

Responsabilité sociale d'entreprise au regard des tuteurs de stage : le cas de la direction d'un institut de formation en masso-kinésithérapie confrontée à la réforme des études

Corporate social responsibility with regard to internship tutors: the case of the management of a physiotherapy training institute faced with the reform of studies

Eric Maleyrot

Volume 10, numéro 4, 2021

Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un développement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1083978ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1083978ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Maleyrot, E. (2021). Responsabilité sociale d'entreprise au regard des tuteurs de stage : le cas de la direction d'un institut de formation en masso-kinésithérapie confrontée à la réforme des études. *Phronesis*, 10(4), 60–83.
<https://doi.org/10.7202/1083978ar>

Résumé de l'article

Cette contribution vise à comprendre le processus de renormalisation opéré au niveau des tuteurs de stage par la direction d'un institut de formation en masso-kinésithérapie, au moment de la mise en oeuvre d'une réforme des études. L'étude s'appuie sur les notions de responsabilité sociale d'entreprise (RSE) et de leadership et sur une enquête par entretiens conduite avec la direction pendant trois ans. Les résultats mettent au jour les problématiques rencontrées la première année et la dynamique de formation mise en place la troisième année. La discussion débat de l'évolution de la RSE et du leadership concomitant qu'elle développe.

Responsabilité sociale d'entreprise au regard
des tuteurs de stage : le cas de la direction
d'un institut de formation en masso-
kinésithérapie confrontée à la réforme des
études

Eric MALEYROT

Université Paul Valéry Montpellier 3, Département des Sciences de l'Éducation,
Montpellier, France

eric.maleyrot@univ-montp3.fr

Mots-clés : *masso-kinésithérapie ; institut de formation ; réforme institutionnelle ; leadership ; responsabilité sociale d'entreprise ; tuteur de stage ; développement durable*

Résumé : *Cette contribution vise à comprendre le processus de renormalisation opéré au niveau des tuteurs de stage par la direction d'un institut de formation en masso-kinésithérapie, au moment de la mise en œuvre d'une réforme des études. L'étude s'appuie sur les notions de responsabilité sociale d'entreprise (RSE) et de leadership et sur une enquête par entretiens conduite avec la direction pendant trois ans. Les résultats mettent au jour les problématiques rencontrées la première année et la dynamique de formation mise en place la troisième année. La discussion débat de l'évolution de la RSE et du leadership concomitant qu'elle développe.*

Corporate social responsibility with regard to internship tutors : the case
of the management of a physiotherapy training institute faced with the
reform of studies

Keywords : *physiotherapy ; training institute ; institutional reform ; leadership ; corporate social responsibility ; internship tutor ; sustainable development*

***Abstract :** This contribution aims to understand the process of renormalisation operated at the level of internship tutors by the management team in a French physiotherapy training institute, faced with the implementation of a reform of the studies. The study is based on the concepts of corporate social responsibility (CSR) and leadership and on a three-year interview survey with the management. The results highlight the issues encountered in the first year and the training dynamics implemented in the third year. The discussion debates the evolution of CSR and the concomitant leadership it develops.*

Introduction

La notion de développement durable s'est imposée aujourd'hui dans la communauté internationale. Cependant, la notion reste floue et malléable. Devenue un principe légitimateur (Gendron et Revéret, 2000), elle vise à nommer des défis planétaires plus qu'elle commande les actions à réaliser. Pour être opératoire, la notion doit être traduite à l'échelle plus locale des organisations au travers de politiques et de stratégies telles que la responsabilité sociale des entreprises.

Dans le domaine de la formation des métiers adressés à autrui (Maubant et Piot, 2011 ; Perez-Roux et al., 2019 ; Piot, 2009), les réformes des systèmes d'éducation, de santé et des services sociaux, qui se sont succédé depuis les années 2000, ont été menées dans un processus de professionnalisation appartenant au mouvement plus large de rationalisation des ressources humaines (Maubant et Piot, 2011). Il s'est agi de rendre lisibles les compétences requises pour conduire des activités professionnelles dans un milieu de travail où les situations sont devenues plus complexes, de développer une autonomie accrue des individus dans la réalisation de leur mission, tout en leur imposant des contraintes en termes de temps et de qualité, de plus en plus importantes (Lallement, 2010). Dans ce contexte, entre réformes des systèmes décidées au niveau étatique et rationalisation des ressources humaines desquelles il est attendu la production de biens / services certifiés par des labels de qualité (par exemple, Qualiopi pour le développement des compétences en France) se pose le problème de la définition et des frontières de la responsabilité sociale de l'entreprise (Pesqueux, 2010). Cette dernière est ainsi prise entre développement durable et contrôle accru des acteurs, rendus responsables de leurs actions, dans un système en changement institutionnel ou organisationnel permanent.

Ce thème de la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE) semble se construire comme réponse des directions des instituts ou écoles de formation aux normes imposées par les textes réglementaires consécutifs aux réformes. Cependant, selon Pesqueux :

La norme pose la question de l'appropriation, de l'intégration et de l'assimilation des normes et conduit à des problématiques différentes suivant qu'elles sont imposées de l'extérieur (normes exogènes, souvent de type « macro » social) ou de l'intérieur (normes endogènes de type « micro » social) d'où sa dimension considérée comme « stratégique » qu'il s'agisse de stratégies de conformité, d'évitement ou de manipulation. (Pesqueux, 2010, p. 20)

En effet, si la prescription portée dans les textes réglementaires amène les instituts ou écoles de formation à se référer à des normes et des labels, elle implique également un processus de renormalisation (Schwartz, 1988 ; Schwartz et Durrive, 2009). Ce processus consiste en une réinterprétation des normes exogènes contenues dans les textes mais aussi des normes endogènes issues du milieu local, en vue de reconfigurer ce milieu comme étant le leur, tant au niveau des valeurs et orientations de leur politique d'entreprise de formation, que dans la mise en œuvre de dispositifs de formation performants.

Cette contribution vise à comprendre ce processus de renormalisation, au niveau du développement des ressources humaines, par la direction d'un institut de formation en masso-kinésithérapie (IFMK) du Sud de la France, confrontée à la mise en œuvre de la réforme des études en masso-kinésithérapie de 2015. Ce développement est considéré ici, non sous l'angle habituel de la direction des ressources humaines des personnels dont elle est directement l'employeur, ni du développement des compétences des étudiants. Mais il s'agit d'étudier le processus de renormalisation par les moyens donnés, les contraintes imposées et les stratégies employées pour un développement professionnel durable des professionnels que sont les tuteurs de stage, indispensables dans la formation en alternance des étudiants se destinant à la profession de masseur-kinésithérapeute (MK).

Nous présenterons d'abord les éléments de contexte avant de déployer le cadre théorique composé des notions de responsabilité sociale d'entreprise et de leadership puis la problématique qui en découle. Ensuite, nous développerons la méthodologie qualitative mobilisée et exposerons les résultats de l'analyse compréhensive. Enfin, nous centrerons la discussion sur la manière dont la direction de cet IFMK engage sa responsabilité sociale d'entreprise de formation professionnelle des personnels de santé et sur le type de leadership pratiqué pour participer au développement durable répondant aux besoins sociétaux actuels et à venir.

Éléments de contexte

La réforme des études préparant au diplôme d'État de MK

La réforme des études préparant au diplôme d'État de MK de 2015 marque un tournant dans la formation initiale de ces professionnels paramédicaux. Comme pour les autres professions de la santé en France, cette formation devient universitaire. Le texte de l'Arrêté du 2 septembre 2015 relatif au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute paru au Journal Officiel de la République Française (JORF 0204, 2015) stipule que pour « l'intégration de la formation des masseurs-kinésithérapeutes au processus licence, master, doctorat, les instituts de formation en masso-kinésithérapie passent une convention avec une université disposant d'une composante santé et le conseil régional » (ibid., article 1). Auparavant d'une durée de trois ans, « la formation conduisant au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute dure [dorénavant] quatre années. Elle est précédée d'une année universitaire validée » (ibid., article 2).

Par ailleurs, dans l'ancien texte de l'Arrêté du 5 septembre 1989 relatif aux études préparatoires et au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute (JORF 209, 1989), la formation était définie en termes de contenus intégrant connaissances théoriques, techniques et gestes thérapeutiques à maîtriser. À l'instar d'autres formations paramédicales ayant été réformées plus tôt (soins infirmiers en 2009, ergothérapie en 2010, pédicurie-podologie en 2012), l'ingénierie de formation bascule sur une approche par compétences (Hébrard, 2019) totalement nouvelle en MK. Cette dernière approche conçoit le dispositif de formation à partir du référentiel des activités du métier. Sur cette base, le législateur, après négociation avec les représentants de la profession et ceux du ministère de la santé, élabore les référentiels de compétences, de formation et de certification

La situation de l'Institut de formation en masso-kinésithérapie de l'étude

En 2015-2016, l'IFMK étudié accueille environ 430 étudiants qui se répartissent sur les trois années du cursus de formation. La mise en œuvre de la réforme débute par la première année des études. Chaque promotion d'étudiants part une à deux fois en stage sur la durée de l'année universitaire, dorénavant hors périodes de vacances. Les étudiants sont accueillis dans les 65 structures de la région agréées par l'IFMK et l'Agence régionale de santé (ARS). Ce sont les services des centres hospitaliers, les centres de rééducation et les cabinets libéraux.

