



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

**Le travail des directions d'établissement
à l'épreuve de l'assurance qualité :
le cas du canton de Fribourg en Suisse**

Aline Andrey

49'284 caractères

Commission de thèse :

Olivier MAULINI (co-directeur), Université de Genève

Laetitia PROGIN (co-directrice), Haute école pédagogique du canton de Vaud

Valérie LUSSI-BORER, Université de Genève

Sommaire

1.	Contexte de la recherche : l'école fribourgeoise entre autonomie et contrôle	3
2.	Cadre théorique : action publique et rationalité négociée	6
3.	Objectifs et questions de recherche : une qualité conflictualisée	12
4.	Dispositif de recherche : une approche qualitative, inductive et compréhensive.....	13
5.	Plan de réalisation	17
6.	Bibliographie	18
7.	CV	23

L'école publique peut être dirigée de manière plus ou moins centralisée ou libérale selon les choix politiques, mais l'échelon intermédiaire que représentent les établissements scolaires gagne en importance à mesure que des compromis doivent s'opérer entre deux valeurs : celle de la cohérence globale et celle de l'autonomie locale. Sous l'effet des « politiques de responsabilisation » (Maroy & Dutercq, 2017) se développent ainsi des démarches et des instruments d'assurance qualité ayant pour but de veiller à ce que les prestations délivrées sur chaque site répondent à des visées communes.

Ce mode de gouvernance soutient autant qu'il contraint le travail des directions d'établissement : il peut être vu parfois comme une ressource, parfois comme une entrave (Maulini & Progin, 2016). Il met en somme leur travail à l'épreuve, au sens où les directions doivent rendre des comptes à autrui, et intégrer cette tâche de gestion de la qualité dans un emploi du temps déjà chargé. Comment se saisissent-elles (ou non) de l'exigence d'assurer et de développer la qualité de l'école ? Comment cet instrument entre-t-il en résonance avec le travail réel des directions ? Comment les directions appréhendent-elles cette injonction et via quelles transactions entre les attentes de leur hiérarchie et celles de leurs subordonné-es ? Ces questions se posent ici dans le contexte de la partie francophone du canton de Fribourg.

1. Contexte de la recherche : l'école fribourgeoise entre autonomie et contrôle

La loi scolaire entrée en vigueur en 2014 à Fribourg a amené avec elle deux grands changements dans le fonctionnement des écoles. Le premier est la création des postes de direction à la tête des écoles primaires. Auparavant, les tâches de nature administrative liées à l'établissement étaient gérées par une ou un responsable d'établissement, rôle endossé par une enseignante ou un enseignant déchargé-e. L'inspection scolaire veillait à l'application du plan d'étude et avait à ce moment-là une fonction de conseil envers le corps enseignant (État de Fribourg, 1985)¹, alors que les responsabilités liées aux ressources humaines incombaient à la Direction générale sur préavis de la commission scolaire (composée d'élus-es de la commune) et de l'inspectrice ou l'inspecteur d'arrondissement. Le poste de direction primaire, à l'instar

¹ « Article 125 Attributions : L'inspecteur scolaire a les attributions suivantes (...) a) il conseille les maîtres, les directeurs d'école et les autorités locales dans l'accomplissement de leurs tâches, b) il contrôle l'instruction, notamment l'application des plans d'études, et il veille à ce que l'éducation donnée soit conforme aux principes énoncés dans la présente loi. »

de celui de direction d'établissement du niveau secondaire, confère à présent à la même personne ces trois responsabilités : la gestion administrative ou organisationnelle, la gestion des ressources humaines ainsi que la conduite pédagogique, didactique et éducative² (État de Fribourg, 2014). Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle loi scolaire, le rôle de conseil envers le corps enseignant n'est donc plus assumé par l'inspectorat, mais par la direction d'établissement (État de Fribourg, 2014).³

Le second changement amené par cette loi de 2014 se situe dans l'une des missions des directrices et directeurs : « s'assurer de la qualité de l'enseignement et de l'éducation » (art. 51). L'innovation et la mise en projet étaient auparavant déjà encouragées (État de Fribourg, 1985)⁴, mais les écoles doivent à présent garantir le maintien d'un certain niveau de qualité de leur travail et donc des apprentissages des élèves à travers un plan de développement global comprenant une vision à moyen-long terme. Mais il ne suffit pas de nommer une direction : elle doit être dotée d'instruments l'aidant ou la menant à s'orienter. Pour soutenir les chef-fe-s d'établissement de la partie francophone du canton, un cadre de référence nommé « Maintien et développement de la qualité de l'école fribourgeoise » (État de Fribourg, 2024) a ainsi été conçu en collaboration avec des directions déjà en place, des enseignantes et enseignants des cycles 1, 2 et 3, des collaboratrices et collaborateurs pédagogiques ainsi que des membres de l'inspectorat scolaire. Avant son implémentation, ce cadre a été soumis aux associations professionnelles puis modifié en fonction. Dans l'optique de l'adapter au mieux à la réalité du terrain, il a été premièrement déployé en 2019 dans 14 écoles pilotes, puis en 2020 dans l'ensemble des écoles.

Parmi les 89 établissements primaires et secondaires du canton, les situations étaient alors variées : entre des directions secondaires en place depuis plus de dix ans, des directions primaires nommées à peine quelques années plus tôt dans une nouvelle

² Ces trois grandes entrées figurent dans le cahier des charges actuel des directions d'écoles primaires et secondaire de l'école obligatoire fribourgeoise.

