



**HAL**  
open science

## Réforme de la formation en école de Masso-Kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ?

Thérèse Perez-Roux, Eric Maleyrot, Charlotte Pourcelot, Frédéric Rouvière,  
Bruno Boussagol

### ► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Eric Maleyrot, Charlotte Pourcelot, Frédéric Rouvière, Bruno Boussagol. Réforme de la formation en école de Masso-Kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2018, 50, 10.4000/edso.5312 . hal-01966859

**HAL Id: hal-01966859**

**<https://hal.science/hal-01966859>**

Submitted on 30 Dec 2018

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

50 | 2018 :

50 ans de sciences de l'éducation : apports et perspectives pour la socialisation -  
Varia

Dossier

Nouvelles missions, nouvelles approches et expansion du rôle social de la formation

---

## Réforme de la formation en école de Masso-kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ?

THÉRÈSE PEREZ-ROUX, ÉRIC MALEYROT, CHARLOTTE POURCELOT, FRÉDÉRIC  
ROUVIÈRE ET BRUNO BOUSSAGOL

---

### *Résumés*

Français English

Cette contribution s'intéresse aux formateurs de la formation initiale des masseurs-kinésithérapeutes confrontés à la réforme des études de 2015. À l'aide d'un questionnaire en ligne à destination des instituts de formation en masso-kinésithérapie de France, la recherche tente de comprendre les modes d'appropriation des enjeux de la réforme par les formateurs. Les résultats témoignent d'un certain nombre de représentations sur l'activité de formation et sur les effets de la réforme. Ils montrent un processus d'universitarisation/professionnalisation ambigu ainsi que des tensions et des contradictions dans le rapport à l'activité de formation. Les problématiques qui émergent pour les formateurs eux-mêmes montrent l'intérêt des apports en sciences de l'éducation dans ce domaine.

This contribution focuses on the trainers in the physiotherapists' initial training at the time of the 2015 studies reform. Using an online survey addressed to the French physiotherapy training institutes, the study seeks to understand the ways in which trainers appropriated this reform. The results highlight trainers' representations about the training activity and reform effects on them. They reveal an ambiguous process of universitarization / professionalisation as well as tensions and contradictions in the report to training activity. The training issues that emerge for the trainers themselves show the promising contributions by the sciences of education field.

## ***Entrées d'index***

**Mots-clés** : Réforme des études, universitarisation, professionnalisation, formateur, kinésithérapie, institut de formation

**Keywords** : Studies reform, universitarization, professionalisation, trainer, physiotherapy, training institute.

---

## ***Texte intégral***

# **Introduction**

- 1 La plupart des sociétés occidentales connaissent actuellement des évolutions majeures (augmentation des niveaux de qualification, harmonisations européennes, etc.) qui transforment les modalités de formation dans un ensemble de métiers à forte dimension relationnelle (enseignement, éducation, santé, travail social). Dans ces contextes de transition, ces métiers et leurs fonctions afférentes sont amenés à se transformer au regard de changements institutionnels et organisationnels d'ordre national ou plus localisés. Confrontés à la prise en compte de nouvelles contraintes et de logiques parfois concurrentes, les acteurs (enseignants, formateurs, cadres, etc.) sont amenés à interroger leur expérience et leurs pratiques et à redéfinir en partie leur activité et, plus largement, à (re)construire le sens de leur travail (Perez-Roux et Balleux, 2014).
- 2 Dans une telle évolution, les sciences de l'éducation ont désormais une place dans des secteurs jusqu'ici faiblement explorés (santé, travail social, formation, animation, etc.) : d'une part l'offre de formation en sciences de l'éducation attire un nombre croissant de professionnels pris dans des logiques de professionnalisation et/ou de qualification ; d'autre part les travaux conduits en sciences de l'éducation dans ces secteurs se développent. Ils supposent l'ouverture à des espaces de formation assez peu connus, invitant le chercheur à mettre à l'épreuve des modèles théoriques ou méthodologiques déployés sur des terrains plus familiers.
- 3 L'étude mobilisée ici s'intéresse au champ de la santé et plus spécifiquement au monde des kinésithérapeutes confrontés, comme d'autres professionnels du secteur paramédical avant eux, à une réforme des études et à une réingénierie de la formation. Quel intérêt les sciences de l'éducation ont-elles à investir ces espaces ? Quelles clés de lecture peuvent-elles apporter pour comprendre les processus d'appropriation des enjeux d'une réforme de la formation par les acteurs chargés de la mettre en œuvre ?
- 4 Après avoir explicité le contexte de la recherche et la problématique développée dans l'étude, nous présenterons les repères théoriques mobilisés et les résultats. Une discussion sera ensuite engagée, en reprenant les points saillants de ces différentes analyses.

## **Contexte de l'étude et problématique de la recherche**

- 5 Après avoir étudié les effets des réformes (2010, 2013) de la formation des enseignants sur les formateurs (Perez-Roux, 2012, 2014 ; Maleyrot, 2012, 2014 ; Grosstephan, 2015) et sur les étudiants (Lanéelle et Perez-Roux, 2014), il s'agit dans ce texte d'analyser les conséquences de la réforme de la formation des Masseurs-Kinésithérapeutes (MK) sur leur activité d'enseignant/de formateur. Cette réforme, mise en place à la rentrée 2015, a pour objet de mieux préparer les étudiants à l'exercice de la masso-kinésithérapie en intégrant une double logique de professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Hébrard, 2004 ; Wittorski, 2007, 2008) et d'universitarisation (Bourdoncle, 2007).

