

**Les feedback des tuteurs et des stagiaires
masseurs-kinésithérapeutes en situation d'interaction
tutorale**

Florence Sartier

► **To cite this version:**

Florence Sartier. Les feedback des tuteurs et des stagiaires masseurs-kinésithérapeutes en situation d'interaction tutorale. 2020, <https://crf.hypotheses.org/743>. hal-02573691

HAL Id: hal-02573691

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02573691>

Submitted on 14 May 2020

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.





Formation
Apprentissage
Professionalisation
Innovation

Carnets de recherche sur la formation

Les *feedback* des tuteurs et des stagiaires masseurs-kinésithérapeutes en situation d'interaction tutorale

Florence Sartier

Laboratoire Formation et apprentissages professionnels – Cnam

Cette recherche porte sur les pratiques de régulation des tuteurs masseurs-kinésithérapeutes, après la prise en charge d'un patient par le stagiaire masseur-kinésithérapeute. Elle explore également le discours du stagiaire, relatif aux ajustements de son activité au cours de l'interaction tutorale.

Si l'apprentissage en situation de travail, supervisé par un tuteur, est considéré comme formatif (Tardif, 2006 ; Scallon, 2007 ; Kunégel, 2011), rares sont les recherches qui analysent les pratiques de régulation des tuteurs et leurs effets formatifs chez le tutoré. C'est la raison pour laquelle nous privilégions, dans notre recherche, deux objectifs. Tout d'abord, nous cherchons à comprendre la nature des *feedback* mobilisés par le tuteur en situation de régulation après la mise en situation professionnelle du stagiaire. Ensuite, nous cherchons à savoir si, suite à ces *feedback* tutoraux, les stagiaires envisagent de modifier leur activité future.

Une démarche qualitative a été mise en œuvre, au cours de laquelle nous avons suivi quatre tuteurs masseurs kinésithérapeutes dans la réalisation d'entretien de régulation auprès de stagiaires en troisième année de formation. La population de tuteurs est composée de deux femmes et deux hommes, exerçant à parité égale en salariat et en libéral. Nous avons filmé seize entretiens de régulation et trente-deux entretiens d'autoconfrontation avec les tuteurs et les stagiaires.

Le contexte

L'apprentissage du métier de masseur-kinésithérapeute, en formation initiale, est réalisé au cours d'une formation par alternance, incluant des stages qui permettent aux étudiants de rencontrer des situations cliniques de patients. Les stagiaires sont alors amenés à proposer un projet thérapeutique pour chaque patient.

Lors des mises en situation professionnelle, le rôle du tuteur est d'accompagner et d'évaluer l'étudiant dans l'acquisition de ses compétences. Les nouveaux référentiels de formation des professionnels de santé ainsi que la littérature relative à l'approche par compétences mettent en avant l'évaluation formative centrée sur des pratiques de réflexivité et d'analyse de l'activité. Confronté à une situation professionnelle, le stagiaire peut analyser son activité après coup lors de l'entretien de régulation. Le tuteur instaure un échange dont le but est le développement de compétences du futur professionnel.

Cadre théorique

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris appui sur des études relatives à l'activité tutorale, aux processus de régulation en situation d'apprentissage, empruntées au champ de la formation des adultes.

Du côté de l'activité tutorale, la posture d'accompagnateur est mise en avant. Sa fonction est d'aider à ce que les situations rencontrées fassent sens pour l'étudiant, en veillant à ce que ses interventions ne se substituent pas au raisonnement de l'étudiant. L'activité du tuteur consiste à engager le stagiaire dans un processus réflexif d'analyse de sa pratique. Ainsi, le stagiaire « décortique », explicite les situations rencontrées, questionne sa pratique. Le tuteur accompagne cette verbalisation de la réflexion ainsi que les différentes mises en lien que l'étudiant réalisent. Son rôle est de questionner (Mayen, 2000), d'interagir avec le stagiaire.

