

La qualité ouverte et dynamique, une opportunité d'apprendre

Marc Nagels

▶ **To cite this version:**

Marc Nagels. La qualité ouverte et dynamique, une opportunité d'apprendre . Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01651655

HAL Id: hal-01651655

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01651655

Submitted on 29 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La qualité ouverte et dynamique, une opportunité d'apprendre

Marc NAGELS
CREAD (EA 3875) Université de Rennes 2
METHISQ

Introduction

Cette communication a pour but de suggérer quelques réflexions sur les apprentissages incidents ou informels que les démarches qualité peuvent provoquer, dans le champ de l'enseignement supérieur professionnel, et particulièrement en formation paramédicale. Ces réflexions s'accompagnent de l'énoncé de conditions par lesquelles ces apprentissages individuels, collectifs et organisationnels sont possibles.

Ces derniers mois et années, bien avant la création en 2016 de l'agence d'assurance qualité externe Méthodes, Ingénierie, Service Qualité (METH.I.S.Q.)[1], nous avons observé plusieurs instituts de formation en soins infirmiers ainsi qu'une fédération d'entreprises de l'économie sociale dans leurs démarches d'analyse et d'amélioration de leurs pratiques. Nous rendons compte ici de ces observations qui vont dans le sens d'un effort managérial orienté vers l'amélioration continue de la qualité. La notion de qualité ouverte et dynamique guide les pratiques de renouvellement.

Dans les secteurs sanitaire et social, la bataille de l'évaluation est à peine gagnée qu'un autre combat se profile, celui de la qualité, en tant que notion fédératrice d'un corps professionnel mais aussi concept organisateur des pratiques les plus quotidiennes. C'est au moment où les managers adhèrent sans réserve à la nécessité de l'évaluation des actions et des services rendus à la population qu'il devient possible d'entraîner les équipes et les institutions vers un surcroît de rationalité et d'optimisation des ingénieries pédagogiques. Ne sous-estimons pas l'ampleur de cette profonde évolution, les pratiques managériales devront se réorienter et franchir un saut qualitatif non négligeable.

Les équipes dirigeantes des centres de formation ont suivi les principales évolutions imposées par l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les référentiels de formation, dont ils ont la charge de la mise en œuvre, sont organisés par compétences. Ils proposent d'évaluer les acquis en référence à l'insertion professionnelle, même si les notions de compétence et d'insertion ne sont pas toujours clarifiées (CHAUVIGNE, 2005b). En revanche, les démarches qualité semblent encore bien loin des pratiques quotidiennes, elles apparaissent comme des instruments bureaucratiques de contrôle. La finalité de la satisfaction des étudiants et des parties prenantes oblige à voir plus loin que les injonctions organisationnelles de premier niveau.

[1] Le site de l'agence se trouve à l'adresse : www.methisq.fr

De la qualité et de ses paradigmes

La qualité n'est pas une notion consensuelle, pas plus que ses modes d'évaluation. Les pratiques varient selon la période, le territoire, le secteur professionnel, les acteurs. Même si les référentiels d'évaluation ont connu des évolutions importantes, vers plus de simplicité et de pertinence, et que les pratiques d'évaluation semblent se rapprocher, deux paradigmes coexistent toujours. Le premier est celui de la conformité à une norme, le second est celui de l'amélioration continue de la qualité, laquelle étant continue elle n'admet pas de normes seuil et propose plutôt de rechercher un niveau d'excellence, un surcroit de qualité pouvant toujours être obtenu.

Une définition générale de la qualité

L'un des préalables à la réflexion réside dans l'éclaircissement des notions. En effet, le sens commun considère souvent la qualité comme une finalité à atteindre lointainement ou une sorte d'attribut supérieur attaché aux actions ou aux organisations. Le bénéfice de ces représentations floues est précisément de ne pas vouloir définir la qualité attendue et d'éviter des désaccords profonds sur les finalités et le sens des pratiques. La qualité fait pourtant l'objet d'une définition claire : « l'ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites » (ISO 8402). Bien entendu, cette définition n'épuise pas les débats. La qualité a-t-elle à voir avec un niveau d'excellence ou une recherche de solutions efficientes ? La qualité est-elle au rendez-vous parce que les usagers sont satisfaits ou parce que les buts poursuivis par le programme sont pertinents au vu des besoins de santé ?