La direction est composée d'un directeur et d'un directeur adjoint qui ont pris leur fonction à la rentrée 2015, au moment de la mise en place de la réforme. Elle exprime la volonté de rupture avec le management pédagogique de l'ancienne direction de l'institut. Précisons ici que le directeur et le directeur adjoint se sont inscrits durant l'année universitaire 2015-2016 dans un master en sciences de l'éducation dans le but à la fois de renforcer et construire de nouvelles compétences en ingénierie de formation (analyses et conception de dispositifs, évaluation, etc.) et de mieux comprendre les enjeux de la réforme des études à mettre en place au sein de leur institut. Ajoutons que le directeur adjoint a rédigé son mémoire de master sur le sujet de l'application de la réforme de la formation chez les tuteurs de stage.

Le personnel pédagogique compte plus d'une centaine de formateurs. La majorité sont des masseurs-kinésithérapeutes salariés en hôpital, en centre de rééducation ou exercent en cabinet libéral. Ils sont donc employés par l'IFMK à temps partiel et, parmi eux, certains sont également tuteurs de stage.

Les missions réglementaires des tuteurs de stage

Les missions du tuteur de stage sont définies pour la première fois dans l'Arrêté du 2 septembre 2015 relatif au diplôme d'Etat de masseur-kinésithérapeute (JORF 0204, 2015). Le tuteur de stage devient responsable de l'encadrement pédagogique en stage et son rôle est décliné en six grandes tâches. Celui-ci :

- Accueille, intègre et organise le stage de l'étudiant ;
- Assure le suivi et la formation de l'étudiant en faisant émerger du sens au cours de situations de travail ;
- Transmet les valeurs professionnelles ;
- Est le garant de la qualité et de la sécurité des soins ;
- Met en œuvre le processus d'évaluation et accompagne l'étudiant dans son processus d'auto-évaluation ;
- Identifie les points forts et les points faibles et donne des objectifs de progression (ibid., Annexe V).

Si le texte entérine ce qui était déjà réalisé par les tuteurs pour les quatre premières missions, les deux dernières sont des nouveautés arrivées avec la réforme des études. En effet, un nouveau support de travail, le portfolio, accompagne l'étudiant dans chacun de ses stages. « Pour le tuteur de stage et les formateurs, le portfolio est un outil de lisibilité du parcours de l'étudiant et un guide d'accompagnement. Pour l'étudiant, le portfolio permet de s'initier à l'auto-évaluation de ses compétences et de disposer des évaluations, des préconisations ou des commentaires du tuteur de stage » (ibid., Annexe V).

Dernièrement, les missions du tuteur de stage ont été précisées dans une instruction de la Direction générale de l'offre de soins relative à la formation des tuteurs de stages paramédicaux (BOASS n° 2016/12). Elle renforce la dimension de l'évaluation dans les missions du tuteur, établit un cahier national des charges définissant les compétences requises pour exercer la fonction et formule des préconisations pour sa formation.

Sachant que la formation compte 42 semaines de stage réparties sur les quatre années du cursus de formation (soit 43 % du temps de la formation dispensée), le rôle des tuteurs de stage devient essentiel dans le développement des compétences des étudiants en situation de travail. Or, au moment de l'entrée en vigueur de la réforme, les tuteurs sont éloignés conceptuellement du nouveau dispositif de formation. Quels moyens la direction de l'IFMK met-elle en œuvre pour permettre aux tuteurs de stage d'opérer le changement attendu en lien avec la réforme ? Autrement dit, quelle politique de RSE la direction de l'IFMK développe-t-elle dans la gestion de la ressource humaine qu'ils constituent pour un développement professionnel soutenable ?

Cadre théorique

Pour répondre à cette question de recherche, deux notions servent d'appui théorique à notre étude. La première, la responsabilité sociale d'entreprise, touche aux effets sociaux de l'activité générée. La seconde porte sur la notion de leadership relative à la conduite du changement.

La notion de responsabilité sociale d'entreprise

Depuis la fin des années 1990, notamment en Europe, la notion de responsabilité sociale d'entreprise (RSE) est associée à la contribution des entreprises au développement durable.

Elle désigne « la prise en compte des effets des activités des entreprises sur l'environnement social et naturel et le fait de prendre en considération ces aspects dans leur stratégie et leur gestion, ainsi que d'en rendre compte aux tiers concernés » (Capron, 2009, p. 1).

Cette contribution des entreprises aux préoccupations de la société appelle donc des actions concrètes partant du développement de méthodes de pilotage, de contrôle et d'évaluation jusqu'à la mise en œuvre de dispositifs de management incorporant de nouvelles conceptions de performances.

Pour autant, la notion de RSE reste floue. Elle suppose, d'une part, une séparation de l'entreprise et de la société comme agents distincts l'un de l'autre et la spécification des liens de causalité qui s'établissent entre elles (Noël, 2004). D'autre part, elle pose la question de la disjonction entre le fait de « produire un bénéfice » (rentable) et de « faire le bien » en postulant que l'entreprise peut être considérée comme ayant des intentions propres, au sens de préoccupations sociales saines dans leurs relations avec les « parties prenantes ». La notion de RSE revêt, selon Pesqueux, deux aspects : « la prise en compte des demandes » de ce qu'il est convenu d'appeler les « parties prenantes » (2010, p. 17) mais également « l'intégration des pratiques liées à cette notion aux logiques de gestion » (ibid.). Car la RSE est, *a minima*, un thème de gestion. Cette intégration des pratiques aux logiques de gestion conduit aussi à accompagner un changement de l'intérieur. Il y aurait, à la fois, recouvrements et différences avec le management par les valeurs, car ces valeurs seraient aussi co-construites par les directions et les autres agents de et autour de l'entreprise.

En outre, la notion de RSE est fortement corrélée avec celle du risque dont la gestion conduit à la désignation de responsables à la fois dans et au-delà des « frontières » de l'entreprise, débordant le périmètre juridique de ses responsabilités. Pour Pesqueux, nous avons affaire à une « conjonction – disjonction – contradiction entre le périmètre juridique, le périmètre économique et le périmètre social de l'entreprise aujourd'hui » (2010, p. 27). C'est donc sur une triple performance ou triple résultat¹ (triple bottom line) social, environnemental et économique que se fonde la RSE.

Synthétisant la représentation de la notion, Paone (2009) mentionne l'existence de quatre axes pour exprimer les fondamentaux de la RSE : un axe moral mobilisant des valeurs affichées, un axe de préservation et de pérennité des ressources de toutes sortes, un axe de demande d'approbation dans le sens d'une légitimité pour agir (licence to operate) pour le bénéfice des parties prenantes et un axe de réputation de l'entreprise.

Reste que l'étendue de la RSE est une question qui fait débat quant à la place des entreprises ou des organisations par rapport à l'État. Le problème ici pourrait relever de la part de responsabilité sociale respective entre l'IFMK et l'État par rapport à la production et à l'entretien des biens communs dans le monde de la santé. L'IFMK, sous statut d'association à but non lucratif, a un rayonnement régional, tandis que l'État, législateur de la réforme des études en masso-kinésithérapie au niveau national, décrète l'application de celle-ci au niveau local.

Des considérations différentes sur la place respective de chacun peuvent expliquer trois grandes conceptions de la RSE selon Capron (2009), allant de l'intégration faible et partielle des

¹ La triple performance, triple résultat ou encore triple bilan, est la transposition de la notion de développement durable en entreprise, par l'évaluation de la performance de l'entreprise à l'aune des trois piliers du développement durable : 1-social : conséquences sociales de l'activité de l'entreprise pour l'ensemble de ses parties prenantes (ou stakeholders en anglais) (people) ; 2-environnemental : compatibilité entre l'activité de l'entreprise et le maintien des écosystèmes (planet) ; 3-économique (profit). https://fr.wikipedia.org/wiki/Triple_bottom_line

préoccupations sociales et environnementales à une intégration dans une stratégie globale plus forte.

- Une première conception d'ordre social et moral, où le thème de la RSE se structure autour de l'injonction négative de réparation des dommages sociaux, à l'exemple du paternalisme d'entreprise qui, dans le sens de ses intérêts, se manifeste par des actions philanthropiques et de mécénat qui sont censées faire le bien en remédiant ou en réparant des dommages provoqués par l'activité économique.
- Une seconde conception stratégique utilitariste et volontaire associe la performance sociale de l'entreprise et sa performance économique. L'entreprise soigne son image de marque, veille à satisfaire les attentes de ses parties prenantes (syndicats, fournisseurs, etc.) en co-régulant même parfois avec elles.
- Enfin, une conception politique de « soutenabilité » met l'accent sur l'inclusion de l'entreprise dans la société et sa contribution au bien commun. Alors, des objectifs sociaux et environnementaux encadrés par des normes sont intégrés au management de l'organisation et visent plutôt l'anticipation et la prévention que la réparation, au travers d'actions impliquant toute l'organisation.

