Les besoins de professionnalisation du tutorat en masso-kinésithérapie

Un effet indirect de la réforme des études de 2015 ?

Cyprien GUILLOT

Docteur en sciences de l'éducation et de la formation,
Directeur IFMK Dijon, Chercheur associé LIRDEF.

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9955

Résumé : La réforme de 2015 de la formation initiale en masso-kinésithérapie a profondément modifié les attendus pédagogiques des stages cliniques, notamment à travers l'introduction de l'outil portfolio, d'une approche par compétences et d'une logique d'alternance intégrative mettant en avant la réflexivité. Cet article, extrait en partie d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation, interroge la manière dont les tuteurs de stage vivent, interprètent et s'approprient ces changements près d'une décennie après leur mise en œuvre. À partir d'une enquête qualitative menée auprès de douze professionnels exerçant dans des contextes variés, les résultats mettent en évidence des perceptions contrastées de la réforme, des tensions identitaires présentes, mais aussi des dynamiques de développement professionnel. Le rôle du tuteur, encore peu reconnu institutionnellement, se révèle central mais fragile, souvent porté par l'engagement individuel. La formation au tutorat apparaît comme un levier clé d'appropriation et de sécurisation de la fonction, sans pour autant suffire à répondre à l'ensemble des attentes. En creux, se dessine ainsi un besoin de structuration et de reconnaissance plus globale du tutorat, posant la question d'une véritable professionnalisation de cette activité, comme effet indirect – mais significatif – de la réforme.

Mots-clés : Tutorat, métier adressé à autrui, masso-kinésithérapie, réforme, professionnalisation

Abstract: The 2015 reform of initial physiotherapy education in France profoundly reshaped the pedagogical expectations surrounding clinical placements. Key changes included the introduction of a competency-based approach, the use of reflective portfolios, and the implementation of integrative work-study schemes emphasizing reflexivity. This article, partially drawn from a doctoral study in education sciences, explores how clinical placement tutors have experienced, interpreted, and appropriated these changes nearly a decade after their implementation. Based on a qualitative study involving twelve professionals from diverse practice settings, the results reveal contrasting perceptions of the reform, the emergence of identity tensions, and dynamics of professional development. The role of the tutor—still insufficiently recognized at the institutional level—appears central yet fragile, often sustained by individual commitment. Tutor training is identified as a key factor in supporting the appropriation and stabilization of the tutoring role, though it alone cannot address all the expectations placed upon tutors. These insights highlight an underlying need for a more structured and formally recognized tutoring function, raising the question of the professionalization of clinical tutoring as an indirect—but significant—consequence of the reform.

Keywords: Tutoring, relational professions, physiotherapy, reform, professionalization.

1 Introduction

La réforme de 2015 de la formation initiale en masso-kinésithérapie s'inscrit dans un processus plus large d'universitarisation des formations paramédicales en France (Le Bouler, 2020 ; Monceau, 2019 ; Wittorski, 2018). Elle marque un tournant important (Nugue Curien & Servin, 2022), en instaurant notamment une quatrième année d'étude en Institut de Formation en Masso-Kinésithérapie (IFMK), une première année universitaire préalable à l'entrée en formation, une approche par compétences, ou encore l'attribution d'un grade Master en parallèle du Diplôme d'État[1], là où l'ancien curriculum était modulaire et réparti sur trois années en IFMK. Ce nouveau cadre accentue les attendus en matière de réflexivité, de posture professionnelle et de compétences transversales. Le tutorat se retrouve ainsi investi d'un rôle pédagogique renforcé, sans avoir été formellement redéfini ni reconnu, ce qui génère une tension croissante pour les professionnels tuteurs impliqués.

Cette contribution propose de faire un focus sur ces professionnels. Ils ont accueilli dès septembre 2015 des étudiants formés selon un nouveau référentiel centré sur la réflexivité et les compétences, et doté d'outils nouveaux pour eux comme le portfolio (Hancart-Lagache & Richard, 2015), qui sert à la fois d'instrument de traçabilité du parcours clinique, d'autoévaluation, et de support à l'évaluation des compétences en stage. Or, les tuteurs, eux-mêmes issus d'une culture professionnelle souvent éloignée du monde universitaire, se sont trouvés confrontés à un ensemble de prescriptions nouvelles, sans toujours disposer des repères ni des formations nécessaires pour s'en saisir. Ces constats, issus de notre expérience de formateur puis de directeur d'IFMK, ont motivé un travail doctoral consacré aux effets de cette réforme sur la professionnalité des tuteurs de stage.

L'article qui suit est extrait de cette recherche doctorale menée en sciences de l'éducation. Il vise à comprendre comment les tuteurs vivent la réforme de 2015, presque dix ans après sa mise en œuvre, quelles tensions elle peut engendrer dans l'exercice de leur fonction, et en quoi elle révèle ou accentue un besoin de structuration du tutorat en tant qu'activité professionnelle spécifique. À partir d'un questionnaire ayant permis ensuite de réaliser douze entretiens semi-directifs approfondis menés auprès de professionnels exerçant dans divers secteurs de la masso-kinésithérapie (cabinet libéral, centre de rééducation, centre hospitalier, club sportif, exercice mixte), il s'agit de mettre en évidence les récurrences et les divergences dans les manières d'exercer le tutorat, ainsi que les dynamiques identitaires et contextuelles à l'œuvre.

Après avoir précisé le cadre théorique structurant la problématique, notamment autour des notions de professionnalité (Hatano-Chalvidan, 2020 ; Perez-Roux, 2012b), d'accompagnement et de tutorat (Baudrit, 2018 ; Maleyrot, 2022 ; Paul, 2007), nous reviendrons brièvement sur la méthode retenue. Les résultats présentés permettront ensuite d'identifier les tensions générées par la réforme de 2015, tout en soulignant l'effet important que peut représenter la formation au tutorat. En conclusion, des perspectives seront ouvertes vers d'autres champs professionnels confrontés à des mutations similaires, ainsi que vers des pistes concrètes de soutien et d'accompagnement du tutorat en masso-kinésithérapie.

[1] BO Santé – Protection sociale – Solidarité n° 2015/8 du 15 septembre 2015

2 Cadre théorique

La réforme de 2015, en introduisant un nouveau référentiel de formation en masso-kinésithérapie, engage une reconfiguration du rôle des professionnels de terrain dans les dispositifs pédagogiques. Les tuteurs de stage, notamment, se trouvent sollicités pour accompagner les étudiants dans le développement de leurs compétences, dans une logique d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) et de réflexivité (Schön, 1997). Comprendre les effets de cette réforme sur leur activité suppose d'envisager le tutorat à l'aune des processus de professionnalisation et des transformations identitaires qu'elle induit.

La notion de professionnalisation est ici entendue comme un processus multidimensionnel impliquant des transformations individuelles, collectives et institutionnelles dans les manières de concevoir et de pratiquer un métier (Wittorski, 2008). Dans ce cadre, les attentes nouvelles envers les tuteurs ne peuvent être pensées comme de simples adaptations techniques, mais relèvent d'une reconfiguration des rôles, des savoirs et des postures professionnelles.