La qualité par la norme et la qualité ouverte et dynamique

La qualité vise la satisfaction des besoins exprimés et implicites.
Il existe deux manières de répondre à cette exigence : La première est la norme. Un produit conforme, fabriqué toujours selon les mêmes spécifications, sera de qualité. Par convention, un produit normal aurait toujours les mêmes caractéristiques quelle que soit l'usine de fabrication. C'est souhaitable dans la métallurgie pour ne pas livrer des manches de casseroles trop petits ou trop grands.
Mais qu'en est-il dans nos métiers du soin et de la formation ? Qu'est ce qui est normal dans les métiers de l'interaction humaine ? Rien n'est tout à fait normal et il n'y a pas grand-chose à normaliser dans les métiers de service dans lesquels les humains travaillent pour et avec un autrui (BEGUIN et CERF, 2004 ; CERF et FALZON, 2005 ; MAYEN, 2007).
La qualité n'est pas la reproduction à l'infini d'un processus qui a satisfait des besoins à un moment. Les besoins sont évolutifs. La plupart du temps, ils se définissent entre le producteur du service et le bénéficiaire. En fait, les besoins, tout comme la qualité, sont définis par un consensus, limité dans le temps et l'espace, entre les parties prenantes.
Nous sommes bien loin d'une norme qui se voudrait intangible… Nous avons changé de pa-

radigme. Face à des besoins évolutifs et variables, la recherche de qualité est une quête d'adaptations orientées vers la satisfaction du bénéficiaire. En quelque sorte, tous les chemins mènent à la qualité.

La qualité peut emprunter des chemins de traverse, ceux des initiatives prises par les formateurs pour trouver une solution innovante à des problèmes non définis ou mal posés. La qualité est ouverte aux adaptations, non prévues par la norme. Elle est dynamique parce qu'elle rend compte du consensus local entre parties prenantes et que leur consensus est évolutif.

Évidemment, toutes les solutions locales ne se valent pas… Pour atteindre le meilleur niveau de qualité, encore faut-il que la gestion des formations soit efficace, efficiente, et surtout pertinente, donc conçue pour répondre aux besoins. Il faut donc s'intéresser aux buts et à la cohérence entre les ressources et les moyens pour les atteindre.

L'amélioration continue de la qualité représente le point crucial de toute politique qualité. Elle vise à dépasser une simple conformité aux normes pour garantir la compétence à produire une prestation de santé aux usagers dans des territoires.

Les éléments du débat visent systématiquement à se situer entre deux positions, la reconnaissance de la qualité résultant toujours d'un certain dosage entre cadrage et autonomie : la prestation est-elle valide parce qu'elle respecte strictement les normes ou parce que les prestataires ont pris les initiatives indispensables qui se justifiaient au vu du contexte, des patients et des dispositifs en vigueur ? Notre position est que la qualité se situe le plus souvent au confluent de la norme et de l'adaptation à des besoins flous, mouvants et incertains. C'est pourquoi la qualité ne se décrète pas. Elle se négocie localement entre partenaires impliqués et il convient surtout de s'orienter vers une qualité adaptée aux besoins territoriaux. Le reste est une affaire de processus de travail pour identifier les causes de la non-qualité, les caractériser et mettre en œuvre des actions correctrices.

Alors que la certification de type ISO n'autorise pas de souplesse dans l'interprétation des références, l'enjeu étant la conformité à des standards, la démarche d'amélioration continue de la qualité est ouverte à des initiatives et à des manières particulières de gérer la qualité. Elles doivent néanmoins satisfaire les critères attendus, c'est à dire présenter des caractéristiques escomptées d'efficacité, d'efficience, ou de pertinence.