Ces différentes conceptions de la RSE mobilisent non seulement des moyens variés et des actions diverses mais également différents types de leadership dans la gestion des ressources humaines. C'est ce que nous développons à présent.

La notion de leadership

Dans le même temps que la réforme de la formation de 2015 (JORF 0204, 2015) pose un nouveau cadre réglementaire au niveau national et impose un changement de paradigme avec une formation universitaire, il est attendu des directions des écoles et des IFMK qu'elles développent leurs propres politiques locales. Elles restent autonomes, par exemple, pour ce qui concerne le partenariat avec une université, la gestion des ressources humaines, l'ingénierie pédagogique, l'organisation du tutorat, etc. Elles sont alors tenues pour responsables de ces politiques et de leurs résultats.

Une des conséquences de ces évolutions est que le management des équipes de direction devient plus complexe. D'une part, les changements structurels dans les écoles et instituts en tant qu'organisation impliquent des changements dans le leadership. D'autre part, dans cette phase de transition, les acteurs organisationnels ressentant un sentiment général d'incertitude et d'insécurité, aspirent à un leadership auquel ils peuvent se fier.

A l'instar de Piot et Kelchtermans (2014) pour le leadership dans les organisations scolaires, nous considérons le leadership comme un processus d'influence sociale adopté par un ou plusieurs membres de l'organisation englobant quatre composantes : 1) la construction d'une vision (seul ou avec d'autres) concernant les valeurs et les objectifs organisationnels à poursuivre et ce qui est nécessaire et souhaitable pour les atteindre afin que l'organisation fournisse une « bonne » formation professionnalisante ; 2) les efforts pour influencer les membres de l'organisation, les réunir autour de cette vision et les motiver à faire ce qui est nécessaire pour atteindre ces fins ; 3) le management de l'organisation, autrement dit la gestion ou le maintien des arrangements organisationnels existants, des structures et des activités nécessaires pour atteindre les objectifs organisationnels souhaités ; 4) la conduite des changements à travers la détermination de ceux qui sont nécessaires et souhaitables et la réalisation de ces activités pour atteindre les objectifs visés et pour améliorer l'organisation.

Trois conceptualisations du leadership en contexte de formation sont retenues pour tenter d'éclairer le leadership développé dans cet IFMK. Les deux premières, le leadership instructionnel

et le leadership transformationnel, relèvent d'approches « concentrées » (Piot et Kelchtermans, 2014) mettant l'accent sur le rôle central et les capacités d'un ou de plusieurs dirigeants formels de l'établissement de formation pour déclencher des changements dans les actions des membres de l'organisation, afin d'atteindre les objectifs de celle-ci.

Le leadership instructionnel (instructional leadership) vise l'amélioration des processus et l'optimisation des structures déjà en place. Le directeur de l'organisation est le leader des leaders. Orientés sur les tâches et leurs produits, les enseignants ou les formateurs sont vus comme des leaders experts qui collaborent pour discuter du curriculum, de l'évaluation et des résultats de l'établissement. La direction se charge de contrôler et de coordonner l'ensemble des démarches dans le but d'augmenter significativement les résultats des apprenants aux standards attendus. Tout en gardant séparé le leadership du directeur d'établissement et celui des enseignants ou des formateurs, le leadership pédagogique (ou leadership pour l'apprentissage) constitue une forme poussée du leadership instructionnel (Reverdy, 2015). Dans une vision large reliant apprentissage, organisation, professionnalité et leadership, les directeurs s'investissent sur l'aspect pédagogique et sur l'apprentissage. Une nouvelle professionnalité enseignante est mise en avant et un travail en collaboration promu pour créer les conditions les plus favorables à l'apprentissage.

Le leadership transformationnel (transformational leadership) se centre prioritairement sur « le développement de la coopération entre les personnels, dans le but de produire une évolution durable de la culture de travail » (Dutercq et al., 2015, p. 13). La direction travaille non seulement à la définition d'une vision commune, la conception et la mise en œuvre d'un projet collectif mais également à l'engagement des personnels dans l'établissement. Il s'agit d'un « engagement réciproque entre le leader et les membres du groupe, les menant tous à un niveau plus élevé de motivation » (Brest, 2011, p. 335). Dans une vision éthique, du souci de l'autre, ce leadership fait appel au charisme du directeur et inclut trois autres composantes : motiver les autres, générer une stimulation intellectuelle et montrer de la considération pour chacun.

Plus récente, la troisième conceptualisation concerne le leadership distribué ou partagé. Elle rejette la vision dualiste leader-suiveurs et considère le leadership non comme le monopole du seul dirigeant mais comme résultant de l'interaction collective des membres de l'organisation (Bolden, 2011). « Le leadership partagé vise non seulement à favoriser la participation et l'empowerment (dans le sens de l'élargissement de leurs pouvoirs d'action et par conséquent du renforcement de leur prise sur la réalité de leur travail) des personnels concernés, mais également à valoriser des formes de travail collaboratif qui devraient, à terme, offrir des alternatives satisfaisantes et plaisantes » (Dutercq et al., 2015, p. 7). Ce type de leadership est donc étroitement lié au développement professionnel des enseignants ou des formateurs. Prenant des décisions sur les enseignements, les enseignants ou les formateurs sont leaders en affirmant un rôle différent de celui de leur cœur de mission : « Le leadership distribué ne correspond donc pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte » (Poirel et Yvon, 2012, p. 101-102).

Au terme de la présentation du cadre théorique, la problématique de cette étude porte sur la direction d'un IFMK confrontée à la mise en place d'une réforme des études initiales des MK, au sein desquelles le rôle des tuteurs de stage est devenu essentiel. En effet, il s'agit de développer les compétences des étudiants en situation de travail pour former des professionnels autonomes et réflexifs, capables de s'adapter pour répondre aux situations de plus en plus complexes de notre société contemporaine. Si nos travaux (Maleyrot, 2019 ; Perez-Roux et al., 2018 ; Perez-Roux, 2019) ont abordé le processus d'appropriation de la réforme par la direction, aucune étude scientifique, à notre connaissance, n'a centré cette problématique de la direction sur les tuteurs de stage.

Il s'agit donc de dégager la ou les manières dont la direction engage sa RSE pour développer son capital immatériel, centré ici sur le maintien des tuteurs de stage dans leur fonction et le soutien au développement professionnel durable de ces personnels dans le champ de la formation en santé, champ qui constitue son environnement social et naturel.

Ce faisant, il s'agit d'analyser le leadership de la direction vis-à-vis des tuteurs de stage qui, malgré leur rôle attendu plus important, restent loin conceptuellement du nouveau modèle de formation parce que : 1) leur propre formation initiale s'inscrit dans l'ancienne ingénierie de formation, 2) leur connaissance des nouvelles exigences et dispositifs de formation est relativement faible, 3) un certain isolement sur des lieux professionnels multiples tels que centres hospitaliers, centres de rééducation ou cabinets libéraux limite les échanges entre eux et 4) l'équipe de direction de l'IFMK ne constitue pas leur hiérarchie directe, et même s'ils doivent rendre compte des acquisitions de l'étudiant, les traces écrites demandées auparavant étaient beaucoup plus sommaires.

Méthodologie

L'IFMK sur lequel porte cet article a fait l'objet de plusieurs études par notre équipe de recherche (ibid.). La direction de cet IFMK a en effet sollicité une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation afin de lui fournir un point de vue scientifique sur la mise en œuvre de la réforme des études au niveau de l'institut. Nous avons mené une enquête de terrain longitudinale dans une perspective socio-anthropologique (Olivier de Sardan, 1995). À ce jour, nous disposons d'un corpus de données provenant de différentes sources : 1) des enquêtes auprès des formateurs et des étudiants, 2) des observations d'un dispositif pédagogique, 3) des entretiens avec l'équipe de direction et des formateurs et 4) des prises de notes lors de réunions organisées par la direction.

Dans cette contribution, nous privilégions le recours aux entretiens avec la direction ayant porté sur la question des stages et des tuteurs de stage. Trois entretiens semi-directifs évoquant largement cette question ont été passés sur un intervalle de trois ans. Chaque entretien a duré entre 57 et 70 minutes, le plus long étant celui regroupant le duo de direction.

Le premier s'est déroulé en janvier 2016 avec le directeur. Cet entretien a cherché à faire émerger ses préoccupations depuis la rentrée 2015, notamment celles concernant la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation pour les étudiants de première année, alors que se poursuit l'ingénierie de formation de 1989 pour les étudiants de 2^e et 3^e années. D'une part, les questions ont porté sur ce qui a changé avec l'arrivée de la réforme et ce qui a été mis en œuvre, par exemple : « qu'est-ce qui s'invite de façon nouvelle dans la formation des kinés ? », « Qu'est-ce que vous mettez en place ? ». D'autre part, elles interrogent le rapport aux tuteurs de stage : « ces professionnels de terrain, comment perçoivent-ils ce qu'il leur est demandé aujourd'hui ? », « À ce jour, est-ce que ça [la réforme] remet en cause leur implication dans le système d'accueil ? Y en a-t-il qui vous ont dit : « moi je ne veux plus de stagiaires ! » ? »

Le second en mai 2018 a eu lieu avec le directeur et le directeur adjoint et deux chercheurs de l'équipe. Cet entretien s'est d'abord attaché à faire un bilan du rapport avec les tuteurs depuis le début de la réforme : « À un moment donné, la problématique était que les tuteurs de stage soient aspirés par la dynamique lancée par l'IFMK, où en êtes-vous aujourd'hui ? ». Ensuite, les questions ont porté sur la compréhension de la formation des tuteurs de stage développée par la direction, par exemple : « C'est quoi la formation des tuteurs ? », « la formation a-t-elle changé quelque chose par rapport aux tuteurs et par rapport aux regards que les tuteurs portent sur les stagiaires ou sur l'IFMK ? ».

