », dans une quête d'équilibre et un souci de préserver son équipe d'enseignant.e.s :

[...] Nous sommes une école [...], 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 [...] la qualité est un fardeau! [...] En d'autres termes, si je dois motiver mes troupes en tant que directeur au sein d'une école, la qualité ne motive pas, l'audit ne motive pas les troupes. [...] Je peux vous assurer qu'heureusement que M. Joris et moi-même préservons nos enseignants et enseignantes [...] Franchement, on a une carapace extrêmement épaisse. Le lundi après ce rapport, [...] on s'est dit : on en prendra quelques-unes en compte [des recommandations], les autres on s'en contrefout et on y va dans la continuité de notre école, qui est connue loin à la ronde. (directeur d'établissement)

Cet extrait montre le caractère sensible de mon objet et illustre combien certaines questions soulèvent des réactions vives (parfois hostiles). Soulignant une charge émotionnelle et une quête de compromis exprimée par les acteurs, ces propos nous permettent de nourrir des réflexions qui s'imposent au chercheur au fil de son immersion sur le terrain et qui ne le laissent pas indifférent. Quelles sont les incidences méthodologiques de ces réactions vives et tensions éprouvées par les acteurs? Quelles postures en découlent, au fil de l'avancement de l'enquête? Comment intégrer la part d'imprévisible dans le fil de l'enquête ?

Interroger les acteurs sur cet objet c'est toucher la question des reconfigurations professionnelles, c'est interroger comment ils se situent face aux multiples transformations managériales et organisationnelles dont ils sont les « porteurs » à l'interne. Et dans la progression de l'enquête, découvrir combien ce dispositif est aussi l'expression des arts de faire, appropriations, contestations et détournements qui permettent aux acteurs de retrouver du sens. C'est dans cette perspective que je souhaite maintenant amener quelques situations qui illustrent cette mise à l'épreuve et rendent compte de comment le rôle du ou de la chercheur.euse prend forme dans une construction dynamique.

L'imprévisibilité des premiers accueils

Pour accéder à ce terrain de recherche, il faut parfois accepter une mise à l'épreuve, être « auditée.e » par les participant.e.s de la recherche et franchir des étapes pour être digne de recevoir ce qu'ils ou elles ont à nous livrer. Lors des premiers contacts, j'ai constaté une forme de promptitude à prendre part à la recherche, ayant essuyé une absence de réponse à mes deux relances. Face à des réponses épistolaires favorables, j'ai pu saisir que le réel consentement pour répondre à mes questions se négociait et se construisait au fil de l'échange. Ce don du temps (Genieys, 2011) n'est pas une question négligeable auprès de cadres intermédiaires qui font face à de nombreuses urgences ralentissantes et à un sentiment de débordement permanent (Gather Thurler *et al.*, 2017b). Sur les lieux, il m'a été demandé d'expliquer la valeur ajoutée de cette recherche. À plusieurs reprises, j'ai réalisé qu'il était nécessaire de faire ses preuves auprès de chaque interlocuteur pour qu'il accepte de se dévoiler et qu'un éventuel faux pas au départ d'un entretien risquait de compromettre la suite de l'échange. Dans mes questions chaque mot comptait, révélait ma maîtrise de l'objet et ma connaissance de la réalité de chaque école en particulier.

Certains interlocuteurs ont exprimé un intérêt marqué pour la façon dont l'objet serait problématisé, ont souhaité être informés sur les résultats par la suite, se sont enquis de quelques références d'articles de recherches récents sur ce sujet, et se sont montrés disposés à faciliter les étapes ultérieures de cette recherche, en me donnant des contacts dans leurs réseaux. Mais certains des premiers entretiens ont été menés dans une tension persistante, comme décrit en début du présent article. Anticipant peu ces tensions, lors de mes premiers contacts électroniques avec les établissements ou avec le département, j'ai introduit le fait que ma recherche se situait dans le cadre d'un doctorat, afin d'obtenir l'accord d'un premier entretien sous ce statut principal (Hughes, 1996). Mais alors que ce statut de doctorante me semblait une porte d'entrée légitime, quelques personnes interrogées ont manifesté leurs doutes à l'égard des démarches de recherche, en soulignant la distance entre cette production scientifique et la réalité.