Le concept de professionnalité permet d'affiner cette analyse en considérant l'activité du tuteur comme structurée par une multitude de relations interdépendantes (Perez-Roux, 2012b ; Hatano-Chalvidan, 2020) permettant de comprendre les manières différenciées dont les tuteurs s'approprient, investissent ou contestent les nouvelles attentes liées à la réforme. La professionnalité est une notion qui peut se déployer pleinement en considérant à la fois ce que les tuteurs sont (leur identité) et ce qu'ils font (les activités qu'ils mettent en œuvre).

Le tutorat ne peut dès lors être réduit à une fonction ponctuelle ou à un simple relais institutionnel. Il constitue une activité à part entière, marquée par des spécificités, des tensions et des dynamiques propres. Inscrit dans le champ des métiers dits « adressés à autrui », le tutorat articule à la fois des enjeux de transmission, d'évaluation, d'accompagnement, mais aussi de positionnement professionnel (Kunégel, 2011 ; Maleyrot, 2022).

Dans cette perspective, l'accompagnement se distingue comme une composante clé de l'activité de tutorat. Il s'agit d'un processus relationnel, asymétrique mais non hiérarchique, visant à soutenir la construction de sens, l'autonomie et la réflexivité de l'apprenant (Paul, 2007). Cette posture engage le tuteur dans une relation complexe, qui suppose disponibilité, ajustement, et capacité à se décentrer. Elle entre souvent en tension avec les réalités de l'exercice, où les conditions de temps et de formation au tutorat peuvent faire défaut.

L'introduction du portfolio comme outil structurant des périodes de stage accentue ces tensions. Instrument d'évaluation, de traçabilité et de réflexivité (Carnus *et al.*, 2022 ; Hancart-Lagache & Richard, 2015), le portfolio modifie la relation pédagogique et impose de nouvelles formes de dialogue, de formalisation et d'observation. Il participe à la redéfinition du rôle du tuteur, désormais sollicité pour contribuer à l'évaluation des compétences cliniques, dans une logique plus explicite de co-formation.

Enfin, les dynamiques identitaires traversent l'ensemble de ces processus (Dubar, 1992 ; Perez-Roux, 2011). Les transformations du système de formation, en redéfinissant les normes professionnelles, produisent des effets différenciés selon les trajectoires, les milieux d'exercice et les expériences antérieures. Le tutorat devient ainsi un espace possible de développement professionnel, mais aussi de tensions identitaires, entre héritage soignant et injonctions pédagogiques, questionnant les effets de la réforme de 2015 sur la professionnalité des acteurs du tutorat en masso-kinésithérapie. C'est dans ce contexte de transformation du tutorat, entre attentes institutionnelles renforcées et réalités de terrain parfois contraignantes, que se pose notre question centrale : quels effets la réforme de 2015 a-t-elle produits sur la professionnalité des tuteurs de stage en masso-kinésithérapie ?

3 Méthode

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative et compréhensive relevant des sciences de l'éducation (Albero, 2022). Elle vise à analyser les effets de la réforme de 2015 sur la professionnalité des tuteurs de stage en masso-kinésithérapie. Elle relève d'une recherche située à dimension institutionnelle, en prise directe avec les transformations contemporaines du système de formation. Elle prend appui sur une enquête doctorale structurée en deux volets : un questionnaire exploratoire ayant obtenu des réponses de 258 masseurs-kinésithérapeutes, permettant un ancrage global, et un corpus de douze entretiens semi-directifs, qui constitue la base de l'analyse présentée dans cet article. Ce dispositif repose sur une articulation simple : une phase exploratoire par questionnaire suivie d'un approfondissement qualitatif par entretiens.

Le questionnaire, administré en ligne, avait pour objectif de recueillir des données sur les pratiques tutorales, les perceptions des effets de la réforme, l'usage du portfolio, les difficultés rencontrées et les besoins en formation. Il a permis de repérer des constantes dans les discours et d'identifier des divergences selon les lieux d'exercice, l'ancienneté ou la fréquence du tutorat. Il a également contribué à l'élaboration du guide d'entretien utilisé pour la seconde phase de l'enquête. Ainsi, il n'a pas fait l'objet d'un traitement quantitatif approfondi, mais a contribué à dégager des tendances, points de vigilance et écarts de pratiques, ensuite approfondis par les entretiens. Le présent article s'appuie exclusivement sur ces derniers pour l'analyse, tout en reconnaissant la fonction inductive et structurante du questionnaire dans la phase préparatoire. L'ensemble s'inscrit dans un cadre interprétatif mobilisant les catégories issues du cadre théorique mobilisé.

Concernant les entretiens semi-directifs, ceux-ci ont été menés auprès de masseurs-kinésithérapeutes exerçant en cabinet libéral, en centre de rééducation, en centre hospitalier, en exercice mixte ou en club sportif. Tous avaient encadré au moins un étudiant dans le cadre du nouveau référentiel. Les participants ont été sélectionnés selon un échantillonnage raisonné, afin de garantir une diversité des profils en termes de parcours, d'environnement professionnel et d'expérience du tutorat (tableau 1).

Tab. 1 : Caractéristiques des douze professionnels tuteurs ayant participé aux entretiens

Prénoms d'anonymat	**Date de l'entretien**	**Durée de l'entretien**	**Ancienneté dans le métier**	**Lieu d'exercice**	**Formé(e) au tutorat**	**Expérience du tutorat**
Alexandre	12/04/2023	45min	11 à 20 ans	Libéral	Non	11 à 30 ans
Cassandra	15/03/2023	1h24min	11 à 20 ans	Centre de rééducation	Oui	11 à 30 ans
Catherine	21/02/2023	52min	Plus de 30 ans	Mixte (IFMK et hôpital)	Non	Plus de 30 ans
Elias	27/01/2023	1h42min	21 à 29 ans	Hôpital	Oui	11 à 30 ans
François	23/02/2023	1h13min	21 à 29 ans	Club sportif	Non	3 à 10 ans
Hermione	04/01/2023	1h35min	4 à 10 ans	Hôpital	Non	Moins de 3 ans
Jessica	15/12/2022	55min	11 à 20 ans	Mixte (IFMK et libéral)	Oui	11 à 30 ans
Juliette	01/03/2023	1h21min	4 à 10 ans	Autre (DSM)	Oui	3 à 10 ans
Lionel	31/03/2023	1h40min	Plus de 30 ans	Libéral	Oui	3 à 10 ans
Michel	07/01/2023	1h25min	4 à 10 ans	Centre de rééducation	Oui	3 à 10 ans
Sabine	01/03/2023	1h23min	4 à 10 ans	Centre de rééducation	Oui	3 à 10 ans
Sylvie	11/05/2023	1h04min	30 ans et plus	Hôpital	Oui	11 à 30 ans

Les entretiens, d'une durée moyenne d'environ une heure, ont été réalisés en présentiel ou à distance, enregistrés avec l'accord des participants, puis intégralement retranscrits. Le guide d'entretien s'articulait autour de six grandes sections : début de l'entretien, renseignements socio-biographiques, autodéfinition en tant que tuteur, rapport au tutorat, rapport à la réforme de 2015 et les perspectives personnelles et professionnelles. Ces grandes sections ainsi que les questions ouvertes principales sont présentées dans l'annexe 1.