- 6 En effet, tout au long de leur parcours, les étudiants sont amenés à construire une posture réflexive, entendue comme une prise de conscience de sa manière d'agir ou de réagir dans des situations professionnelles ou formatives, et à entrer dans un processus de recherche. Si un premier volet de l'enseignement s'articule autour des sciences fondamentales, des savoirs et savoir-faire disciplinaires, un deuxième volet consiste à développer les aptitudes, capacités, compétences nécessaires au futur professionnel : appropriation de gestes techniques, développement des aptitudes interpersonnelles et des compétences plurielles liées à l'exercice de la profession. Les qualités valorisées par le nouveau référentiel de formation concernent l'autonomie, l'adaptabilité, le sens de l'analyse critique, la capacité à se former tout au long de la vie. Elles supposent par ailleurs l'aptitude au travail en équipe et à la coordination, ainsi que la possibilité d'intégrer et de transposer un ensemble de connaissances, tout en faisant preuve de créativité. Enfin, le futur MK doit pouvoir investir un processus d'analyse, attester d'une forme d'intelligence critique, d'une capacité de distanciation en prenant appui sur des références scientifiques, sans dogmatisme, mais dans le but de dialectiser des situations et des pratiques.
- 7 Cette évolution (proche des référentiels de compétences des enseignants et personnels éducatifs de l'Education Nationale<sup>1</sup>, 2013) s'inscrit dans le paradigme du praticien réflexif, initialement développé par Schön (1983/1994) et repris/réinterrogé par nombre de chercheurs parmi lesquels Perrenoud, (2001), Paquay *et al.* (1996/2013). Il est attendu que l'étudiant devienne un professionnel autonome, responsable et réflexif, capable d'analyser toutes situations de santé, de prendre des décisions, en mesurant les limites de ses compétences.
- 8 Par voie de conséquence, les tensions entre professionnalisation et universitarisation, déjà repérées dans un ensemble de métiers de l'interaction humaine (Etienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009 ; Piot et Adé, 2018), questionnent la professionnalité des enseignants/formateurs<sup>2</sup> (Perez-Roux, 2012 ; Lavielle-Gutnik et Sorel, 2013). Ces derniers sont amenés à passer d'une posture transmissive des « bons gestes professionnels » à une démarche favorisant la réflexivité des étudiants et organisée davantage sur la base de situations complexes qu'il s'agit de résoudre. Ceci n'est pas sans poser problème. Si certains formateurs éprouvent des difficultés à se situer dans cette période de transition, à comprendre les nouveaux enjeux professionnels et les politiques qui les sous-tendent, d'autres tentent de se saisir de cette dynamique. Le retour en formation<sup>3</sup>, notamment dans des masters en sciences de l'éducation, peut alors être envisagé pour s'acculturer à certaines logiques jusque-là peu mobilisées et liées à l'universitarisation des formations (place renforcée de la recherche). Il s'agit par ailleurs de construire de nouveaux savoirs et, plus largement, de développer un ensemble de compétences nécessaires pour répondre aux nouvelles orientations de formation. En ce sens, ce processus peut déstabiliser les formes de socialisation professionnelle antérieures pour les personnels en charge de former les futurs professionnels du secteur.
- 9 L'article se centre plus particulièrement sur les formateurs en école de Masso-Kinésithérapie. Que disent-ils de leur activité de formation et de son évolution ? Il s'agit donc de comprendre les modes de réception de la réforme, les tensions et les demandes de changements plus ou moins importants dans le positionnement des formateurs et la manière dont ils perçoivent ces mutations en lien avec les enjeux de professionnalisation de leur secteur.

## Repères théoriques

- 10 Les repères théoriques utilisés pour éclairer ces mutations proviennent de travaux dans le champ des sciences de l'éducation.

## Universitarisation-professionnalisation

- 11 Envisager de travailler les processus de professionnalisation des futurs MK engage inévitablement une référence à Bourdoncle (1991) qui, dans le cadre de la sociologie des professions, aborde la professionnalisation à partir de trois processus : un processus d'amélioration collective du statut social de l'activité, autrement dit de défense et de valorisation du métier au plan sociopolitique ; un processus d'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel qui implique une socialisation par les règles et les normes plus ou moins explicites ainsi qu'une redéfinition des contours du métier par les professionnels eux-mêmes ; un « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (1991, p. 75). Ce dernier processus se focalise sur la construction de la professionnalité. Il suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante, à partir de la transmission des savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour l'exercer. Il participe par ailleurs à la construction progressive de l'identité professionnelle. Ces trois processus sont reliés. La centration sur le troisième processus, choisie dans cet article, convoque en arrière-plan les deux premiers.
- 12 Complémentairement, la professionnalisation peut être abordée à partir d'une double entrée proposée par Wittorski (2007). D'un côté, il s'agit de s'intéresser à l'intention de professionnalisation qui s'ancre dans les prescriptions institutionnelles, ici liées à la réforme, mises en œuvre par les organisations (IFMK) et intégrées dans le projet de formation développé par les formateurs, en charge d'assurer la construction professionnelle des futurs MK. D'un autre côté, il s'agit de prendre en considération le développement professionnel des sujets se formant (étudiants) et la manière dont ils saisissent (ou pas) les enjeux d'une telle réforme, s'approprient (ou pas) les contenus et démarches de formation, et, plus largement, donnent sens à leur parcours de professionnalisation.
- 13 Cette démarche complexe vient ici s'articuler à un processus d'universitarisation (Bourdoncle, 2007) qui a pour objet d'intégrer des formations qui jusqu'alors existaient en dehors de l'université. Pour Bourdoncle (2007) « on peut dire qu'il y a une universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université » (p. 138). Ceci a plusieurs conséquences : la transformation des modes de fonctionnement antérieurs pour se conformer aux logiques et règles des structures universitaires ; l'appui renforcé sur des savoirs théoriques « reconnus » et des savoirs professionnels formalisés et orientés vers/par la recherche ; le (re)positionnement des formateurs, dont le statut ne correspond pas à celui qui domine à l'université et qui nécessite l'obtention d'un doctorat, la qualification aux fonctions d'enseignant-chercheur puis la réussite à un concours de recrutement.
- 14 Les tensions plus ou moins fortes entre les processus d'universitarisation et de professionnalisation induisent inévitablement des changements dans les dynamiques de formation et dans l'idée que s'en font les professionnels qui en ont la responsabilité.

## **Enseigner-former : représentations, valeurs, pratiques**

- 15 Les nouvelles orientations données à la formation initiale des MK supposent la mise en œuvre de démarches réflexives, mais aussi une nouvelle approche des savoirs et de par la recherche, renvoyant certains formateurs à une position plus ou moins confortable. En effet, la dynamique de la réforme semble renforcer les écarts entre logique d'enseignement et logique de formation. Pour Charlot (1990), la logique de l'enseignement est celle des discours. Quels que soient les modes de transmission choisis (cours magistraux, démarches de construction et d'appropriation), l'objectif reste le savoir à acquérir, constitué en système et organisé autour d'une cohérence propre. De façon radicalement différente, la logique de la formation est celle des pratiques, entendue comme une activité finalisée et contextualisée. L'idée de formation suppose d'accompagner la construction de compétences professionnelles mettant en jeu

des savoirs pluriels et composites. Ainsi, former des MK, c'est repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes. Cette évolution amène au moins deux questions : dans le cadre de la réingénierie de la formation, comment se reconfigure la mission des formateurs en institut de formation ou sur le lieu d'exercice professionnel ? Quelle place est accordée aux savoirs, savoir-faire et savoir-être à faire acquérir au futur professionnel pour un monde de la santé en évolution ?