On m'a aussi parfois prise à partie et assigné le rôle d'auditrice (ou d'experte), comme au cours de cet entretien :

Une question qui m'intéresserait d'obtenir un résultat par rapport à votre thèse, c'est : quelle est la mesure ou la rentabilité, la mesure de l'amélioration de l'application de la qualité dans un établissement de formation? [...] Vous devriez aussi auditer la DG¹¹ (directeur d'établissement)

Ce directeur saisit l'occasion pour m'interpeller et m'exprimer des attentes ou demandes *in situ*. Sur un ton provocateur, il me prodiguera quelques conseils pour saisir cette réalité complexe et la comprendre de l'intérieur. Il m'indique qu'il faudrait également aller poser des questions délicates « plus haut », soulignant que le département qui pose ces prescriptions ne s'est lui-même pas prêté à l'exercice d'une certification qualité. En tant que chercheuse en devenir, dans le face-à-face avec des acteurs professionnalisés, je comprends combien ils peuvent se positionner comme des « imposants » (Chamboredon *et al.*, 1994; Laurens, 2007) et nous impliquer dans leurs propres rapports de pouvoir. Dans des entretiens qui relèvent d'une relation asymétrique, comme le remarque Cohen :

leurs mécanismes de défense face à l'enquêteur sont plus élaborés. Nombre de ces élites sont, en outre, tenues par le « devoir de réserve ». À ces problèmes s'ajoutent ceux du décryptage et de l'interprétation d'un langage réservé aux initiés, parsemé de non-dits, de sous-entendus et de formules à l'emporte-pièce, autant de pièges à déjouer (1999, p. 7).

Précisons d'emblée qu'au cours de cette enquête, la majeure partie des rencontres s'est tenue dans les bureaux de la direction ou dans des salles de réunion de l'établissement. Conduits en face à face dans leurs bureaux et adoptant une attitude ouverte, quelques entretiens étaient marqués par le statut et la formalité émanant de l'espace (Chamboredon *et al.*, 1994; Laurens, 2007). À noter aussi que mon entrée en tant que chercheuse dans des coulisses réservées à des collectifs très restreints et à majorité masculine, a peut-être aussi été perçue comme une forme d'incongruité ou transgression, provoquant alors certaines formes d'intimidation.

En somme, j'ai été perçue au fil de ce terrain multisites et multiacteurs tout autant comme : un regard exogène ou d'experte venant auditer, la réceptionnaire de plaintes, la profane que l'on va tenir à distance, car seuls ceux qui vivent et éprouvent la démarche peuvent la comprendre. Cette mise à l'épreuve est soulignée dans l'interpellation suivante d'un directeur :

Pour nous c'est difficile de mesurer cette pénibilité. Pour vous, vous faites une thèse et avez un doctorat. Imaginez chaque année : « Mme avec le temps votre thèse doit évoluer, [...] et on a des recommandations chaque année sur votre thèse d'il y a 10 années, sinon, écoutez, vous pourriez le perdre.. », et chaque année vous remettez du travail sur votre thèse. À un moment donné, vous dites, je veux changer d'air, M.[merde], pour ce doctorat, dans cette pénibilité et je fais autre chose. Ce n'est pas, il faut atteindre le 4, dites-vous bien que chaque année votre thèse doit s'améliorer et on vous transmet nos améliorations et observations, vous pourrez les consulter et nous dire si vous en avez d'autres à faire, et vous devez aussi nous dire ce que vous pensez que vous pouvez améliorer par rapport à ces améliorations et puis nous repartirons sur un rapport final. C'est votre travail, c'est vexant [...]. Mais on se permet, d'une personne qui n'a aucune connaissance du noyau de votre thèse, on se permet de vous dire [...] ! Cette pénibilité sur votre thèse chaque année, ça serait une sacrée valorisation de votre travail (prend un ton de ridiculisation) ! Ça veut dire qu'il faudrait pousser chaque année mon doctorat à hauteur d'aujourd'hui, c'est hyper génial [rires sarcastiques] ! (directeur d'établissement)

Dans cette interpellation, ce directeur me demande clairement de déplacer mon questionnement pour entrer dans son monde. Il me demande d'imaginer ce que suppose cette mise à l'épreuve cyclique pour des cadres intermédiaires qui se retrouvent « au premier rang » (Buisson-Fenet et Dutercq, 2015).

¹¹ Référence à la Direction générale de l'enseignement postobligatoire.