³ « Article 53 Fonctions : L'inspecteur ou l'inspectrice scolaire est responsable, dans son arrondissement et dans le cadre des orientations décidées par les autorités cantonales, de la qualité du fonctionnement des établissements et de la formation qui y est dispensée ainsi que du développement de l'école dans ses aspects pédagogiques, didactiques, éducatifs et organisationnels. »

⁴ « Article 24 Projets pédagogiques : Afin d'améliorer la qualité de l'école et de garantir son adaptation à l'évolution de la société, la Direction peut autoriser ou mettre en œuvre des projets pédagogiques destinés notamment à expérimenter des moyens d'enseignement, des méthodes ou des structures scolaires. »

fonction à créer, quelques-unes fraîchement nommées, ou encore des écoles qui venaient d'ouvrir avec une toute nouvelle équipe et une organisation à trouver. La réception et la prise en main d'un instrument visant la qualité de l'école étaient susceptibles de varier d'une situation à l'autre, mais le principe de généralisation avait justement l'ambition de tracer une voie médiane entre autonomie (respect des particularités et encouragement des initiatives locales) et contrôle (besoin de cohérence et de supervision).

Le cadre « maintien et développement de la qualité de l'école fribourgeoise » prétend donc placer au cœur de la démarche le développement professionnel individuel et collectif, afin de viser la qualité des apprentissages des élèves. Cette démarche se centre sur l'autoévaluation des établissements. La Direction du Service fait le choix tacite d'opérer sa régulation du système scolaire par les *inputs* davantage que par les *outputs* : l'importance de l'analyse des performances des élèves via des épreuves externes est minime, alors que l'attention accordée au processus autoévaluatif des établissements ainsi qu'à la régulation des pratiques enseignantes est conséquente.

C'est dans ce contexte que je souhaite mener une enquête impliquée, liée à ma fonction de collaboratrice scientifique au Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF) en charge du suivi de la mise en œuvre du cadre qualité dans les écoles primaires et secondaires. Il s'agira pour moi de garder la bonne distance avec le terrain observé, en recherche d'objectivation de ce dans quoi je suis par ailleurs immergée. Même s'il ne me sera pas possible de faire fi de mon statut professionnel, je chercherai à poser un regard sur ce que vivent les directions d'établissement. Cela va m'obliger à analyser de manière critique ce que le projet fribourgeois prétend faire, et le faire dialoguer avec ce que ma recherche nous apprendra de ce que le terrain en fait de son côté. Plus précisément, la présente thèse cherchera à comprendre comment le cadre qualité instauré à Fribourg met le travail des directions d'établissements primaires et secondaires à l'épreuve. Un format de thèse par articles est privilégié au détriment d'une monographie pour assurer une dynamique dans la production de résultats et dans le réinvestissement des découvertes pour le service dont je fais partie.

2. Cadre théorique : action publique et rationalité négociée

Cette partie théorique commence par mettre en lien la notion d'assurance qualité et de gouvernance du système scolaire, puis démontre en quoi les directions d'établissements sont soumises à des prescriptions provenant non seulement de leur hiérarchie, mais également des professionnel.les dans les classes. Nous verrons ensuite que cette position en porte-à-faux les pousse à trouver des arrangements afin d'arbitrer des situations en tension. Nous finirons en tentant de montrer l'utilité des compétences de pilotage d'établissement de la part des directions pour être en mesure de répondre aux injonctions de l'institution comme aux prescriptions remontant du terrain.

2.1. Gouverner l'école : entre qualité à prouver et qualité éprouvée

Pour commencer, il a été observé que la gouvernance des systèmes scolaires peut se faire par les nombres (Maulini, 2012), notamment par les comparaisons internationales des performances des élèves (Normand & Derouet, 2011), ou par des mesures d'*accountability*⁵ (Voisin & Maroy, 2018) qui peuvent intégrer des mesures d'assurance qualité (Maulini, Capitanescu Benetti, et al., 2016; Strittmatter, 2014; Varcher, 2012). Ces tentatives d'orientation du travail enseignant et de celui des directions d'établissement – induisant une reddition de compte qui tente de coupler ce *loosely coupled system* (Weick, 1976) – viennent d'une nouvelle tendance en provenance des pays anglo-saxons, celle de ramener le monde de l'école à celui de l'économie (Dupriez & Malet, 2013). Le *New Public Management* (NPM) est entré dans les pratiques de gouvernance scolaire au niveau international. L'État chercherait à réguler des actions ou des interactions grâce aux instruments d'action publique qu'il déploie et, dans le cas de l'école, il tendrait à contrôler les pratiques éducatives (Maulini & Gather Thurler, 2014; Strittmatter, 2014) pour atteindre un haut niveau de performance du système scolaire.

L'émergence de la notion de qualité est liée à cette évolution. En contexte scolaire les interprétations possibles sont particulièrement vastes et complexes. Il s'agirait, pour la déterminer à l'aide de critères, de mesurer l'écart entre ce qui est offert par le

⁵ Le système d'*accountability* peut revêtir diverses formes. Il repose sur un principe de responsabilisation des établissements scolaires au regard des performances des élèves, de même qu'un principe de reddition de compte (Voisin & Maroy, 2018).

système éducatif et ce qui est souhaité (Varcher, 2012). De manière plus précise Bouchard et Plante (2000, cité dans Varcher, 2012) avancent que :

La qualité (..) peut être considérée comme la conformité d'un objet ou d'un phénomène à des spécifications préalablement définies par des demandeurs (société, milieu, collectivité et individus), des concepteurs ou des spécialistes. Dans cette perspective, le problème principal reste de déterminer les éléments au regard desquels le degré de conformité, c'est-à-dire la qualité, doit être mesuré et de représenter ces éléments les uns par rapport aux autres en un modèle holistique qui rend compte de la qualité globale à un moment donné.
(p. 35)

L'assurance qualité, vue comme un instrument de politique publique (Grek et al., 2011), peut être envisagée de différentes manières selon le contexte national. Dans un état centralisé comme la France ou décentralisé comme la Suisse ou la Belgique, la mise en œuvre de ce levier de l'action publique ne peut être que différente.

