

Réingénierie de la formation en école de masso-kinésithérapie : modes de réception de la réforme de 2015 par les formateurs.

Thérèse Perez-Roux, Eric Maleyrot, Charlotte Pourcelot

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Eric Maleyrot, Charlotte Pourcelot. Réingénierie de la formation en école de masso-kinésithérapie : modes de réception de la réforme de 2015 par les formateurs.. Colloque Débats, enjeux, perspectives : 50 ans des Sciences de l'Education, Oct 2017, Caen, France. <hal-01967259>

HAL Id: hal-01967259

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01967259>

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.

Réingénierie de la formation en école de Masso-kinésithérapie : modes de réception de la réforme de 2015 par les formateurs

Thérèse PEREZ-ROUX¹, Éric MALEYROT², Charlotte POURCELOT³

1 Introduction

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.

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 para-médical avant eux, à une réforme des études et à une réingénierie de la formation. Quel intérêt les SE ont-elles à investir ces espaces ? Qu'ont-elles à y apprendre/découvrir en termes de logiques partagées et/ou spécifiques ? Quelles clés de lecture peuvent-elles apporter sur le double processus de professionnalisation/universitarisation ?

2 Contexte de l'étude et problématique de la recherche

La plupart des sociétés occidentales connaissent actuellement des évolutions majeures 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, les métiers (fonctions) de l'enseignement, de l'éducation et de la formation sont amenés à se transformer au regard de changements institutionnels et organisationnels (d'ordre national ou plus localisés) qui interrogent l'expérience et les pratiques des acteurs (enseignants, formateurs, cadres, etc.). En effet, ces derniers ont à prendre en compte de nouvelles contraintes et des logiques parfois concurrentes qui viennent perturber la sphère professionnelle et ses contours (Perez-Roux et Balleux, 2014).

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 transformer les conditions de professionnalisation des étudiants en intégrant une double logique de professionnalisation (Bourdoncle, 2000 ; Hébrard, 2004 ; Wittorski, 2007, 2008) et d'universitarisation (Bourdoncle, 2007).

En effet, tout au long de leur parcours, les étudiants sont amenés à construire une posture réflexive et à entrer dans un processus de recherche. Si un premier volet de l'enseignement

¹ Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF – TFD

² Maître de Conférences, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF – TFD

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

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, des compétences plurielles liées à l'exercice de la profession. Les qualités valorisées 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.

Cette évolution (proche des référentiels de compétences des enseignants et personnels éducatifs de l'Education Nationale⁴, 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.

Par voie de conséquence, les tensions entre professionnalisation et universitarisation, déjà repérées dans un ensemble de métiers de l'interaction humaine (Piot et Ade, 2017, à paraître), questionnent la professionnalité des enseignants/formateurs⁵ (Perez-Roux, 2012 ; Lavielle-Gutnik, Négroni, 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 (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), construire de nouveaux savoirs et, plus largement, 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.

L'article se centre plus particulièrement sur les formateurs en écoles 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 changements plus ou moins importants dans le positionnement des formateurs et la manière dont ils envisagent ces mutations en lien avec les enjeux de professionnalisation de leur secteur.

3 Repères théoriques

⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁵ 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.

3.1 Universitarisation –professionnalisation

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 (défendre et valoriser le métier au plan socio-politique), un processus d'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe professionnel (socialisation par les règles et les normes explicites et implicites, contours du métier redéfinis 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, qui envisage la construction de la professionnalité, suppose la formation d'individus aux contenus d'une profession existante (transmission des savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer une profession et construction d'une identité professionnelle). Ces trois processus sont reliés. Se centrer sur le troisième convoque en arrière-plan les deux premiers.

Complémentairement, la professionnalisation peut être abordée à partir d'une double entrée proposée par Wittorski (2007). D'une part, 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 enseignants en charge d'assurer la construction professionnelle des futurs MK. D'autre part, il s'agit de prendre en considération les sujets se formant (étudiants) et la manière dont ils saisissent (ou pas) les enjeux professionnels d'une telle réforme, s'approprient (ou pas) les contenus et démarches de formation, plus largement donnent sens à leur parcours de professionnalisation.

Cette démarche complexe vient ici s'articuler à un processus d'universitarisation 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 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 (enseignant-chercheur) et qui nécessite l'obtention d'un doctorat.

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.

