Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Education et de la Formation

L'évaluation différenciée au centre des apprentissages

Etude menée auprès de six enseignants ostéopathes

Présenté par
Jean-François MARCHAND
Pour l'obtention du Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale, mention Formateur en Ostéopathie

Sous la direction de …

Roland Fonteneau, Maître de conférences, Université Rabelais de Tours
Laurent Stubbe, Formation de l'Académie d'Ostéopathie de France

Année Universitaire 2009

SOMMAIRE

Sommaire 2
Introduction 3

Première Partie : D'une volonté de changement professionnel à un nouveau paradigme 5

Chapitre 1 : Recherche ancrée dans l'histoire d'une profession 5
Chapitre 2 : un parcours initiatique 10
Chapitre 3 : le monde professionnel 14

Deuxième partie : Terrain et Problématique 19

Chapitre 4 : l'objet de l'étude 19
Chapitre 5 : Définition du cadre et des frontières 24
Chapitre 6 : Eclairage sur les objectifs de formation 28
Chapitre 7 : L'évaluation et sa problématique 33

Troisième partie : L'ostéopathie, une profession en recherche de légitimité 42

Chapitre 8 : les origines 42
Chapitre 9 : le développement en France 47
Chapitre 10 : description d'un établissement d'enseignement en ostéopathie 57

Quatrième partie : Evaluation, cadre de formation et logique d'apprentissage 61

Introduction 61
Chapitre 11 : les cadres conceptuels 63
Chapitre 12 : Enseignement et apprentissage 73
Chapitre 13 : L'évaluation, clef de voûte de l'ingénierie de formation 83
Chapitre 14 : Evaluer des compétences attendues 91

Cinquième partie : Analyse de six récits d'expérience 100

Chapitre 15 : contexte et méthode de l'étude 100
Chapitre 16 : les entretiens 104

Sixième partie : Nécessité de renforcer une identité professionnelle dans la formation 121

Chapitre 17 : Analyse catégorielle 121
Chapitre 18 : Donner du sens à l'organisation et organiser du sens 125

Conclusion : L'évaluation, une synergie collective. 128

Références et Index 132

Table des Figures 132
Références Bibliographiques 132

ANNEXES 144

Table des Matières 145

INTRODUCTION

Le choix d'un thème de mémoire est lié à notre histoire personnelle et professionnelle. Ce choix a été d'une part influencé, par dix neuf ans de travail dans le milieu de la kinésithérapie comme praticien libéral depuis l'obtention de mon diplôme de kinésithérapeute en 1984. J'ai pu y constater l'importance de la formation continue et la nécessité de trouver une motivation dans l'organisation du travail, dans la recherche d'une qualité des prestations de santé et surtout dans le sens que nous donnons à notre travail. D'autre part, ce thème a largement été nourri de neuf années d'exercice de l'ostéopathie en tant que praticien ostéopathe depuis 2003, date de l'obtention de mon diplôme, et surtout depuis ma prise de fonction comme formateur depuis 2003 après trois années d'assistant de cours. Ce nouveau secteur professionnel m'a permis de réconcilier l'activité individuelle caractérisée par l'idiosyncrasie de notre métier, avec la confrontation des représentations et des compétences d'autrui au sein d'un collectif.

C'est pour cette raison que ce travail d'initiation à la recherche s'intéresse au concept de l'évaluation, touchant d'une part les valeurs transmises dans le cadre d'une formation initiale, et d'autre part les représentations et les écarts observés sur ces mêmes valeurs par une équipe de praticiens ostéopathes et formateurs.

Cette dernière décennie en France, la mise en application de nombreux textes de loi pour la reconnaissance de l'ostéopathie sous tend une évolution des pratiques enseignantes et surtout une refonte de l'identité collective vers une identité professionnelle plus responsable vis-à-vis des attentes institutionnelles. Pour savoir si ce changement de paradigme prend forme, nous questionnerons des professionnels sur leurs postures en tant que professionnel d'une part, en tant que formateur d'autre part et surtout en tant qu'évaluateur. Dans le livre de Brooks (1997 : 18-21), nous découvrons un passage de Rollin E. Becker (1910-1996), un ostéopathe chercheur du siècle passé, qui développe très souvent la notion de praticien chercheur, étudiant tout au long de sa pratique. C'est en 1982 qu'il précise :

> « Le médecin inhérent à mes patients m'a entraîné pendant les quarante dernières années et je suis toujours étudiant. C'est une partie de la transition que nous devons effectuer. »

C'est à travers ce questionnement que nous proposons de voir si le cadre conceptuel des études ostéopathiques reflète bien les attentes d'une jeune profession en recherche de reconnaissance. Nous essayerons de comprendre si la mesure que représente l'évaluation est acquise pour tout le monde et si l'accompagnement scolaire répond bien aux exigences attendues par la profession.