Les enquêtes internationales chiffrées telles que PISA (OECD, 2023) devraient rendre le monde scolaire plus lisible et les décisions politiques potentiellement convaincantes et défendables. Le culte du chiffre (Maulini, 2012) se réfère aux productions mesurables du système éducatif, le NPM traduisant la qualité en indicateurs quantifiables (Grek & Ozga, 2011) dans une tradition économiste. Dans une logique d'*input-output*, la qualité peut être mesurée par ce que le système produit (les performances des élèves mesurées de manière rationnelle grâce à des évaluations externes, l'insertion professionnelle des jeunes ou le taux d'accès aux hautes études) ainsi que par ce que le système met en place pour viser le plus haut niveau de performance des élèves (les dispositifs pédagogiques, les ressources humaines et matérielles, l'organisation des établissements et des classes).

Une régulation par les tests, qui sert à définir des objectifs et reflète une gouvernance axée sur les résultats, peut s'articuler ou s'opposer à une régulation par la promotion de l'autoévaluation visant également l'amélioration de la qualité des apprentissages (Grek et al., 2011; Grek & Ozga, 2011). Plusieurs auteur-e-s de différents horizons (MacBeath & McGlynn, 2005; Normand & Derouet, 2011; Strittmatter, 2007) affirment que le progrès des systèmes éducatifs dépend de l'amélioration du fonctionnement de chaque école, ce qui implique que chaque professionnel-le s'engage dans une démarche autoévaluative afin d'ajuster ses actions en fonction des points

d'amélioration relevés. Dans le contexte suisse, la gouvernance scolaire ne se conçoit pas dans une logique punitive. La responsabilisation des établissements peut être qualifiée de douce (Progin et al., 2019; Voisin & Maroy, 2018; Yerly & Maroy, 2017). L'État, pour assurer la qualité de l'école, délègue certaines tâches et parfois une partie du contrôle aux établissements.

Cette délégation d'une partie de l'évaluation de la qualité aux directions d'établissement s'opérationnalise par un processus d'autoévaluation. Dans ce contexte, les professionnel-le-s sont supposés porter un regard critique, non seulement sur leur pratique individuelle, mais également sur leur fonctionnement en tant que collectif. Sont donc en jeu ici le développement professionnel de même que le développement organisationnel. Nombre d'auteur-e-s s'accordent à dire, à l'instar de Dupriez (2015) que le développement professionnel est l'un des meilleurs leviers « pour garantir la qualité du système éducatif à travers des pratiques éducatives réfléchies au sein des classes, reposant sur le jugement professionnel des enseignants » (p.139).

Il s'agit de comprendre finalement comment les directions d'établissement transigent entre deux types de qualité usuellement opposés (Grek et Ozga, 2011) : la qualité à prouver (l'apport de traces, de preuves, de données qui démontre la qualité des apprentissages des élèves) et la qualité éprouvée (la notion subjective du travail bien fait face aux épreuves du quotidien). Loin de la fiction du « zéro défaut », ce conflit de qualités impacte supposément l'expérience des directions d'établissement. Dans le contexte fribourgeois, la gestion de la qualité s'opère davantage par l'analyse des *inputs* que des *outputs*, car le canton a fait le choix de prendre de la distance avec la notion de gouvernance par les résultats. Le nombre réduit d'épreuves externes organisées à l'école obligatoire et la discrétion des analyses de résultats (IRDP, 2023) en sont un signe, ceci en l'absence de comparaison et de rivalité entre les établissements, la répartition des élèves étant soumise à la carte scolaire.

2.2. *Considérer les prescriptions : assimilation et accommodation*

Les injonctions, comme l'assurance qualité dans le contexte qui nous occupe, sont multiples dans le monde de l'éducation, et les directions d'établissement les accueillent comme elles le peuvent au niveau qui est le leur. Ces cadres intermédiaires composent quotidiennement avec les ordres de leur hiérarchie, se les appropriant plus ou moins, les faisant vivre plus ou moins dans leurs équipes, trouvant

bien souvent des arrangements locaux (Gather Thurler et al., 2017). L'enjeu peut être de transiger au mieux entre cohérence des pratiques et autonomie des praticienne-s (Barrère, 2006a; Enthoven et al., 2015; Maulini, Progin, et al., 2016).

Cette autonomie est d'ailleurs revendiquée par les professionnel-les, expert-es plus ou moins affirmé-es de leur domaine et dans leur classe. Des prescriptions peuvent donc surgir du bas de l'organigramme, et mettre les directions en tension ou même en porte-à-faux entre prescriptions descendantes (du service de l'enseignement) et remontantes (du terrain) (Maulini, Progin et al., 2016; Saujat & Serres, 2015; Six, 1999). À la recherche d'efficacité, il est en quelque sorte nécessaire de trier entre les différentes sources de prescriptions (Saujât, 2008) : celles qui proviennent de la hiérarchie (réformes, décrets, règlements, lois scolaires) et celles qui émanent du travail lui-même et du milieu professionnel (revendications, protestations, contestations, résistances). Les unes et les autres ont une place dans les choix que les directions opèrent (Six, 1999), ainsi que dans le travail de renormalisation qu'elles réalisent (Saujât, 2008; Vanhulle, 2011). Il semblerait que le travail des directions rencontre une réalité « qui résiste tant à ce qui est prescrit qu'aux désirs et volontés des acteurs » (Progin, 2017, p. 46). L'une des tensions qu'elles éprouvent (et qui les éprouve) se situe entre travail prescrit et travail réel, donc entre ce que le corps enseignant devrait faire et ce qu'il fait réellement, mais également entre ce que les enseignantes et enseignants devraient faire et ce qu'elles et ils sont effectivement capables de faire (Corriveau & Savoie-Zajc, 2010; Maulini, Progin et al., 2016).