3.2 Enseigner-former : représentations, valeurs, pratiques

Les nouvelles orientations données à la formation initiale des MK suppose la mise en œuvre de démarches réflexives, mais aussi une nouvelle approche des savoirs de et par la recherche, renvoyant certains formateurs à une position plus ou moins confortable. En effet, la mise en place 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. L'idée de formation suppose d'accompagner la construction de compétences professionnelles mettant en jeu des savoirs pluriels et composites. Charlot

distingue quatre dimensions : le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne, la pratique comme activité finalisée et contextualisée, la pratique du savoir et le savoir de la pratique. Former des MK, c'est aussi repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes. Au final, comment se construisent de nouveaux (dés)équilibres dans une mission complexe en train de se redéfinir ? Quelle place accordée aux savoirs à faire acquérir dans le nouveau paysage de la formation des MK ?

Une entrée par les représentations et les valeurs semble donc heuristique pour comprendre ce qui se joue pour les enseignants/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 servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs registres d'action. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Roux-Perez, 2005). Dans ce travail, nous nous intéresserons à la manière dont les enseignants/formateurs de l'IFMK ont reçu/interprété la réforme et les univers de sens qu'ils construisent dans le cadre de leur activité.

3.3 Rapport à l'activité

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. Dans cette perspective, 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.

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.

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.

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...).

4 Méthodologie

La méthodologie employée pour ce projet de recherche intitulé « La formation initiale entre professionnalisation et universitarisation : quelles incidences de la réforme des études en masso-kinésithérapie (2015) sur l'activité et la professionnalité des enseignants/formateurs et des équipes de direction ? », est plurielle et longitudinale.

En 2015-2016, une première enquête exploratoire a été effectuée auprès de la direction de l'IFMK de Montpellier puis trois focus groupes ont été conduits auprès de MK intervenant dans la formation des futurs MK (Perez-Roux, Maleyrot, Pourcelot et Hébrard, 2017).

Au sein de ce même institut, en 2016-2017, donc au cours de la deuxième année de mise en œuvre de la réforme, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de dix enseignants-référents pédagogiques et de dix enseignants/formateurs. Puis quatre autres entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants/formateurs de la région Ile-de-France. Le guide d'entretien commun à ces deux sites comportait plusieurs rubriques dont les principales s'intéressaient aux parcours scolaire et professionnel de l'interviewé, à sa définition du métier de MK, au descriptif de son activité de formateur, et à sa perception de la réforme des études de kinésithérapie. Ils ont été intégralement retranscrits et analysés, et ont permis l'élaboration d'un questionnaire en ligne que nous nous proposons de présenter dans cette contribution.

Conçu puis diffusé au printemps 2017 à l'échelle nationale à l'aide du logiciel Sphinx Online, 141 formateurs issus de différentes écoles de masso-kinésithérapie se sont exprimés. Cet outil d'enquête constitue, pour notre équipe de recherche, un moyen 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 par le biais de leur rapport à l'activité et à la réforme des études de masso-kinésithérapie de 2015.

Pour cela, il est composé de 62 questions distribuées en sept rubriques principales :

- Le profil de MK ;
- Le profil de formateur ;
- Le travail collectif ;
- La fonction de formateur depuis la réforme ;
- La fonction de tuteur ;
- La réforme de la formation en MK de 2015 ;
- La satisfaction et reconnaissance de la fonction de formateur.