L'analyse a été conduite de manière manuelle, selon une méthodologie mixte et itérative, à partir des retranscriptions intégrales. Un tableau de catégorisation a été élaboré (Bardin, 2013), permettant de croiser les discours recueillis avec les dimensions du cadre théorique mobilisées. Ce travail a permis de faire émerger les différents axes présentés dans la partie suivante.

A propos du positionnement du chercheur, celui-ci mérite d'être précisé. En effet, comme indiqué dès l'introduction de cet article, le chercheur est également engagé dans la formation initiale en masso-kinésithérapie. Ceci l'a conduit nécessairement à être influencé dans la lecture des discours, tout en s'efforçant de maintenir une distance analytique rigoureuse. Cette posture réflexive a été soutenue par un suivi continu du comité de thèse et discutée lors de séminaires du laboratoire, permettant un travail de mise à distance. Elle s'inscrit dans une perspective de compréhension des acteurs interrogés, sans prétention à la neutralité, mais dans le respect des conditions d'objectivation permises par la démarche qualitative.

4 Résultats

4.1 Une réforme qui divise les tuteurs : entre perceptions contrastées et dissonances générationnelles

Presque dix ans après son entrée en vigueur, la réforme de 2015 suscite chez les tuteurs de stage des perceptions contrastées, oscillant entre adhésion, prudence, et mise à distance. Ce panel de représentations éclaire les tensions identitaires et professionnelles qu'elle cristallise dans l'exercice du tutorat.

4.1.1 Des points de vue positifs sur la réforme de 2015

Sept professionnels interrogés évoquent des effets positifs de la réforme, en particulier l'allongement des études et l'acquisition de compétences plus diversifiées. Pour Alexandre, tuteur libéral en milieu de carrière, la durée accrue de formation permet d'« avoir plus de temps pour apprendre l'ensemble du métier de kiné et appliquer les différentes techniques ». Michel, tuteur en centre de rééducation depuis une dizaine d'années, observe une montée en exigences théoriques sur les lieux de stage : « Là où avant on s'attendait plus [à] une analyse pratique pure sur les temps de stage, bah maintenant y a effectivement une analyse théorique plus poussée à faire ». D'autres mettent en avant la qualité des étudiants formés dans le nouveau référentiel. Sabine, au profil similaire à Michel, souligne : « Je les trouve bien [parlant des étudiants] », tandis qu'Alexandre reconnaît chez ses jeunes collègues un bagage théorique plus structuré : « On n'avait peut-être pas le même bagage nous quand on est sorti de l'école ». C'est toutefois Hermione, diplômée dans le référentiel de 2015 et tutrice hospitalière, qui porte la vision la plus affirmée : « On n'est plus technicien, on est ingénieur, on réfléchit et on questionne notre pratique », associant l'évolution du métier à une montée en responsabilité et en autonomie : « On a un niveau d'ingénierie, […] on est en capacité de faire un bilan, de définir une prise en charge globale ».

Plusieurs tuteurs, y compris parmi les plus expérimentés, saluent l'obtention du grade Master suite à la réforme de 2015 comme un marqueur de reconnaissance. Pour Catherine, tutrice hospitalière en fin de carrière, il s'agit d'« une opportunité pour les jeunes ». Lionel, tuteur libéral également en fin de carrière en fait même un combat de longue date : « Moi je suis pour que notre profession évolue, qu'elle prenne de plus en plus de puissance dans le monde médical ».

4.1.2 Des points de vue attentistes : entre prudence et patience

À ces retours positifs s'ajoutent des postures plus mesurées, entre réserve, incertitude et espoir d'évolution future. Cassandra, tutrice en centre de rééducation en milieu de carrière, confie qu'elle ne peut encore se prononcer pleinement. « Je pourrai donner mon opinion dans 5 ou 10 ans, tout ce qu'on met en place en France, ça met des années à aboutir à quelque chose ».

Juliette, quant à elle, tutrice salariée en début d'exercice professionnel mais diplômée de l'ancien curriculum, exprime un sentiment d'ambivalence : si elle reconnaît certains bénéfices de la réforme, elle doute qu'elle aurait pu y trouver sa place en tant qu'étudiante : « Je suis très scolaire […] et là, j'suis pas sûre que ça m'aurait convenu

ce système un peu fac ». Elle anticipe déjà une future réforme qui viendrait remettre en question celle de 2015.

4.1.3 Des critiques et regrets marqués

Enfin, la moitié des tuteurs expriment des critiques franches sur les effets de la réforme. Catherine déplore une standardisation excessive, perçue comme une perte de liberté professionnelle : « Le kiné, c'était l'électron libre […] on avait une liberté de penser et une liberté d'action ». Elle regrette l'hyper-réflexivité imposée, qui selon elle, nuit à l'action clinique : « À force de réfléchir au positionnement […] on ne fait plus ». De son côté, Elias, tuteur hospitalier proche de la retraite, évoque une baisse du niveau de formation due à l'autoformation et au manque d'encadrement qu'aurait apporté la réforme de 2015 : « Je pense qu'ils sont moins bien formés qu'avant ». Il associe cette baisse de niveau à une transformation des publics recrutés, dont une partie n'aurait pas choisi la kinésithérapie par vocation : « J'ai 1/3 des étudiants […] qui ont pris kiné par défaut ».

François, tuteur en club sportif, dans le dernier tiers de sa carrière, Sylvie, tutrice hospitalière également dans le dernier tiers de sa carrière, et Jessica, tutrice libérale avec une dizaine d'années d'exercice, pointent quant à eux une intellectualisation du métier depuis 2015, qui s'opère parfois au détriment de la pratique. Juliette les rejoint. Tutrice salariée depuis une dizaine d'années, elle résume cette tension entre *evidence-based practice* (la pratique basée sur les preuves) et vécu professionnel : « Il faut faire la part des choses entre l'intellectualisation, les recherches, les preuves et […] l'humain, le manuel ».

Enfin, plusieurs tuteurs, dont Catherine et Michel, critiquent la construction de l'alternance cours/stages, qu'ils jugent peu propice à l'ancrage des gestes professionnels.

En somme, la réforme de 2015 agit comme un révélateur de dissonances générationnelles au sein du corpus des professionnels interrogés. Elle redéfinit les contours du métier et suscite des tensions entre technicité et réflexivité, entre continuité et rupture. Le discours des tuteurs laisse apparaître deux lignes de fracture majeures : d'une part, une distinction entre « techniciens » et « ingénieurs », entre anciens et nouveaux professionnels ; d'autre part, un décalage de valeurs entre des conceptions traditionnelles et réformistes du métier. Ces tensions, tout en reflétant des expériences situées, interrogent la cohésion du groupe professionnel dans un contexte de réforme de la formation initiale des masseurs-kinésithérapeutes qui date d'il y a presque dix ans.