Clairement asymétrique, cette situation a été vécue comme une étape d'initiation. Elle représente la rencontre avec un « autrui significatif » qui a mis à l'épreuve mes questions de recherche, mon empathie et le malaise engendré par le regard externe supplémentaire que j'incarne (dans une logique sans fin, comme évoqué par le directeur dans ce dernier extrait). Cet épisode m'a rendue particulièrement attentive à ma posture, à ma façon d'appréhender les entretiens et au rôle vecteur d'expression de représentations, pratiques et tensions que ma présence et mon questionnement peuvent susciter. À quelques reprises, j'ai pu saisir combien mettre les pieds sur certains terrains s'apparente aux « sports dits *extrêmes* [...] parce qu'elle nous pousse loin hors de nous-mêmes tout en exigeant le plus intransigeant contrôle de soi » (Bensa, 1995, p. 131). L'imprévisibilité des premiers accueils s'est atténuée avec le temps, dans une relation qui s'est construite sur le terrain et sur la durée.

Prendre place alors que l'on n'est ni experte ni auditrice

Tableau 2

Extrait des notes d'observation d'un audit et du journal de bord

C'est ma première « sortie » et retour au terrain après le déconfinement [...].
Je me retrouve à l'entrée avec deux hommes, je suppose qu'ils doivent être les auditeurs de la journée. Ils portent chacun un masque [...].
[...] Dans la salle, le répondant qualité m'informe que ma place sera à l'extérieur du cercle de la réunion pour bien tenir la distanciation sociale en lien avec la Covid. [...]
Le Directeur remercie les auditeurs, détaille l'organisation de la journée (présentiel et à distance pour certains) et me présente : « **Aujourd'hui, on a une auditrice supplémentaire**, Mme vient de la Haute École Pédagogique ». Il me passe la parole et je me présente en soulignant plutôt ma présence dans le cadre de ma recherche doctorale à l'Université et mon activité en parallèle à la Haute École (second plan).
Je trouve étrange cette place qui m'a été attribuée, en extériorité du cercle des échanges. [...] Et je suis présentée comme une « auditrice », alors que je ne viens pas auditer l'école, juste observer le déroulement [...]. Schématiquement, comme dans une logique de mise en abîme, ça me renvoie à différents cercles d'observation (les auditeurs qui observent l'école et ses retours (1er cercle)) ; et moi qui observe cette journée de mise en récit et de questionnements sous la loupe des auditeurs (2e cercle). L'école qui est au centre de regards multiples.

Comme un dialogue intérieur (Ghasarian, 2002), cette note de terrain (voir Tableau 2) illustre un épisode de négociation de mon statut d'observatrice. Il révèle ma perplexité face à l'assignation d'un statut d'auditrice qui semble résonner pour mes interlocuteurs. Dans cette situation d'observation libre, difficile avec cette assignation de se rendre invisible. Cet épisode m'a interrogée sur mes représentations de la place à occuper sur un terrain d'observation (Horvat, 2013). Embarquée dans cette situation imprévisible, il m'a fait comprendre que « toute réalité n'est observable qu'à partir d'un rôle socialement acceptable et accepté. [...] une pratique judicieuse de l'enquête *implique la perception des rôles sociaux, les nôtres et ceux des autres* (Hughes, 1996, 270) » (cité dans Payet, 2005, p. 172). Il me renvoie plus particulièrement au fait d'avoir évoqué mon parcours professionnel¹²: les multiples activités endossées auprès de mes interlocuteurs ont-elles renforcé un certain flou ou ont-elles nourri une position trouble ? L'entremêlement de vies et appartenances multiples ont représenté un atout lors de certains échanges, une forme de légitimation de mes intérêts, mais ont pu aussi amener une assignation de statut différente auprès de mes interlocuteurs. À titre d'exemple, si on se profile trop comme expert.e, on s'attire une méfiance, et si on entre en dialogue comme néophyte dans le sujet alors l'échange pourra être perçu comme peu stimulant et moins engageant :

à des questions générales, on répondra par quelques propos généraux pour se débarrasser au plus vite de l'intrus. En revanche, si le questionneur a du répondant, fait preuve de compétences techniques, le questionné s'engagera volontiers dans une discussion de connaissances [...] (Bromberger, 2016, p. 9).

¹² Comme évoqué dans une note précédente, en parallèle à cette recherche, j'ai une responsabilité de suivi qualité dans une haute école.