Selon Allal (2007, 2010), le concept de régulation des apprentissages est défini comme un geste facilitateur d'analyse de la pratique avec l'objectif de l'améliorer. Cette approche ne vise pas à comparer la production du stagiaire à une norme de bonne pratique préexistante. Elle s'envisage davantage comme une démarche de progression personnelle réalisée à partir du raisonnement de l'étudiant sur sa pratique. La régulation est le prolongement de l'évaluation formative centrée sur les besoins de l'apprenant et agit sur les dimensions cognitive, culturelle et sociale de l'individu en formation. La régulation exercée par le tuteur, à savoir l'usage par celui-ci de différents *feedback*, conforte les pratiques ou les questionne, interroge les buts visés par le stagiaire dans la situation. L'objectif est de déclencher un processus cognitif et réflexif chez le stagiaire, une autorégulation, au cours de laquelle l'étudiant entrevoit des nouvelles manières de faire plus adaptées et plus efficaces.

Plusieurs auteurs considèrent que le degré d'apprentissage de l'étudiant est lié à la qualité des *feedback* tutoraux et des échanges entre tuteur et stagiaire (Crahay, 2007 ; Paquay, 2010 ; Jorro & Mercier-Brunel, 2011). Ces *feedback* tutoraux peuvent faciliter voire enclencher, le processus d'autorégulation qui permet à l'étudiant d'envisager une nouvelle pratique.

Allal (2007, 2010) identifie et différencie trois catégories de processus mentaux à l'œuvre dans la régulation : le premier est celui de la *cognition* (soit la référence aux connaissances et le raisonnement à partir de celles-ci), le deuxième est celui de la *métacognition* (le regard sur sa pratique) et le troisième porte sur la *socio-cognition* (qui questionne les raisons ou motivations inhérentes à sa pratique). Allal souligne également l'aspect psychoaffectif lié à l'évaluation tutorale.

Les *feedback* utilisés par le tuteur ont fait l'objet de différentes classifications. Une approche consiste à répertorier les thématiques abordées. D'autres approches décrivent les *feedback* comme positifs ou négatifs, généraux ou spécifiques, prescriptifs ou non, langagiers ou corporels, de type quantitatif ou qualitatif, associés à différents objectifs de travail, soit cognitif ou psychoaffectif, relatifs à la personne ou à sa production, simples ou complexes, réflexifs ou évaluatifs (Georges & Pansu, 2011 ; Jorro & Mercier-Brunel, 2011 ; Trohel & Saury, 2009). Ces *feedback* n'ont pas tous le même objectif : le guidage, le contrôle, l'ajustement ou la réorientation de la tâche (Allal & Lopez, 2007).

Ces différentes descriptions de *feedback* nous ont amené à nous questionner : quels sont les *feedback* de régulation privilégiés par les tuteurs masseurs-kinésithérapeutes pour accompagner l'étudiant dans l'apprentissage de sa pratique professionnelle ? Dans cette interaction tuteur-stagiaire, est-ce que le processus d'autorégulation de l'étudiant est repérable dans son discours ?

Afin de connaître les pratiques de régulation mises en œuvre et d'approfondir la compréhension du processus de régulation, nous avons étudié les échanges entre tuteur et tuteuré lors d'entretiens de régulation consécutifs à la prise en charge de patients par le stagiaire.

Une méthodologie de recherche qualitative

Pour mener notre enquête, nous avons suivi les pratiques de régulation de quatre tuteurs masseurs kinésithérapeutes, dont deux exercent en salariat (un en centre hospitalier, un en service de soins de suite à orientation rééducation) et deux travaillent dans leur cabinet libéral respectif.

Les étudiants participant à l'étude sont en troisième année de formation initiale de masseur-kinésithérapeute.

Dans notre protocole de recherche, le tuteur choisit une situation clinique à laquelle l'étudiant va se confronter. Le tuteur observe alors la prise en charge du patient par l'étudiant. Dans un second temps, il conduit un entretien de régulation qui est filmé par le chercheur. Chaque vidéo fait l'objet de deux entretiens d'autoconfrontation (un avec le tuteur et un autre avec le stagiaire), lors desquels chacun exprime librement ses intentions, motivations, raisonnement, dilemmes. Autrement dit, ce qui a fait sens pour eux lors du déroulement de l'entretien de régulation.