- 16 Une entrée par les représentations et les valeurs semble donc heuristique pour comprendre ce qui se joue pour les formateurs dans ce mouvement de réingénierie de la formation. Si nous prenons appui sur la notion de représentations, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de valeurs (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine « vision du monde ». Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs registres d'action. En lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel, elles éclairent les identités professionnelles (Blin, 1997 ; Roux-Perez, 2005). Notre contribution s'intéresse à la manière dont les formateurs en IFMK ont reçu puis interprété la réforme et aux univers de sens qu'ils construisent dans le cadre de leur activité.

## Du rapport au savoir au rapport à l'activité de formation

- 17 Dans cette étude, nous envisageons le rapport à l'activité de formation en opérant une transposition partielle des travaux de Charlot (1997) sur le rapport au savoir. Ainsi, former « fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres, à ses projets d'avenir » (p. 85). Ce processus engage un rapport à soi-même, mettant en jeu la construction de soi, à travers l'image que renvoie l'activité, notamment en termes de légitimation. Si la réussite dans l'activité crée de l'assurance, tout changement nécessite de se repositionner pour maintenir/retrouver un sentiment de compétence et plus largement de légitimité professionnelle.
- 18 Le rapport à l'activité de formation suppose par ailleurs un rapport à l'autre : type de relations avec les formés, jeux de positions entre collègues, avec la direction, etc. conduisent à des retours plus ou moins valorisés et valorisants. Ce rapport à l'autre constitue donc un levier de la reconnaissance au travail.
- 19 Enfin Charlot met en lumière ce qui relève du rapport social, lié à la position sociale mais aussi à l'histoire sociale : évolution du métier, du marché du travail, des manières d'agir partagées par le groupe professionnel mais aussi des ruptures potentielles entre générations.
- 20 Le rapport à l'activité de formation inclut donc les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations (par exemple la représentation des tâches valorisées, dénigrées, exposées dans l'espace de la formation ou du métier, la représentation du métier et de son avenir, etc.). Cet ensemble d'éléments liés au métier (représentations, activités, rapport à soi, à l'autre, au monde) renvoie *in fine* au sens du travail, c'est-à-dire « la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires » (Dubar, 2000, 104). Pour l'auteur, ce rapport à l'activité peut ainsi être envisagé comme l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève du métier : relations avec des savoirs et des compétences, une pratique, des personnes, des lieux, des situations, des occasions, des obligations...
- 21 Pris dans ce double processus d'universitarisation-professionnalisation impulsé par la réforme de 2015, les formateurs ont à opérer, au moins en partie, un déplacement/élargissement de leur activité. Au-delà des prescriptions institutionnelles et des formes de traduction mises en œuvre<sup>4</sup> (Maleyrot, Perez-Roux, Pourcelot, Hebrard, soumis),

l'étude tente de comprendre les modes d'appropriation des enjeux de la réforme, les points consensuels et les tensions à travers les représentations professionnelles, les valeurs défendues et l'évocation des pratiques de formation.

## Méthodologie

- 22 La méthodologie mobilisée sur l'ensemble de la recherche est plurielle, multiniveaux et longitudinale. Dans cet article, nous nous appuyons essentiellement sur un questionnaire conçu à partir de l'analyse de deux enquêtes préalables : une enquête exploratoire effectuée en 2015-2016 : a) par entretiens auprès de la direction ; b) par *focus group* auprès de kinésithérapeutes intervenant dans la formation des futurs MK de l'IFMK de Montpellier. Au sein de ce même institut, au cours de la deuxième année de mise en œuvre de la réforme (2016-2017), une campagne de vingt entretiens semi-directifs menés auprès de formateurs, complétés par quatre entretiens de formateurs d'IFMK de la région Ile-de-France.
- 23 Le questionnaire a été diffusé au printemps 2017, à l'échelle nationale, grâce au logiciel Sphinx Online. 141 formateurs issus de différentes écoles de masso-kinésithérapie se sont exprimés. Cet outil d'enquête de 62 questions (dont 10 questions ouvertes) nous a permis de mieux identifier ces professionnels et de mieux comprendre leur activité de formation à travers leurs représentations de l'enseignement/formation et des valeurs qui leur sont associées, mais également au regard de leur rapport à l'activité et à la réforme des études de masso-kinésithérapie de 2015.
- 24 Les 52 questions fermées portaient essentiellement sur les caractéristiques socio-démographiques, l'activité principale exercée, l'ancienneté dans la formation, les types de cours dispensés et leurs intitulés, la perception de la réforme, le degré de satisfaction en tant que formateur et les points de mobilisation prioritaires. Les questions à choix multiple ordonné se concentraient sur la participation éventuelle à des travaux collectifs, sur les compétences jugées nécessaires et sur les qualités essentielles d'un formateur à l'école de MK. Elles revenaient par ailleurs sur les difficultés rencontrées, sur les formations pouvant répondre prioritairement aux besoins des formateurs. Enfin, les questions investiguaient les points importants de la réforme de 2015 et les axes les plus délicats à mettre en œuvre. Quant aux 10 questions ouvertes, elles ont permis aux enquêtés de s'exprimer sur une situation liée à leur activité de formateur dans laquelle ils ont eu un sentiment de réussite puis sur une situation de formation dans laquelle ils ont été mis en difficulté. Une autre proposition se centrait sur les éventuels changements repérés chez les étudiant-e-s depuis 2015. Enfin, les enquêtés étaient invités à s'exprimer sur leur vision de la réforme et sur ce qui leur semblait dangereux ou problématique pour la profession de MK.
- 25 Le traitement a été réalisé sur la base d'un tri à plat et de tris croisés par rapport aux variables suivantes : genre, âge, ancienneté dans la fonction, statut, activité principale. Les réponses aux QCM sont complétées par une analyse thématique croisée des questions ouvertes.
- 26 Notre échantillon ne peut être considéré comme représentatif de la population<sup>5</sup>, toutefois l'objectif de cette recherche n'est pas d'établir des statistiques mais bien d'analyser les représentations sur l'activité de formation significatives pour mieux comprendre le rapport à la réforme au terme d'une année de mise en œuvre.

## Résultats

- 27 Dans cette contribution, nous proposons une première approche du groupe professionnel<sup>6</sup> et nous nous focalisons plus particulièrement sur le rapport à la réforme, en donnant, en arrière-plan, quelques éléments structurant le rapport à l'activité de formation.