Première Partie : D'une volonté de changement professionnel à un nouveau paradigme

Cette recherche débute sur une triple interrogation qui concerne notre pratique professionnelle de formateur, de praticien et d'évaluateur. Certes, nous pouvons nous prévaloir de notre expérience de terrain, mais elle ne correspond plus à la réalité scientifique en regard de ce qui nous est demandé. « La pensée scientifique est une lutte contre ce que l'on pense avant », dit G. Bachelard (1938). Cette remise en question de ce que l'on pense fait partie du parcours initiatique de l'ostéopathe au cours de sa formation, mais semble se perdre dans la formation initiale depuis 1980 en France, au risque de s'appuyer sur des certitudes épistémologique et didactique et s'écarter des objectifs initiaux. Entamer une recherche à travers une formation professionnelle permet de retrouver un sens au raisonnement, un cadre conceptuel qui recentre les priorités pédagogiques et pratiques qui définissent le parcours de l'apprenant. Cette recherche permet également de mieux cerner notre posture en tant que formateur, d'aborder la difficulté et la subjectivité de l'évaluation, de comprendre les rôles de chacun dans la régulation du système et de l'organisation, mais surtout d'entrevoir un modèle d'enseignement sous l'angle de l'autonomie de l'apprenant à travers son apprentissage.

CHAPITRE 1 : RECHERCHE ANCREE DANS L'HISTOIRE D'UNE PROFESSION

Je suis ostéopathe, praticien libéral depuis 2002 et enseignant dans un établissement de formation en ostéopathie depuis 2003. J'ai souhaité à titre individuel, porter conjointement un regard sur vingt cinq années de pratique professionnelle dans le domaine de la santé dont dix huit années en qualité de Masseur-kinésithérapeute, jalonnées de plusieurs formations en alternance, ainsi qu'une réflexion approfondie sur ma pratique actuelle et mon statut de formateur.

J'attends de ma recherche qu'elle puisse me permettre de réfléchir sur les processus d'accompagnement des étudiants en ostéopathie. Egalement, qu'elle puisse enrichir un modèle d'intervention, technique et théorique, pour permettre de mieux définir un

accompagnement des formateurs en ostéopathie selon une méthodologie de recherche-action-formation développée par Georges Lerbet (1990), pour permettre également de mieux définir les frontières entre l'enseignement et l'apprentissage, nécessaire à la mise en place des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des apprenants.

Pour entamer cette démarche, j'ai réalisé un recueil de témoignages auprès d'anciens ostéopathes formés entre les années 1960 et 1980 pour avoir une vision du contenu des formations proposées pendant cette période, comparer avec ma formation en ostéopathie entre 1994 et 2000 et celle qui est proposée de nos jours. Cet éclairage, dans la partie contextuelle, semble important dans les rappels historiques sur l'origine de l'ostéopathie et son enseignement depuis ses débuts en 1872 aux Etats Unis.

1.1 Sujet de questionnement

Je me suis permis d'insérer quelques questions-réponses obtenues auprès d'un confrère ostéopathe qui a suivi sa formation entre 1974 et 1977 [1]:

Quels supports et quels moyens pédagogiques étaient utilisés ?