Nous avons filmé et analysé seize entretiens de régulation et trente-deux vidéos d'entretiens d'autoconfrontation, afin d'identifier les pratiques de régulation tutorales notamment en termes de *feedback* informatifs, réflexifs ou bien encore évaluatifs. Nous repérons également la présence de mots dans le discours du stagiaire témoignant du processus de régulation s'opérant chez lui.

Trois grilles d'analyse ont été utilisées, dont deux pour l'analyse des entretiens de régulation et une pour l'étude des entretiens d'autoconfrontation. La première grille permet l'étude conjointe des pratiques de régulation du tuteur (de type transmissive ou réflexive) et du discours du stagiaire sur l'activité qu'il a réalisée et celle qu'il envisage dans le futur. Les thématiques abordées dans ces entretiens sont également répertoriées. La deuxième grille vise à classer les *feedback* du tuteur en *feedback* informatif, évaluatif ou réflexif. La troisième grille, quant à elle, repère les dilemmes rencontrés par le tuteur et le stagiaire dans l'entretien de régulation. La manière dont le tuteur et le stagiaire envisage d'intervenir dans les entretiens de régulation futurs est aussi relevée.

Analyse et discussion

Nous proposons une analyse des *feedback* des tuteurs puis explicitons les *feedback* des stagiaires.

Les feedback utilisés par les tuteurs

Suite à l'analyse des entretiens de régulation, nous constatons une dominante transmissive dans l'activité tutorale par contraste avec une pratique compréhensive ou réflexive. Le *feedback* le plus utilisé par le tuteur est le *feedback* informatif. Le *feedback* réflexif, qui consiste à questionner le stagiaire ou à rechercher chez celui-ci son raisonnement est le moins utilisé. Le *feedback* évaluatif du tuteur est souvent positif et a une fonction de réassurance du stagiaire dans ses pratiques. Il est alors possible de parler de régulation de type psychoaffective qui vise à gérer le climat émotionnel de l'entretien. Lors des *feedback* réflexifs, le tuteur incite le tuteuré à s'autoévaluer afin d'avoir accès à sa représentation de la situation, sa compréhension et son analyse, comme l'étudient plusieurs auteurs (Allal, 2007 ; Crahay, 2007 ; Scallon, 2007 ; Paquay, Van Nieuwenhoven, & Wouters, 2010). Les *feedback* généraux, en lien avec le contexte de l'exercice professionnel mais aussi en rapport avec le contexte de formation de l'étudiant sont très présents.

Les étapes de l'entretien de régulation

Notre recherche nous a permis d'étudier la méthodologie de régulation utilisée par le tuteur qui commence dans un premier temps à faire le bilan de la situation passée en questionnant l'état émotionnel, les difficultés et l'autoévaluation de l'étudiant de manière ouverte ou ciblée : « TUT2 : *Donc/, comment tu t'es senti déjà ?* » ; « TUT4 : *Bon/, alors, qu'est-ce que tu as pensé de cette mise en situation, avec un patient inconnu, totalement ?* ». Le tuteur réinterroge la pertinence de la pratique dans un objectif de conscientisation de celles-ci : « TUT2 : *Par exemple, est-ce que c'est la meilleure position ? Et pourquoi ?* ». Lors du « bilan de la situation passée », il questionne les connaissances de l'étudiant, leur provenance, ses observations et ses interprétations, son raisonnement et l'argumentation de sa pratique, sa compréhension de la situation, ses objectifs,

les informations sélectionnées pour la prise de décisions ainsi que son organisation. A plusieurs reprises, le tuteur fait l'analyse lui-même de la situation clinique puis, dans un deuxième temps, par l'usage de questions, s'assure de la compréhension du stagiaire et recherche la validation de ses propos. La résolution du problème relatif à la situation clinique du patient peut alors s'avérer, pour le tuteur, une échappatoire à la résolution du problème pédagogique de l'étudiant, lui permettant ainsi de rester dans une certaine zone de confort.