Une démarche apprenante de reconnaissance de la qualité

Les procédures d'assurance qualité par lesquelles un organisme de formation se verra reconnaitre sa qualité peuvent paraitre formelles. L'auto-évaluation, l'audit, les rapports produits par les auditeurs et les membres du comité de certification obéissent, en effet, à un degré de formalisme élevé. Toutefois, la forme n'est pas le fond et dans la perspective d'une qualité ouverte et dynamique, le fond propose particulièrement de statuer sur des initiatives dont certaines peuvent ne pas être prévues en amont par le référentiel.

Le degré de formalisme n'est pas très important à l'occasion d'une démarche d'assurance qualité interne. Le propre de l'assurance qualité est de « donner confiance en ce que les exigences pour la qualité seront satisfaites » (ISO 9000). Une démarche interne ne nécessite pas d'intervention extérieure. Le formalisme augmente sensiblement dans le cadre de l'assurance

qualité externe dont l'intérêt est de valider la qualité analysée par les professionnels du centre de formation. Le rôle des agences est aujourd'hui d'abord conçu comme un accompagnement de la démarche d'assurance qualité interne. Il ne s'y substitue pas (CHAUVIGNE, 2005a)

Le management reste trop souvent l'impensé des démarches qualité. Comme l'évaluation avant elle, les représentations ordinaires de qualité peuvent faire obstacle à son développement. En effet, on reproche trop souvent aux démarches qualité d'être dispendieuses du temps passé, de la quantité de paperasses et de routines procédurières. Ces obstacles expliqueraient la passivité et l'absentéisme des collaborateurs, en tout cas leur désengagement potentiel vis-à-vis des démarches qualité. De même, une certaine tiédeur de la hiérarchie serait causée par la difficulté à motiver, « de l'extérieur » les équipes. Les managers savent que la motivation et la persévérance pour l'amélioration continue de la qualité ne résultent pas seulement de finalités partagées, si élevées et si mobilisatrices soient elles. Les membres des équipes doivent également se sentir responsables de leurs choix, ce qui est un facteur déterminant de leur implication au quotidien. Les équipes ont-elles eu le sentiment de s'engager librement dans la démarche ? Ont-elles été suffisamment informées et amenées à exprimer leurs opinions, favorables ou défavorables, à la démarche ? Comme nous le confirme la théorie de la justice organisationnelle (DELOBBE, ROJOT, et El AKREMI, 2005 ; GREENBERG, 1990), plus un individu participe à la délibération et plus il considérera que les processus de travail, même contraignants, sont équitables et que leur application est légitime.

À terme, les managers connaissent la responsabilité d'engager les équipes dans une démarche d'assurance qualité interne. Elle suppose quatre éléments incontournables : l'existence d'un référentiel qualité accepté, la mise en œuvre d'un système d'évaluation des projets en regard de ce référentiel, un processus décisionnel portant sur les actions correctrices et, tout particulièrement, le développement d'une culture interne de la qualité qui rendra légitime l'objectif ambitieux d'amélioration continue de la qualité. Ils peuvent jouer sur les facteurs explicatifs de l'autodétermination des comportements (DECI et RYAN, 1985, 2000) : des professionnels qui se sentent investis et responsables de leurs actes vont développer plus que d'autres une motivation intrinsèque favorable à l'analyse des pratiques et des réalisations. Les situations favorables à l'autodétermination sont également facilitatrices d'un engagement dans l'action : le sentiment de liberté perçu (BEAUVOIS et JOULE, 1987 ; JOULE et BEAUVOIS, 1998) avec lequel un professionnel prendra des décisions est un des facteurs d'entrée dans l'action et de persévérance face aux difficultés.

Insistons sur ce point : une culture organisationnelle du soin et de la réponse aux besoins des usagers et des territoires peut et doit s'accompagner d'une culture de la qualité. Les bénéfices sont multiples : valorisation de la qualité d'ores et déjà atteinte, mobilisation des équipes avec les références comme ligne d'horizon, promotion de la pensée réflexive des individus et des équipes pour mieux contrôler et réguler le travail en autonomie.