## Des formateurs en IFMK et leur approche de la formation

### Caractéristiques des répondants

- 28 Les répondants (n =141) sont majoritairement des hommes (60 %). Du point de vue de l'âge, 70 % des formateurs/trices de l'échantillon ont plus de 40 ans : 29 % entre 41 et 50 ans, 26 % entre 51 et 60 ans et 16 % plus de 60 ans. Les 30 % restant regroupent les 31-40 ans (24 %) ; les moins de 30 ans sont très peu nombreux (6 %), ce qui atteste que l'accès à cette fonction est conditionné par une expérience professionnelle de plusieurs années.
- 29 La quasi-totalité possède un diplôme de MK (94 %), près de la moitié est titulaire d'un master (46 %), obtenu pour 44 % en sciences de l'éducation ; 43 % sont cadres de santé. S'agissant de la fonction de formateur, celle-ci représente l'activité principale de près de la moitié des enquêtés (48 %). Les autres ont une activité professionnelle spécialisée (21 %) ou généraliste (11 %).
- 30 Plus de la moitié des répondants (55 %) exerce dans une école publique<sup>7</sup>. On remarque que l'ancienneté dans la fonction est assez variable : 47 % interviennent en école de masso-kinésithérapie depuis moins de 5 ans, 26 % ont une expérience de 6 à 20 ans, et 17 % interviennent dans la formation depuis 21 ans, dont certains (7 %) depuis plus de 30 ans.
- 31 En ce qui concerne les enseignements, les répondants prennent en charge aussi bien des cours magistraux (93 %) que des travaux dirigés (87 %). Pour l'année universitaire en cours (donc au moment de l'enquête, 2016-2017), on remarque que 37 % des formateurs assurent plus de 30 heures en CM, et que 46 % dispensent plus de 80 heures en TD.
- 32 Enfin, l'enquête s'intéresse aux formations relatives à l'enseignement (Q22, plusieurs réponses possibles). Il est à noter que plusieurs répondants n'ont suivi aucune formation (14 %) et que plus de la moitié se sont formés en pédagogie (53 %) et/ou sur les méthodes d'enseignement (47 %) : parmi eux, on dénombre 83 % de directeurs d'IFMK et 67 % de cadres de santé. On constate que 38 % disent avoir suivi des formations sur l'évaluation (savoirs/compétences, sommative/formative, etc.) ou sur la méthodologie de recherche. 33 % font état d'une approche de l'analyse de pratiques, sans que ne soient mentionnées ses modalités. Le croisement des résultats indique que les femmes se sont davantage formées au tutorat (6 femmes sur 10 pour 3 hommes sur 10) et que 4 formateurs sur 10 se sont formés à la recherche, avec une proportion plus forte de cadres de santé (50 %).
- 33 Cette analyse révèle que certains formateurs ont besoin d'être davantage formés aux méthodes pédagogiques ou d'accompagnement et mieux informés, notamment de la réforme des études de kinésithérapie, tout comme les tuteurs qui sont également impliqués dans la démarche réflexive. Ainsi 71 % des répondants expriment des besoins en formation. Ces besoins (Q39, 3 réponses possibles) soulignent une double préoccupation : d'une part celle de l'enseignement « ordinaire » dont la forme nécessite d'être interrogée. Il s'agit alors de pouvoir se former : « *aux méthodes d'enseignement : concevoir et mettre en œuvre un cours visant la mise en activité des étudiant.e.s* » (39 %), « *à l'évaluation : savoirs/compétences, formative/sommative, etc.* » (37 %), « *à la pédagogie : outils, dispositifs, travail de groupe* » (33 %). D'autre part, de façon plus transversale, il s'agit de construire des compétences dans d'autres domaines, moins directement liés à l'expérience professionnelle, en se formant « *aux nouvelles technologies de l'information et de la communication* » (TIC) (44 %), « *à la méthodologie de recherche* » (43 %) et « *à l'analyse des pratiques professionnelles* » (32 %). Les besoins en formation sur les TIC sont plus fortement exprimés chez les 40-60 ans et sur les méthodes d'enseignement chez les moins de 30 ans.
- 34 Nous avons donc ici un groupe plutôt masculin, multi-âge, plus ou moins formé pour intervenir auprès des étudiants et développant un volume d'activité assez contrasté.



Mais quel regard portent-ils sur l'activité de formation et plus largement sur les compétences attendues d'un formateur ?

## Représentations sur l'activité de formation et les compétences du formateur

- 35 Une première question (Q28, 3 réponses possibles) avait pour fonction de comprendre les représentations du « formateur idéal ». Formulée de façon indirecte<sup>8</sup>, elle permettait d'accéder aux compétences (savoirs, capacités, attitudes) valorisées par le groupe des répondants. Deux éléments sont mis en relief, révélant ce qui constitue le moteur de l'action : « *Accompagner l'étudiant-e dans son développement professionnel* » (46 %) et « *Susciter le plaisir de se former et de se professionnaliser* » (45 %). Viennent ensuite des critères renvoyant davantage à la posture du formateur : « *Réfléchir sur ses pratiques d'enseignement et analyser leurs effets* » (32 %) ; « *Permettre d'accéder à des valeurs et à une culture professionnelle* » (31 %). Les aspects plus didactico-pédagogiques apparaissent à un troisième niveau. Il s'agit pour les enquêtés de : « *Maitriser et transmettre des savoirs théoriques jugés utiles pour un professionnel* » (26 %), « *Mobiliser des compétences pédagogiques* » (23 %), « *Savoir être à l'écoute des étudiants* » (18 %), « *Transmettre/monttrer des gestes « justes » que les étudiants pourront ensuite appliquer* » (17 %), « *Veiller à la progression des étudiant-e-s* » (16 %) et « *Maintenir les exigences en termes d'objectifs et de contenus* » (14 %). On peut noter que les *items* liés à la culture de formation dans l'établissement ou à la culture du métier obtiennent peu de suffrages et ne semblent pas constituer le cœur de la professionnalité prescrite par les textes/attendue par les organisations/revendiquée par les acteurs : « *S'engager dans des projets collectifs (disciplinaires, interdisciplinaires)* » (11 %), « *Donner des repères à l'étudiant-e sur le métier et sur lui/elle-même* » (8 %). Or, ce sont des aspects davantage mis en avant dans la réforme des études.
- 36 À la question complémentaire (Q30, 3 réponses possibles) portant sur les qualités essentielles pour être formateur en IFMK, les réponses donnent une tonalité dominante : « *disponible* » (47 %), « *stimulant* » (45 %) et « *ouvert à de nouvelles pratiques* » (37 %). À un deuxième niveau, apparaît la nécessité d'être « *expert dans un domaine* » (33 %), « *rigoureux* » (31 %) et « *responsable* » (26 %). Les scores attribués aux autres qualités se situent largement en retrait.
- 37 Enfin, une question (Q32) renvoyait à un positionnement de l'activité à partir de la proximité perçue de certains métiers : les formateurs interrogés se définissent d'abord comme des « *formateurs d'adultes* » (55 %), puis autour d'un triptyque : « *animateur* » (12 %) « *éducateur* » (10 %) et « *conseiller* » (9 %). À noter qu'ils ne sont que 4 % à se situer en proximité avec un enseignant du monde scolaire. De façon plus précise, enseigner/former c'est d'abord (Q56, 2 réponses possibles) : « *une possibilité de transmettre [ses] savoirs* » (50 %), « *une occasion de prendre part aux évolutions de la MK* » (39 %), « *une incitation à réfléchir sur le métier* » (38 %) et « *une opportunité de développement professionnel (dynamique de progrès)* » (36 %).
- 38 Comment et dans quelle mesure cette manière de définir la mission de formateur est réinterrogée par la réforme de la formation en masso-kinésithérapie ?