Le fait que certaines expériences soient perturbatrices révèle et met « au jour des façons de réagir et de penser de l'enquêteur et de ceux qui l'accueillent » (Perera et Beldame, 2016, p. 21). Elles sont l'écho d'un engagement dans des interactions qui ne nous laissent pas indifférents et, par-là, nous permettent d'avancer dans le processus heuristique de la recherche. Consciemment, on accepte de naviguer dans le flou (Cefaï et Amiraux, 2002) et de trouver un équilibre face à chaque situation. Au cours des interactions, j'ai mobilisé des ressources multiples, exprimé l'humilité de la découverte progressive et parfois maintenu certaines ambiguïtés quant à l'information déjà détenue, dans un souci d'entrer en dialogue et de créer une certaine résonance ou complicité. Mener une enquête, c'est aussi accepter de jouer une pluralité de rôles et occuper une place à (re)définir en permanence dans un rapport avec nos interlocuteur.trice.s et à soi.

Un itinéraire avec des clés à renégocier en permanence pour avancer

Ayant démarré avec l'idée que mon terrain était accessible, au fur et à mesure de l'enquête j'ai été amenée à réaliser que ce qui m'attendait était plutôt du ressort d'une course d'obstacles. En effet, ce projet a été l'objet de plusieurs processus d'évaluation préalables à l'entrée sur le terrain, avec des accords à obtenir auprès de multiples instances. En l'occurrence, il a fallu passer par de multiples hiérarchies et éprouver les différentes « lignes d'autorité qui structurent le terrain » (Darmon, 2005, p. 99). J'ai également pris conscience du fait qu'un accès à un niveau ne garantit pas l'accès à l'échelon supérieur ou inférieur. Ces demandes et passages ont représenté une découverte progressive des codes d'accès (Cohen, 1999) et une prise de conscience que le droit d'entrée (Darmon, 2005) en terrain scolaire suppose une négociation permanente des attentes et représentations préalables des participant.e.s de la recherche. Cette mise à l'épreuve initiale demandait une maîtrise et une démonstration d'un capital de réflexion et informations préalables (par oral et par écrit) et cherchait à assurer la légitimité de la chercheuse à occuper la place revendiquée dans l'interaction, car « cette place n'est pas d'emblée acquise » (Genard et Roca i Escoda, 2019, p. 54). En somme, les premières clés d'entrée m'étaient accordées sous un statut de profane, mais préparée/informée. Dans ce processus, j'ai été alertée du fait que je touchais un sujet sensible et fait de résistances. Avec une introduction de certifications qui vont toucher prochainement d'autres degrés du secondaire supérieur¹³, on m'a fait comprendre que ce terrain était à explorer avec prudence et qu'un engagement à une restitution des résultats en cours de recherche serait le bienvenu.

Dans ce labyrinthe initial, j'ai constaté des postures et registres variés à l'égard de l'investigation, selon les réseaux d'acteurs contactés. Au niveau du département, il a fallu démontrer que l'intention n'était pas préjudiciable. Au niveau des établissements, l'ouverture à mes questionnements était bien présente et mon intérêt porté sur les pratiques bienvenu. Ces autorisations et l'horizon de la confiance accordée seraient à renégocier et à alimenter en permanence. En prise directe avec des enjeux éthiques et politiques dès l'entrée, je me suis rendu compte de ce qu'engageait chaque dialogue et de l'importance de revenir sur différents éléments (garanties de confidentialité, obtention d'un consentement éclairé avant de prendre part à l'enquête, etc.).

Comme souligné par Payet, « l'accès au terrain et *l'entrée dans la place* ne se font pas de façon indifférenciée » (Payet, 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. Cette situation a été également amenée lors de la première rencontre au département. J'ai réalisé ainsi combien les règles de ce premier accueil étaient dictées par mes interlocuteur.trice.s. Désireuse d'entamer les rencontres, j'ai fait face à cet imprévu en fonction de leurs conditions.

La nécessité de rassurer les interlocuteur.trice.s est apparue à maintes reprises dans les interactions, notamment au sujet de l'anonymat ou de l'usage qui serait fait de ce qui était livré. Dès le démarrage, j'ai introduit cette recherche comme le résultat d'interrogations personnelles et professionnelles, excluant qu'elle soit une recherche commanditée. Je cherchais à éviter que mes propos soient instrumentés. Il était également fondamental de clarifier le fait qu'une partie de la recherche se ferait aussi auprès d'interlocuteur.trice.s du département, de façon à éviter tout effet de surprise dans cette circulation auprès de différentes instances, au risque d'être prise pour un « agent double » en contact avec le

¹³ Par exemple, sur le canton de Vaud, les certifications qualité seront déployées dans l'ensemble des établissements qui composent le secondaire supérieur, touchant donc également les gymnases.