Considérant les différentes sources de prescription, les directions opèrent donc des arbitrages en les faisant dialoguer. En distinguant ce qui est urgent de ce qui peut attendre, en transigeant entre les contradictions des prescriptions, en tranchant entre l'intérêt d'un groupe et d'un autre, elles font parfois le deuil de certaines actions (Maulini, Progin et al., 2016). La décision est tributaire d'une rationalité que Simon qualifie de « limitée » (2000) mais que nous pouvons dire aussi *négociée*, parce qu'elle navigue en permanence entre un nombre croissant de variables internes et externes. L'instrument de gouvernance lui-même est mis à l'épreuve de sa mise en œuvre sur le terrain : comme aurait pu le dire Piaget (1975), il peut être *assimilé*, donc partiellement adapté aux fonctionnements ordinaire et/ou exiger au contraire l'*accommodation* des manières habituelles de travailler. Dans ce cas-ci, les schèmes d'action se voient modifiés par l'innovation *via* une transformation des représentations

des actrices et acteurs (Cros, 2004; Letor, 2015). Accommodation et assimilation peuvent s'interpénétrer, car il est envisageable que les personnels de direction modifient l'instrument d'origine pour servir les intérêts de l'établissement, comme le soulignent Letor et ses collègues (2021), tout en étant « eux-mêmes transformés [par lui] dans leurs pratiques et leur représentations » (Cros, 2004, p. 66). On le voit ici, les occasions de trancher sont nombreuses et souvent complexes lorsqu'on est directrice ou directeur d'établissement scolaire. Des compétences de pilotage sont sollicitées au moment de guider une équipe, bien que souvent cachées entre les lignes des cahiers des charges.

2.3. *Piloter l'établissement : des compétences de transaction*

En Suisse ou ailleurs, il est attendu des directions d'établissements qu'elles mènent leurs équipes vers des pratiques collaboratives, veillent à la qualité de l'enseignement, coordonnent l'action collective en se mettant au service des performances des élèves, favorisent le développement professionnel du corps enseignant et coopèrent avec diverses instances externes (Letor & Garant, 2019; Progin, 2013; État de Fribourg, 2016). La multitude des missions et tâches de ces cadres évoque facilement la métaphore du « chef d'orchestre » (Maulini, Progin et al., 2016) qui aurait pour responsabilité d'harmoniser le quotidien de son école, de tendre vers un tout cohérent. Mais au-delà de ce rôle de chef d'orchestre, la direction doit *a priori* emmener son équipe vers un but : l'apprentissage des élèves tel qu'il est défini par les plans d'études. Idéalement, les besoins des élèves devraient être la priorité de toute action de pilotage (Garant & Letor, 2014; De Ketele & Gerard, 2007).

Le poste de chef-fe d'établissement peut donc susciter l'image du pilote ou du capitaine de bateau (Maulini, Progin et al., 2016), et comme le disent Castin et ses collègues « l'usage métaphorique de la notion de pilotage évoque les manœuvres à effectuer pour amener un équipage à bon port » (Castin et al., 2019, p.192), mêlant ainsi logique instrumentale (outils de pilotage) et but à atteindre. Ces métaphores désignent l'établissement comme un « objet actif piloté » (Castin et al., 2019). S'ajoute à l'image du pilote celle d' « agent de changement » (Progin, 2022), à qui il est demandé de veiller à la transformation de l'établissement, à son évolution par la régulation des pratiques professionnelles. Sans oublier bien sûr le rôle de traduction qui est attribué aux directions, sorte de courroie de transmission entre les injonctions venue d'en haut et la réalité du terrain (Castin et al., 2019; Dutercq et al., 2015; Garant &

Letor, 2014; Gather Thurler, 2015). Le directeur ou la directrice pourrait bien être tout à la fois : chef-fe d'orchestre, pilote, capitaine, agent-e de changement et traducteur-trice, parfois exécutant-e ou émissaire de sa base. Autorité et rationalité se négocient bon gré mal gré.

La recherche met en lumière que les directions, composant avec les missions et injonctions paradoxales dont elles sont les destinataires, opèrent souvent un pilotage intuitif renforcé par des routines (Castin et al., 2019; Huguenin & Soguel, 2013), en réponse aux contingences et urgences de l'école (Maulini et al., 2017; Perrenoud & Progin, 2017). Letor et ses collègues (2021) concluent que les cadres sont habitués à opérer des compromis pour lever des tensions et n'ont d'autre choix que de trouver les outils qui les aideront à composer avec les éléments qui affluent de toute part. Cette nécessité d'action pondérée, les directions l'éprouvent au quotidien, remettant au lendemain ou à jamais certaines tâches. Ce qui semble en effet leur manquer dans de nombreux cas, c'est du temps, plus particulièrement en matière de pilotage pédagogique. Des travaux empiriques ont démontré que les directions se plaignent souvent de ne pas pouvoir animer la vie pédagogique pour exercer une influence sur les pratiques professionnelles du corps enseignant (Dupriez, 2002; Gather Thurler et al., 2017; Lapointe & Archambault, 2014; Losego, 2017). Elles sont régulièrement mises à l'épreuve de devoir dégager du temps pour cela, parmi la multitude de tâches du quotidien.

Clot (2015) nomme cet arbitrage la « qualité empêchée » et la qualifie de « dilemme [...] psychologiquement fort coûteux » (p. 39). Gather Thurler et ses collègues (2017) ont théorisé six épreuves auxquelles sont soumises les directions : les urgences ralentissantes, les partenariats défaillants, l'exigence reconnaissante, la communication stratégique, le pouvoir de service ainsi que l'autonomie contraignante. Les obstacles ne seront pas détaillés ici, mais ils mettent en exergue le rôle crucial des cadres scolaires au moment d'opérer des choix. Leurs compétences sont, qu'ils et elles le veulent ou non, des compétences de transaction entre des contraintes antinomiques, qu'il faut « tenir ensemble » pour tenir le cap et maintenir sa position (Barrère, 2006b). La montée des incertitudes et l'érosion des autorités statutaires contribuent ensemble à intensifier la négociation de l'action publique et de sa rationalité (Maulini, Progin et al., 2016). C'est ce pas de côté théorique qui doit m'aider à questionner et ainsi objectiver la situation fribourgeoise.