## Un rapport à la réforme contrasté

### Des perceptions initiales

- 39 Le rapport à la réforme est documenté sur la base de différentes entrées. La très grande majorité des répondants (Q53, une seule réponse) perçoit la réforme de la formation avant tout comme « *une opportunité de développement* » (68 %) pour le métier de MK permettant « *une reconnaissance de leur expertise* » (11 %). *A contrario*,

pour certains, très minoritaires, cette réforme peut conduire à « *une perte de savoir-faire* » chez les futurs MK (6 %) et constitue ainsi « *un risque* » pour le métier (5 %).

- 40 La question (Q 46) portant sur la vision de la réforme à partir de trois mots clés (n = 431) laisse apparaître de fortes tendances. La première convoque les notions de « réflexivité » (26), de « recherche » (16), de « professionnalisation » (12), d'« universitarisation » (12), et d'« évolution » (10). Par ailleurs, la réforme est perçue comme « nécessaire » (25), « pertinente » (13), « ambitieuse » (12), « valorisante » (10), « innovante » (7) mais aussi relativement « complexe » (15) à mettre en œuvre. Les termes de « reconnaissance » (7) et d'« autonomie » (12) sont convoqués. De nombreux adjectifs à connotation positive (45) apparaissent dispersés dans les réponses (« dynamique », « engageante », « enrichissante », « intéressante », « motivante », « passionnante », etc.). Quelques termes (22) renvoient à des aspects plus pédagogiques (« méthodes », « progression », « raisonnement », « portfolio », etc.). Enfin, certains propos (88) attestent d'une vision critique, voire négative de la réforme (« chronophage », « déstabilisante », « difficile », « inutile », « technocratique », « floue », « précipitée », « contraignante », etc. ». Si ce registre négatif constitue un volume de 20 % de l'ensemble des réponses, l'activité de formation reste largement appréciée.

### *Une activité de formation vécue de façon positive*

- 41 Les répondants à l'enquête font état d'un degré de satisfaction élevé pour leur activité de formateur (Q58) : très fort pour 31 % et fort pour 53 % d'entre eux, soit 8 formateurs sur 10. 16 % disent avoir un degré de satisfaction moyen. Le degré de mobilisation (Q59, une seule réponse possible) est dû essentiellement au fait de : « *Accompagner les étudiant-e-s dans l'approche du métier* » (38 %), de « *Transmettre des savoirs et savoir-faire* » (23 %) et de « *Transmettre des valeurs essentielles* » (17 %). Ce double ancrage accompagnement-transmission se retrouve dans les réponses à la question ouverte (Q34) : « *Pourriez-vous décrire une situation liée à votre activité d'enseignant(e) ou de formateur(trice) dans laquelle vous avez eu un sentiment de réussite ?* », qui a mobilisé 71 % des enquêtés. Les situations décrites sont singulières et laissent apparaître une grande hétérogénéité au sein de laquelle trois sources de satisfaction sont perceptibles. La première porte sur le processus enseigner ; elle relève directement de la qualité pédagogique du cours que les formateurs ont dispensé : bien organisé, articulé avec les autres interventions, permettant d'atteindre les objectifs fixés initialement. En d'autres termes, ces formateurs disent avoir réussi à mettre en œuvre des outils pédagogiques permettant aux apprenants de progresser. La seconde se déplace du côté de l'étudiant engagé dans un processus d'appropriation des contenus et méthodes ; le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques de Rééducation (GEAPR)<sup>9</sup>, cité par un répondant, représente un dispositif générateur de connaissances et de savoir-être, tout comme l'atelier de raisonnement clinique. Le partage d'expérience, une parole libérée et constructive menant à de riches débats et à une autonomie réflexive sont sources de satisfaction. La troisième, enfin, met en avant le besoin de reconnaissance de la personne, de ses compétences, sur la double scène pédagogique et professionnelle : certains des formateurs se disent satisfaits lorsqu'ils ont été sollicités pour des conseils ou des renseignements complémentaires et/ou complimentés par leurs apprenants.
- 42 Au-delà d'un rapport à l'activité majoritairement positif, il convient de rendre compte des changements perçus par les formateurs au niveau du public qu'ils ont à former.

### *Un regard sur les « nouveaux » profils des étudiants en MK*

- 43 Au regard des nouveaux modes de recrutement<sup>10</sup>, on peut se demander si cette réforme a provoqué des changements au niveau des étudiants. De façon générale, et sans lien direct annoncé avec la réforme, les difficultés repérées (Q39, 3 réponses possibles) par les répondants sont « *d'ordre pédagogique : gestion de certains*

groupes, public étudiant hétérogène » (24 %, rang 4) et « liées aux caractéristiques des étudiant-e-s » (15 %, rang 6). La question des changements chez les étudiants est abordée de façon plus spécifique en ce qui concerne la formation sur le terrain. Si 47 % des tuteurs de stage interrogés affirment avoir repéré des changements, 21 % ne perçoivent pas de différence notable chez les étudiants. 32 % disent ne pas savoir. Les changements perçus chez les étudiants sont spécifiés dans une question ouverte (Q45). Parmi ceux qui ont documenté cette question, la moitié des réponses (18) met en avant une meilleure réflexivité des étudiants et une plus grande maîtrise des savoirs à construire, combinée à une autonomie dans les modes d'appropriation, ce qui les rend : « plus impliqués » (r.14<sup>11</sup>) et « plus acteurs de leur projet professionnel » (r.141). En opposition à ces éléments positifs, la moitié des réponses (18) signale trois aspects négatifs. Ce qui est majoritairement exprimé, c'est le manque d'autonomie des étudiants qui ont « tendance à moins chercher par eux-mêmes et souhaiteraient qu'on leur mâche davantage le travail » (r.19), « ils sont plus passifs et attendent souvent qu'on donne toutes les réponses à leurs questions » (r.53) Pour certains répondants, il y aurait même « un comportement de plus en plus scolaire » (r.109) et une incompréhension de l'évaluation de la part des étudiants qui portent « une critique sur le nombre important des évaluations » (r.39). Un second aspect négatif considère que les étudiants « sont malheureusement plus dans l'analyse et moins dans le geste juste » (r.25), « plus orientés vers la recherche » (r.32) mais qu'ils rencontrent « des difficultés plus importantes à réfléchir sur les situations cliniques et à dégager les priorités de prise en charge. » (r.85). Pour certains tuteurs, et c'est le troisième aspect négatif, ces difficultés sont expliquées par deux manques. D'une part, les étudiants « arrivent en stage sans le bagage théorique » (r.135) et « semblent un peu perdus en stage » (r.70). D'autre part, une « diminution des compétences gestuelles » (r.105) signale des stagiaires « en difficulté par rapport aux technologies de base » (r.73). Ainsi, certains enquêtés pointent les écarts avec les milieux de stage en termes d'attentes (professionnalisation), ce qui peut déstabiliser les étudiants en formation : « la mise en œuvre de la réflexivité exigée par réforme ne rencontre pas un soutien sur les terrains qui n'en comprennent pas les enjeux pour la professionnalisation » (r.104).