> « Aucun support papier pendant mes études. Ils viendront en 1980 sous la forme de polycopiés chez Atman et chez Benichou après que « j'ai donné » la photocopie des cours que j'avais enregistrés et dactylographiés.
>
> Mr Bozzeto et Mr Benichou arrivaient avec quelques os, et des transparents qu'ils nous montraient à travers une visionneuse. Le premier cours, il n'y avait même pas de tables pour écrire, et les quelques tables servaient pour la pratique. Par la suite, les choses ont changé. Le prix des cours était de 150 F par jour. Les cours avaient lieu le samedi et le dimanche de 9H à 17H.
>
> L'originalité de la MTA (Manual Therapy Association, maintenant MTN) : les deux professeurs se déplaçaient là où il y avait des élèves. Si mes souvenirs sont bons, il y avait Paris, Brest, Lyon et Cannes, Annecy puis Bordeaux.
>
> Très vite, j'ai compris que nous ne pourrions nous en sortir que si on avait la possibilité de faire notre propre matériel « pédagogique ». J'ai enregistré tous les cours et tous les transparents qui étaient projetés sur le mur ; je les ai pris en

[1] Propos recueillis auprès de JL.BOUTIN, formé en ostéopathie à MTA 1974-1977

> photo, puis à la maison, je retranscrivais ces cours sur papier pour être dactylographier.
>
> Nous étions un petit groupe de 5 étudiants sur Cannes qui se connaissaient. De ce fait, nous avons organisé une réunion entre nous, tous les mardis chez Christian Mutin à Roquefort les Pins ». JL.BOUTIN.

Comme le précise JLB, les supports étaient inexistants avant les années 1980, les étudiants devaient être mobiles, motivés et faire preuve d'organisation pour assurer une Co-formation ainsi qu'une Coévaluation des connaissances acquises. C'était l'époque des « nomades » ou « pèlerins » de l'ostéopathie. Lors de ma formation entre 1994 et 2000, l'enseignement se trouve dans des locaux stables, les supports papiers existent mais sont minimalistes au profit d'une mise en pratique des concepts de base. Le travail en équipe est toujours présent et nous nous retrouvons régulièrement entre nous, en particulier pour préparer nos évaluations. Actuellement, les supports sont disproportionnés par rapport aux besoins : les polycopiés sont volumineux, les informations sont trop importantes et non diluées pour permettre une approche critique des processus, la technologie des nouveaux médias et les moyens pédagogiques remplacent les échanges directs au profit de l'échange magistral.

Les cours étaient-ils plus axés dans un apprentissage basé sur la réussite pour comprendre ?

> « Les cours pratiques représentaient deux tiers des cours sur les deux jours. Il ne faut pas oublier que nous étions tous kinésithérapeutes en exercice et que nous « en voulions ». Parmi nous, il y avait du beau monde : outre Christian Mutin (professeur à Atman), Jean-Luc Peyrouse, Brigitte Pittou-Masson, Christian de France de Tersant (fondateur de l'établissement Iso Aix à Meyrieul), Serge Zibermann, Jean-Marie Michelin, Jacques Astruz, Jean-Louis Faraut, Jean-Pierre Guillani (créateur de la SFERE). Le jour de l'examen fin mai 1977, avec Denis Brookes et Shaw, il y aura également Nicette Sergueff, Jean Rochedreux, Bob Rousse, du joli monde quand même…
>
> La pratique était essentielle : nous étions par équipe de 3 ou 4 par table, un sujet et les autres. La démonstration était faite sur un de nous, répétée plusieurs fois, la plupart du temps par Benichou, puis nous nous exercions. Outre les deux « B », il y avait Pierre Noël qui nous servait de moniteur et nous transmettait son savoir pratique qui était immense. Chaque étudiant devait

> montrer à Bob ou à Marc la pratique et il était immédiatement repris ou corrigé. Si nous n'y arrivions pas, l'un ou l'autre nous prenait sur les genoux ou dans les bras et nous montrait cette pratique. Je me rappelle l'exercice de la sous-astragalienne que je n'arrivais pas à faire. Marc m'a pris sur ses genoux, et main dans la main m'a fait sentir ce qu'il fallait sentir. Expérience qui a été renouvelé dans d'autres techniques par à peu près tous.
>
> L'apprentissage dans ces premiers cours se faisait plus du maître à l'élève directement. Ils étaient disponibles à un point que nous pouvions leur faire refaire vingt fois la même chose, ce qui comptait alors, c'est que nous soyons capables de faire la technique dès le lundi en cabinet.
>
> De plus, très vite avec notre groupe, nous notions chacun séparément la position de l'opérateur, des pieds, des mains, etc. Dès le mardi, nous échangions nos expériences, avec les photos développées qui nous servaient de guide. Ces photos étaient prises dans toutes les directions, de tous les côtés. J'ai réalisé plus de mille photos en trois années ». JL.BOUTIN.