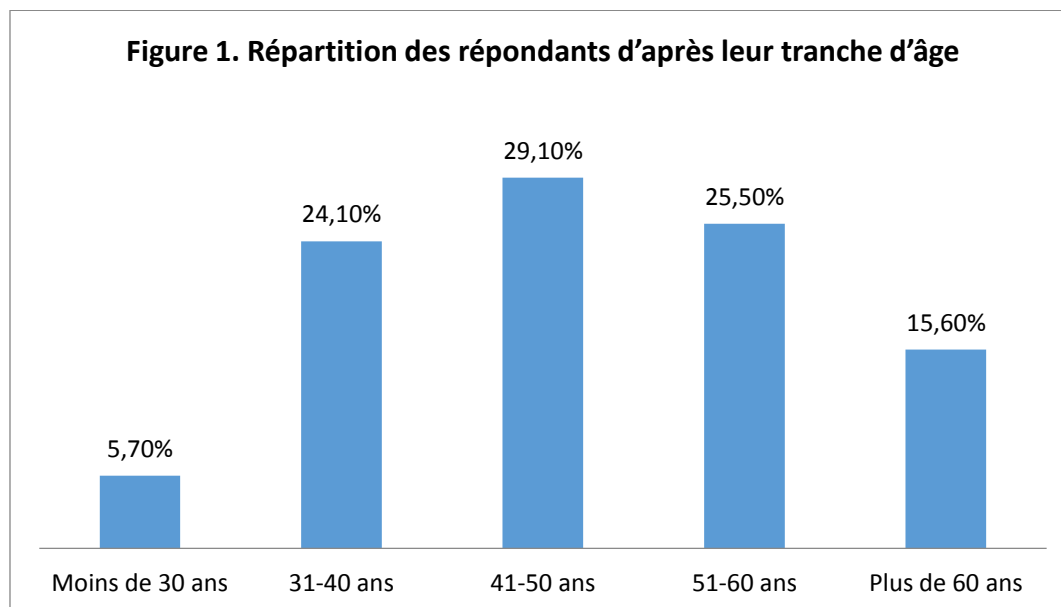
Outre les questions fermées et celles à choix multiple ordonné, l'enquête comporte six questions ouvertes sollicitant les répondants à s'exprimer sur une situation liée à leur activité de formateur dans laquelle ils ont eu un sentiment de réussite puis sur une situation d'enseignement/formation dans laquelle ils ont été mis en difficulté. Une troisième proposition invite les formateurs tuteurs à rédiger les éventuels changements repérés chez les stagiaires depuis 2015. Enfin, trois autres questions donnent la possibilité aux enquêtés invités de livrer leur vision de la réforme et sur ce qui leur semble dangereux ou problématique pour la profession de MK.

5 Résultats⁶

Dans cette contribution, nous proposons une première approche du groupe professionnel éclairée par un tri à plat et complétée par l'analyse thématique des questions ouvertes, et nous nous focalisons plus particulièrement sur le rapport à l'activité et le rapport à la réforme.

5.1 Caractéristiques des répondants

Les répondants (=n141) sont majoritairement des hommes (60%). Comme l'indique l'histogramme ci-dessous, près d'un tiers de notre échantillon (29%) est âgé entre 41 et 50 ans et les moins de 30 ans sont très peu nombreux (6%).

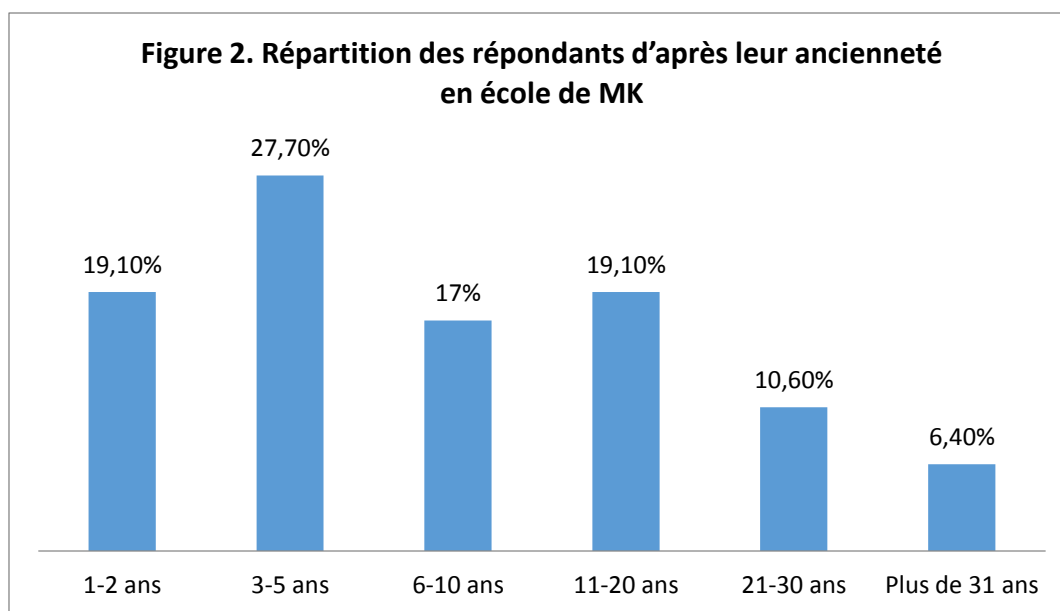


La quasi-totalité possède un diplôme de MK (94%), près de la moitié est titulaire d'un master (46%), obtenu pour (44%) en Sciences de l'éducation ; 43% sont cadres de santé (43%).