département. Du fait que cette recherche est multisites et multiacteurs, une interrogation persiste : aurai-je été parfois catégorisée dans l'avancement de l'enquête (Olivier de Sardan, 1995) par mes interlocuteur.trice.s ? C'est-à-dire rattachée à un groupe d'interlocuteurs en particulier ? Concrètement, selon les points de vue : 1) davantage imprégnée de la réalité « micro » des établissements pour les uns (p. ex : du point de vue du département) ; 2) rattachée institutionnellement à une haute école de formation des enseignant.e.s ainsi qu'à un parcours doctoral, et donc davantage associée à une lecture académique et « théorique » du sujet pour d'autres ; 3) mise en contact par la direction au sein de l'établissement et potentiellement associée à un cadre formel et à un « regard gestionnaire » encore pour d'autres (p. ex : auprès des doyens et enseignant.e.s).

Au fil des rencontres, on m'a parfois demandé de m'avancer et d'en dévoiler davantage sur mes constats. Incertaine des attentes que ma présence et ma recherche pouvaient générer, cela m'a rendue attentive à des enjeux de loyauté à l'égard de tous mes interlocuteur.trice.s. Très vite, dans les entretiens, j'ai compris que la prudence était de mise, car j'ai perçu les réseaux d'interconnaissance, de comparaison et de référence à d'autres écoles (p. ex : logiques de mise en partage de « bonnes pratiques », etc.). Dans cette circulation multisites et multiacteurs, il était important de ne pas révéler des positions sensibles auprès de hiérarchies, du département ou d'autres écoles. Tout élément ou extrait livré a été soumis à un filtre attentif, dans une forme de responsabilité (Piron, 2000), et afin de préserver les liens de confiance noués et accès accordés. À noter que dans cette recherche, le fait même de préciser le domaine de formation de l'école compromet l'anonymat, dans un panorama délimité géographiquement et constitué d'une quinzaine d'établissements professionnels. De plus, dans un réseau d'établissements occupés majoritairement par des hommes aux postes de direction, la mention même du genre féminin revient à exposer directement l'identité de la directrice. Ainsi, au fil de l'enquête et du nombre d'établissements rencontrés, le partage a été rendu plus aisé, car mes constats ne portaient pas sur des écoles identifiables, mais sur un panorama d'éléments. J'ai aussi appris à envisager ces éléments de retour comme des formes de restitution en continu, dans un dialogue où se tissent progressivement des formes de dons et de contre-dons (Bromberger, 2016). Au fil des rencontres, c'est une assise qui s'acquiert, un questionnement qui s'affûte, par des rétroactions plus pertinentes et sur un fonds commun d'éléments partagés sur ce milieu et ses pratiques.

Ficelles mobilisées

Fortes des situations décrites précédemment, qui ont mis en exergue une pluralité de représentations et d'accueils, j'esquisserai maintenant quelques « ficelles méthodologiques » (Becker, 2013) et négociations progressives qui se sont construites dans les relations d'enquête jusqu'à acquérir un potentiel statut d'initié.e. Ces modes opératoires n'ont pas la prétention d'être des choix à retenir, mais permettent de partager une expérience et des enjeux, potentiellement utiles à de futures recherches auprès de cadres scolaires.

Pour surmonter la défiance de départ, je tenterai de retracer et mettre en perspective trois ficelles : 1) l'indispensable démonstration d'une familiarité au monde des directions d'établissements et maîtrise d'un langage réservé aux initiés (Cohen, 1999), 2) la mise en dialogue et le rapport de réciprocité à tisser, et 3) l'acceptation et l'intégration progressive de focales qui entrent davantage en résonance avec les préoccupations du terrain. Je situerai mon parcours dans une spirale faite de séquences et de rencontres où les acteurs se dévoilent progressivement et où le ou la chercheur.euse apprend également à intégrer les impensés au fil de son enquête et laisse évoluer sa posture de recherche.

Reconnaître nos identités plurielles et notre rapport à l'objet

Au fil de la recherche, le fait d'assumer des identités plurielles (doctorante, praticienne dont la trajectoire professionnelle est liée à l'assurance qualité, etc.) a pris tout son sens et m'a permis de reconnaître combien nos différentes vies sont entrelacées et comment la manière d'appréhender l'objet résulte de cette trajectoire multicomposite. Gommer cette trajectoire serait « trahir » dès le démarrage, alors que je cherche à instaurer un échange qui repose sur la confiance et l'authenticité. Dans une volonté de rapprochement, selon les interlocuteur.trice.s, j'ai effectivement croisé des apports, des savoirs expérimentiels, et mobilisé un vocabulaire acquis au préalable dans mes vies multiples¹⁴. L'idée n'est pas

¹⁴ Je fais ici référence au parcours en lien avec l'assurance qualité, déjà évoqué.

tant de prétendre à une appartenance, mais plutôt de reconnaître notre familiarité, engagement et rapport à l'objet de recherche.