Dans cette réponse de JLB, nous comprenons que la formation d'ostéopathie se transformait pour évoluer vers un encadrement plus « maternalisme » que le compagnonnage. La disponibilité et la qualité des « moniteurs » répondaient aux attentes des apprenants qui étaient motivés par une hétéro-formation et une régulation des savoirs. Lors de ma formation, les enseignants étaient toujours disponibles, même si les effectifs étaient plus importants. La mise pratique des notions était toujours comprise dans un temps formel de formation, mais également dans un temps informel en dehors de la structure, individuellement ou en groupe. Cette notion de « communauté réflexive » en formation et sur le terrain donnait un sens nouveau à nos pratiques.

Avant l'arrivée des structures d'enseignement que nous connaissons, existait-il un projet pédagogique ?

> « A l'époque, le seul projet pédagogique qui existait était pour les deux enseignants de s'enrichir en partageant leur savoir, pour nous les élèves, c'était de devenir meilleur que les confrères et résoudre nos difficultés professionnelles : que faire sur une entorse, sur un lumbago, sur un torticolis, etc. Questions qui n'avaient pas été traitées à l'école de kinésithérapie.

> Mais quand même, derrière tout cela, les deux enseignants avaient un projet : développer l'ostéopathie. Pour développer et nous apprendre, ils se servaient essentiellement de la clinique. Observation, écoute du patient et le toucher.
>
> Le projet, il se résume à ces trois mots : observation de tous les détails, écouter la plainte du patient et lui faire confiance, toucher le patient dans ses moindres détails.
>
> J'ai gardé des ces deux années d'apprentissage à Cannes, les principes qui m'ont fait devenir ce que je suis, et tous ceux qui ont suivi ces cours, c'était la même chose ». JL.BOUTIN.

Dès cette époque, projet pédagogique et projet financier cohabitent pour des intérêts personnels et pour une cause commune. Cette analyse se confirmera dans les années suivantes avec des intérêts plus divergents et une cause commune plus difficile à maintenir à l'approche d'une reconnaissance législative. Un éclairage dans la partie contextuelle sur les différents courants de l'ostéopathie française permettra de comprendre que l'existence même des organisations passe par une obligation de « légitimité » tant sur le plan social, que politique ou financier. Cette situation est très bien traduite par le sociologue Ludovic Morand dans son Mémoire de Master 2 (2007).

Entre 1974 et 1977, quelle proportion entre les cours de pratique et de théorie ? Evaluait-on plus la compréhension que la technique ?

> « Proportion un tiers de théorie, deux tiers de pratique. Aucune évaluation à proprement dit mais cela dépendait beaucoup du type d'étudiant présent. Dans notre groupe, nous avions un copain, Philippe, qui était le « simplet » de service. Il nous faisait rire, mais posait les questions les plus bêtes, celles que personne n'osait demander. Grâce à lui on a pu obtenir des éclaircissements que d'autres groupes n'avaient pas. De plus j'étais un teigneux : tant que je n'avais pas compris et senti, je ne lâchais pas le morceau.
>
> Et le cours suivant, nous revenions avec nos questions et ils devaient nous répondre. A cette époque, le climat entre nous était très bon enfant et tout se passait bien. Plus tard, quand les ambitions des uns et des autres se montrèrent, les choses devinrent plus, beaucoup plus difficiles…

> Le raisonnement ostéopathique est venu progressivement au fil des cours. En fin de première année, un stage payant eu lieu à Lourmarin (Vaucluse) pour réunir des élèves de différents groupes. C'est là qu'on s'est tous connus, pendant huit jours en commun, à vivre ensemble, cela fait de très grosses amitiés, mais des grosses inimitiés également. Il y avait entre les groupes une rivalité et une émulation considérable : nous échangions nos savoirs et notre compréhension de l'ostéopathie. Moments de grande force… ». JL.BOUTIN.