44 Ainsi, le discours de tuteurs requestionne les rapports théorie-pratique ou les écarts entre logique de l'institut de formation et logique du terrain. Ces éléments invitent donc à regarder un ensemble de tensions qui traversent la mise en place de la réforme.

## Des difficultés de mise en œuvre de la réforme

45 Les difficultés énoncées (Q51) renvoient à un ensemble de rubriques. De façon plus marquée, c'est « la démarche réflexive avec les étudiant.e.s » (47 %) qui apparaît la plus délicate à mettre en œuvre. « Le suivi du mémoire professionnel » (40 %), « le travail du tuteur.trice durant les stages » (35 %) et « l'approche par problème » (32 %) nécessitent une appropriation des enjeux de la réforme et un repositionnement dans l'espace de la formation en termes de rôles, de postures et de compétences professionnelles à construire et à faire construire. Les difficultés exprimées dans « la transmission des gestes professionnels » (21 %), dans l'utilisation des « nouveaux outils pédagogiques proposés par l'IFMK » (21 %) ou encore dans la prise en compte des « orientations de la direction » (20 %) donnent à penser que les changements impulsés par et autour de la réforme produisent des zones d'inconfort dans l'accompagnement des étudiants et dans leur professionnalisation.

46 Les réponses à la question ouverte (Q55) « Qu'est-ce qui vous semble problématique ou dangereux pour la profession de MK dans cette réforme ? » confirment ces difficultés et élargissent le champ des tensions. Quatre problématiques apparaissent dans les propos. 37 % des réponses expriment la crainte d'une dévalorisation des gestes du MK et d'un affaiblissement de ses compétences techniques : « diminution de la qualité du geste professionnel » (r.129) ou « manque d'assise sur le b-a-ba des techniques de base » (r.105). En dénonçant le risque de « former des théoriciens capables de lire des études et de critiquer la pertinence mais incapables de faire » (r.78), les répondants veulent mettre en garde sur « la sur-scientifisation » (r.88) et le

fait de « *ne pas aller dans cette dérive en mettant également l'accent sur la technicité des futurs professionnels.* » (r.103). On comprend alors que la seconde problématique (21 % des réponses exprimées) porte sur la formation des étudiants, à la fois sur les cours, le temps de travail personnel de l'étudiant, l'évaluation et les stages. La répartition des cours au long du cursus est remise en cause : « *voir la pathologie en 3 années perturbe énormément les choses* » (r.19). Le faible volume horaire sur certains contenus et « *la multiplication des UE [qui] morcelle l'enseignement* » (r.67) sont aussi pointés du doigt, ainsi que le temps de travail personnel accordé aux étudiants, mal utilisé « *qui donne l'illusion d'une autonomie et ne respecte plus les valeurs de la profession* » (r.109). Enfin les enquêtés mettent en avant la difficulté d'évaluer les compétences développées, en raison de « *l'organisation du cursus qui incite l'étudiant à s'organiser de façon quantitative et "comptable" des ECTS, quitte à ne pas s'approprier des éléments essentiels de la profession* » (r.136). Cet élément semble renforcé par la nouvelle programmation des stages et le manque de pratique : « *un stage par semestre c'est peu...* » (r.113).

47 La reconnaissance de la profession constitue la troisième problématique relevée dans 17 % des réponses exprimées. Il ressort tout d'abord que la réforme n'est pas suffisamment poussée vers l'universitarisation. Ces répondants regrettent qu'il n'y ait « *pas un doctorat de kiné* » (r.1), « *pas d'accès aux filières doctorales* » (r.37), ni « *création d'une université propre à la kinésithérapie* » (r.46), ce qui signifie « *pas d'intégration pleine à l'université* » (r.87). L'absence de reconnaissance des 5 années d'études<sup>12</sup> est plusieurs fois exprimée et donne à certains le sentiment de « *rater la reconnaissance Master et l'équivalence statutaire et salariale* » (r.63) ; elle fait dire à d'autres que « *la redéfinition claire de la profession de masseur-kinésithérapeute n'a pas été menée de façon assez profonde* » (r.35). Les propos mettent en avant le fait de « *ne pas avoir une filière kiné en PACES clairement identifiée* » (r.39) et dénoncent une entrée à l'IFMK et dans le métier par défaut où « *les étudiants qui arrivent maintenant par le PACES sont déçus d'être là car ils ont le sentiment d'avoir raté leurs études* » (r.125).

48 Enfin, ce qui apparaît dans 25 % réponses, ce sont les sentiments de décalage entre l'intention affichée de la réforme et la réalité du terrain. Au moins six types de danger sont repérés. Le premier concerne l'inadéquation entre l'intention affichée de la réforme et les moyens mis en œuvre sur le terrain avec « *le risque de déprofessionnalisation par des enjeux financiers et des prescriptions gouvernementales qui ne soient pas en adéquation avec les moyens mis en œuvre dans la pratique quotidienne des masseurs-kinésithérapeutes* » (r.2) et la naissance d'« *un écart entre la posture d'ingénieur de santé des futurs professionnels et le statut du MK salarié qui peut être pauvre en terme d'autonomie* » (r.23). La peur d'un décalage au sein du corps professionnel entre MK constitue le second danger exprimé par le possible « *clivage entre anciens diplômés et nouveaux diplômés* » (r.22) ou le « *fossé entre les deux groupes* » (r.87). Le troisième danger c'est « *perdre l'objectif de la professionnalisation* » (r.5) avec le « *décalage entre l'acquisition des connaissances théoriques et l'expertise des gestes pratiques* » (r.11) et « *une perte de savoir-faire en voulant trop orienter sur la recherche alors qu'au final 95 % seront praticien de terrain* » (r.123). Les trois dangers suivants se focalisent sur les IFMK. En premier lieu, c'est le risque d'un « *écart entre les gens de terrain et les écoles qui se creuse davantage* » (r.21) avec, entre autres raisons, « *la complexité de la réforme qui dissuade la majorité des professionnels de terrain de s'y intéresser et de s'investir dans le tutorat clinique* » (r.99). C'est ensuite le décalage par « *l'absence de collaboration entre université et institut avec la non prise en charge de formation universitaire pour les cadres formateurs* » (r.59) et une « *formation des cadres de santé insuffisante et inadaptée aux exigences de la formation de MK.* » (r.121) qui fait courir « *le risque de déprofessionnalisation pour certains enseignants formateurs* » (r.112). Enfin, on peut noter une « *absence de coopération entre IFMK pour l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et tutorale... (chaque IFMK [...] essaie de reconstruire des cathédrales tout seul !!! ou presque...)* » (r.76), ce qui fait courir « *le risque d'un décalage par des disparités de niveau en fonction des IFMK* » (r.69).