Enfin, le dernier entretien s'est déroulé en juillet 2018 avec le directeur adjoint en charge de l'organisation des stages. Les questions préparées dans le guide d'entretien ont abordé plusieurs thématiques : 1) l'organisation des stages et son évolution depuis la réforme, 2) l'accueil en stage par les tuteurs, 3) l'évaluation des compétences des étudiants, 4) les liens avec l'IFMK, 5) les difficultés rencontrées avec les étudiants en stage et les tuteurs, 6), la formation des tuteurs et 7) sur la perception des tuteurs par la direction.

Dans une visée compréhensive, les entretiens enregistrés et retranscrits en intégralité ont donné lieu à une analyse de contenu (Bardin, 2013) par une démarche de thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2008). Il s'agit d'un travail systématique de synthèse, de réduction des données par dénomination de thèmes représentatifs de leur contenu au fur et à mesure du traitement des propos tenus dans les entretiens. Chaque entretien a d'abord été analysé par un chercheur. La thématisation obtenue a donné lieu à des échanges avec les autres chercheurs de l'équipe afin de stabiliser les résultats de l'analyse. Peu de variations ont été observées entre les chercheurs qui ont procédé, la plupart du temps ensemble, aux observations participantes et aux entretiens. Cette thématisation a ensuite été mise à l'épreuve lors de restitutions à l'équipe de direction pour vérifier la solidité de l'analyse.

Dans le premier entretien, les thématiques dégagées ont identifié les problématiques qui ont occupé la direction la première année de mise en œuvre de la réforme en relation avec les stages. Ces problématiques sont révélatrices de ce que la direction pense relever du champ de sa RSE vis-à-vis des tuteurs de stages.

Dans les deux entretiens tenus deux ans plus tard, les thématiques se sont précisées ou ont évolué en fonction de la manière dont la direction a choisi de gérer les problématiques émergent la première année de la réforme. Par ailleurs de nouvelles thématiques ont surgi, notamment à travers la manière dont la direction a souhaité gérer la ressource humaine des tuteurs de stage et répondre de sa RSE.

Enfin, dans un dernier temps, la comparaison des thématiques dans lesquelles apparaissent les moyens mis en œuvre, les manières de faire et les réactions de la direction a permis de mettre en lumière l'évolution de la réponse relative à sa RSE et de son leadership vis-à-vis des tuteurs de stage sur les trois ans de mise en place de la réforme.

Résultats

Intéresser des tuteurs de stage la première année de la réforme

Interrogé la première année de la réforme en janvier 2016, le directeur explique les trois problématiques qu'il rencontre à propos des stages et des tuteurs de stage. Celles-ci donnent à comprendre comment la direction se situe au regard de sa RSE à travers ses obligations professionnelles et son utilité sociale vis-à-vis des tuteurs de stage et de la formation des MK. Elles fournissent également les premiers éléments du leadership et de la dynamique de formation qu'il développe pour résoudre ses problématiques.

Première problématique : le volume et la répartition des stages

La première problématique porte sur le volume des stages. Sous la législation de la formation de 1989, les étudiants avaient 42 semaines de stages réparties sur trois ans. Avec la réforme de 2015, il s'agit toujours de 42 semaines mais étalées sur quatre ans de formation.

Cependant, cette répartition des stages pose un souci entre la première et la seconde année. Quatre mois seulement séparent le dernier stage de quatre semaines en première année et le stage de six semaines en début de seconde année :

« Si on applique à la lettre le texte de 2015, on a juste le temps de leur apprendre les bilans pendant la 2^e année, dont ils devraient avoir la connaissance au premier jour du premier stage de 2^e année. Ce que je crains c'est que l'on envoie des étudiants qui ne soient pas aussi bons que les 2^{es} années précédentes dans un stage, le premier de 2^e année, et qu'on dise : mais ces étudiants de la nouvelle réforme ils sont nuls » (D1-31)². C'est donc l'image de l'IFMK qui est en jeu pour le directeur de l'institut.

Seconde problématique : l'information et l'initiation au travail d'accompagnement des tuteurs

L'information donnée aux tuteurs de stage sur la réforme et leur nouvelle mission constitue la seconde problématique. Si en 2015, « c'est encore l'ancien fonctionnement » qui concerne les promotions d'étudiants de 2^e et 3^e années, le directeur a un travail de mise en synergie du personnel à opérer, tant des enseignants que des administratifs au sein de l'institut, mais aussi de tout le réseau composé des tuteurs de stage exerçant dans divers secteurs hospitaliers ou libéraux.

« Dans un premier temps il faut leur fournir les bases pour ne pas être en difficulté. (...) Je ne sais pas s'ils ont une réelle perception de ce qu'est la réforme, mais justement leur donner une information assez rapide sur le cadre, après je pense qu'ils ne sont pas au fait, malgré le message, de ce qu'est réellement l'application de cette réforme ». (D1-32)

Au-delà de cette information nécessaire, le directeur indique que « même s'ils ont été avertis ça les bouge un peu, donc on a essayé de les initier à ce travail d'accompagnement du stagiaire » (D1-34). Il a mené lui-même avec son adjoint des animations pédagogiques « pour pouvoir leur apporter un petit peu plus que la réforme, un peu plus de travail réflexif, d'analyse, etc. » (D1-35). Néanmoins, il avoue que « l'objectif est complexe à changer : de voir l'arrivée en stage d'un élève autrement que de lui expliquer ce qu'il doit faire ». (D1-32)

Troisième problématique : l'accompagnement des mémoires

La troisième problématique évoquée est celle de l'accompagnement des mémoires. Auparavant, les tuteurs de stage étaient sollicités par les étudiants pour leur mémoire professionnel qui, selon le directeur, était fondé sur le bilan diagnostic kinésithérapique (BDK) suivi de l'établissement d'un programme de rééducation du patient. Or, avec la réforme de 2015, le mémoire devient un écrit universitaire de recherche. Dorénavant, une commission valide les sujets des mémoires et les étudiants se voient attribuer un directeur de mémoire, de même qu'un tuteur de mémoire. Est ainsi conservé le fait qu'un tuteur de stage proche du sujet est autorisé par la commission à suivre l'étudiant. Le directeur explique alors qu'il a mis en place une initiation à la recherche et à la méthodologie de recherche pour informer tuteurs et enseignants. Malgré cette initiative, « ça [les tuteurs et les enseignants] ne suit pas » (D1-11) d'une part, « parce que eux ne l'ont jamais fait, ou très peu » (D1-12) et, d'autre part, certains tuteurs estiment que la recherche s'éloigne du cœur du métier, à l'instar de ce que rapporte le directeur à propos d'une tutrice : « les fondements de ce qui pour elle était important, c'est-à-dire l'évaluation du patient, pour établir un programme de

² Le codage (D1-31) est à lire de la façon suivante : D1 pour directeur dans le premier entretien et 31 pour l'ordre de la prise de parole.

rééducation, ce qui pour elle devait être retranscrit dans un mémoire n'étaient pas maîtrisé » (D1-12).

Finalement, en cette première année, le travail de la direction est orienté par « la problématique de l'organisation et de l'application de certains points de cette réforme » (D1-46). Bien que la direction ait mis en place des groupes de travail pour l'organisation des stages et la répartition des étudiants, c'est le duo directeur-directeur adjoint qui impulse les changements. D'une part, en tant que nouvelle direction, elle estime devoir ajuster son positionnement vis-à-vis des tuteurs de stage et vis à vis des enseignants : « on a besoin d'une organisation différente au niveau pédagogique » (D1-18) et, d'autre part, elle doit gérer la ressource humaine et éviter sa pénurie :

« La question que nous nous posons c'est de savoir si l'on doit continuer à avoir les mêmes exigences pour un tuteur de stage dans l'avenir que celles que nous avons auparavant. C'est-à-dire de savoir si on doit continuer à laisser le tuteur libre, maître de la réalisation, parce que là le problème qui peut se poser, c'est est-ce qu'on va en avoir suffisamment pour encadrer tous nos étudiants ? » (D1-35).

On saisit là tout le travail d'intéressement du duo de direction pour conserver, voire alimenter un vivier de tuteurs de stage capables de se mettre en phase avec la nouvelle ingénierie de formation. De fait, la RSE de la direction se trouve engagée et le directeur se doit d'y répondre en développant de manière stratégique et volontariste une dynamique de formation des tuteurs pour, à la fois, les maintenir dans la fonction et les rendre conceptuellement plus proches et donc performants dans le nouveau paradigme de formation.