Pas d'évaluation à cette époque, mais une émulation et une compétition très marquée chez ces kinésithérapeutes. On distingue très nettement l'importance de l'interaction des individus, mais également la nécessité de confrontation d'expériences en groupe, en particulier des groupes venant d'institutions différentes. Cette particularité n'existe plus depuis les années 1985 où plusieurs ruptures entre établissements de formation mettent fin à des échanges entre les organisations. C'est l'époque des « réseaux » qui commence au détriment d'une plus grande richesse culturelle. Entre les deux époques, il existait des examens nationaux avec des intervenants externes dans chaque établissement. Moi-même, j'ai passé mon Clinicat avec un jury entièrement constitué d'ostéopathes non enseignants de mon établissement.

CHAPITRE 2 : UN PARCOURS INITIATIQUE

Après ce bref descriptif d'histoire et de formation vécue, mon histoire s'inscrit dans un parcours atypique. Il s'agit d'une succession de plusieurs expériences avec différentes organisations, institutions et d'activités professionnelles. Chaque étape correspond à des changements conceptuels, mais également d'environnements sociaux.

2.1 Un chemin initial

La description de mon parcours m'est apparue nécessaire, dans la mesure où il n'est pas complètement étranger à la recherche que j'ai entamée, en particulier sur le positionnement de l'individu sujet face à sa formation.

La première étape nous projette vers le milieu du premier cycle scolaire, en quatrième aménagée, période déterminante sur le plan personnel et une prise de conscience, sans en

connaître le mécanisme à l'époque, que l'école est un lieu de socialisation susceptible de faire évoluer notre propre identité.

Le choix des études secondaires se porte sur des études scientifiques pour aboutir à une formation paramédicale en Kinésithérapie dans l'établissement privé des Enfants Malades de Necker (études de 1981 à 1984). Cette option préférée à des études de pharmacie semble animée par deux facteurs importants :

- Un métier accessible en trois ans, diplômant et reconnu par la société. Une approche manuelle du corps humain qui semble satisfaire ma curiosité et mes représentations de la prise en charge de l'individu comme soignant ;
- L'autre facteur réside dans l'image transmise par un proche qui a suivi ce même enseignement qui permet de conforter mon choix.

L'enseignement sur trois ans tournait autour d'un agencement de plusieurs disciplines incontournables du milieu médical (anatomie, physiologie, biomécanique, biochimie) associées à des cours de pratique sur des techniques de base (massages, mobilisation, palpation, techniques de rééducation). L'ensemble était soutenu par des stages de formation sur le terrain (hôpital, centre de rééducation) tous les matins dès la deuxième année. Je me rappelle d'une certaine rigueur dans le travail avec une évaluation sous forme de contrôle continu assez efficace, mais je me rappelle surtout une qualité hétérogène de l'encadrement des stages. Sur ce point, les professionnels rencontrés ne présentaient pas tous la même disponibilité et la même éthique vis-à-vis de leur métier et surtout des stagiaires sous leur responsabilité.
C'est principalement à partir de cette expérience de terrain que j'ai remarqué deux choses fondamentales :

- Pour motiver des étudiants en formation, il faut que « le professionnel » soit motiver lui-même, qu'il adhère au principe d'être disponible le temps d'un échange, qu'il mesure l'importance de son intervention dans le temps pédagogique accordé à l'étudiant, qu'il donne à l'étudiant une situation-problème proche du réel et permettre à cet étudiant de trouver « sa solution » pour progresser à « son niveau » ;

Pour encadrer des étudiants en formation, il faut autre chose que des compétences professionnelles liées à un métier, il faut développer une « distance » et une « mesure » de l'échange avec l'étudiant qui permette d'entrevoir ce qui est nécessaire pour lui, dans un contexte précis et à un moment précis.

2.2 Des exemples précis d'accompagnement

Deux exemples significatifs pour éclairer les propos ci-dessus :