La démarche du tuteur est « cadrante » puisqu'il est le premier à prendre la parole lors de l'entretien. Le passage par le « bilan de l'activité réalisée » constitue un préalable pour que le stagiaire puisse envisager des nouvelles pratiques. Ce bilan est réalisé en grande partie par l'évaluation du tuteur et dans une moindre mesure par l'autoévaluation du stagiaire. Après cette première étape de « bilan de la situation passée », le tuteur recherche chez le stagiaire des nouvelles manières de penser et de réaliser l'activité. Pour cela, il formule une demande directe de régulation soit ouverte soit orientée : « TUT1 : *D'accord. Alors qu'est-ce que tu mettrais en place ?* », « TUT2 : *Qu'est-ce que tu pourrais rajouter à ton travail musculaire sur table pour vraiment l'aider ?* ». Le stagiaire ne peut que reformuler de nouvelles pratiques.

Les régulations énoncées par le stagiaire

La formulation de régulations par le stagiaire représente une partie infime de son discours. Il privilégie les explications relatives à l'activité qu'il a réalisé ou bien exprime son approbation des propos du tuteur.

Dans le discours du stagiaire, apparaissent des régulations ciblées : « *il aurait fallu que je dise au patient relâchez-vous..., que je fasse ma prise plus ferme* », « *faut que j'installe le patient plutôt en position assise* » ou bien des régulations plus générales : « *je dois essayer de, montrer des exercices en progression* », « *Est-ce que j'aurais dû commencer par un mouvement plus facile pour le patient ?* ».

Nous remarquons que la présence des marques discursives de régulation verbalisées par le stagiaire dans les entretiens de régulation n'est pas parfaitement proportionnelle à l'usage des *feedback* de type réflexif par le tuteur même si nous pouvons présumer d'un lien.

Nous observons que certains binômes tuteur/stagiaire s'avèrent plus productifs en termes de nouvelles manières de faire envisagées par le stagiaire.

Suite au regard porté sur le processus de régulation, d'une part sur les *feedback* utilisés par le tuteur et d'autre part sur l'autorégulation s'opérant chez le stagiaire et exprimée par celui-ci, nous proposons des typologies de régulation pour analyser un entretien de régulation.

Une proposition de typologies de régulation pour analyser un entretien de régulation

Nous allons dans un premier temps exposer des classifications en rapport avec l'action de régulation du tuteur.

- La première classification met en avant les modalités pratiques de régulation du tuteur qui régule soit l'activité qu'il considère « adaptée » soit l'activité qu'il pense « non adaptée » ou à revisiter. En général, le tuteur se focalise davantage sur l'activité qu'il considère à revisiter. Il serait intéressant qu'il ait davantage le réflexe d'interroger l'étudiant sur ce qui, selon lui, est à revisiter **dans un but d'évaluation formative** (Allal, 2010 ; Allal & Lopez, 2007) ;
- Nous avons également remarqué que son discours était, soit relatif à la situation rencontrée (ce qui a été observé, réalisé) soit relatif à un contexte plus général professionnel (ce que nous avons appelés *feedback* généraux). Nous formulons donc une deuxième classification avec une **régulation de type situationnelle** (relatif à la situation rencontrée) soit une **régulation générale** liée à l'exercice professionnel ;
- Le tuteur est amené à réguler le stagiaire soit en tant que futur thérapeute auprès d'un patient soit en tant que stagiaire qui doit s'appliquer dans la communication qu'il adresse au tuteur.

Dans le deuxième cas, il s'agit souvent de remarques en lien avec les modalités de communication, d'expression ou d'organisation de celle-ci ;

- Nous identifions une quatrième classification avec des régulations de type transmissif (informatif), ou de type réflexif ou encore évaluatif ;
- La cinquième classification distingue la régulation des connaissances ou cognitive et la régulation de l'usage des connaissances pour l'activité qu'elle soit gestuelle, communicationnelle à savoir la régulation de la conception de l'activité ou de l'activité ;
- Enfin, la sixième classification dissocie les régulations dans leur intention qui est de faire travailler l'étudiant soit sur un plan cognitif (connaissances et raisonnement), soit sur un plan métacognitif (regard sur sa pratique), ou bien encore un plan sociocognitif (les motivations de la pratique). La régulation peut également être de type psychoaffectif, quand son objectif est de maintenir le bon climat émotionnel pendant le déroulement de l'échange. La régulation peut donc être cognitive, métacognitive, sociocognitive, psychoaffective.

Nous présentons maintenant une typologie des régulations du stagiaire qui consistent en un discours sur l'activité future.