Développer une dynamique de formation incluant les tuteurs de stage la 3^e année de la réforme

Dans les deux entretiens réalisés en mai et juillet 2018, le directeur (D) et son adjoint (DA) mettent en relief les activités qu'ils ont initiées pour résoudre les problématiques rencontrées depuis le début de la réforme. Le duo expose alors une dynamique de formation incluant les tuteurs de stage et les effets de celle-ci sur la qualité de la formation. Ce faisant, il donne à comprendre le type de leadership qu'il déploie pour rendre compte de sa RSE.

Un cadrage des agréments des terrains de stage et des attentes envers les tuteurs

Dès sa prise de fonction en 2015, le DA en charge des stages indique que l'une des premières mesures qu'il a prises a porté sur les agréments des terrains de stage : « On avait une difficulté, c'est que premièrement on donnait un agrément assez systématiquement, sans savoir si le tuteur était formé ou pas ». (DA3-1) Il était donc important de revoir le processus d'agrément³ des lieux de stage. « J'ai mis un cadre. Ce cadre-là, je l'ai mis avec des obligations de tutorat. Pour délivrer un agrément de stage, il faut que la personne qui va recevoir l'étudiant soit formée au tutorat » (DA3-1). Montrant une vigilance à ce que les nouveaux lieux de stage soient pourvus de tuteurs formés au tutorat, il précise :

« Je voudrais que sur tous les terrains de stage, les tuteurs soient formés, qu'ils évaluent tous de la même manière parce qu'on a constaté qu'il y avait une grosse différence dans les modes d'évaluation. Ça m'a obligé à produire un document unique sur le parcours de stage. Dans

³ À partir d'une demande d'agrément sur dossier de la structure d'accueil, cet agrément est délivré par l'Agence Régionale de Santé (ARS) en collaboration et suite à l'avis de l'IFMK.

ce document, je mets tous les objectifs de stage, je parle du mode d'évaluation, comment on peut évaluer un étudiant en fonction de sa première, deuxième, troisième, quatrième année, quelles sont les possibilités. Je parle du rapport d'activité qu'on demande. Je mets la fiche d'évaluation du rapport d'activité, sur quoi on va évaluer l'étudiant quand il va revenir de stage et qu'il va être évalué par le référent, et je mets les compétences avec le détail des compétences, et comment on fait pour évaluer les compétences : quelles sont les possibilités, qu'est-ce qu'on recherche à travers cette compétence ? Donc il y a tout un petit livret qui reprend ces informations ». (DA3-56)

Une implication de la direction dans la formation des tuteurs

Même si depuis 2016, la formation au tutorat est devenue obligatoire au niveau national, une seconde initiative du duo directorial a consisté à mettre en place une formation au tutorat dès la première année de la réforme. Ainsi, pour chaque étudiant placé en stage, « on sait qu'il est accompagné et on sait que le tuteur qui est en charge sait ce qu'il fait par rapport à la formation » (DA3-1).

Cette formation annuelle au tutorat compte quatre journées. Les deux premiers jours sont consacrés à informer sur la réforme et sur l'évaluation par compétences. Les deux suivants portent sur l'utilisation du portfolio et des mises en situation professionnelle permettant de repérer l'évolution des compétences chez les étudiants. La direction de l'IFMK s'investit elle-même dans l'animation des séances afin « de faire coller à notre fonctionnement » (D2-37). Cependant, le DA exprime une difficulté :

« Les tuteurs accordent une importance particulière à la transmission du geste, montrer comment il faut faire, et de leur dire : « ça, c'est bien fait, ça, c'est mal fait » et oublient qu'en fait l'étudiant est sur une évolution de la compétence ». (DA3-1)

C'est la raison pour laquelle il indique : « j'ai abordé la compétence à travers un parcours de stage, à travers une progression et à travers des objectifs. Ça aussi, ce n'était pas très bien défini » (DA3-1) et sur le fait que « à travers chaque stage, il y a des objectifs précis » (DA3-1). Ce travail de définition paraît positif pour le DA qui fait le constat de progrès chez les tuteurs :

« Manifestement, il [le tuteur] commence à les intégrer puisqu'aujourd'hui il trouve un intérêt à utiliser le portfolio, [...] il met beaucoup d'annotations, alors qu'avant il mettait très peu d'annotations. Donc il y a quelque chose qui se construit et le tuteur commence à comprendre les objectifs de la formation ». (DA3-1)

Un déplacement sur les terrains de stage

Autre mesure engagée par le DA depuis sa prise de fonction, le déplacement sur les terrains de stage. Celui-ci effectue des visites dans les lieux d'accueil : « Donc je suis de nouveau, depuis le mois de décembre, régulièrement sur les terrains de stage pour aller visiter à la fois les tuteurs et à la fois les étudiants. » (DA3-56) Le but des visites sur les lieux de stage paraît double :

« C'est quelque part de savoir comment ça se passe, c'est d'entretenir une relation. Alors, quand on arrive sur le terrain, systématiquement, c'est pareil, on te dit : « maintenant le tutorat, je le maîtrise », donc c'est de dire : « par rapport à l'évaluation comment ça se passe ? Concrètement, comment vous faites ? » Donc on va chercher de l'information. On n'arrive pas en disant : « on a un problème avec vous ». On essaie de comprendre comment le tuteur fonctionne. Est-ce qu'il a la possibilité de faire ce qu'on imagine et ce qu'on aimerait le voir faire ? Est-ce que c'est compliqué ? Parce que dans le service il a beaucoup de travail et il ne

va pas arriver à faire ça. Et on essaie de répondre au coup par coup pour lui donner la possibilité de mieux évaluer ou d'essayer de construire avec lui quelque chose de possible par rapport à ce qu'on attend. C'est ce qu'on essaie de faire, de répondre à la demande des tuteurs ». (DA3-61)

Cette dernière phrase peut paraître ambiguë parce qu'il semble que la demande émane davantage de la direction de l'IFMK que des tuteurs eux-mêmes. Le second objectif de ces visites émerge lorsqu'un stagiaire est dit « en difficulté ». Après avoir rencontré l'étudiant en entretien, le DA explique son travail auprès du tuteur :

« Je vais contacter ou je vais visiter le terrain de stage. Si je vois que le tuteur a rempli bêtement et marqué « stage validé », je pars du principe qu'il n'a pas tenu compte des compétences. Il a simplement validé un stage, mais sans tenir compte des compétences. Donc je vais me rapprocher du tuteur pour savoir comment il utilise son portfolio, comment il évalue l'étudiant. Je me rapproche de lui pour voir si c'est un manque de temps, est-ce qu'il fait une auto-évaluation de son évaluation avec celle de l'étudiant, est-ce qu'il comprend ce qu'il fait ? Si ce n'est pas le cas je lui propose de faire la formation de tuteur ». (DA3-56)

Des effets positifs de la formation sur la qualité des terrains de stage et sur les tuteurs

Le DA tient un discours positif sur les effets de la formation : « le tuteur devient de plus en plus compétent, la qualité du travail qui est fournie, elle commence à être reconnue. Devenir terrain de stage, c'est un gage de qualité dans le travail et un gage de qualité dans la formation. » (DA3-34) Cependant, si « aujourd'hui la qualité que l'on trouve sur les terrains de stage est intéressante. On a des services qui sont à la fois équipés en patients, qui sont équipés en tuteurs qui ont été formés » (DA3-30), ce succès fait surgir un autre problème pour l'IFMK. En effet, les écoles de kinésithérapie des « pays qui sont extracommunautaires ou qui sont hors de France envoient leurs étudiants dans nos terrains, donc prennent la place de nos étudiants » (DA3-30). Le DA avoue tenir « un discours un peu protectionniste » (DA3-30) :

« Il faut qu'on arrive à sécuriser nos terrains de stage parce qu'on a formé des gens pour accompagner nos étudiants, mais on s'aperçoit que ce sont les autres pays qui en profitent, et qui envoient leurs étudiants en formation chez nous. [...] Et effectivement, quand on fait une formation de tuteurs, on dit aujourd'hui : « on vous forme, c'est pour que vous soyez compétents sur le terrain, mais c'est plus pour nos étudiants que pour les étudiants étrangers ». (DA3-36)

Par ailleurs, le DA détaille des évolutions positives chez les tuteurs de stage. « Il y a une demande du tuteur de formation, d'accompagnement, cette demande n'existait pas avant. » (DA3-61) Il explique vouloir faire évoluer la formation des tuteurs en mettant en place dès l'an prochain (en 2019) une session supplémentaire d'une journée de perfectionnement sur le tutorat. Cette journée est présentée comme une demande des tuteurs eux-mêmes :

« Les tuteurs voulaient revenir en formation parce qu'ils avaient été formés, ils avaient compris le sens de la formation et il y avait plein de questions qui arrivaient et ils avaient besoin de nous revoir pour faire le point sur l'évolution de la formation ». (DA3-17)

On comprend également à travers cette citation que c'est aussi le souhait de la direction de l'IFMK de faire, à nouveau, un point sur l'accompagnement des étudiants dans les lieux de stage.