S'agissant de la fonction de formateur, celle-ci représente l'activité principale de près de la moitié des enquêtés (48%). Les autres sont principalement MK spécialisés (21%) ou généralistes (11%).

Plus de la moitié (55%) exercent dans une école publique. L'ancienneté dans la fonction est assez variable comme le montre l'histogramme ci-après, mais l'on constate que plus du quart des répondants exercent en école de MK depuis/entre 3 et 5 ans.

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



De plus, les répondants dispensent des enseignements aussi bien en cours magistraux (93%) qu'en travaux dirigés (87%). Pour l'année universitaire en cours (donc au moment de l'enquête, 2016-2017), on remarque que plus du tiers des formateurs assurent plus de 30 heures en CM (37%), et que près de la moitié dispensent plus de 80 heures en TD (46%).

Tableau 1. Répartition des répondants d'après le nombre d'heures de cours assurés en CM et en TD par an.

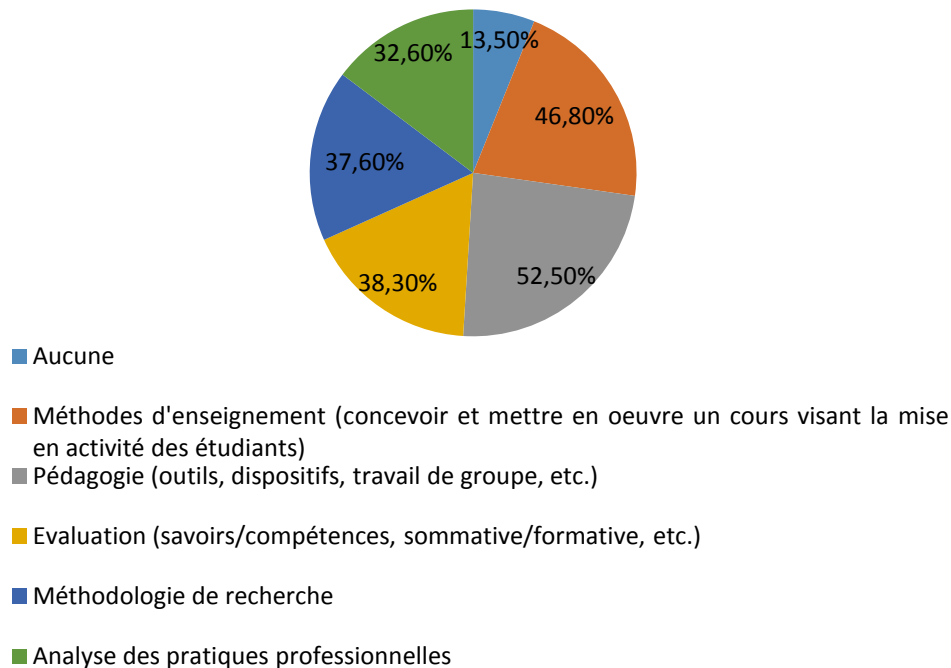
CM (Effectif total : 123 – 100%)				TD (Effectif total : 131 – 100%)			
1-10 heures	11-20 heures	21-30 heures	> 30 heures	1-20 heures	21-40 heures	41-80 heures	> 80 heures
30,1% (37)	21,1% (26)	12,2% (15)	36,6% (45)	19,8% (26)	18,3% (24)	16% (21)	45,8% (60)

Sur la dimension collective de l'activité, 67% font état de formes de travail concertées entre formateurs au sein de leur établissement. Parmi ceux-ci, 62% y participent et évoquent prioritairement « *la préparation de séances ou périodes de cours* » (52%) et « *la préparation des évaluations/contrôles communs* » (46%). Il s'agit aussi de travailler sur « *la recherche d'articulation dans les contenus* » (46%) et sur les « *situations à mettre en œuvre pour développer la réflexivité des étudiants* » (46%).⁷

Enfin, l'enquête s'intéresse aux formations relatives à l'enseignement. Le diagramme ci-dessous transcrit les réponses apportées. Il est à noter que plusieurs répondants n'en ont suivi aucune (14%) et que plus de la moitié se sont formés en pédagogie (53%).