Construire sur la durée : accepter l'accueil réciproque et les logiques de compromis à l'oeuvre

Ma légitimité s'est affinée au fil de la maturation de mes questions et de la connaissance de plusieurs établissements. Mes questions se sont construites différemment et les échanges se sont tissés et nourris dans une logique de dons et contre-dons, de mises en dialogue beaucoup plus ouvertes et naturelles. Ces formes de réciprocité dans les partages permettent de quitter la position surplombante et en extérieur. C'est là tout une prise de conscience personnelle, à partir de laquelle on peut s'autoriser à sortir du modèle de recherche d'inspiration positiviste qui accentue la posture objectivante et qui neutralise le rapport du ou de la chercheur.euse à autrui (Charmillot, 2017, 2021). Concrètement, la ficelle dont il s'agit ici consiste à se laisser embarquer, contaminer par ce que sont les réalités du terrain.

Le fait que cette recherche se déploie sur la durée et soit ancrée dans une posture compréhensive, avec plusieurs rencontres et retours au sein de quelques établissements, permet un dévoilement progressif. Mes premiers entretiens étaient très structurés, autour de questions préétablies et posées à l'ensemble des interlocuteurs rencontrés (selon une grille unique, probablement surplombante et déconnectée). C'est le temps prolongé qui permettra d'amener des questions plus contextualisées et avec plus de significations dans cette interaction. Au fil de l'immersion, les questions ont touché davantage aux projets des acteur.trice.s impliqué.e.s. Cela m'a donné l'impression d'avoir contourné la langue de bois (ou autocensure) qui s'impose lors des premiers contacts à des cadres dont les fonctions exigent une maîtrise de la communication. Comme l'évoque Lessard, les acteurs « produisent des discours normatifs et justificatifs sur leurs pratiques qui n'en révèlent seulement qu'une partie, laissant dans l'ombre une part immergée ou empêchée, non négligeable » (2021, p. 12). À noter que lors de situations d'entretien avec des directions proches de la retraite, j'ai constaté une plus grande liberté de parole.

Au fur et à mesure de la construction de la relation (faite de multiples entretiens, observations, immersions) et de la clarification du contrat, il y a également un équilibre à trouver entre distance et engagement, dans une « position d'engagement critique qui garantit notre propre autonomie de chercheur et de citoyen » (Agier, 1997, p. 76). Comme évoqué, pour accéder à ce terrain, il ne m'a pas été exigé un « droit de regard », mais j'ai plutôt reçu l'expression d'un intérêt marqué pour un partage des résultats en fin de processus. C'est là un engagement pris envers des acteurs très souvent sollicités et qui souhaitent, pour s'engager, avoir l'assurance que leur temps sera, d'une certaine manière, récompensé. En tant qu'opportunité d'échange et de confrontation, ce retour est envisagé comme une responsabilité, reconnaissance et réponse pour autrui (Piron, 2000). Mais le fait de m'être engagée à une restitution m'interroge à ce stade sur les éventuelles incidences transformatives de ce partage (Bertin-Renoux et Guérin, 2021). Au demeurant, j'aurai encore à vérifier comment ces réflexions et réactions, lors de la restitution, pourront être intégrées, en cours, dans cette recherche.

Intégrer de nouvelles focales

Au fil de ce parcours d'enquête, j'ai évolué et les focales de l'étude également : alors que le point de départ postulait une norme partagée, la focale s'est portée avec bien plus d'intérêt sur les appropriations locales. Mon enquête s'est ainsi ouverte aux singularités, au travail de mise en cohérence et aux contradictions à l'oeuvre dans ces dispositifs normatifs. En prolongement, les questions qui se sont profilées ont alors été posées autrement (Despret, 2015), cherchant à faire sens par rapport au dialogue engagé (Genieys, 2011). Mon regard s'est assoupli, les imprévus et impenses de l'enquête sont devenus des leviers de compréhension qui ont laissé émerger des lectures renouvelées. Ce parcours m'a amené à pointer des injonctions paradoxales (p. ex : entre les recommandations liées à la norme et celles du département), des ambiguïtés durables (p. ex : recommandations qui convoquent des responsabilités à l'interface de plusieurs organismes) et des logiques de compromis à l'oeuvre. Ouvrant de nouveaux horizons, ces focales sont le reflet de mon évolution cognitive, d'une vision normative vers une vision plus contextualisée. C'est une démarche dialectique qui s'engage – entre chercheuse, théorie et terrain (Dayer et Charmillot, 2012), et qui mène à l'acceptation d'un renouvellement de nos cadres conceptuels et/ou méthodologiques (Bertin-Renoux et Guérin, 2021).