4.2 La formation au tutorat, un puissant levier pour les tuteurs

Dans ce contexte, la formation au tutorat, proposée par certains IFMK, apparaît dans de nombreux récits comme un élément déterminant dans l'appropriation des attendus de la réforme de 2015. Les professionnels ayant bénéficié de cette formation soulignent à la fois des effets de compréhension, de repositionnement, mais aussi de transformation de leur rapport aux outils pédagogiques. Plusieurs tuteurs évoquent ainsi le portfolio, initialement perçu comme contraignant, mais progressivement investi comme un outil structurant. Catherine, professionnelle hospitalière expérimentée souligne ainsi que ce dernier a permis de formaliser une activité auparavant informelle : « Le portfo-

lio a normé vraiment la relation et a permis d'identifier les compétences non acquises de façon formelle ». De son côté, Sabine, professionnelle dans un centre de rééducation et diplômée depuis une dizaine d'années, témoigne d'une évolution significative de son regard sur le portfolio, liée directement à la formation :« Je le dis maintenant qu'on a fait la formation, parce que avant, c'est vrai que ça faisait un peu peur. Maintenant, c'est vrai que voilà, je le trouve comme un outil. [...] ça aide les étudiants à savoir les trucs et nous même nous parce que des fois on s'éparpille un peu en début de stage ».

Au-delà du seul portfolio, plusieurs tuteurs identifient la formation comme un levier de compréhension du nouveau référentiel. Cassandra, professionnelle en centre de rééducation, en milieu de carrière, évoque ainsi une clarification des attentes à travers des mises en situation concrètes : « Le fait d'avoir bossé [en formation] des situations emblématiques était intéressant parce qu'illustrait de manière beaucoup plus pratico-pratiques des choses qui étaient un peu pompeuses à mon sens ». D'autres témoignages insistent sur le sentiment de légitimité qu'apporte la formation, à la fois auprès des étudiants, des collègues et des institutions. Sylvie, professionnelle hospitalière dans le dernier tiers de carrière, évoque une forme de reconnaissance hiérarchique : « Le fait que moi j'ai fait la formation tutorat, c'est reconnu aux yeux de Pierre [son supérieur] » et souligne également les effets sur la relation pédagogique à l'étudiant : « La formation tutorat, ça m'a permis d'avoir des outils pour justement pouvoir échanger avec eux [les étudiants] ». Juliette, débutante dans l'exercice du tutorat dans son contexte d'exercice salarié, initialement inquiète à l'idée de devenir tutrice, explique comment la formation lui a permis de gagner en confiance : « Ça m'a permis d'avoir… de dédramatiser l'accompagnement des étudiants, de donner des billes aussi. [...] Moi, ça m'a rassurée ». Plusieurs tuteurs insistent également sur l'effet collectif et fédérateur de la formation, notamment lorsqu'elle permet de créer une culture commune entre pairs et d'établir un lien entre IFMK et tuteurs, comme l'indique par exemple Sylvie : « Ça nous a quand même permis de rentrer un peu plus dans l'IFMK. [...] quand les étudiants nous parlent des salles, tout ça [on connaît] … ».

Toutefois, tous ne considèrent pas la formation au tutorat comme essentielle. Catherine relativise son intérêt, en insistant sur l'importance de l'intuition et de l'expérience dans la transmission : « Il y a énormément de choses qu'on peut faire de façon intuitive quand on aime enseigner ». Michel, professionnel en centre de rééducation et exerçant depuis une dizaine d'années, adopte quant à lui une posture nuancée : « Une formation, peu importe la formation en question, c'est pas pour autant que le maître de stage va changer humainement ».

En somme, si tous les professionnels ne partagent pas une même vision de la formation au tutorat, la majorité des discours recueillis la désigne comme un levier majeur de compréhension, de sécurisation, de reconnaissance, et de professionnalisation suite à la réforme de 2015.

4.3 Une reconnaissance institutionnelle attendue : entre manque de visibilité et stratégies individuelles

La question de la reconnaissance institutionnelle du tutorat émerge dans les discours recueillis. Au-delà de la relation pédagogique avec les étudiants, les tuteurs interrogés expriment un besoin fort de reconnaissance de leur engagement, tant de la part de leurs employeurs pour les salariés que des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie (IFMK) pour tous. Or, cette reconnaissance reste, selon eux, insuffisamment pensée, soutenue ou valorisée, qu'elle soit symbolique, organisationnelle ou financière.

Plusieurs témoignages pointent d'abord le manque de temps alloué au tutorat dans leur organisation de travail, vécu comme un symptôme d'invisibilisation de leur mission pédagogique. Cassandra regrette que l'investissement dans le tutorat ne soit pas reconnu dans sa structure, dominée par une logique de rentabilité : « C'est souvent ce qui m'a manqué le plus, le temps. […] Mais comme ça rapporte rien à l'établissement, ça n'a aucun intérêt ». Elle dénonce un « conflit de valeur » entre la qualité de l'accompagnement souhaitée et les contraintes gestionnaires qui élaguent ce qui ne génère pas d'argent pour le centre de rééducation : « Tout ce qui prend un peu plus de temps, ben on essaie d'élaguer donc les étudiants, je pense qu'ils en font un peu les frais ». D'autres tuteurs, comme Sylvie ou Sabine, expriment des attentes similaires : « Oui, du temps dégagé effectivement. […] Ce serait plus facile » (Sylvie) ; « C'est vrai que si des fois on avait un petit temps au travail, tu vois des temps plus dédiés au tutorat… » (Sabine). Juliette, bien que bénéficiant d'une certaine latitude d'organisation, explique devoir souvent puiser dans son temps personnel pour remplir ses missions de tutorat : « Des fois c'est […] sur du temps perso […] parce que j'ai déjà mangé tout mon temps de la semaine ou du mois […] mais voilà, je prends quand même le temps de le faire [l'administratif lié au tutorat] ».

Parallèlement à ce manque de reconnaissance temporelle, les tuteurs évoquent également la question sensible d'une reconnaissance financière. Si certains, comme Alexandre ou Sabine, rejettent cette idée au nom de l'éthique de la transmission, d'autres y voient un levier d'attractivité et de valorisation du tutorat, en particulier en milieu hospitalier. François, salarié en club sportif, considère qu'un défraiement pourrait contribuer à valoriser les professionnels les plus investis : « Peut-être qu'il pourrait y avoir un défraiement ». De son côté, Lionel associe directement l'absence de valorisation à un frein pour le tutorat en cabinet libéral : « Il doit y avoir un échange […] la perte du temps que tu prends à côté il faut que le kiné s'y retrouve un petit peu ».