⁷ La question et la consigne étaient les suivantes : « Parmi les travaux suivants, auxquels participez-vous prioritairement ? » (3 réponses possibles à classer du 1^{er} au 3^{ème} choix). Ceci explique des pourcentages dont le cumul dépasse les 100%.

Figure 3. Répartition des répondants d'après leur(s) formation(s) en enseignement



Nous avons donc ici un groupe plutôt masculin, multi-âge, plus ou moins formé pour intervenir auprès des étudiants, et diversement investi dans la formation. Notre échantillon ne peut être considéré comme représentatif de la population, toutefois l'objectif de cette recherche n'est pas d'établir des statistiques mais bien d'analyser les enjeux, les cultures professionnelles et les stratégies d'intervention pouvant être très différentes pour ces équipes pluri-catégorielles.

5.2 Représentations de la formation et valeurs associées

Une première question avait pour fonction de comprendre les représentations du formateur idéal. Formulée de façon indirecte⁸, 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 (nous y reviendrons dans la partie 5.3.).

- . Accompagner l'étudiant-e dans son développement professionnel (46%)
- . 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%)

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

Les aspects plus didactico-pédagogiques apparaissent à un troisième niveau :

- . 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/montrer des gestes « justes » que les étudiants pourront ensuite appliquer (17%)
- . Veiller à la progression des étudiant-e-s (16%)
- . Maintenir les exigences en termes d'objectifs et de contenus (14%).

Dans cette rubrique, l'item « veiller à différencier son enseignement pour que chaque étudiant-e puisse progresser » obtient un score faible (5%) et le fait d'« assurer l'ordre dans le groupe et asseoir son autorité » aucune réponse.

Enfin, 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%)
- . S'adapter au contexte quitte à revoir les exigences de la direction ou les prescriptions nationales (4%)
- . Réaliser les différentes tâches qui sont assignées par l'IFMK (1%).

A la question complémentaire (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-e à de nouvelles pratiques (37%). A un deuxième niveau, apparaît la nécessité d'être expert dans un domaine (33%), rigoureux (31%) et responsable (26%). On note un ensemble de qualités moins probantes d'une professionnalité reconnue au sein du groupe : exigeant (19%) proche des étudiants (16%), juste (15%) et compréhensif (12%). Enfin, trois items obtiennent des scores faibles (< 6%) : être entreprenant, soucieux de la réglementation, original ne semble pas correspondre à la culture de formation ou au profil valorisé par les enquêtés.

Enfin, une question renvoyait à un positionnement de l'activité à partir de la proximité perçue de certains métiers : les enseignants interrogés se définissent d'abord comme des formateurs d'adultes (55%), puis autour d'un triptyque : animateur (12%) éducateur (10%), conseiller (9%). A noter qu'ils ne sont que 4% à se situer en proximité avec un enseignant du monde scolaire.

5.3 Rapport à l'activité

Les répondants à l'enquête font état d'un degré de satisfaction élevé pour leur activité d'enseignant/formateur (Q58) : très fort pour 31% et fort pour 53% d'entre eux. 22% disent avoir un degré de satisfaction moyen.

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%). Le lien avec « un travail en équipe » obtient 20% des suffrages. Par ailleurs, certains items indiquent une faible adhésion des formateurs : enseigner à l'IFMK reste peu relié à « une réussite professionnelle » (5%), ou à « une reconnaissance des compétences par la direction » (5%). Enfin, enseigner/former est très rarement associée à « un sentiment de légitimité auprès des collègues MK » (1%) ou « auprès des médecins » (1%).

De fait, ce qui mobilise le plus les enseignants interrogés (Q59, une seule réponse) s'organise autour de trois thèmes : « accompagner les étudiants dans l'approche du métier »

(38%), « *transmettre des savoirs et savoir-faire* » (23%) et « *transmettre des valeurs essentielles* » (17%). Ces éléments de réponses ne se trouvent pas totalement en cohérence avec **ce qui est intéressant dans la réforme** (Q49, 3 réponses possibles). Leurs réponses renvoient très largement à « *la démarche réflexive avec les étudiant-e-s* » qui marque le changement (94%), suivi de « *l'approche par problème* » (43%). D'autres aspects sont mentionnés comme intéressants : « *les nouveaux outils pédagogiques proposés par l'IFMK* » (32%) et « *le travail de tuteur-trice durant les stages* » (31%). Mais, « *le suivi du mémoire professionnel* » (21%) et « *la transmission de gestes professionnels* » (18%) obtiennent des scores assez faibles au regard des réponses apportées à la question 59.