3. Objectifs et questions de recherche : une qualité conflictualisée

À travers cette thèse je cherche donc à interroger la manière dont le cadre qualité instauré à Fribourg met le travail des directions d'établissement à l'épreuve. Le rendre compte demandé par l'Institution dans un contexte d'assurance qualité induit que la direction va devoir démontrer, voire justifier ses pratiques pour les soumettre au regard de sa hiérarchie. La qualité ainsi possiblement *approuvée* ne garantit toutefois pas la qualité *éprouvée* par la direction à titre personnel. Elle peut en effet se sentir en tension entre se justifier vers l'extérieur et être convaincue de ce qui se passe à l'intérieur (de l'établissement). Comment résoudre les conflits de qualité induits par l'imposition d'un référent externe et généralisé ? C'est une première question.

Au moment de *prouver* vers l'extérieur la qualité des pratiques autant qu'au moment d'*éprouver* personnellement la qualité de ce qui se passe à l'intérieur, la direction se trouve par ailleurs en porte-à-faux entre une prescription venue du haut et des prescriptions venues du bas. Celle-ci peuvent trouver leur source dans les revendications du corps enseignant ou dans les interactions avec les autres professionnel·les de l'établissement. Ainsi, outre qu'elles doivent des comptes à leur propre hiérarchie, les directions sont placées sous le contrôle potentiel de leurs subordonné·es. Elles doivent assumer une tension, parfois peut-être un travail de traduction de l'injonction et/ou de remontée de la voix du terrain. Les hiérarchies locales sont contraintes au compromis, qu'elles le veuillent ou non. Mais comment le font-elles concrètement ? C'est la deuxième question,

Ainsi, si le travail des directions est effectivement confronté à un instrument ayant pour but de s'assurer de la qualité de l'école, la double question qui peut se poser est :

Quelles transactions les directions fribourgeoises opèrent-elles pour concilier :

(1) qualité à prouver et qualité éprouvée ?

(2) prescriptions descendantes et remontantes ?

Ces conflits de qualité – entre qualité définie par l'instrument institutionnel, qualité éprouvée par la direction et qualité interne au travail lui-même – ainsi que la confrontation des sources de prescription constitueront le cœur de cette recherche

et ouvriront mon analyse sur les arbitrages et donc les transactions opérées par les chef-fes d'établissement.

Étant moi-même impliquée, en tant que collaboratrice au Service de l'enseignement obligatoire de langue française du canton de Fribourg (SEnOF), dans le suivi des établissements dans leur démarche qualité, mon intention à travers cette thèse est en effet de mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain en me focalisant sur le travail des directions et leur pilotage. Ainsi, les apports seraient premièrement d'offrir aux inspectrices et inspecteurs, en charge de l'accompagnement des directions, et par extension au Service en général, une analyse objectivant le travail des directions depuis l'introduction du cadre qualité via notamment l'identification des enjeux, des interrogations ainsi que des zones de tension. En effet, comprendre les ajustements et arbitrages opérés par les directions, repérer là où le réel résiste, deviner les processus de réinterprétation du prescrit (renormalisation) permettrait à la hiérarchie de mieux prendre en compte ces logiques. Deuxièmement, le but serait de réinvestir les résultats de la présente recherche dans l'ajustement du processus « maintien et développement de la qualité ». Celui-ci se voulant souple et sujet à être affiné si nécessaire, les résultats de recherche pourraient influencer les réflexions de l'équipe en charge du suivi de la mise en œuvre du cadre qualité.

Cette thèse s'intéressera donc moins au rapport au prescrit en général qu'au cas fribourgeois en particulier et à l'interaction de ce terrain avec la prescription que représente l'instrument d'assurance qualité cantonal.

4. Dispositif de recherche : une approche qualitative, inductive et compréhensive

Les objectifs de cette recherche m'amènent à adopter une approche compréhensive, s'inscrivant dans le courant de la *grounded theory* (Corbin & Strauss, 1990; Glaser & Strauss, 1967; Guillemette & Luckerhoff, 2009). Les questions posées visent ici moins à vérifier des hypothèses de relations entre variables préétablies, qu'à chercher quelles variables sont en jeu dans le phénomène étudié. Ce choix implique un processus de théorisation ancré dans les données, une instrumentation souple, plusieurs niveaux de triangulation et des précautions pour limiter le biais possibles. Passons-les tour à tour en revue.

4.1. Ancrer la théorisation dans les données

La démarche inductive de théorisation ancrée (ou enracinée), par contraste avec une approche hypothético-déductive – qui chercherait à valider une hypothèse préconçue – a donc pour but de faire émerger la théorie à partir des données récoltées. Il s'agit ici de confronter de manière répétée les découvertes avec le corpus de données. Des allers-retours entre l'analyse et les données brutes sont nécessaires, ainsi que la recherche de similitudes et différences entre les modèles créés et les données. On limitera ainsi les biais, comparant constamment les concepts avec le matériau brut (Corbin & Strauss, 1990).

Dans la *grounded theory*, on ne force pas les données à entrer dans le cadre théorique, mais au contraire on met en suspension ses conceptions ainsi que les perspectives théoriques durant les phases de récolte et d'analyse de données afin de théoriser les découvertes. Cette démarche apparaît pertinente dans le cas de cette recherche, puisque je dispose d'un terrain à explorer dans lequel je cherche à comprendre comment le cadre de référence met le travail des directions d'école à l'épreuve, en préjugant le moins possible ce que peuvent être ces épreuves de leur point de vue, ainsi que du point de vue du service pour lequel je travaille.