Premier exemple d'un accompagnement négatif

Lors d'un stage de formation dans un hôpital de l'ouest Parisien, je prends mes marques dès le premier jour car j'habite dans la même commune et je connais le responsable du service qui est un enseignant dans mon établissement de formation à Necker. On m'assigne pour le temps de mon stage une kinésithérapeute que je ne connais pas et qui m'accompagnera pour toute la durée du stage (deux mois à mi-temps). Dès la prise de possession du service en question, la professionnelle me donne une liste de tâches à produire dans la matinée. Cette liste comporte plusieurs patients à voir, sans présentations et sans modalités sur les indications de traitement. Le scénario se poursuit plusieurs jours sans discussion sur les cas cliniques et sans explications sur la méthodologie employée dans le service. Je continue mon stage sans grande conviction car je me sens isolé, livré à moi-même dans un univers médical constitué de normes, de procédures et de responsabilités. Cette image négative de la prise en charge d'un étudiant m'oblige à mieux communiquer avec les patients et découvrir les autres aspects de mon futur métier : le relationnel. Après cette expérience, j'ai décidé de choisir des terrains de stages plus connus pour leur professionnalisme au niveau de l'encadrement. C'est en partie pour cette caractéristique que j'avais opté pour l'établissement d'enseignement en kinésithérapie des Enfants Malades de Necker.

Deuxième exemple d'un accompagnement positif

Lors d'un autre stage à temps plein entre ma deuxième et troisième année de formation, dans un centre de soins du Morbihan réputé pour les prises en charges de moyen et long séjour des patients post-traumatiques, je découvre un univers de soins centré autour du patient avec une multitude d'activités médicales et paramédicales qui conjuguent leurs efforts pour aider ces

personnes à revenir dans une vie sociale. Pendant mon séjour, je change de service régulièrement, mais c'est dans un service plus dur (traumatismes crâniens) et plus complexe pour moi que je vais découvrir un autre aspect de l'apprentissage. Mon responsable de service est un homme compétent dans son domaine, disponible et toujours prêt à discuter d'un cas ou d'une situation. Un jour, je m'occupais d'un patient qui me laissait perplexe car je ne comprenais pas sa situation, son handicap qui ne correspondait à rien de connu et qui me laissait dans une détresse éprouvante car je me sentais inutile. L'intervention du responsable de service me permit de résoudre mon cas de conscience en me proposant d'oublier mes études et mes connaissances pour me consacrer uniquement au cas présent et la situation singulière que je croisais. Il m'explique simplement que les méandres du fonctionnement de notre cerveau ne sont pas dans les théories livresques mais bien dans l'expérience de vie de chaque jour et que notre quotidien gratifie notre façon de voir le monde sous d'autres aspects. C'est ainsi que nous décidons de trouver le moyen de faire marcher cet homme qui a subi un très grave traumatisme crânien en oubliant la procédure clinique pour opter sur un ordre inconscient dans sa mémoire qui permettrait d'obtenir une réponse chez cet homme qui ne bougeait plus depuis plusieurs mois. C'est en consultant le dossier et l'histoire de cet homme que nous avons découvert l'amour de celui-ci pour sa vie paysanne et son affection particulière pour les animaux et ses chevaux. C'est en parlant de chevaux et de labourer ses champs que cet homme perdu dans un vide relationnel se remit à découvrir la locomotion pour réaliser ses désirs et ses besoins.

2.3 La finalité des études

J'obtiens mon diplôme d'Etat de kinésithérapeute en septembre 1984. Sans avoir le temps de rentrer dans la vie professionnelle, je passe un an sous les drapeaux dans l'hôpital militaire Desgenettes à Lyon au sein d'une unité de rééducation composée de médecins rééducateurs très compétents et d'autres kinésithérapeutes appelés comme moi. Cette activité de longue durée permet d'assurer un retour sur la formation récente en intégrant des services spécialisés, mettant à profit l'expérience de plusieurs professionnels qui m'apportent assurance et autonomie dans mes choix et mes décisions. C'est pendant cette période que je commence à prendre des initiatives de terrain qui attirent l'attention de ma hiérarchie. En effet, en fin de période militaire, alors que je cherche un emploi, on me propose de participer à un concours

interne au sein du service de santé des armées pour postuler à un nouveau poste de responsable dans un hôpital thermal des armées à Amélie les Bains dans les Pyrénées orientales. Lors de ma présentation au concours, je suis seul et bien entendu je suis reçu. Je vais partir dans une région inconnue sans repères et sans contacts pour débuter ma vie professionnelle.

CHAPITRE 3 : LE MONDE PROFESSIONNEL

Cette première activité professionnelle commence en septembre 1985 en qualité de responsable de service de rééducation dans une structure hospitalière publique[2] du Ministère des Armées. Expérience enrichissante sur le plan personnel mais décevante sur le plan professionnel.