La qualité partagée, entre les équipes de professionnels et les usagers, apparait comme un facteur déterminant du développement du service rendu. D'autres étapes suivront, sur fond d'autonomie, de créativité et d'initiatives favorables au travail « bien fait ». Il sera alors temps de faire reconnaitre les acquis par des évaluateurs externes. La certification qualité, respectueuse des contextes locaux, des initiatives des professionnels et de leur adéquation aux be-

soins exprimés ou implicites, viendra donner un nouvel élan et fixer des objectifs élevés.

Les opportunités d'apprentissage

Les apprentissages sont l'objet de processus différents et repérables à plusieurs niveaux.

Apprendre de soi

Quand un professionnel de la formation participe à l'auto-évaluation du centre de formation, il mobilise des compétences d'analyse puis de synthèse, sachant que ces deux compétences s'opposent dans leurs démarches et leurs résultats. L'analyse vise à comprendre un pratique de formation en identifiant ses constituants et ses déterminants. La synthèse rassemble divers éléments et constituants pour en faire un tout homogène.

Ces deux processus cognitifs sont compris mais sont difficilement mis en œuvre sur sa propre pratique et celle de son équipe. L'analyse, dans un effort d'objectivation, est souvent centrée sur une liste factuelle sas sélection ni pondération. La synthèse est, à l'inverse, polluée par des jugements de valeur qui se substituent à l'effort de compréhension synthétique des réalisations. Des synthèses se présentent parfois plus comme des résumés et moins comme une réorganisation d'informations pertinentes amenant logiquement des jugements de valeur sur les réalisations passées et des préconisations éventuelles.

À l'échelle individuelle, des apprentissages peuvent se déclencher à tout moment, tant sur l'analyse de son activité que sur les situations et les caractéristiques environnementales qui déclenchent l'activité. Sous couvert d'auto-évaluation institutionnelle, les formateurs qui y participent, apprennent sur leur action mais ils renforcent aussi leurs processus cognitifs de traitement de l'information et d'analyse. L'accompagnement des équipes joue un rôle crucial pour ces apprentissages individuels. Les formateurs prennent conscience des difficultés d'analyse. Ils réinterrogent, pour eux-mêmes d'abord et pour leurs étudiants ensuite, le processus d'analyse perçu jusqu'à présent comme une évidence.

Apprendre des autres

L'auto-évaluation, puis l'audit externe, mettent en scène le collectif puisqu'il est question d'assumer la responsabilité d'une action conduite collectivement ou au nom d'un collectif. La solidarité dans l'équipe est interrogée sous l'angle des décisions, des réalisations communes, des valeurs plus ou moins partagées qui guident les décisions, et du rapport de force qui conditionne la coopération ou la collaboration.

Lors des travaux exploratoires des petits groupes de formateurs en vue de la rédaction de l'auto-évaluation, la controverse professionnelle apparait souvent. Cette forme de conflit sociocognitif peut déclencher des apprentissages vicariants. Elle permet de rendre visibles les pratiques efficaces et elle contribue au développement des professionnels (CLOT, 2010). Les conflits sur la qualité des réalisations naissent de l'appréciation et de la confrontation sur le travail bien fait. Le collectif de travail et sa capacité à coopérer sont remis au cœur du travail.

La controverse professionnelle se situe sur deux plans. Le premier est celui des résultats obtenus et de l'efficacité pédagogique : les étudiants ont-ils appris et leurs compétences sont-elles à la hauteur des objectifs ? Le deuxième est celui du dispositif de formation et concerne spécifiquement l'action des formateurs. La plupart du temps, il concentre les débats. Les formateurs sont d'abord attentifs à ce qu'ils font, l'apprentissage des étudiants pouvant être considéré comme une finalité lointaine.

Ces échanges entre formateurs, dans lesquels les autres personnels non-pédagogiques ne peuvent pas vraiment participer, sont certainement très utiles pour une meilleure connaissance de l'action des uns et des autres. Cela favorise le retour sur expériences et la diffusion de pratiques innovantes. Dans une certaine mesure, les individus du collectif apprennent des autres et sont amenés à reconsidérer leurs pratiques personnelles.