49 À l'issue de ces principaux résultats, on constate que la plupart des formateurs ont été formés à la pédagogie<sup>13</sup>. Pour autant, l'instauration de la réforme des études, qui est majoritairement perçue comme une opportunité de développement et une force pédagogique, n'est pas sans poser problème. La démarche réflexive qu'elle induit engage de nouveaux besoins en formation qui interrogent la place des sciences de l'éducation. En effet, si ces réponses mettent en relief un certain nombre de problématiques liées à la mise en œuvre de la réforme, elles éclairent aussi les processus complexes de traduction et d'appropriation de nouvelles prescriptions qu'il s'agit à présent de discuter.

## Pistes de discussion

50 Les concepts utilisés, issus du champ des sciences de l'éducation, s'avèrent particulièrement pertinents pour analyser le processus d'appropriation ainsi que les tensions et les problématiques rencontrées par les formateurs. Ils permettent, à cette étape du travail, de proposer trois éléments dans la discussion, à penser de façon systémique.

51 Tout d'abord, l'enquête fait état d'un processus d'universitarisation/professionnalisation ambigu : les craintes exprimées par les enquêtés semblent révéler un point de crispation. D'une part, ces derniers soulignent la montée en puissance des savoirs théoriques experts, une orientation vers des ressources scientifiques reconnues dans le cadre du mémoire (universitarisation) ; cette orientation positionne les MK dans une dynamique de reconnaissance des parcours et des niveaux de qualification et renvoie à la professionnalisation, entendue comme l'amélioration collective du statut social de l'activité (Bourdoncle, 1991). Cela étant, un certain nombre d'enquêtés pointent que ce processus d'universitarisation reste inabouti car ne débouchant pas sur un master et, à terme, sur une filière universitaire spécifique à la kinésithérapie. D'autre part, les énoncés mettent en lumière la crainte de former de nouveaux MK diplômés très documentés sur les aspects scientifiques mais moins compétents au niveau des savoir-faire, des techniques, des « bonnes pratiques » que les professionnels revendiquent et qu'ils souhaitent transmettre dans la formation ; on retrouve à ce niveau le processus d'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe qui participe du processus de professionnalisation. Dépasser ces clivages suppose de veiller aux modalités d'alternance, aux relations réellement construites entre instituts de formation et pratiques de stage. Ainsi, les articulations pratique-théorie-pratique (Altet, 2000), relevant d'une alternance intégrative nécessitent d'interroger la pertinence et l'efficacité des dispositifs mis en place pour accompagner la construction de la professionnalité des étudiants. La professionnalisation est entendue ici comme un processus d'amélioration des capacités pour une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité dans le métier.

52 Par ailleurs, ces premières analyses soulignent des tensions et des contradictions dans le processus de formation, lequel vient perturber les pratiques d'enseignement antérieures. Si certaines réponses intègrent les nouvelles orientations de la réforme (réflexivité, approche par problème, démarche de recherche, etc.) qui mettent en avant la construction des savoirs et compétences par l'apprenant, d'autres indiquent une motivation forte chez les formateurs pour transmettre de bons gestes, des pratiques efficaces, à l'appui de l'expérience. Ainsi les analyses semblent indiquer une volonté de participer à ce mouvement organisé autour du paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983/1994) mais les formateurs expriment des difficultés dans la mise en œuvre de dispositifs, de démarches, en adéquation avec les orientations données par la réforme. On retrouve ici le rapport à l'activité de formation à travers les tensions relevées par Charlot (1990) : d'un côté le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne ; de l'autre, la pratique comme activité finalisée et contextualisée. Ces deux approches de la transmission appellent un approfondissement des articulations entre des espaces-temps de la formation où sont activés différents types de savoirs (savoirs,

savoir-faire, savoir-être). De fait, ce rapport à l'activité de formation masque une question de fond : quel professionnel compétent veut-on, doit-on et peut-on former ?

- 53 Cette interrogation renvoie à des problématiques de formation pour les formateurs eux-mêmes, confrontés à l'épreuve du changement. Comment ces derniers ont-ils été recrutés ? Sur quelles compétences pédagogiques et didactiques ? Sur quelles compétences techniques ou quelles spécialités ? Au-delà de l'expérience professionnelle, quels soubassements théoriques et méthodologiques peuvent-ils mobiliser dans l'action ? L'enquête met en lumière certains besoins ressentis par ceux qui se sont exprimés. L'appropriation de nouvelles prescriptions semble ainsi nécessiter des dispositifs d'accompagnement qui travaillent à la fois sur le sens de la réforme, sur la construction d'outils théoriques et méthodologiques efficaces, dans le but de redonner du pouvoir d'agir aux acteurs. À ce titre, les sciences de l'éducation et de la formation peuvent apporter étayages conceptuels et démarches pour optimiser les processus de construction professionnelle et l'articulation avec les terrains de stage. C'est sans doute pour cela que de nombreux professionnels intègrent des parcours en sciences de l'éducation et « se déplacent » du côté des approches compréhensives (analyse de l'activité ou des pratiques professionnelles) et des ingénieries de formation, plus à même d'accompagner les processus de professionnalisation.