Une valorisation du tuteur de stage : un MK reconnu compétent et ressource pour la formation

Selon le DA, un retournement de situation par rapport aux représentations des MK sur la formation à l'IFMK se serait produit :

« Ce sont des gens qui ont freiné des deux pieds et qui aujourd'hui reviennent à l'école parce que la formation qu'ils ont fait les intéresse et qu'on les valorise aussi parce qu'on leur dit que ce sont des professionnels qui ont des spécificités dans leur service ». (DA3-67)

La direction met donc en valeur la compétence du tuteur :

« La posture du tuteur valorise le professionnel. Un kiné qui est tuteur, qui a en formation un étudiant, quelque part c'est un enseignant, c'est quelqu'un qui participe à la formation, donc il est plus compétent que les autres parce qu'il a conscience de l'évolution de la formation, de l'évolution de la profession et il est en conformité avec cette évolution. Donc, il a quelque part une étoile supplémentaire sur sa blouse ». (DA3-65)

Cette distinction et cette valorisation du MK tuteur procèdent d'une double stratégie de la direction. D'un côté, une stratégie de rapprochement de l'IFMK vers les lieux d'exercice. Le directeur précise : « cette formation nous a permis de véritablement tisser un lien que nous n'avions pas » (D2-37) avec les MK sur les terrains de stage. L'enjeu consiste à leur faire prendre conscience du rôle de suivi et d'évaluation du travail du stagiaire que la réforme leur attribue ainsi que de l'appui de l'école. De l'autre, une stratégie de rapprochement des acteurs de terrain vers l'IFMK par l'intéressement des MK à la fonction de tuteur, considéré comme un professionnel en phase ou en conformité avec la nouvelle posture attendue du futur MK. Plus encore, cet intéressement déborde du cadre du tutorat par une intention de développement professionnel de ces tuteurs :

« On les fait participer aux soirées thématiques EPK (Enseignement Permanent Kinésithérapie). Donc quelque part, ce sont des gens qui se sentent utiles et qui participent au projet de formation. Ce ne sont plus des « simples kinés » qui sont dans leur coin, dans leur service et qui font leur spécialité. Aujourd'hui, ils sont reconnus et ils sont mis en avant par l'école de kiné ». (DA3-67)

Cette stratégie d'intéressement des MK vise alors d'autres fonctions au sein de l'IFMK. « C'est une porte d'entrée vers la formation en institut. Je pense que ça, ça intéresse beaucoup les professionnels de terrain à devenir formateurs. » (DA3-66) Ce que confirme le directeur lorsqu'il confie vouloir faire venir à l'IFMK des MK « souvent jeunes, qui se sont dit qu'il y avait une possibilité, qui ont découvert que peut-être qu'à l'école de kiné il y avait quelque chose pour eux » (D2-30).

Pour autant, cette entrée dans la formation à l'IFMK est clairement dirigée vers les besoins futurs d'accompagnement des mémoires de recherche :

« On a une vingtaine de tuteurs qui ont basculé sur la formation recherche [...]. Demain, on aura 430 mémoires potentiellement à accompagner, donc si on n'avait pas anticipé ça, on serait aussi dans la difficulté. Donc on a mis en place une formation spécifique sur la recherche et ce sont ces tuteurs qui ont été formés qui basculent progressivement sur la recherche ». (DA3-71)

Finalement, en cette fin de troisième année de mise en œuvre de la réforme, apparaît un cadrage institutionnel des terrains de stage et des tuteurs par la direction de l'IFMK. Au-delà de pouvoir

disposer d'un vivier de tuteurs formés au tutorat sur tous les lieux de stage, gage de la qualité de la formation hors les murs de l'institut, c'est également une transformation de leur professionnalité qui est recherchée : « un tuteur qui accompagne un étudiant sur un mémoire de recherche, ça, c'est encore mieux, c'est-à-dire qu'aujourd'hui on est kiné et on fait de la recherche. Et ça, ça n'existait pas avant. » (DA3-67) Comme l'évoque le DA, ceci est d'autant plus espéré, que pour le MK chercheur « c'est la reconnaissance, parce que derrière il y a la publication. Ça c'est le top. Il y a vraiment un enjeu » (DA3-71).

Plus largement, ce développement professionnel des MK tuteurs conduit indirectement à la reconnaissance professionnelle de l'équipe de direction par le rayonnement régional, voire national, de l'IFMK. Ainsi pour le DA :

« Aujourd'hui, l'école de kiné a une reconnaissance. On rayonne alors que depuis un certain temps on ne rayonnait plus. Dans les retours qu'on peut avoir de l'ARS⁴ et des autres établissements, on parle beaucoup de l'école de kiné de M. aujourd'hui, parce qu'on a mis en place un projet de formation qui est intéressant, on a mis en place un accompagnement de nos tuteurs qui est intéressant, et donc tout le monde participe et récolte aussi cette reconnaissance ». (DA3-71)

Discussion

Notre recherche cherche à dégager la ou les manières dont la direction engage sa RSE pour maintenir un vivier de tuteurs de stage et soutenir leur développement professionnel durable. Elle s'intéresse par ailleurs au type de leadership que la direction déploie vis-à-vis d'eux pour les rapprocher conceptuellement du nouveau modèle de formation. La discussion comporte trois points. Les deux premiers débattent de la RSE de la direction au regard des tuteurs. Le dernier point s'attache à mettre en lumière l'évolution du leadership du duo de direction.

Une première stratégie utilitariste de la RSE

Le duo de direction, responsable social de l'entreprise de formation des futurs MK, doit s'occuper à la fois de ce qui passe à l'intérieur de l'institut c'est à dire du lieu géographique dans lequel les formateurs exercent mais également de ce qui se déroule à l'extérieur dans les différents lieux d'exercice du métier de MK. Ces derniers constituent non seulement des lieux d'apprentissage professionnel en situation de travail mais aussi des ressources de formation puisque les tuteurs de stage participent de/à la professionnalisation des futurs MK.

La direction a conscience de la difficulté d'intéressement des tuteurs de stage à accompagner les étudiants dans l'esprit de la réforme. Rappelons que les tuteurs sont d'abord des MK en exercice dont la fonction de tuteur, non rémunérée, apparaît secondaire au regard de leurs occupations quotidiennes de soins auprès des patients.

La préoccupation pédagogique et sociale de l'IFMK, autrement dit, l'enjeu pour le duo de direction consiste à ne pas vider ou, pour le moins, ne pas diminuer le vivier de tuteurs, en raison d'une réforme qui pourrait se présenter comme un épouvantail ou un repoussoir. Cette incertitude engage la RSE de l'IFMK. Le duo de direction mobilise alors une stratégie utilitariste et volontariste qui

⁴ L'Agence régionale de santé

associe la performance sociale de l'IFMK par la fiabilité et la viabilité d'un réseau de lieux diversifiés de stage et sa performance en termes de qualité de la professionnalisation des étudiants.

C'est le « principe de précaution », c'est-à-dire de prévention des risques de raréfaction des lieux de stage et d'exigence de sécurité pédagogique pour les stagiaires, qui prime. Ceci se traduit sous la forme de plusieurs actions : 1) la mise en place d'un cadre pour l'accueil des stagiaires avec un agrément délivré sous condition de formation des tuteurs et 2) la régulation du travail des tuteurs, par les déplacements du DA sur les lieux d'exercice et la formation des nouveaux tuteurs. Par cette labélisation, il s'agit de sécuriser les terrains d'accueil, tant du point de vue de leur nombre que de la qualité des tuteurs qui y travaillent. Nous retrouvons par la première action « le thème de la responsabilité sociale de l'entreprise [qui] se structure d'abord autour de l'injonction négative d'évitement et de réparation des dommages sociaux » (Pesqueux, 2010, p. 28). Cette réparation des dommages sociaux se concrétise ici par la formation des tuteurs qui n'étaient pas dans l'esprit de la réforme des études ou qui ne l'étaient plus.

Concentrons-nous sur la seconde action qui met en lumière le fort cadrage institutionnel de la direction. En effet, l'incertitude de ce qui se passe sur le terrain avec les tuteurs, notamment la transition attendue d'une posture de transmission du « bon » geste à réaliser à une posture davantage centrée sur l'accompagnement des compétences de l'étudiant conduit la direction à « durcir les modes de suivi et d'évaluation » (Courpasson, 2000, p. 190) des tuteurs. Le DA exprime clairement sa volonté que les tuteurs évaluent de la même manière les étudiants, à l'aide du portfolio. Cette attention de la direction à la question de l'évaluation des compétences se manifeste par ailleurs avec les visites rendues aux tuteurs sur les terrains de stage. Elles trahissent « une mission de surveillance localisée » (ibid., p. 198) de la bonne application de cet accompagnement des étudiants, dans l'esprit de la réforme. De plus, ces réalisations appesantissent les procédures du fonctionnement de l'entreprise. « Or l'alourdissement du versant procédural entre en tension dialectique avec l'efficacité. Et c'est sans doute l'institutionnalisation de l'entreprise que valide la RSE qui en est le trait le plus saillant. » (Pesqueux, 2010, p. 34) Enfin, la formation apparaît comme un instrument de rationalisation des conduites des tuteurs, autrement dit de renormalisation de la compétence des tuteurs. Elle semble constituer une « régulation contrainte » (Op. cit., p. 206). Il apparaît alors que, pour le duo de direction, obtenir des retombées rapides de sa RSE, « c'est devoir rapprocher les politiques de responsabilité sociale avec des logiques d'évaluation sur la base de raisonnements « coûts – avantages », d'où le développement de toute une instrumentation » (Pesqueux, 2010, p. 27).