Une autre forme de reconnaissance, attendue cette fois du côté des IFMK, concerne le lien et la communication entre les établissements de formation et les tuteurs. Alexandre apprécie un simple mot de remerciement de la part de l'IFMK. Mais pour d'autres, cela demeure insuffisant. Sylvie, bien qu'appréciant les réunions occasionnelles entre tuteurs et IFMK, souhaiterait davantage de contacts réguliers et d'échanges de suivi avec l'IFMK. Sabine regrette la disparition de retours sur les ressentis étudiants que son IFMK de secteur lui faisait, le ressentant comme un manque d'intérêt porté à la fonction : « C'était bien aussi d'avoir un retour des étudiants, de savoir comment ils avaient ressenti leur stage ». Cependant, cette reconnaissance de l'IFMK peut aussi

être vécue sur un mode conflictuel, notamment lorsqu'elle prend la forme de remontées négatives ou d'un contrôle perçu comme injuste. Lionel rapporte un épisode avec son IFMK de rattachement qui l'a profondément affecté, jusqu'à remettre en cause son engagement tutoral : « Ça m'a profondément marqué [...] pour calmer le jeu, j'ai dit : bon, on arrête de prendre des stagiaires ». De même, Elias exprime sa frustration face à une absence de soutien de l'IFMK, en particulier lorsque ses recommandations ne sont pas prises en compte : « Chaque fois qu'on a fait remonter à l'école [...] ça n'a pas été vraiment suivi ». Ces constats soulignent que la reconnaissance institutionnelle du tutorat reste partielle et inégale, laissant les professionnels développer leurs propres stratégies de valorisation, comme trouver du sens dans les remerciements des étudiants chez Cassandra : « L'étudiant qui dit merci ou qui revient comme remplaçant, c'est celui-là, le plus gros remerciement », ou de travailler avec rigueur malgré l'absence de cadre explicite, comme Juliette, qui continue d'« accorder de l'importance » au tutorat.

Au final, ces témoignages convergent vers une demande explicite : sortir le tutorat de l'ombre, le reconnaître comme une fonction professionnelle à part entière, par un soutien concret, une visibilité accrue, et une intégration pleine dans les dispositifs institutionnels de formation.

4.4 Le tutorat : vecteur de développement professionnel malgré une exposition à l'incertitude

L'analyse des discours révèle que l'exercice du tutorat constitue pour de nombreux professionnels un espace de transformation professionnelle, bien qu'il confronte également les tuteurs à des formes d'incertitude parfois déstabilisantes. Cette ambivalence ne semble toutefois pas en atténuer les apports, qui sont largement soulignés dans les récits recueillis.

4.4.1 Le tutorat comme catalyseur de réflexivité

La majorité des tuteurs interrogés indiquent que le tutorat représente une opportunité de remise en question constante de leur propre pratique. Catherine et François soulignent qu'à travers les échanges suscités par les étudiants, le professionnel est amené à changer de perspective, à « se remettre en question à tout instant » (Catherine) et à interroger ses habitudes, ses choix et ses raisonnements (François). Alexandre, de son côté, évoque la manière dont certaines questions d'étudiants viennent mettre en lumière des éléments de sa pratique nécessitant des ajustements. Hermione, pourtant récemment diplômée, illustre également cette dynamique réflexive, soulignant la justesse du regard étudiant pour révéler ses propres zones d'imprécision : « Pouvoir me remettre en question sur ma pratique, voir effectivement que moi j'ai oublié des choses, [...] je pars peut-être dans une décision qui est pas forcément la bonne ».

Lionel exprime quant à lui que l'accompagnement d'un stagiaire peut provoquer une forme de déstabilisation bénéfique : « [L'étudiant peut être] en train de me coincer hein, parce que bon je reconnais, je suis pas non plus omniscient » ; « Avoir des étudiants, ça m'a obligé à réfléchir différemment aussi, à me parler à moi-même aussi ».

Dans cette perspective, le tutorat agit comme un bouclier anti-routine, comme le précisent Alexandre et Cassandra. Le fait d'être confronté à un regard neuf permet de rester actif intellectuellement : « C'est une remise en cause de chaque geste. Et c'est ça qui est intéressant » (Alexandre) ; « Ça oblige à se remettre en question beaucoup plus » (Cassandra). Juliette et Sabine décrivent des effets similaires : « Ça oblige à réfléchir régulièrement, à se remettre en question » (Juliette) ; « Ça permet aussi d'être plus attentif à ce qu'on fait, faire bien aussi » (Sabine).

4.4.2 Le jugement de l'étudiant, entre moteur et frein

Si cette réflexivité est largement reconnue comme bénéfique, elle s'accompagne aussi d'une mise en visibilité du professionnel, parfois vécue comme une mise à l'épreuve. Certains tuteurs évoquent la peur d'être jugés comme un frein à l'engagement dans le tutorat. Jessica rapporte le cas d'une collègue qui a renoncé à accueillir des stagiaires par crainte d'un jugement négatif. Lionel souligne également ce risque d'exposition à la critique : « A chaque fois on se demande si on est dans le coup. [...] Cette crainte d'être dévisagé, [...] d'être analysé et que ça se sache. [...] Ça peut rebuter certains kinés ». Catherine va dans le même sens, mettant en lumière l'effet potentiellement intrusif du regard de l'étudiant : « Tout est mis à nu donc, selon l'activité qu'on a, ben ça peut déranger certains ».

François identifie également un facteur générationnel pouvant accentuer cette insécurité, en évoquant un possible « choc de culture d'âge ». À l'inverse, Michel exprime une incompréhension face aux professionnels qui refusent de prendre des stagiaires, considérant que cela traduit un manque de volonté d'évolution : « J'ai plus de méfiance par rapport à un kiné qui refuse les stagiaires que le reste ».

4.4.3 Le tutorat comme outil d'amélioration continue

Au-delà de cette mise en tension, plusieurs tuteurs insistent sur les effets positifs durables du tutorat sur leur propre développement professionnel. La verbalisation des actes professionnels, induite par la nécessité d'expliquer à l'étudiant, est évoquée à plusieurs reprises comme un levier d'amélioration des pratiques. Catherine affirme ainsi que cette capacité à expliciter ses actes est essentielle : « Le tutorat [...] oblige à faire ça. [...] Ça fait réfléchir sa pratique professionnelle [...] ça devrait être obligatoire ». Jessica confirme que la nécessité de clarifier ses intentions thérapeutiques participe à une meilleure prise en charge des patients : « Comme il faut expliquer [...] ça me permet de prendre du recul [...] il y a un regard extérieur qui nous oblige à regarder la prise en charge de l'extérieur ». Dans la même logique, Cassandra et Sabine soulignent que les compétences mobilisées dans l'accompagnement du tutoré rejaillissent dans leur exercice quotidien auprès des patients : « C'est la même chose que de parler à un patient et du coup ça peut être un gain de ce côté-là » (Cassandra).

4.4.4 Une dynamique bidirectionnelle

Enfin, nombreux sont ceux qui perçoivent le tutorat comme une relation d'apprentissage mutuel, où l'étudiant apporte également une contribution au tuteur. Elias, en particulier, insiste sur l'intérêt d'être confronté à des connaissances actualisées : « Moi, pour moi, c'est un échange, un stage, hein. J'apprends des choses des étudiants.

[…] C'est très stimulant ». Jessica va dans le même sens : « L'étudiant ou l'étudiante va aussi m'apprendre des choses […]. C'est un peu nos reporters ». Juliette résume cette posture d'ouverture en soulignant que cela la « fait grandir d'accompagner des étudiants ».