## Conclusion

- 54 L'étude présentée dans le cadre de cette contribution montre combien la réforme de la formation des MK génère une dynamique professionnelle et reste porteuse de craintes. Comme toute période de transition, elle demande à être approfondie par des analyses complémentaires et nécessite de s'inscrire dans une perspective longitudinale (sur 3 ans) et spatiale (enquête à l'échelle locale et nationale).
- 55 La contribution des sciences de l'éducation et de la formation se révèle tout à fait pertinente, sinon indispensable, non seulement pour apporter étayages conceptuels et démarches pour optimiser les processus de construction professionnelle mais également pour aider à l'analyse des évolutions de la formation professionnelle - ici dans le champ de la santé.
- 56 Pour autant, il reste à repérer la manière dont ces nouveaux terrains viennent réinterroger les problématiques jusque-là plus fortement ancrées dans le champ de la formation des enseignants de l'Education nationale. Les premiers résultats de la recherche font apparaître de nombreuses similitudes avec la réforme de la formation des enseignants (2010-2013) étudiée antérieurement (Perez-Roux, 2012 ; Maleyrot, 2012 ; Grosstephan, 2015). Ce constat pourrait ouvrir sur des analyses comparées, invitant à regarder ce qui se joue en termes de cultures de formation *vs* culture d'enseignement au sein des instituts de formation dans différents « métiers de l'humain » et du point de vue des processus d'appropriation des acteurs concernés par ces changements (formateurs, formés, équipes de direction).

---

## Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35, 1, 25-41.
- Blin, J-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1991) Note de synthèse : La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, 94, 1, 73-91.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour des mots : Universitarisation. *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche & Formation*, 8,1, 5-17.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Dubar, Cl. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. (2009, dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Grosstéphan, V. (2015). Accompagner la mastérisation de la formation des enseignants en France : un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions vives*, 24. Online since 15 February 2016, connection on 25 August 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1786>; DOI : 10.4000/questionsvives.1786

Hébrard, P. (2004). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris : L'Harmattan.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.

Lanéelle, X., Perez-Roux, T. (2014) Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/4, 469-494.

Lavielle-Gutnik, N., Negroni, C. Sorel, M. (2013, dir.). Professionnalisation et nouvelles formes de professionnalités des formateurs d'adultes. *TransFormations*, 9.

Le Boulter, S. (février 2018). *Mission Universitarisation des formations paramédicales et de maïeutique. Bilan intermédiaire de la concertation et propositions d'orientation*. Rapport à Madame la ministre des Solidarités et de la Santé et à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Maleyrot, E. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45, 65-88.

Maleyrot, E. (2014). Transition institutionnelle et transitions subjectives : le cas des formateurs de terrain dans la formation initiale des enseignants. In T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.). *Mutations dans l'enseignement et la formation* (pp. 47-65). Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, Ph. (2012, dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (première édition 1996).

Roux-Perez, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Science et Motricité*, 56, 75-96.

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 39-63.

Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 323-343.

Perez-Roux, T., Balleux, A. (2014, dir.). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.

Piot, T., Adé, D. (2018, dir.). *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*. Rouen : PURH.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (première édition 1983).

Teisseire, X., Rouvière, F., Boussagol, B., Perez-Roux, T. (2018). Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques en Rééducation : une innovation pédagogique pour la professionnalisation des étudiants en kinésithérapie. *Kinésithérapie, la revue*, 18(193), 21-26.

Wittorski, R. (2007). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 17, 11-39.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-117.

---

## Notes

1 [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066). Consulté le 10 mars 2018.

2 Dans notre étude, les répondants utilisent le terme d'enseignant ou de formateur selon les lieux où ils travaillent. Bien que la dénomination de ces professionnels ne soit pas stabilisée selon les statuts et les types d'organisation au sein des structures, nous avons opté pour le terme générique de formateur-trice. Ce terme regroupe les enseignants à l'institut de formation des masseurs-kinésithérapeutes (IFMK) et les tuteurs de stage qui participent à la formation. De la même façon, nous avons opté pour une écriture générique qui englobe tant les hommes que les femmes.

3 Il s'agit ici de formations diplômantes délivrées à l'université.

4 Cette problématique est développée dans : Maleyrot, E., Perez-Roux, T., Pourcelot, C., Hébrard, P. Comprendre le travail de mise en œuvre de la réforme des études en Masso-Kinésithérapie : le

cas d'un institut de formation. Article soumis à la revue *Activités*.

5 A ce jour, il n'y a pas de recensement officiel (ni officieux) réalisé au niveau national. Nous ne pouvons donc pas donner une image précise de la représentativité de notre corpus, excepté sur une variable (voir note 12).

6 Pour plus de clarté, nous avons fait le choix d'illustrer notre analyse par des pourcentages arrondis.

7 Les données nationales font état de 52 % d'IFMK publics, soit 24 des 46 IFMK. Source : Le Boulanger (février 2018). *Mission Universitarisation des formations paramédicales et de maïeutique. Bilan intermédiaire de la concertation et propositions d'orientation*. Rapport à Madame la ministre des Solidarités et de la Santé et à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

8 « Quels aspects dans cette activité de formation / d'enseignement vous semblent prioritaires aujourd'hui ? Dit autrement, être enseignant à l'IFMK c'est d'abord... » (3 réponses possibles) : suivent 16 *items*. 12 sont repris ici, les 4 derniers ayant obtenu des scores très faibles.

9 Ce dispositif est explicité dans l'article de Tesseire X., Rouvière, F., Boussagol, B & Perez-Roux, T. (2018)

10 Depuis 2015, les étudiants en IFMK sont sélectionnés à l'issue d'une année universitaire : Première Année Commune des Études de Santé (PACES), Licence 1 Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), ou la Licence 1 de Sciences Technologies et Santé (STS).

11 Ce codage signifie que l'extrait provient du 14<sup>ème</sup> répondant à l'enquête (n =141).

12 Année universitaire (PACES ou L1 STAPS ou L1 STS), suivie d'un cursus de 4 années d'études en IFMK.

13 Les résultats ne permettent pas de connaître précisément les contenus et méthodes travaillés en pédagogie.

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Thérèse Perez-Roux, Éric Maleyrot, Charlotte Pourcelot, Frédéric Rouvière et Bruno Boussagol, « Réforme de la formation en école de Masso-kinésithérapie : quels modes de réception par les formateurs ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 15 décembre 2018, consulté le 30 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5312>

## Auteurs

### Thérèse Perez-Roux

Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF – TFD

#### Articles du même auteur

**Éditorial : vers une extension du domaine des sciences de l'éducation ... et de la formation ?** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 50 | 2018

**Transactions identitaires des formateurs d'agents de prévention et de sécurité et enjeux de professionnalisation** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 50 | 2018

**Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 45 | 2017

**L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 38 | 2015

### Éric Maleyrot

Maître de Conférences, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF – TFD

#### Articles du même auteur

**L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 38 | 2015

### Charlotte Pourcelot

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF - TFD



Articles du même auteur

**Quels regards les enseignants de lycée professionnel portent-ils sur la poursuite d'études en première année de licence de leurs élèves ?** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 46 | 2017

**Frédéric Rouvière**

Directeur IFMK Montpellier

**Bruno Boussagol**

Directeur-adjoint IFMK Montpellier

---

***Droits d'auteur***



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.