Ce faisant, par cette rationalisation (Maubant et Piot, 2011) des ressources humaines, l'IFMK soigne son image de marque et veille à satisfaire les attentes de ses parties prenantes : les étudiants en quête de professionnalisation au métier visé, les tuteurs en fonction et les nouveaux tuteurs par le biais de la formation, les services hospitaliers, centres de rééducation et cabinets libéraux par la labélisation en tant que structures d'accueil. Et il n'est d'ailleurs pas incongru de se demander si la stratégie utilitariste de la RSE ne masquerait pas la mise en œuvre d'une politique de communication du même type que la communication d'entreprise (corporate communication), celle promouvant l'image de marque de l'IFMK tant en interne auprès de ses salariés formateurs et de ses administrateurs qu'en externe vers ses partenaires, au premier rang desquels les tuteurs de stage, et les pouvoirs publics.

Néanmoins, ce ne sont jamais les décisions purement techniques, uniquement utilitaristes et de communication d'entreprise qui prévalent dans les métiers adressés à autrui, elles impliquent toujours aussi des choix normatifs ou éthiques.

L'émergence d'une politique de « soutenabilité »

La stratégie utilitariste de la direction pourrait n'aboutir qu'à un intéressement calculé du tuteur répondant avec ses ressources aux injonctions de l'institut. Certes, cet écueil existe. Cependant, cette conception s'intègre dans une stratégie globale plus forte des préoccupations sociales.

Le duo de direction développe une politique de « soutenabilité » des tuteurs qui met l'accent sur l'inclusion à la fois des tuteurs au sein de l'IFMK et de l'IFMK dans la société avec sa contribution au bien commun. Plus précisément, les objectifs sociaux encadrés par les nouvelles normes de la formation sont intégrés au management de la direction et visent la transformation de la professionnalité du tuteur et la mise en valeur de l'IFMK dans le champ paramédical.

Le premier mouvement de développement professionnel des tuteurs, participe au principe de précaution, toujours dans la prévention des risques de pénurie de tuteurs en phase avec les évolutions de la profession, mais il participe aussi à l'anticipation des besoins futurs de l'IFMK, qu'est l'accompagnement des mémoires de recherche. En matière de RSE, ce mouvement qui se caractérise par des actes de formation de la direction à destination des tuteurs de stage relève d'une démarche institutionnalisée. La création d'une mission interne à l'entreprise impliquant fortement le directeur adjoint conduit à la mise en œuvre d'un cadre partenarial. Pour autant, cette politique de soutien au développement professionnel de ces tuteurs soulève certaines interrogations.

En effet, la formation au tutorat et les formations « annexes » proposées par la direction (formations à l'EPK, formation à la recherche) censées rendre compétents⁵ les tuteurs cherchent à transformer leur professionnalité, autrement dit à développer une autre professionnalité aux savoirs et savoir-faire élargis pour une employabilité de formateur correspondant aux besoins de l'IFMK. Il apparaît ici qu'il y ait « plus co-construction des informations de restitution aux parties prenantes qu'un véritable dialogue » (Pesqueux, 2010, p. 19) entre tuteurs et direction sur cette nouvelle professionnalité. Ce faisant, la direction semble opérer une « sélectivité douce » (Courpasson, 2000, p. 206) des tuteurs. Cette nouvelle professionnalité semble n'intéresser que certains tuteurs (une vingtaine en 2018 sur la quatre-vingtaine de tuteurs formés), dont la dynamique professionnelle croise le type d'engagement souhaité par la direction. Cette valorisation de la fonction de tuteur et la formation au tutorat des tuteurs permettent-elles à tous de travailler des objets spécifiques au tutorat qui, de leur point de vue, leur paraissent problématiques (Balas, 2013) ? Permettent-elles de les fédérer en un groupe professionnel autour d'une culture commune, non uniquement celle mise en avant par l'institut ?

Le second mouvement de mise en valeur de l'IFMK dans le champ paramédical porte l'accent sur l'apport de l'institut au bien commun. L'idée de bien commun est ici pensée en termes de construction d'une renommée, dans le sens des économies de la grandeur (Boltanski et Thévenot, 1991). Pour la direction, d'une part, les tuteurs formés seraient plus compétents et reconnus par la qualité du travail réalisé avec les étudiants de l'IFMK et les étudiants étrangers ; les tuteurs-chercheurs le deviendraient également par la reconnaissance qu'ils pourraient tirer de publications futures. C'est ici l'idée d'une certification « collective » d'entreprise qui est valorisée à partir de l'idée d'un cycle vertueux de gestion de la qualité des ressources humaines engagées dans la formation.

⁵ « La compétence se situe en effet entre la validation de faits objectifs et le jugement social sur le classement souhaitable des personnes dans l'organisation. Elle est donc un entre-deux, entre l'enjeu politique de sélection des personnes et l'enjeu gestionnaire de la mesure de leur valeur et de leur contribution aux fins de l'organisation. » (Courpasson, 2000, p. 211)

D'autre part, et plus largement, le développement professionnel des tuteurs, affiché comme un label interne d'excellence, contribue au rayonnement régional et national de l'IFMK *via* l'ARS et les établissements de santé.

C'est ainsi une façon pour le duo de direction de valoriser l'institut, non seulement en rendant compte de son travail pédagogique et social, mais également en étant redevable de ses tuteurs et personnels, dans la mesure où leur engagement permet à la structure de formation de « récolter » cette reconnaissance de RSE.

Une évolution du leadership pour le duo de direction

La transformation apparente d'une stratégie utilitariste vers une stratégie englobante plus politique de soutenabilité dans la RSE montre une évolution du type de leadership développé par le duo de direction vis-à-vis des tuteurs de stage, entre la première et la troisième année de mise en œuvre de la réforme.

La première année, le duo de direction déploie un leadership instructionnel. Tout en devant faire fonctionner deux modèles de formation, celui relevant de la législation de 1989 et celui de 2015, le duo de direction vise l'actualisation des processus et l'optimisation des structures déjà en place. Pour répondre à sa première problématique du volume nécessaire de terrains d'accueil et de répartition des stages sur l'année, il vient cadrer le dispositif d'agrément des lieux de stage pour être en conformité avec la réglementation nationale. Dans le même temps, il ajuste les tâches de formation à la nouvelle temporalité du cursus de formation (connaissance sur le bilan diagnostic kinésithérapique par les étudiants avant le départ du premier stage de seconde année). Par ailleurs, et pour répondre à sa seconde problématique d'information et d'initiation au travail d'accompagnement des tuteurs, il informe les tuteurs de stage, professionnels éloignés de l'institut, de la réforme et des nouvelles missions qui leur incombent. Cependant, le duo de direction va plus loin que la coordination des démarches visant l'agrément et l'augmentation du nombre des lieux de stage, il impose une formation au tutorat aux potentiels tuteurs de ces structures d'accueil. Il pousse ainsi son leadership instructionnel vers un leadership pédagogique (Reverdy, 2015) davantage centré sur les conditions d'apprentissage des étudiants dans la mesure où il engage de manière volontariste sa RSE en s'impliquant lui-même dans les sessions d'initiation au travail d'accompagnement du stagiaire auprès des tuteurs. De plus, anticipant la problématique à venir de l'accompagnement des mémoires de recherche, il met en place une initiation à la méthodologie de recherche afin que les tuteurs de stage puissent continuer à guider les étudiants dans le nouveau format du mémoire de recherche. À ce moment de mise en place progressive de la réforme, il s'agit de développer une dynamique de formation vis-à-vis des terrains de stage plus proactive qu'elle ne l'était auparavant sous l'ancienne direction. Le duo profite alors de l'opportunité de la réforme pour reposer la démarche d'agrément des lieux d'accueil des étudiants et porter lui-même ses attentes pédagogiques envers les tuteurs. C'est finalement sa crédibilité que la nouvelle direction met en jeu à travers cette volonté de changement et, plus largement, l'image de l'IFMK dans ce nouveau contexte de formation.

À la troisième année de mise en place de la réforme, le type de leadership du duo de direction a évolué vers un leadership transformationnel. Les composantes de ce leadership se retrouvent dans ses activités à destination des tuteurs telles que son implication dans la formation au tutorat qui reste toujours forte, les déplacements réguliers du DA sur les terrains d'exercice et l'édition d'un livret pour l'uniformisation et le contrôle du mode d'évaluation des stagiaires. Plus encore, ce leadership tendu vers une transformation professionnelle apparaît à travers les discours sur les effets positifs de la formation, sur la qualité des terrains de stage et sur la considération que le duo de direction porte aux tuteurs. D'une part, il valorise et reconnaît les tuteurs à la fois comme étant capables d'aider au développement des compétences du stagiaire et d'évaluer celles-ci, et non plus

seulement d'être dans la transmission du geste kinésithérapique, mais également comme des professionnels MK plus compétents parce qu'ils sont en phase avec l'évolution de la formation et de la profession. D'autre part, il encourage l'engagement des tuteurs à l'institut et le développement vers une nouvelle professionnalité qui, dépassant le cadre du tutorat, stimule les tuteurs motivés à devenir des tuteurs-chercheurs, voire des formateurs, notamment au travers de l'accompagnement des mémoires de recherche.