Cette approche assez globale du groupe des répondants en ce qui concerne leur rapport à l'activité peut être précisée à travers deux questions ouvertes qui mobilisent l'évocation de situations vécues.

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 ?* », a mobilisé 71% des enquêtés. Les situations décrites sont singulières et laissent apparaître une grande hétérogénéité au sein de laquelle différentes sources de satisfaction sont perceptibles.

Les réponses collectées peuvent en effet être réparties en trois grandes familles dont la première relève directement de la qualité pédagogique du cours qu'ils ont dispensé. Ce dernier était bien organisé, articulé avec les autres interventions, et avait permis d'atteindre les objectifs fixés initialement. En d'autres termes, ils ont aussi réussi à mettre en œuvre des outils pédagogiques permettant aux apprenants de progresser par exemple, en parvenant à « *rendre vivante la santé publique par la construction de savoirs collectifs et d'ateliers socio-constructivistes* » (r. 8) ou encore grâce à « *un travail séquencé autour d'une thématique (les boîtes), et à différents temps pédagogiques successifs (vidéo, analyse, cours magistral court et jeu de mime organisé) qui ont abouti à une réelle adhésion des étudiants et un bon apprentissage vis-à-vis des objectifs initiaux posés* » (r. 75).

La seconde satisfaction des formateurs dépend de la réflexivité à laquelle les apprenants sont parvenus. Ils évoquent pour cela l'attitude réflexive des étudiants favorisée par la réforme des études de MK. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques de Rééducation (GEAPR) cité par un répondant représente un dispositif générateur de connaissances et de savoir-être, tout comme l'atelier de raisonnement clinique. Dans cette continuité, le partage d'expérience, une parole libérée et constructive menant à de riches débats et à une autonomie réflexive sont sources de satisfaction, comme en témoigne ce formateur : « *Lors des analyses de pratiques et de raisonnement clinique : donner du sens, créer du lien, faire évoluer la réflexion des étudiants* » (r. 103).

Enfin, on peut constater que les formateurs se disent satisfaits lorsqu'ils ont été sollicités et/ou complimentés par leurs apprenants. Ils apprécient d'avoir été interpellés en fin de cours pour des conseils ou des renseignements complémentaires. Dans cette même veine, d'autres éprouvent un sentiment de réussite lorsque les étudiants les ont applaudis, ont souri ou les ont remerciés : « *La reconnaissance du groupe en fin de cours par des remerciements de la part de nombreux élèves* » (r. 29).

On repère donc ici une première entrée davantage focalisée sur le processus enseigner ; la seconde se déplace du côté de l'étudiant engagé dans un processus d'appropriation des contenus et méthodes. La troisième, enfin, met en avant le besoin de reconnaissance de la personne, de ses compétences, sur la double scène pédagogique et professionnelle. Au regard de ces réussites, il convient de rendre compte de ce qui a pu poser problème ou empêcher le bon déroulement des interventions.

A la question ouverte Q37 : « *Pourriez-vous décrire une situation d'enseignement ou de formation dans laquelle vous avez été mis(e) en difficulté ?* », 57% des enquêtés se sont exprimés. Parmi les réponses apportées, nous pouvons distinguer quatre principales sources de difficulté :

□ Les défaillances pédagogiques : elles relèvent du formateur lui-même. Certains enseignants déclarent ne pas toujours maîtriser le contenu de leurs cours théoriques et pratiques et manquer de compétences pédagogiques : « *Apprendre la clinique et l'observation des pathologies* » (r. 28). Face aux étudiants, certains se sentent stressés et d'autres démunis parce qu'ils ne possèdent pas suffisamment de connaissances relatives aux pré-requis des étudiants, ils ont alors le sentiment de perdre de leur légitimité : « *Lors de cours pratiques en étant "sorti" de la profession depuis plus de 10 ans, les limites de la légitimité...* » (r. 116).