La collecte de matériau et l'analyse de celui-ci se fera en parallèle, comprenant ainsi des aller-retours itératifs entre récolte et analyse. Le caractère spiralaire de la démarche assure à la chercheuse ou au chercheur d'ajuster ses choix pour qu'ils répondent au mieux à l'impératif de l'induction méthodologique (Guillemette & Luckerhof, 2009). Reposant sur le concept d'*emergent-fit* préconisé par la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), ces ajustements se feront sur le plan de :

- L'échantillonnage théorique : nos participantes et participants donneront à voir une variété de situations. Je sélectionnerai en premier lieu des directions dont les situations diffèrent entre elles : école de petite/grande taille, établissement primaire/secondaire, nouvelle direction/direction chevronnée, nouvelle école/école en place depuis de nombreuses années. La taille de ce groupe de participantes et participants sera déterminée durant la phase de collecte-analyse de données, lorsque la saturation se fera voir.
- Du matériau de recherche : ayant accès à de nombreuses données écrites ainsi qu'à de nombreuses séances réunissant des actrices et acteurs de la

démarche qualité, la sélection des matériaux pertinents s'opérera en fonction de l'émergence des théories.

4.2. Une instrumentation ouverte et souple

La partie francophone du canton de Fribourg compte 89 établissements scolaires du niveau de l'enseignement obligatoire : 74 écoles primaires et 15 écoles secondaires (cycles d'orientation), divisées en 8 arrondissements à la tête desquels se trouve chaque fois une inspectrice ou un inspecteur. Les directions de ces 89 établissements constituent ma population de recherche.

La *grounded theory* préconise une ouverture maximale quant aux choix des instruments de récolte de données (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Dans la présente recherche, je prévois minimalement de récolter des données de quatre manières complémentaires :

- D'abord des entretiens semi-directifs seront menés auprès d'une dizaine de directions primaires et secondaires dont les situations sont variées : en place depuis de nombreuses années, nouvellement nommées ou encore à la tête d'une école qui vient d'ouvrir. Pour prévenir le risque de discours conformistes trop proches des cahiers des charges, je prévois d'innover en demandant aux participant-es de représenter métaphoriquement, par une construction matérielle en trois dimensions, leur rôle de direction. Ils et elles commenteront cette fabrication, puis seront invité-es à représenter le cadre qualité en se situant dans la construction avec toutes les actrices et acteurs impliqué-es, afin de donner à voir les interactions. À nouveau, les directions commenteront leur construction. Des relances seront prévues pour assurer d'aborder également les thèmes de (a) la place de la réflexivité et de (b) l'autoévaluation dans l'établissement, de même que l'utilisation (c) d'outils de pilotage. Dans cette étape, je chercherai à comprendre quelle est la posture des directions au moment d'entrer dans la démarche qualité et comment elle pourrait s'articuler avec le pilotage général de leur établissement.
- Ensuite des observations participantes prendront place dans différentes séances de groupe ou entrevues bilatérales avec des directions d'écoles. Glaser affirme à de nombreuses reprises que « all is data », c'est pourquoi je prendrai soin de consigner sous forme de mémo toute observation pertinente recueillie dans le cadre des séances de travail que je mène en tant que

collaboratrice du Service ainsi que dans des entretiens formels ou informels avec des directions. Me trouvant en contact si direct avec les directions, il serait dommage de ne pas prendre en compte ces données pour étayer mes découvertes, les consolider ou les nuancer. J'estime pouvoir recueillir des observations au sujet d'une cinquantaine d'entre elles sur un total de 89.

- Puis une seconde salve d'entretiens compréhensifs suivra les observations. Une dizaine de directions pourraient être nécessaires pour cette étape. Le choix des participantes et participants dépendra, comme dit plus haut, de la première salve d'entretiens ainsi que des observations réalisées. Dans la logique de la *grounded theory*, le va-et-vient entre récolte et analyse est fondamental pour que les découvertes soient consolidées. Il est donc possible que je sollicite une deuxième fois certaines directions pour approfondir certains éléments et il est certain que d'autres directions seront invitées à participer. Les thèmes traités dépendront eux aussi des premières étapes, mais je peux projeter d'aborder les épreuves qu'affrontent les directions au moment d'articuler la prescription du cadre qualité avec la réalité du terrain, de même que les changements qu'il aura potentiellement induit dans le pilotage de l'établissement, ainsi que les interactions entre directions et corps enseignants ou entre directions entre elles.
- Enfin je collecterai différents matériaux écrits en lien avec le cadre qualité, à destination des directions d'établissement ou du corps enseignant. Autrement dit, je mobiliserai toutes les sources d'information qui me permettront de mieux comprendre le cadre structurel et les expériences subjectives des directions d'établissement.

Comme esquissé plus haut, la récolte de données sera ajustée au fil de l'analyse : la sélection de tel ou tel matériau ainsi que de telle ou telle direction dépendra des découvertes réalisées. Le nombre de participantes et participants dépendra des analyses, lorsque la saturation des données et des situations apparaîtra.

4.3. Différents niveaux de triangulation

L'analyse des transcriptions d'entretiens s'opérera de manière inductive. Aucun code ne sera prédéterminé, mais ils apparaîtront lors des premières lectures et seront confrontés à toute nouvelle donnée. Les codages ouvert, axial et sélectif (Corbin &

Strauss, 1990) seront appliqués et donneront naissance à des catégories générales, passant d'une forme de codage descriptif à une forme inférentielle.

Je veillerai à ce que l'analyse soit mise en triangulation à divers niveaux. Les différents matériaux (entretiens, observations, traces écrites informelles et formelles) permettront premièrement une triangulation au niveau des méthodes de collecte. Deuxièmement, certains résultats seront présentés à une partie des participant-e-s pour valider les interprétations. Enfin, une relecture d'une partie des verbatims sera effectuée par d'autres chercheurs pour valider les codes et catégories, et ainsi offrir un troisième type de triangulation.