Du point de vue de l'auto-évaluation, la focalisation sur l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie didactique ne rend pas tout à fait compte du niveau de qualité atteint. La centration sur les apprenants et les apprentissages est nécessaire pour apprécier les résultats obtenus par les dispositifs (CHAUVIGNE, 2005b). Or, les formateurs, et les directeurs avec eux, connaissent des difficultés pour identifier des indicateurs liés aux apprentissages et collecter l'information en rapport. Une formation pédagogique est parfois requise pour lever les résistances des formateurs à l'évaluation des apprentissages. Ils se sentent souvent démunis pour témoigner de la montée en compétence des apprenants, tant lors de la formation que lors de l'insertion professionnelle de leurs apprenants. Ils peuvent se défausser sur les évaluations certificatives du diplôme, un étudiant diplômé est un étudiant compétent, de facto, sans que la relation entre les épreuves du diplôme et les compétences ne soit discutée. Par ailleurs, « la compétence n'étant vérifiable qu'en situation » comme ils s'en prévalent souvent, ils reportent la charge de l'évaluation aux professionnels dans les services, lesquels en ont bien une perception quotidienne mais peu partagée et peu documentée.

Apprendre de l'organisation

Les centres de formation ne sont pas des organisations fermées sur elles-mêmes. Elles sont insérées dans plusieurs réseaux de relations professionnelles, tutélaires, territoriales. L'ensemble des acteurs en contact avec les centres de formation, les parties prenantes intéressées à la qualité des formations, représentent des intérêts divers et parfois contradictoires. Dans le cas des formations paramédicales, les collectivités territoriales et des agences étatiques peuvent occuper une position prépondérante, les universités ont conclu des conventions avec les instituts de formation. Cela ne doit pas faire oublier le rôle joué par les organisations de la profession et les associations d'étudiants, très actives. Les démarches qualité ne vont pas jusqu'à associer les patients, via leurs représentants, mais il serait aussi logique de travailler avec tous les bénéficiaires directs et indirects. Les représentations de la qualité par tous ces acteurs ne sont pas systématiquement homogènes ou même compatibles. Le centre de formation et les formateurs qui y appartiennent apprennent à intégrer dans leur réflexion et leur action ces représentations de la qualité. La nécessité du consensus se fait plus évidente. Le consensus résulte essentiellement d'une négociation entre acteurs (MISPELBLOM-BEYER,

1999). Les attentes évolueront selon la maturité des réseaux partenaires, leurs besoins, et des personnes qui les animent.

Une démarche d'amélioration continue de la qualité comporte une dimension de confrontation à des intérêts différents des acteurs internes de l'organisation et de d'altérité. Les formateurs, les principaux producteurs de la formation, apprennent à calibrer leurs objectifs de formation ou certaines formes de suivi pédagogique en fonction d'autres impératifs qui sont discutés lors des auto-évaluations. Ils acquièrent une vision élargie de leur action, en amont et en aval de leur propre intervention. L'objectivation des faits et des représentations n'est pas une capacité finalement si facile à obtenir. Le résultat est la reconnaissance que la qualité est bien un processus global et négocié. En ce sens, la qualité est ouverte sur les autres parties prenantes et dynamique à la hauteur de la concertation et des compromis qui ont été négociés.

Plus la concertation engagée par la voie de l'organisation est large et authentique, plus la démarche tendra au consensus et à une définition partagée de la qualité. Ce facteur est déterminant ensuite pour une gestion autonome et autorégulée de la qualité.

Des apprentissages pour s'adapter

L'amélioration de la qualité n'est jamais gérée de l'extérieur. Elle résulte d'un management quotidien dont la responsabilité échoit à la direction mais qui vise à y inscrire tous les acteurs de l'organisation. Dans les environnements actuels de la formation supérieure professionnelle, initiale ou continue, la recherche d'adaptation est permanente et la qualité est un des outils qui favorise cette adaptation.