- Une première classification distingue la régulation cognitive faisant valoir de nouvelles connaissances, un nouveau raisonnement, de la régulation métacognitive analysant la réalisation de l'activité, de la régulation sociocognitive explicitant les motivations de la pratique ;
- Une deuxième classification fait apparaître des régulations se déclinant en thématiques comme le geste technique manuel, la communication, la gestion de soi ou des règles de conduite (émotions), la progression à mettre œuvre, les objectifs de la rééducation... ;
- Une troisième classification proposée différencie la régulation spontanée du stagiaire de la régulation sollicitée par le tuteur ou bien encore de celle réalisée par le tuteur et reprise par le stagiaire ;
- La quatrième classification s'intéresse davantage à la forme de la régulation. La régulation est dite rétroactive quand le stagiaire fait un retour sur l'activité passée (« *j'aurais dû* ») ; elle est proactive lorsque le stagiaire se projette dans le futur (« *je pourrai* »). Ces différentes régulations sont soit affirmatives (« *J'aurais dû* », « *je ferai* »), soit plus interrogatives (« *Est-ce que j'aurais pas dû.. ?* », « *Est-ce que je pourrai...* »). Les régulations concernent l'activité à mettre en œuvre ou celle à éviter. Dans ce dernier cas, elles sont formulées négativement (« *j'aurais pas dû travailler* », « *ok, je fais pas* ») ;
- La cinquième classification consisterait à évaluer le degré de précision de la régulation verbalisée par le stagiaire. Après analyse des types de régulation, nous observons que les régulations énoncées par les stagiaires n'ont pas toutes le même niveau de précision. Nous pourrions ainsi proposer une nouvelle typologie : le « niveau zéro » correspondrait à l'absence de régulation, les marques d'approbation brèves souvent formulées par le stagiaire en sont une illustration. Puis, au « niveau 1 » des régulations généralistes, imprécises formulent un objectif de nouvelle pratique sans en expliquer les modalités de réalisation, exemple : « *faire marcher le patient* ». Le « niveau 2 » correspond à l'expression d'un objectif suivi de sa motivation, exemple « *faire marcher le patient pour corriger son schéma de marche* ». Le « niveau 3 » est en rapport avec des régulations précises, contextualisées, avec un niveau fin de description, d'argumentation des pratiques et la précision d'éventuels indicateurs de suivi du déroulement de l'activité, exemple « *faire marcher le patient sur 500 mètres avec une canne, en suivant sa saturation en oxygène, pour améliorer son endurance et son schéma de marche* ».

En guise de conclusion

Cette recherche fait état des pratiques de régulation des tuteurs masseurs-kinésithérapeutes et propose des outils de professionnalisation à la fonction tutorale dans le cadre d'un entretien post situation clinique. Les nouvelles typologies que nous avons élaborées pour comprendre l'implication du tuteur et du stagiaire dans le processus de régulation méritent de nouvelles investigations à

plus grande échelle qui permettront de les affiner. Il apparaît important également de réfléchir aux dilemmes que le tuteur rencontre en entretien de régulation afin d'identifier les obstacles communicationnels entre le tuteur et le stagiaire.

La recherche a concerné la régulation après l'activité et pourrait se poursuivre par une étude de la régulation en activité qui associerait une exploration gestuelle et discursive des pratiques de régulation tutorale.

Bibliographie

Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (eds.), *International encyclopedia of education*, 3, 348-352. Oxford : Elsevier.

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, & L.M. Lopez (eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 7-23. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L., & Lopez, L. M. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2007). *Feedback* de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier-Lopez. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, 45-70.

Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les *feedback* à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 3, 101-124.

Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34 (3), 27-50.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives, *Recherche et Formation*, 35, 59-73

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (dir.). (2010). *L'évaluation levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Trohel, J. & Saury, J. (2009). Évolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique. *Movement & Sport Sciences*, 66 (1), 9-23. 10.3917 /sm.066.0009

Pour citer l'article

SARTIER Florence. « Les *feedback* des tuteurs et des stagiaires masseurs-kinésithérapeutes en situation d'interaction tutorale » [en ligne], mai 2020 <<https://crf.hypotheses.org/743>>



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par [hypotheses.org](https://crf.hypotheses.org) (ISSN : 2679-4985).