□ La gestion du comportement des étudiants : les enseignants déplorent le manque de maturité et de sérieux de certains étudiants (r. 45 et r. 115), leur désintérêt pour les sujets abordés (r. 58), ainsi qu'un fort taux d'absentéisme (r. 40 et r. 62) après les examens. La gestion du groupe n'est pas sans poser problème, notamment lorsqu'il s'agit de capter leur attention en CM : « *La gestion des étudiants dont le temps d'attention est extrêmement réduit et dépendant des outils pédagogiques utilisés : garder les étudiants éveillés, susciter leur intérêt, leur attention et leur participation active, c'est parfois (souvent !) Très difficile, surtout en cours magistral* » (r. 9).

□ Les conditions défavorables d'intervention : elles sont également problématiques, les enseignants dénoncent et reprochent une baisse des heures allouées aux TD (r. 73 et r. 105), un manque de matériels (r. 39), des locaux inadaptés (r. 135 et r. 49), et des conditions d'exercice difficiles relatives à l'enseignement à distance (r. 32 et r. 103).

□ La faible collaboration entre les intervenants : quelques enseignants relatent un manque de communication au sein de l'équipe pédagogique. Ils relèvent des « *difficultés de communication entre des intervenants sur un thème commun, menant les étudiants à avoir différents sons de cloche* » (r. 21) et « *un manque de concertation entre enseignants* » (r. 95) pouvant créer des doublons (r. 101).

Cette analyse révèle que certains enseignants 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* » (44%), « *à la méthodologie de recherche* » (43%) et « *à l'analyse des pratiques professionnelles* » (32%).

5.4 Rapport à la réforme

Le rapport à la réforme est documenté sur la base de différentes entrées. La grande majorité des répondants (Q53, une seule réponse) **perçoit la réforme de la formation** comme « *une opportunité de développement* » (68%) pour le métier de MK permettant « *une reconnaissance de leur expertise* » (11%). A contrario, pour certains, cette réforme peut conduire à « *une perte de savoir-faire* » chez les futurs MK (6%) et constitue ainsi « *un risque* » pour le métier (5%).

La question 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 dans les réponses. Quelques mots (22) renvoient à des aspects plus pédagogiques (méthodes, progression, raisonnement, portfolio, etc.). Enfin, certains mots (88) sont connotés de façon critique, voire négative : la réforme serait alors chronophage, déstabilisante, difficile, inutile, technocratique, floue, précipitée, contraignante, etc. Ceci constitue un volume de 20% de l'ensemble des réponses.

De fait, on peut se demander si cette réforme a provoqué des **changements au niveau des étudiants en formation sur le terrain**. A cette question (Q44), 47% des tuteurs de stage interrogés répondent par l'affirmative, alors que 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) 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 d'avantage 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 porte sur le fait que les étudiants « *malheureusement (ils) sont 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). Ces éléments invitent à regarder un ensemble de tensions qui traversent la mise en place de la réforme.

Les **difficultés de mise en œuvre** (Q51) se répartissent sur l'ensemble des items retenus à la question précédente. 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.

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. 4 problématiques apparaissent dans les propos des répondants. 37 % des réponses exprimées indiquent le risque de la perte du travail manuel du MK. De la « *diminution de la qualité du geste professionnel* » (r.129) ou du « *manque d'assise sur le b-a-ba des techniques de base* » (r.105) en passant par la critique 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. Sont critiqués la répartition des cours au long du cursus comme par exemple « *voir la pathologie en 3 années perturbe énormément les choses* » (r.19), le peu d'heures d'enseignements consacrés à certains champs, ainsi « *trop peu de temps consacré aux enseignements du champ cardio-respiratoire-tégumentaire interne alors que musculo-squelettique double d'heures !* » (r.21) et « *la multiplication des UE [qui] morcelle l'enseignement* » (r.67). Sont aussi pointés du doigt, 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), l'évaluation de leurs compétences avec « *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) et leur peu de pratique en stage avec « *la distanciation des stages au cours du cursus, un stage par semestre c'est peu...* » (r.113).

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 une l'universitarisation. Il n'y a en effet « *pas un doctorat de kiné* » (r.1), pas d'« *accès aux filières doctorales* » (r.37), pas de « *création d'une université propre à la kinésithérapie* » (r.46), « *pas d'intégration pleine à l'université* » (r.87). L'absence de reconnaissance des 5 années d'études est plusieurs fois exprimée et donne à certains le sentiment de « *rater la reconnaissance Master et l'équivalence statutaire et salariale* » (r.63) et 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). C'est dans ce sens que d'autres regrettent « *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).