Puisant dans de nouvelles ressources narratives, l'exercice de mise en récit de ce parcours d'enquête a permis de revenir sur les dimensions constitutives de l'objet d'étude et d'explicitier le processus réflexif engagé (entre la chercheuse, son objet d'étude et les acteur.trice.s qui en constituent l'univers). Ce retour à des notes de terrain et à des extraits illustratifs d'entretien ont permis de conscientiser des déplacements de focales et une construction de l'objet de recherche à l'épreuve du terrain d'études.

Pour conclure

Il importe de revenir à présent sur l'approche initiatique posée en introduction et qui constitue le titre de cette contribution. En retraçant ce parcours, j'ai essayé de mettre en avant combien les situations de terrain ont mis à l'épreuve ma problématique et ma posture de départ. Elles ont nécessité des ajustements continus et des prises de conscience progressives. J'ai souhaité revenir sur des situations vécues parfois comme déconcertantes et qui se sont révélées des éléments déclencheurs de transition, car elles nous poussent à remettre en question certaines de nos représentations et à modifier notre positionnement. Dans cette recherche multisites et multiacteurs, j'ai retracé une initiation double: une logique d'accueil des aléas et contingences qui a changé mon positionnement face à l'enquête (caractère initiatique du terrain, voir : Olivier de Sardan, 1995); ce positionnement s'est aussi affiné au fil des connaissances acquises, permettant un dialogue situé et une co-construction au fil des rencontres (des focales situées qui sont l'affaire d'initié.e.s). En substance, c'est en m'autorisant à changer le regard porté sur mon objet, avec les participant.e.s, que j'ai aussi permis qu'un autre regard soit porté envers mon travail. Comme un effet miroir avec mon objet, j'ai dû m'autoriser à sortir de mon cadre de travail préétabli, proche d'une logique de la performance qui calquait (inconsciemment) une entrée homogénéisante (à l'image des normes qualité). L'écoute de ce qui faisait sens pour les personnes rencontrées et l'acceptation de focales alternatives a représenté un tournant qui m'a permis de soulever les vraies questions et de rentrer dans un dialogue renouvelé.

Bibliographie

- Agier, M. (1997). Ni trop près ni trop loin. De l'implication ethnographique à l'engagement intellectuel. *Gradhiva : revue d'histoire et d'archives de l'anthropologie*, 21(1), 69-76.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy : Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. <https://doi.org/10.1007/BF03219719>
- Becker, H. S. (2013). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bensa, A. (1995). De la relation ethnographique. À la recherche de la juste distance. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 131-140. <https://doi.org/10.4000/enquete.268>
- Bernoux, P. (2015). *Mieux-être au travail : Appropriation et reconnaissance*. Octarès.
- Bertin-Renoux, A., et Guérin, J. (2021). L'analyse de la dimension intime de l'activité scientifique d'apprentis-chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 61, Article 61. <https://doi.org/10.4000/edso.15169>
- 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>
- Bromberger, C. (2016). Nouer la complicité. L'importance des premiers contacts. In E. Perera et Y. Beldame, *In Situ. Situations, interactions et récits d'enquête* (p. 9-15). L'Harmattan.
- Bruno, I. (2014). "Des faits, des faits, des faits!" À propos du gouvernement par les chiffres et autres données probantes (dans l'éducation et ailleurs). *Revista Lusófona de Educação*, 28, 25-42.
- Buisson-Fenet, H., et Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : La gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, 78, 9-18.