4.4. Limiter les biais

Mon double rôle de chercheuse et de collaboratrice en charge du suivi des établissements dans leur démarche qualité pourrait ouvrir la porte à des biais indésirables au moment de la récolte de données comme de l'analyse. Je vais chercher à neutraliser ces biais en premier lieu en garantissant l'anonymat⁶ aux participantes et participants, ceci autant au niveau des transcriptions, de l'analyse qu'au moment de partager mes premiers résultats avec l'inspection scolaire et la direction du SEnOF. Le fait de n'avoir aucun lien hiérarchique avec les directions d'établissement permet d'estomper le biais de désirabilité des participantes et participants, sans pour autant l'éliminer.

5. Plan de réalisation

Premiers entretiens	Avril 2025 à septembre 2025
Transcription et analyse des entretiens 1	Avril 2025 à avril 2026
Entretiens supplémentaires	Septembre 2025 à décembre 2025
Transcription et analyse des entretiens 2	Septembre 2025 à septembre 2026
Rédaction article n°1	Décembre 2025 à septembre
Rédaction article n°2	Avril 2026 à avril 2027
Rédaction article n°3	Septembre 2026 à avril 2027
Rédaction article n°4	Décembre 2026 à septembre 2027
Rédaction thèse comprenant les 4 articles	Avril 2027 à avril 2028
Soutenance	Septembre 2028

⁶ Dans un canton si petit où tout le monde pourrait se connaître, je prendrai notamment la précaution d'anonymiser les données dès la transcription des entretiens en attribuant un code à chaque participant-e-s (Dir1, Dir2) et en remplaçant le nom de l'école par un nom fictif. Le tableau de correspondance des identités sera gardé dans un dossier protégé d'un mot de passe.

6. Bibliographie

- Barrère, A. (2006a). Les chefs d'établissement face aux enseignants : Enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-99.
- Barrère, A. (2006b). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Castin, J., Boyer, M., & Bouvier, A. (2019). Chapitre 10. Piloter un établissement scolaire : Des pratiques à leur développement. Dans *Diriger un établissement scolaire*. De Boeck Supérieur, 191-206.
- Clot, Y. (2015). La qualité empêchée. Dans *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris: La Découverte, 39-67.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Grounded Theory research : Procedures, canons, and evaluative criteria*. *Qualitative sociology*, 13 (1), 3-21.
- Corriveau, L., & Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. Dans L. Corriveau, D. Périsset-Bagnoud, L. Savoie-Zajc. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. De Boeck Supérieur, 7-12.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. (2002). Chapitre 2 : Entre tradition et transformation, que révèle l'analyse des établissements scolaires. Dans C. Maroy. *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. De Boeck Supérieur, 55-92.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V., & Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. De Boeck Supérieur.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). Introduction. *Le leadership éducatif*. De Boeck Supérieur, 7-19.
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : Un couple en tension. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 192, 95-108.
- État de Fribourg. (2024, mars 12). *Qualité : Un processus au long cours qui implique tous les partenaires de l'école*. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarite-obligatoire/qualite-un-processus-au-long-cours-qui-implique-tous-les-partenaires-de-lecole>
- État de Fribourg (1985). Loi sur la scolarité obligatoire (LS) RSF 411.0.1.
- État de Fribourg (2014). Loi sur la scolarité obligatoire (LS) RSF 411.0.1. https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1

- Garant, M., & Letor, C. (2014). Conclusion: Encadrement et leadership, des notions en voie de modélisation. Dans M. Garant, C. Letor. *Encadrement et leadership*. De Boeck Supérieur,
- Gather Thurler, M. (2015). Chapitre 7. Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : Injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre ! Dans Y. Duterq, M. Gather Thurler, M., G. Pelletier. *Le leadership éducatif*. De Boeck Supérieur, 121-138.
- Gather Thurler, M., Kolly Ottiger, I., Losego, P., & Maulini, O. (Éds.) (2017). *Les directeurs au travail : Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. P. Lang.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Aldine.
- Grek, S., Lawn, M., & Ozga, J. (2011). Introduction : Qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation. *Éducation et sociétés*, 28(2), 5-19.
- Grek, S., & Ozga, J. (2011). L'autoévaluation des établissements scolaires en Écosse. *Éducation et sociétés*, 28(2), 77-91.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Huguenin, J.-M., & Soguel, N. (2013). Les systèmes d'indicateurs des établissements scolaires de Suisse : Quelle cohérence avec les déterminants de la performance scolaire ? Dans C. Maroy. *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulations des résultats*. De Boeck, 157-194.
- Ketele, J.-M. D., & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens. *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 19-38.
- Lapointe, P., & Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. Dans M. Garant, C. Letor. *Encadrement et leadership*. De Boeck Supérieur, 55-69.
- Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria. *Former les enseignants au XXI^e siècle*. De Boeck Supérieur., 73-92.
- Letor, C., & Garant, M. (2019). Chapitre 1. En Belgique francophone, le jeu s'anime en milieu de terrain : Directions et cadres intermédiaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Dans L. Progin, R. Etienne, G. Pelletier. *Diriger un établissement scolaire*. De Boeck Supérieur, 29-46.
- Letor, C., Progin, L., Étienne, R., & Pelletier, G. (2021). Conclusion *Les directions d'établissement au cœur du changement*. De Boeck Supérieur, 223-230.