Selon Pesqueux, une évolution classique de la RSE serait ostensible par « le signe du passage de la focalisation du management sur les tâches à la focalisation sur les personnes » (2010, p. 36). Pour nous, cela signifie que cette transition du leadership instructionnel au leadership transformationnel serait finalement consubstantielle à celle de l'évolution de la RSE de la direction. Ce constat semble confirmé par un leadership qui reste entre les mains du duo de la direction, même si ce dernier s'active à un changement vers une autre culture de travail et à l'engagement des tuteurs dans l'institut. En effet, malgré la constitution d'une équipe de référents pédagogiques censés aider le duo à concevoir et mettre en place certains dispositifs de formation, il n'est pas constaté un leadership distribué ou partagé. Les formes de travail collaboratif avec les parties prenantes ou, tout au moins, l'interaction dynamique ou collective entre les membres, que ce soit en interne entre les référents pédagogiques et les tuteurs ou que ce soit en externe avec les cadres de santé des centres hospitaliers ou des centres de rééducation ou encore les responsables MK des cabinets libéraux, sont absentes des discours du duo de direction.

De ce fait, la politique de RSE de « soutenabilité » paraît uniquement portée par le duo de direction. Celui-ci représente l'entité collective et semble valoriser son projet managérial tout en gommant « l'existence d'antagonismes dans l'entreprise ». (Pesqueux, 2010, p. 28). La RSE apparaît à la fois à travers le contenu rhétorique ou communicationnel que lui attribue la direction mais également à travers sa contribution volontariste à la définition d'une « licence to operate » combinant légitimité et réputation. Ainsi, l'apport au bien commun s'en trouve questionné dans sa relation contractuelle avec les parties prenantes.

Conclusion : un développement durable des tuteurs de stage ?

Cette étude conduite sur trois ans, certes limitée à un seul IFMK, constitue néanmoins un cas d'école. Elle permet de comprendre, au moment de la mise en œuvre d'une réforme des études, le processus de renormalisation mené par la direction de cet institut vis-à-vis des tuteurs de stage.

Nous avons choisi d'interroger ce processus en mobilisant les notions de responsabilité sociale d'entreprise et de leadership. L'étude montre que la politique de RSE de la direction est consubstantielle au type de leadership développé par celle-ci. Dans le souci de construire une vision commune de la formation, ce duo développe une stratégie utilitariste de la RSE qui évolue vers une vision politique de soutenabilité des tuteurs, dans le même temps qu'elle passe d'un leadership instructionnel vers un leadership transformationnel. Cependant, la RSE paraît uniquement portée par le duo de direction qui représente l'entité collective, la participation des parties prenantes dans la conception et la mise en œuvre d'un projet collectif n'apparaissent pas vraiment. Peut-on alors parler de développement durable des ressources humaines ?

La question de la part de responsabilité sociale respective entre l'IFMK et l'État n'émerge pas dans les propos de la direction de l'IFMK. Il semble que les normes imposées par le cadrage national ne soient pas contestées et soient considérées comme devant être appliquées. Cependant, pour la direction, la réforme apparaît comme une opportunité de mise en œuvre d'une nouvelle politique de RSE. Ainsi, un processus de renormalisation apparaît dans la réinterprétation du sens et

l'institutionnalisation de certains éléments relatifs aux stages qui existaient déjà au niveau de l'institut. La direction en profite pour en proposer d'autres tels que l'évaluation standardisée des étudiants, la formation des tuteurs au tutorat par ses soins, et même leur formation à l'accompagnement des mémoires. Ces nouvelles mesures participent à la fois de facteurs d'innovation, de différenciation et de compétitivité à long terme et mais aussi à l'adhésion des tuteurs à ces dispositifs, aux discours fédérateurs, quoique partiels, de la direction et à la réputation de l'institut dans le monde de la santé.

Pour autant, deux nouveaux défis, débordant du cadre national des études préparatoires au métier, émergent pour la direction d'un institut de formation du secteur paramédical. Tout d'abord, émanant des politiques supranationales, notamment au niveau de l'Union européenne, se pose la question de l'équité entre les humains, ici les étudiants français et ceux des pays extra-communautaires venant se former dans les lieux professionnels agréés pour recevoir des stagiaires. « Assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable » (Objectif 4 de l'Agenda 2030 de l'ONU) dans un objectif de développement durable englobant les logiques économiques et sociales peut-il se concilier avec une stratégie protectionniste privilégiant les étudiants de l'institut local ? Autre défi, celui de « promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ibid.). Si le développement des tuteurs nécessite de les former pour la professionnalisation des futurs soignants, comment considérer à la fois l'évolution de leur compétence à mobiliser les capacités des stagiaires dans des situations de travail de plus en plus complexes et leurs attentes professionnelles sans laisser au bord de la route ceux qui sont plus éloignés des nouvelles prescriptions institutionnelles ? Des questions politiques et éthiques, autant que de formation, se posent ainsi à nouveau frais pour les directions d'instituts de formation afin de dépasser le paradoxe entre développement durable et changement organisationnel permanent.

Bibliographie

Balas, S. (2013). De l'usage dénormalisant des référentiels. Un exemple pour la formation des masseurs-kinésithérapeutes. *TransFormations*, 9, 89-109.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd., Quadrige). Presses Universitaires de France.

Bolden, R. (2011). *Distributed Leadership in Organizations: A review of theory and research*. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Edition Gallimard.

Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, 28(3), 333-351. <http://journals.openedition.org/pmp/4406>

Capron, M. (2009). La responsabilité sociale d'entreprise. L'encyclopédie du développement durable. *Les éditions des Récollets*, 99, 1-5.

Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Presses Universitaires de France.

Dutercq, Y. Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif, entre défi et fiction*. De Boeck.

Gendron, C. et Revéret, J.-P. (2000). Le développement durable, *Économies et Sociétés, Série F*, 37, 111-124.

Hébrard, P. (2019). D'une approche programme à une approche compétences. Analyse des textes régissant l'ancien et le nouveau dispositif de formation. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation : le cas des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie* (p. 57-68). L'Harmattan.

Lallement, M. (2010). *Le travail sous tension*. Sciences Humaines Editions.

Maleyrot, E., Perez-Roux, T., Pourcelot, C. et Hébrard, P. (2019). Comprendre le travail de mise en œuvre de la réforme des études en Masso-Kinésithérapie (2015) : le cas d'un institut de formation, *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3853>

Maubant, P. et Piot, T. (2011). Introduction. Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 7-11.

Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale. (1989). Arrêté du 5 septembre 1989 relatif aux études préparatoires et au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute. Journal Officiel de la République Française 209 du 8 septembre 1989. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000661574>

Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes. (2015). Arrêté du 2 septembre 2015 relatif au diplôme d'État de masseur-kinésithérapeute. Journal Officiel de la République Française 0204 du 4 septembre 2015. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000031127778>

Ministère des affaires sociales et de la santé. (2016). Instruction n° DGOS/RH1/2016/330 du 4 novembre 2016 relative à la formation des tuteurs de stages paramédicaux. Bulletin Officiel Santé – Protection sociale – Solidarité n° 2016/12 du 15 janvier 2017. <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/41479>

Noël, C. (2004). La notion de responsabilité sociale de l'entreprise : nouveau paradigme du management ou mirage conceptuel. *Gestion 2000*, 3, 51-33.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>

Organisation des Nations Unies. (2020). Objectifs du développement durable. Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paone, V. (2009). La responsabilité sociale de l'entreprise à l'épreuve des faits – Contribution à l'étude d'un système de contagion – de l'épiphénomène à la contagion [Thèse de doctorat inédite en sciences de gestion], CNAM, Paris, France.

Perez-Roux, T., Maleyrot, E., Pourcelot, C., Rouvière, F. et Boussagol, B. (2018). Réforme de la formation en école de Masso-kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ? *Éducation et socialisation*, 50. <https://doi.org/10.4000/edso.5312>

Perez-Roux, T. (2019). *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation : le cas des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie*. L'Harmattan.

Perez-Roux, T., Leblanc, S., Mukamurera, J. et Vidal-Gomel, C. (2019). Comprendre le travail dans les « métiers adressés à autrui » : regards croisés issus des sciences de l'éducation, *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3727>

Pesqueux, Y. (2010). Genèse de la responsabilité sociale de l'entreprise. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00509691>

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives en éducation et formation*, 5/11, 259-275. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.622>

Piot, L. et Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership* (p. 21-37). De Boeck Supérieur.

Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.

Reverdy, C. (2015). Quelques rappels sur le leadership. Complément au dossier de veille de l'IFÉ, n° 104. ENS de Lyon. <https://eduveille.hypotheses.org/7480>

Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail* (2^e éd., 2012). Éditions Sociales.

Schwartz, Y., et Durrieu, L. (Dir.) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Octarès.