En définitive, l'analyse des discours montre que l'activité de tutorat, dans le contexte post-réforme de 2015, est traversée par de multiples tensions. Qu'il s'agisse des représentations contrastées de la réforme, de la reconnaissance institutionnelle inégale, des effets de la formation au tutorat ou encore de l'exposition à l'incertitude professionnelle, les tuteurs interrogés témoignent d'une activité marquée par des injonctions parfois difficilement combinables. Le tutorat apparaît ainsi comme un espace de recomposition professionnelle, où se jouent à la fois des enjeux d'identité, de légitimité et de développement des compétences. Ces constats invitent dès lors à interroger la nécessité d'une véritable professionnalisation du tutorat, pensé non plus comme un simple prolongement de l'exercice clinique, mais comme une activité spécifique requérant reconnaissance, formation et soutien institutionnel. C'est ce que nous proposons d'explorer dans la partie suivante.

5 Discussion

5.1 Une réforme aux effets différés et aux appropriations contrastées

Près d'une décennie après sa mise en œuvre, la réforme de 2015 semble encore produire des effets différenciés sur les pratiques tutorales, comme sur les représentations professionnelles des masseurs-kinésithérapeutes impliqués dans la formation des étudiants. Elle s'inscrit dans le processus plus large d'universitarisation des formations paramédicales (Le Bouler, 2020 ; Monceau, 2019), mouvement qui vise à rapprocher les professions de santé du modèle universitaire en introduisant des logiques de réflexivité (Schön, 1997), d'évaluation des compétences (Carnus *et al.*, 2022), et d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012).

Or, comme le montrent nos résultats, cette réforme n'est ni homogènement perçue ni pleinement intégrée par les tuteurs. L'hétérogénéité des postures identifiées – entre adhésion, réserve et résistance – témoigne de la complexité d'un changement qui dépasse l'adoption d'outils pour toucher à des représentations profondes du métier. La tension relevée entre anciens et nouveaux professionnels – fréquemment formulée en termes de dichotomie entre « techniciens » et « ingénieurs » (Gedda, 2015 ; Michon, 2015 ; Signeyrole, 2015) – s'inscrit dans un conflit de paradigmes où se rejouent les oppositions entre savoirs expérientiels et savoirs scientifiques, entre transmission intuitive et accompagnement réflexif (Gonnin-Bolo, 2009 ; Paul, 2009). Ainsi, la réforme agit comme un révélateur de dissonances générationnelles professionnelles, mais aussi comme un catalyseur de transformations, à condition qu'un travail d'acculturation soit engagé. Loin de s'imposer d'elle-même, l'universitarisation nécessite une médiation active pour être appropriée par et sur le terrain (Maleyrot, 2022 ; Perez-Roux, 2012a). Les données recueillies suggèrent que cette médiation fait encore défaut, en particulier pour les tuteurs non formés au tutorat, confirmant l'hypothèse selon laquelle l'alternance intégrative reste, dans de nombreuses situations, davantage « associative » qu'intégrative (Maleyrot, 2022, p. 190).

5.2 Une activité tutorale traversée de multiples tensions

Le tutorat, tel qu'il se déploie dans le contexte de la réforme de 2015, apparaît comme une activité en tension, tant du point de vue de ses finalités que de ses conditions d'exercice. Sur le plan institutionnel, il souffre d'un manque de reconnaissance manifeste (Brun et Dugas, 2005), qu'elle soit symbolique (peu de valorisation statutaire), organisationnelle (absence de temps dédié dans les emplois du temps) ou économique (rémunération marginale ou inexistante[2]). Ces éléments confirment que, malgré les exigences et le rôle croissants demandés aux tuteurs dans la formation des futurs professionnels (Nugue Curien & Maleyrot, 2020), ceux-ci restent peu visibles dans les dispositifs de formation.

Sur le plan professionnel, les tuteurs interrogés expriment des tensions dans la gestion de leur double activité de praticien et de tuteur. Cette dualité, caractéristique du tutorat dans les « métiers adressés à autrui » (Maleyrot, 2022), rend compte des difficultés à articuler exigences pédagogiques, impératifs de soin et éthique professionnelle. La responsabilité de former un futur pair est vécue à la fois comme valorisante et déstabilisante, en raison de l'exposition permanente au regard de l'autre, qu'il soit étudiant, collègue ou représentant institutionnel (Gagnon *et al.*, 2011 ; Paul, 2007).

Enfin, ces tensions sont également subjectives, dans la mesure où elles affectent la manière dont les professionnels se perçoivent et se positionnent dans leur rôle de tuteur. L'incertitude inhérente au tutorat, souvent génératrice de réflexivité et de développement professionnel, peut aussi se muer en facteur de retrait ou de renoncement lorsque l'absence de cadre et de reconnaissance se fait trop pesante.

5.3 La formation au tutorat : un facteur de médiation et de légitimation

Dans ce paysage contrasté, la formation au tutorat apparaît comme un levier incontournable pour comprendre, intégrer et assumer les attentes liées à la réforme. Cet « effet formation au tutorat » permet aux professionnels de reconfigurer leurs savoirs et postures à la lumière des attendus du référentiel. Ce processus de « théorisation des savoirs » (Maleyrot, 2022, p. 192) permet une mise en cohérence entre expérience de terrain et visée formative. Les effets identifiés dans notre enquête – meilleure appropriation du portfolio, légitimation de la posture d'accompagnement, sentiment de compétence renforcé – confirment l'intérêt d'une formation ciblée, conçue non comme un simple préalable technique, mais comme un espace de développement professionnel (Gabaut *et al.*, 2021 ; Gonnin-Bolo, 2009). La formation devient ainsi un vecteur d'ajustement identitaire (Dubar, 1992), permettant aux tuteurs de (re)trouver leur place dans un contexte changeant. Cependant, l'accès à cette formation reste inégal et insuffisamment structuré. Rejoignant les conclusions de Do (2015) dans le champ infirmier, notre étude plaide pour une institutionnalisation plus forte de cette formation, qui pourrait aller jusqu'à une reconnaissance qualifiante par les pouvoirs publics

[2]Quelques dispositifs régionaux spécifiques, comme celui de l'URPS MK Île-de-France (Union Régionale des Professionnels de Santé – Masseurs-Kinésithérapeutes), proposent une indemnisation forfaitaire, sous conditions, des tuteurs libéraux dans le cadre du programme Studiclini'K. Toutefois, ces initiatives restent localisées et ne reflètent pas la situation dominante à l'échelle nationale. Source : URPS MK Île-de-France (2023), www.urps-kine-idf.com/accompagner/studiclini-k

comme le Conseil National de l'Ordre des Masseurs-Kinésithérapeutes (CNOMK). Elle constituerait une réponse à la complexité croissante du rôle de tuteur, à condition d'être pensée comme un accompagnement durable, inscrit dans un cadre organisationnel soutenant la fonction.