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 dé professionnalisation 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). Le risque 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, est exprimé « *l'absence de coopération entre IFMK pour l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et tutorale ... chaque IFMK et leur équipe essaie de reconstruire des cathédrales tout seul !!!! ou presque...* » (r.76). Ce qui soulève « *le risque d'un décalage par des disparités de niveau en fonction des IFMK* » (r.69).

6 Pistes de discussion

A cette étape du travail, les trois éléments proposés dans la discussion sont à penser de façon systémique et demandent à être approfondis.

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) qui positionnent les MK dans une dynamique de reconnaissance des parcours et des niveaux de qualification (professionnalisation entendue comme l'amélioration collective du statut social de l'activité). Ceci étant, un certain nombre d'enquêtés pointe 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 des nouveaux MK diplômés très documentés sur les aspects scientifiques mais peu compétents au niveau des savoir-faire, des techniques, des « bonnes pratiques » que les professionnels revendiquent et qu'ils souhaitent transmettre dans la formation (professionnalisation entendue comme un processus d'adhésion aux normes établies collectivement par un groupe).

Dépasser ces clivages suppose de veiller aux modalités d'alternance, aux relations réellement construites entre instituts de formation et pratiques de stage. 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 (professionnalisation entendue ici comme un processus d'amélioration des capacités pour une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité dans le métier).

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 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. Comme l'exprime un enquêté : « *N'y a-t-il pas aussi une confrontation des paradigmes de la pensée MK ? « Réduire la pensée MK au paradigme de l'EBP⁹. Ne pas prendre conscience que tout le dispositif de formation est très fortement empreint du paradigme du praticien réflexif... Quid du praticien énatif¹⁰ ? »*. 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, cette tension masque une question de fond : quel professionnel compétent veut-on former ?

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 ? A ce titre les sciences de l'éducation et de la formation peuvent apporter outils 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. Mais au-delà de la contribution des sciences de l'éducation à l'analyse des évolutions de la formation professionnelle - ici dans le champ de la santé - reste à repérer la manière dont ces nouveaux terrains viennent réinterroger les problématiques plus fortement ancrées dans le champ de la formation des enseignants (Education nationale).

Plus précisément, en termes de **spécificité/généricité au niveau des résultats de la recherche**, nous repérons déjà 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 les métiers de l'humain.

⁹ Evidence-Based Practice est une démarche en plusieurs étapes : 1) Poser une question clinique structurée et précise 2) Rechercher les meilleures données issues de la recherche 3) Evaluer ces données de manière critique 4) Appliquer les résultats dans la pratique 5) Evaluer la performance (traduit à partir de Sackett et al., 2000).

¹⁰ L'énatif est une théorie des pratiques éducatives reliée au paradigme de la pensée complexe et à la phénoménologie. En contrepoint du paradigme décisionnel réflexif de l'EBP, cette théorie se base sur le postulat que « la cognition ne se situe pas que dans la tête » Elle promeut « un praticien énatif qui opère dans et par l'action en situation » Cette théorie contient notamment un triptyque conceptuel *Personne-Action-Situation* ou modèle PAS, une dialectique dite *situant/situé* et 3 formes d'intelligence qui se fonderaient dans l'action : *l'intelligence dispositionnelle* (être global), *l'intelligence positionnelle* (être en situation de...) et *l'intelligence gestuelle* (agir). Cette théorie est critiquable d'un point de vue scientifique car elle effectue des ponts intellectuels avec la spiritualité. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kinésithérapie>

7 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. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- 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, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF.
- 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. <https://questionsvives.revues.org/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.
- 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, rééd. 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012, dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (première édition 1996).
- 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.
- Perez-Roux, T., Maleyrot, E., Pourcelot, C & Hebrard, P. (2017). Modalités de mise en œuvre de la réforme de la formation des Masseurs-Kinésithérapeutes : contexte, dispositifs,

stratégies d'acteurs. 6^{ème} Rencontres scientifiques Montpellier-Sherbrooke, Montpellier, 21-22 juin 2017.

Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet & B. Séguier. (dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation ; Santé ; Travail social* (pp. 10-27). Paris, Seli Arslan.

Piot, T & Ade, D (2017, dir.) *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*. Toulouse, Octares, sous presse.

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).

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.