- Cattonar, B., et Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, n°43(1), 25. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cefaï, D., et Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. *Cultures et Conflits*, 47, Article 47. <https://doi.org/10.4000/conflits.829>
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M., et Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16(1), 114-132. <https://doi.org/10.3406/genes.1994.1251>
- Charmillot, M. (2017). Procédures éthiques et postures épistémologiques : Comment valoriser la diversité des démarches de recherche ? *Sociograph*, 34, 19-41.
- Charmillot, M. (2021). 19. Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. In S. la direction de F. Piron, *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines. En ligne*. Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>
- Cohen, S. (1999). L'interview démythifiée. In *L'art d'interviewer les dirigeants*. PUF.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : Analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, 58(1), 98. <https://doi.org/10.3917/gen.058.0098>
- Dayer, C. (2015). Élaborer sa posture à travers la thèse. In M. Hunsmann et S. Kapp (Éds.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 87-103). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/1296>
- Dayer, C., et Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants.e.s*, 15, 163-179.
- Denecker, C., et Thurler, M. G. (2013). *Le travail réel des directeurs d'établissements scolaires en Suisse romande au temps de la nouvelle gouvernance*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434-page-181.htm>
- Denis, J. (2018). *Le travail invisible des données : Éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*. Presses des Mines.
- Despret, V. (2015). *Au bonheur des morts : Récits de ceux qui restent*. La Découverte.
- de Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : Vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management et Avenir*, 9, 109-126.
- Duc, B., Duemmler, K., Durler, H. et Losego, P. (2019). How the World of Work Transforms Educational Institutions. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 283-297. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0013>
- Duru-Bellat, M. (2019). Évaluations, mesures ou classements ? A propos des enquêtes PISA. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXIV(1), 7-19.
- Garant, M., et Letor, C. (2014). Encadrement et leadership : Des notions en voie de modélisation. In M. Garant et C. Letor, *Encadrement et leadership* (p. 171-179). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0171>
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., et Maulini, O. (2017a). Diriger le travail : Un travail opaque, mais un travail aussi. In M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego, et O. Maulini (Éds.), *Les directeurs au travail : Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (p. 3-44). Peter Lang.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., et Maulini, O. (Éds.). (2017b). *Les directeurs au travail : Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Peter Lang.
- Genard, J.-L., et Roca i Escoda, M. (2019). *Ethique de la recherche en sociologie*. De Boeck Supérieur.
- Genieys, W. (2011). La sociologie politique des élites en question. *U*, 13-44.
- Ghasarian, C. (2002). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. In C. Ghasarian et M. Abélès, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (p. 5-33). Armand Colin.

- Grimand, A. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : Le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. *Management et Avenir*, 54, 237-257.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif* (3e éd). A. Colin.
- 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>
- Laurens, S. (2007). « “Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? » : Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des « imposants ». *Genèses*, 69(4), 112. <https://doi.org/10.3917/gen.069.0112>
- 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.
- Lessard, C. (2021). Diriger un établissement scolaire : Un leadership plus affirmé, mais multiforme. In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, et G. Pelletier, *Les directions d'établissement au coeur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 11-17). De Boeck Supérieur.
- Maire-Hefti, M. (2018). Préface. In J.-L. Berger, N. Lamamra, et L. Bonoli, *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : Le modèle suisse sous la loupe* (p. 13-18). Seismo.
- Maroy, C., et Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. In Y. Dutercq et C. Maroy, *Professionnalisme enseignant et politique de responsabilisation* (p. 13-32). De Boeck supérieur.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445. <https://doi.org/10.2307/3322540>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : La double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés*, no 16(2), 167-175.
- Perera, E., et Beldame, Y. (2016). Enquêter in situ. In E. Perera et Y. Beldame, *In Situ. Situations, interactions et récits d'enquête* (p. 17-23). L'Harmattan.
- Piron, F. (2000). Responsabilité pour autrui et savoir scientifique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 2, n° 2, Article 2, n° 2. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2672>
- Power, M. (2003). Evaluating the audit explosion. *Law & policy*, 25(3), 185-202.
- Progin, L., Etienne, R., et Pelletier, G. (Éds.). (2019). *Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur, collection Perspectives en éducation et en formation.
- Reeves, C. A., et Bednar, D. A. (1994). Defining Quality : Alternatives and Implications. *The Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/258934>
- Resenterra, F., Siggen, M., et Giauque, D. (2013). Les cadres intermédiaires entre contraintes managériales et défense des identités professionnelles : L'exemple des hôpitaux de Suisse romande. *Humanisme et Entreprise*, 315, 1-24.
- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : Une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Ruiz, G., et Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : Quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi*, 133(1), 121-138.

- SEFRI. (2021). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021*. Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/la-formation-professionnelle-en-suisse.html>
- 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>
- Strathern, M. (2000). *Audit cultures : Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge.
- Viseu, S., et Carvalho, L. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. In R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira, et L. Levasseur, *Education policies and the restructuring of the educational profession : Global and comparative perspectives* (p. 57-69). Springer.