5.4 Vers une professionnalisation du tutorat

Les tensions identifiées dans cette étude renvoient à un besoin de structuration du tutorat en tant qu'activité spécifique. Cette structuration pourrait passer par une dynamique de professionnalisation, entendue ici au sens de Wittorski (2008) : un processus de construction de repères collectifs, de reconnaissance institutionnelle et de consolidation identitaire. Le tutorat, bien qu'exercé par des professionnels de santé compétents par définition dans leur activité de soignant, mobilise des savoirs, des gestes et des postures qui relèvent d'une expertise propre, souvent empirique, rarement formalisée. Professionnaliser le tutorat ne signifie pas l'extraire du métier de masseur-kinésithérapeute, mais en reconnaître la spécificité et en soutenir les conditions d'exercice. Cela suppose une reconnaissance à plusieurs niveaux, faisant appel aux travaux de Roquet (2012) : a) au niveau macro, la reconnaissance d'une spécificité d'exercice au sein même du corps professionnel par le CNOMK, déjà évoqué précédemment ; b) au niveau méso, la reconnaissance d'une spécificité d'exercice au sein de l'institution employeuse ou par les caisses d'assurance maladie ; c) et au niveau micro, la reconnaissance d'une spécificité d'exercice valorisée en temps et/ou financièrement pour les individus exerçant le tutorat. Cette approche globale permettrait de faire du tutorat non plus une fonction ponctuelle ou implicite basée uniquement sur l'investissement individuel, mais un véritable espace de développement professionnel, capable de conjuguer transmission, réflexivité et engagement. Elle offrirait également une réponse structurelle aux attentes de nombreux tuteurs qui, dans notre enquête, se sentent investis mais isolés, engagés mais non reconnus (Brun & Dugas, 2005). Il semble en dépendre de la pérennité de l'exercice du tutorat pour les futures générations de praticiens en masso-kinésithérapie.

5.5 Quelques limites et des perspectives de recherche

Il convient de souligner certaines limites inhérentes à cette recherche. La première tient à la position particulière du chercheur, à la fois masseur-kinésithérapeute, ancien responsable des stages et actuel directeur d'un IFMK. Engagé dans une recherche de type institutionnel, cette proximité avec le terrain a exigé une vigilance constante face aux risques de biais interprétatifs ou d'influence sur les discours recueillis. Comme indiqué en section méthodologie, cette vigilance s'est appuyée sur des échanges réguliers en séminaire de laboratoire et le suivi assuré par le comité de suivi individuel de thèse. Ce cadre a permis de soutenir une posture réflexive et de mettre à distance les effets potentiels d'une implication professionnelle forte. Bien que la connaissance approfondie du contexte ait pu faciliter la compréhension des enjeux et des interactions en jeu (Lansade, 2017), elle a également pu susciter des réticences chez certains professionnels, notamment par crainte d'un jugement institutionnel, malgré les garanties d'anonymat (Barus-Michel, 1986 ; Lavigne, 2007).

Sur le plan méthodologique, le dispositif d'enquête, basé sur des entretiens semi-directifs, n'échappe pas à certains biais possibles, notamment celui de la désirabilité sociale (Sauvayre, 2021), les répondants ayant pu moduler leurs propos en fonction de la position perçue du chercheur. Par ailleurs, la représentativité de l'échantillon constitue une autre limite : les douze participants ne reflètent pas la diversité complète du champ professionnel, avec une sur-représentation des tuteurs salariés et l'absence de professionnels non impliqués dans le tutorat, ce qui aurait pu enrichir l'analyse comparative. De plus, certaines zones muettes des représentations (Chokier & Moliner, 2006) ont pu ne pas être suffisamment explorées, notamment sur des sujets sensibles comme la reconnaissance financière.

Ces limites ouvrent néanmoins des perspectives stimulantes pour de futures recherches. Il serait en effet fort intéressant d'enrichir l'analyse en intégrant les représentations de professionnels n'assumant pas la fonction tutorale, ou refusant de la prendre, afin de mieux comprendre les freins, résistances ou désengagements. Une approche longitudinale permettrait également d'observer l'évolution des postures tutorales dans le temps, notamment chez des professionnels ayant débuté leur exercice dans le cadre du nouveau référentiel de 2015. Enfin, des comparaisons interprofessionnelles, notamment avec le champ infirmier (Do, 2015 ; Rivier, 2022) ou celui de l'éducation (Maleyrot, 2012 ; Perez-Roux, 2012a), permettraient de situer les transformations en cours dans une dynamique plus globale des métiers adressés à autrui dont la formation en alternance se trouve confrontée à l'universitarisation.

6 Conclusion

L'étude qui a été ici présentée met en lumière la manière dont les tuteurs de stage en masso-kinésithérapie vivent, s'approprient ou interrogent la réforme de 2015, près d'une décennie après sa mise en œuvre. À travers une analyse qualitative fine de leurs discours, cette recherche permet d'identifier non seulement des perceptions contrastées, mais surtout des tensions structurelles et identitaires révélatrices des transformations à l'œuvre. Le tutorat apparaît ainsi comme un espace de recomposition professionnelle, traversé par des enjeux multiples : ajustement à de nouveaux référentiels, articulation entre soin et pédagogie, quête de légitimité dans un cadre institutionnel souvent peu reconnaissant. Si certains professionnels y trouvent une source de développement et de réflexivité, d'autres peinent à y investir pleinement un rôle qui tient bien souvent uniquement à l'engagement individuel de ces professionnels. La formation au tutorat, lorsqu'elle est accessible, se révèle un levier majeur d'appropriation des attendus et de structuration de la fonction. Mais elle ne saurait à elle seule combler les écarts entre prescription et réalité de terrain. En cela, les résultats obtenus réactivent la question d'une véritable professionnalisation du tutorat, non pour en faire une profession à part entière, mais pour reconnaître et soutenir ce rôle fondamental dans la réussite de l'alternance intégrative prônée par la réforme de 2015. Une telle dynamique appelle à penser des dispositifs cohérents de formation, de reconnaissance et de coordination entre les institutions de formation et les terrains de stage. Enfin, cette recherche rappelle combien les réformes, aussi bien intentionnées soient-elles, nécessitent des temporalités longues, un accompagnement soutenu, et une attention portée à ceux qui, sur le terrain, les incarnent et les traduisent dans l'action. Les tu-

teurs de stage sont à cet égard des acteurs-clés, dont la professionnalité mérite d'être davantage valorisée, soutenue et pensée.

Références bibliographiques

Albero, B. (2022). Chapitre 2. Problématiser, questionner, formuler des hypothèses : La construction de l'objet de recherche. Dans Enquêter dans les métiers de l'humain (p. 45-59). Editions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0045

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France.

Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. Bulletin de psychologie, 39(377), 801-804. https://doi.org/10.3406/bupsy.1986.12818

Baudrit, A. (2018). Éducation et formation dans les sociétés contemporaines, le don contre

don toujours d'actualité ? Presses universitaires de la Méditerranée.

Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : Analyse d'un concept riche de sens. Gestion, 30(2), 79-88. https://doi.org/10.3917/riges.302.0079

Carnus, M.-F., Maes, O., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Portfolio. Dans Dictionnaire des concepts de la professionnalisation : vol. 2e éd. (p. 315-320). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0315

Chokier, N., & Moliner, P. (2006). La « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale ? Bulletin de psychologie, Numéro 483(3), 281-286. https://doi.org/10.3917/bupsy.483.0281

Do, M. (2015a). Chapitre 7. Fonction de tuteur : Continuité, transformation ou mutation du processus de professionnalisation. Dans M. Saint-Jean, Accompagner le changement dans le champ de la santé (p. 97-111). Vuibert. https://doi.org/10.3917/vuib.basti.2015.01.0097

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. Revue Franc aise de Sociologie, 505-589.