- Losego, P. (2017). Un travail en miettes. Un minutage du travail de direction. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego, O. Maulini (Éds.), *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio- sanitaires*. Peter Lang, 53-82.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2005). *Self-Evaluation : What's in it for schools?* (Taylor&Francis). Taylor & Francis.
- Maroy, C., & Duterqcq, Y. (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck.
- Maulini, O. (2012). Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : Comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer. In P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye, & S. Cyr (Éds.), *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives*. De Boeck Supérieur, 53-63.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Clénin, J., Périsset, D., Perrenoud, O., Progin, L., Smania Marques, R., & Veuthey, C. (2016). De la rhétorique de la qualité aux critères de la légitimité. Le cas de l'école primaire genevoise, 2005-2016. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 513-528.
- Maulini, O., & Gather Thurler, M. (2014). L'enseignant et le contrôle : Des motifs de mécontentement ? Dans O. Maulini & M. Gather Thurler (Éds.), *Enseigner : Un métier sous contrôle ? : Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur, 11-29.
- Maulini, O., Progin, L., Jan, A., & Tchouala, C. (2016). Sous le travail réel : La conception du rôle et le travail espéré. In M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego, O. Maulini. *Les directeurs au travail. Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. P. Lang., 109-160.
- Maulini, O. & Progin, L. (Ed.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF.
- Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Perrenoud, O., & Progin, L. (2017). Chapitre 2. Dites-moi tout, mais soyez brefs ! Comment l'accélération sociale influence-t-elle la formation et le travail des chefs d'établissement ? Dans J. Desjardins, P. Guibert, O. Maulini, J. Beckers. *Comment changent les formations d'enseignants ?* De Boeck Supérieur, 43-54.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, PUF.

- Progin, L. (2013). Chapitre 4. Le rapport des chefs d'établissement à leur formation : Des étudiants (pas) comme les autres ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, P. Perrenoud. *Former des enseignants réflexifs*. De Boeck Supérieur, 157-170.
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement : Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Peter Lang.
- Progin, L. (2022). Le leadership : La fin d'un tabou et le début d'un mythe. Évolution des métiers de l'encadrement scolaire et de leur formation en Suisse romande. *Recherches en éducation [en ligne]*, 49. <https://doi.org/10.4000/ree.11358>
- Progin, L., Étienne, R., & Pelletier, G. (2019). Introduction. *Diriger un établissement scolaire*. De Boeck Supérieur, 15-23.
- État de Fribourg (2016). Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire RLS. https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.11
- Renard, F., Castin, J., & Demeuse, M. (2021). Chapitre 5. Travail collaboratif entre directions et mise en place d'une réforme. Dans L. Progin, C. Letor, R. Etienne, G. Pelletier. *Les directions d'établissement au cœur du changement*. De Boeck Supérieur, (p. 109-126).
- Saujat, F. (2008). Professionnalité enseignante : Quelles évolutions en RAR? *XYZep*, 32, 9-10.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : Un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34.
- Simon, H. (2000). *Bounded Rationality in Social Science : Today and Tomorrow*. 1 (1), 25-39.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*. [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches]. Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Strittmatter. (2014). Le développement de la qualité sous le contrôle de la professionnalisation des enseignants. Dans O. Maulini & M. Gather Thurler (Éds.), *Enseigner : Un métier sous contrôle ? : Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF éditeur, 11-29.
- Strittmatter, A. (2007). Surveillance scolaire : Quelles relations entre évaluations internes et externes? In M. Behrens. *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Presses de l'université de Québec, 157-179.
- Vanhulle, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Scripta*, 28, 145-169.
- Varcher, P. (2012). *La « Qualité de l'éducation ». Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période « post-2015 »*. UNESCO.

- Voisin, A., & Maroy, C. (2018). La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : Apports des cadres pour une typologie des systèmes d'accountability. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 173-202.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 198(1), 93-108.

7. CV

ALINE ANDREY

06/01/1989 (35 ANS)
MARIÉE, 2 ENFANTS

Chemin du bregeau 2
1696 Vuisternens-en-Ogoz (FR)
aline.andrey.b@gmail.com
077 520 73 92

✓ Français C2
✓ Anglais C1
✓ Allemand B2
✓ Espagnol C1



2013-2015 **Master en Sciences de l'éducation**, UNIFR, Éducation interculturelle et comparée
2009-2013 **Bachelor of Art en Lettres**, UNIFR, Langue et littérature espagnole ; Psychologie-pédagogie
2004-2008 **Baccalauréat**, Collège Saint-Michel, option Espagnol et Psychologie-Pédagogie
2001-2004 **Certificat de fin d'études secondaires**, C.O. du Gibloux
1995-2001 **Ecole primaire**, Cercle scolaire de Farvagny-Vuisternens/Ogoz



SEnOF

1762 Givisiez
Mr Lionel Rolle
026 305 12 26

Collaboratrice scientifique (2021-...)

Suivi de la mise en œuvre du cadre qualité dans les écoles primaires et secondaires du canton.

Ecole primaire de **la Léchère**
Ecole primaire de **la Condémène**
Ecole primaire de **Farvagny**

Enseignante remplaçante (2020-21)

Gestion de classe au pied levé, collaboration avec l'équipe enseignante.

Une-bonne-idee.ch

1752 Villars-sur-Glâne
Mr Loris Corbaz
026 409 70 00

Event Manager Cheffe d'équipe

(2016-17) 100 %; (2017-20) 60%
Gestion d'une équipe de collaborateurs, gestion des ressources humaines freelance, suivi de budget, organisation d'événements de team building.

Voyage d'une année (2015-2016)

Autonomie et appréhension de nouvelles cultures

CHUV

Mr Serge Gallant

Stagiaire au Centre des Formations (2014)

Réalisation de ma thèse de Master, appréhension d'un système de formation professionnelle



Andrey, A. (2024). *Introduction d'un cadre qualité dans les écoles fribourgeoises : quel accompagnement au développement professionnel des enseignant.e.s de la part des directions d'établissement ?* Communication au congrès de l'ADMEE-Europe, Braga.

Andrey, A. (2024). *Le travail des directions d'établissement à l'épreuve de la gestion de la qualité. L'exemple du canton de Fribourg.* Communication à la Journée des doctorant.e.s du REF, Fribourg.

Andrey, A., Luisoni, M. (2023). *Pilotage d'un cadre de référence pour la qualité de l'École. Prescription ou outils de pilotage ?* Communication au congrès de l'ADMEE-Europe, Mons.