Mais pourquoi faudrait-il s'adapter ? C'est-à-dire changer, évoluer, au risque de la rupture avec les anciennes pratiques installées ? La réponse n'est pas si évidente pour des organisations qui ont réussi à stabiliser des pratiques, plus ou moins efficaces mais construites dans l'effort.

La tendance à la reproduction est inévitable, les organisations peuvent se satisfaire d'une certaine normalisation des pratiques. La normalisation est cause et conséquence de la professionnalité. La normalisation et la codification aident au partage mais le rapport à la normalisation porte sa part d'ambiguïté et d'ambivalence, voire de résistance. Les démarches qualité peuvent être perçues comme des instruments de régulation des comportements des professionnels, sur le mode d'une pression externe des évaluateurs et des agences.

La pression, dans une perspective normative de gestion de la qualité, peut être tout à fait forte. Nous l'observons avec les injonctions actuelles qui pèsent sur les consultants-formateurs indépendants et les centres de formation. Ils doivent disposer d'une certification pour répondre à des appels d'offre émis par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA).

La pression est plus douce, mais non moins intrusive pour des changements de comportements, lorsque l'objectif est de développer une culture de la qualité dans les organisations. Les professionnels sont amenés à intégrer une culture de la qualité qui irait dans le sens d'une normalisation des comportements. Dans ce contexte, une approche de la qualité ouverte et dynamique qui sollicite l'initiative raisonnée et contrôlée, l'innovation au service de

l'efficacité, même en dehors des prescriptions d'un référentiel qualité, produit parfois des résistantes et des réticences.

La question de la qualité comme opportunité d'apprentissage est finalement celle de l'adaptation et de l'apprentissage. Mais adaptation à quoi, au juste ? Quels apprentissages pour quoi faire ? Certes, il est souhaitable que les organisations et les professionnels apprennent à gérer la qualité en pleine autonomie. Il est bien entendu préférable qu'ils améliorent les manières de produire le service parce que la satisfaction des besoins exprimés et implicites des bénéficiaires est l'enjeu. Dans une logique évolutionniste qui voudrait que les meilleurs producteurs de service survivent, la qualité pourrait jouer un rôle de sélection dans l'intérêt et la satisfaction des bénéficiaires.

Une démarche qualité de type ouverte et dynamique, finalement peu normative ou ne mettant pas la norme comme objet d'analyse, focalise sur d'autres apprentissages. Ce sont les individus qui se développement professionnellement. Ils apprennent d'eux-mêmes, des autres et des organisations. Ils apprennent ou réapprennent, à analyser à faire des synthèses utiles, à fonder des points de vue sur des faits, à évaluer sur la base de faits et d'analyses. C'est un effet imprévu mais très significatif de la reconnaissance de l'initiative contre la conformité à la norme. Nous pouvons alors envisager les démarches qualité ouvertes et dynamiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective.

Références bibliographiques

BEAUVOIS, J.-L., et JOULE, R.-V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

BEGUIN, P., et CERF, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, vol. 1, n° 1, p. 54‑ 71.

CERF, M., et FALZON, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction* (1re éd.). Paris, Presses universitaires de France.

CHAUVIGNE, C. (2005a). Assurance qualité externe et développement pédagogique dans les formations supérieures professionnelles. *In* AIPU *L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever.* Genève.

CHAUVIGNE, C. (2005b). La qualité des dispositifs de formation comme garantie de la qualité des formations à visée professionnelle. Présenté à Conférence Annuelle de l'AIEIA, Côme.

CLOT, Y. (2010). *Le travail à cœur pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, La Découverte.

DECI, E. L., et RYAN, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New-York, Plenum Press.

DECI, E. L., et RYAN, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227–268.

DELOBBE, N., ROJOT, J., et EL AKREMI, A. (2005). *Comportement organisationnel*.

Bruxelles, De Boeck.

GREENBERG, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, vol. 16, p. 399‑ 432.

JOULE, R.-V., & BEAUVOIS, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris, Presses universitaires de France.

MAYEN, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, n° 4, p. 51‑ 64.

MISPELBLOM-BEYER, F. (1999). *Au-delà de la qualité : démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris, Syros.