Gabaut, F., Chevalier, C., & Baude, F. (2021). Réussir sa mission de tutorat : Toutes les clés pratiques et relationnelles. InterEditions.

Gagnon, E., Moulin, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. Reflets, 17(1), 90-111. https://doi.org/10.7202/1005234ar

Gedda, M. (2015). Réforme de la formation initiale : L'unité pour l'université. Kinésithérapie, la Revue, 15(167), 1-4. https://doi.org/10.1016/j.kine.2015.09.042

Gonnin-Bolo, A. (2009). Editorial. Recherche & formation, 62, 5-11. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.397

Hancart-Lagache, V., & Richard, E. (2015). La dynamique de la formation clinique et l'intérêt du portfolio. Kinésithérapie, la Revue, 15(167), 42-47. https://doi.org/10.1016/j.kine.2015.09.032

Hatano-Chalvidan, M. (2020). Le rôle de la formation dans la construction des professionnalités des métiers « hétérotopes ». Recherches & éducations, 1-13. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10678

Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage—Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. L'Harmattan.

Lansade, G. (2017). De l'enseignant à l'ethnographe. Emulations – Revue de sciences sociales, 22, 99-112. https://doi.org/10.14428/emulations.022.007

Lavigne, C. (2007). A qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité) : Nouvelle revue de psychosociologie, n° 4(2), 23-39. https://doi.org/10.3917/nrp. 004.0023

Le Bouler, S. (2020). Universitarisation ou intégration universitaire ? Soins Cadres, 29(117), 14-17. https://doi.org/10.1016/j.scad.2020.01.003

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'Ere nouvelle, vol. 45(3), 65-88. https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0065

Maleyrot, E. (2022). Les tuteurs de stage dans les métiers adressés à autrui. Entre don de soi, transmission du métier et évaluation des stagiaires. L'Harmattan.

Michon, D. (2015). Enjeux, sens et innovations de la réforme de la formation en kinésithérapie : Les apports de la dialogique « professionnalisation et universitarisation ». Kinésithérapie, la Revue, 15(167), 30-36. https://doi.org/10.1016/j.kine.2015.09.030

Monceau, G. (2019). Préface. Dans T. Perez-Roux, La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation : Le cas des Instituts de formation en masso- kinésithérapie (p. 11-19). L'Harmattan.

Nugue Curien, F., & Maleyrot, E. (2020). L'évaluation des compétences de l'étudiant en masso- kinésithérapie : Tensions chez les tuteurs de stage. Kinésithérapie, la Revue, 20(228), 11-18. https://doi.org/10.1016/j.kine.2020.06.014

Nugue Curien, F., & Servin, L. (2022). Coup de projecteur sur la formation initiale des masseurs-kinésithérapeutes. Dans E. Maleyrot, Les tuteurs de stage dans les métiers adressés à autrui. Entre don de soi, transmission du métier et évaluation des stagiaires (p. 81-82). L'Harmattan.

Paul, M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, Penser l'accompagnement adulte (p. 251-274). P.U.F.

Paul, M. (2009). Accompagnement. Recherche & formation, 62, 91-108. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28(28-1), 2-12.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : Transitions professionnelles et dynamiques identitaires. Recherches en éducation, 11, 39-54.

Perez-Roux, T. (2012a). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : Crise(s) et reconfigurations potentielles : Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, vol. 45(3), 39-63. https://doi.org/10.3917/lsdle.453.0039

Perez-Roux, T. (2012b). Introduction. Dans T. Perez-Roux, La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation (p. 11-18). Presses Univ. de Rennes.

Rivier, D. (2022). Représentations du processus d'universitarisation en IFSI : Entre tensions et remaniements identitaires au niveau des directions et des cadres de santé formateurs [Thèse de doctorat]. UPVM3.

Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : Une perspective en trois niveaux d'analyse. Phronesis, 1(2), 82-88. https://doi.org/10.7202/1009061ar

Sauvayre, R. (2021). Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM (2e éd). Armand Colin.

Schön, D.-A. (1997). Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Les éditions logiques.

Signeyrole, J. (2015). En quoi une réforme peut-elle changer les pratiques de formation ? Une question de lecture et de perspectives. Kinésithérapie, la Revue, 15(167), 37-41. https://doi.org/10.1016/j.kine.2015.09.031

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17(2), 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

Wittorski, R. (2018). Vers une formation professionnelle supérieure. Dans D. Adé & T. Piot, La formation entre universitarisation et professionnalisation : Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine (p. 135-151). Presses universitaires de Rouen et du Havre. https://hal.science/hal-01967321

Annexe 1 :

Les principaux items du guide d'entretien :

Section	Numéro de question	Questions ouvertes principales
1) Début de l'entretien	Non concerné	Non concerné
2) Renseignements socio-biographiques	Q1	Pour débuter cet entretien, maintenant que je me suis présenté, je vous invite à en faire de même… Comment vous présenteriez-vous ?
	Q2	Comment en êtes-vous venu à exercer la profession de masseur-kinésithérapeute ?
3) Auto-définition en tant que tuteur	Q3	Qu'est-ce qui vous a amené à être tuteur de stage ?
	Q4	Pour vous, que signifie être tuteur de stage ?
	Q5	Comment vous percevez-vous en tant que tuteur ?
	Q6 Q7	Selon vous, qu'est-ce qu'un bon tuteur ? Et un tuteur qui ne remplirait pas ses fonctions ?
	Q8	Comment organisez-vous au quotidien vos activités de tuteur avec votre activité professionnelle ?
	Q9	Vous imaginez-vous être tuteur de stage toute votre carrière ? Pour quelles raisons ?
4) Rapport au tutorat	Q10	Comment s'organise le tutorat là où vous exercez ?
	Q11	Comment percevez-vous le statut/rôle/place du tuteur et voyez-vous des améliorations possibles à cela ?
	Q12	Le législateur préconise de réaliser une formation au tutorat pour accompagner les étudiants en stage, qu'en pensez-vous ?
	Q13	Qu'est-ce qu'un tutorat réussi ?
	Q14	Que serait un tutorat compliqué ou difficile à mettre en œuvre ?
5) Rapport à la réforme de 2015	Q15	Depuis que vous êtes tuteur, avez-vous vu des évolutions en lien avec le tutorat des étudiants MK en stage ?
	Q16	Comment qualifieriez-vous votre satisfaction en tant que tuteur ?
	Q17	Comment percevez-vous la réforme de la formation initiale de 2015 ?
6) Perspectives personnelles et professionnelles	Q18	Est-ce ce que le tutorat exercé dans votre travail influe sur votre vie en dehors du travail ? Développez…
	Q19	Comment vous imaginez-vous professionnellement dans 5 ans ? dans 10 ans ?
	Q20	Comment pensez-vous que le fait d'être tuteur est perçu autour de vous ?
	Q21	Pensez-vous à d'autres éléments en lien avec le tutorat et les tuteurs de stage en MK que nous n'aurions pas abordés ou à d'autres questions que j'aurais pu poser ?
	Q22	Comment avez-vous vécu cet entretien ?

Remerciements à Mme La Professeure Thérèse PEREZ-ROUX, professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 qui a dirigé le travail de thèse dont cet article est issu.