Malgré ma motivation et ma pugnacité dans mon travail, je trouve un grand décalage entre mes ambitions et la réalité de terrain. Je comprends qu'une structure, même si elle représente un statut de l'extérieur, ne présente pas la même réalité de l'intérieur. Une opportunité va me permettre de mettre fin à mon activité salariée en septembre 1986 pour découvrir une autre facette de mon métier.

Une rencontre avec un ancien camarade de promotion en Kinésithérapie me permet d'entreprendre un début d'activité libérale comme assistant en octobre 1986 à Montrouge. Dès le mois de février 1987, je décide de créer ma propre activité libérale et de poursuivre une formation continue de façon intensive.

J'éprouve une certaine émulation et une grande insouciance propre au débutant pour commencer cette activité libérale que je découvre sous différents aspects :

- La reconnaissance de patients qui m'apporte réconfort et une « estime de soi » en rapport aux efforts produits pour répondre à leurs demandes ;

- La complexité des tâches administratives qui nécessitent rigueur et méthode, mais surtout une recherche d'information pour répondre aux attentes des institutions ;

[2] Emploi comme salarié dans l'hôpital militaire d'Amélie les Bains de septembre 1985 à août 1986 comme responsable du service de rééducation. La création de ce poste nécessitait un recrutement sur concours auprès de la Vème région militaire qui aura lieu à l'hôpital de Desgenettes à Lyon en juillet 1985. J'étais le seul candidat présent au concours.

- Les rapports avec les autres professionnels de santé, médicaux et paramédicaux qui ne sont pas des inconnus et encore moins des « concurrents », mais des « partenaires » ;
- La facilité avec laquelle on travaille pendant plusieurs heures par semaine sans regarder si cela affecte sa vie privée ou son état de santé. La motivation et le plaisir trouvé dans une activité donne du sens au travail.

Je continue ma formation continue par des stages en alternance qui m'apportent des satisfactions mais également une réflexion sur ma pratique. En effet, mon statut de paramédical m'impose de suivre des directives professionnelles et institutionnelles qui limitent mon champ d'action. Deux faits marquants vont me décider à prendre une décision qui sera capitale pour la suite.

Le premier fait remonte aux années 90 lorsque débute le processus de « rationalisation » des soins sous la forme d'une plus grande présence « administrative » dans l'activité du cabinet libéral. Il s'agit des débuts de la Carte Vitale, entraînant de plus en plus d'obligations et de contrôles pour les médicaux et les paramédicaux au détriment des actes de soins. En 2009, nous connaissons l'évolution de ce processus qui entraîne mécontentement et sensation de « trahison » de la part des professionnels de santé avec leurs anciens partenaires sociaux.

Le deuxième fait relève plus de ma pratique quotidienne en tant que praticien de santé de second rang sous l'autorité du médecin prescripteur. Je constate de plus en plus un écart entre les contenus des ordonnances, qui sont soumises à une entente préalable, et les attentes réelles des patients. C'est à partir de ce moment précis que je commence à entrevoir l'intérêt d'une approche globale de l'individu, de sortir du cadre pour mieux comprendre les situations qui se présentent dans mon activité professionnelle.

3.1 Une évolution logique

C'est après une longue réflexion et neuf années de pratique professionnelle que je débute ma formation en ostéopathie en 1994, dans un établissement qui existe depuis 1987 : le CETOHM. Cette attente n'est pas un hasard, plusieurs collègues choisissent ces études avec des centres d'intérêts différents mais une même motivation. Je décide de me lancer pour six années dans cette formation en alternance, avec une forte conviction qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle étape professionnelle, mais bien d'une évolution personnelle.

Je constate dès le début qu'il existe un rythme et une soutenance dans cette formation qui nécessitent de faire des sacrifices pour satisfaire aux obligations de présence formelle lors des séminaires, mais également pour consacrer du temps aux investigations informelles en dehors de la formation. Je décide de mettre en place une stratégie au sein de mon activité libérale pour définir les modalités d'application des connaissances acquises en situation réelle. Chaque semaine, je m'impose d'investiguer une région du corps ou un ensemble de situations pour construire de nouveaux repères. Le nouveau système mis en place apporte très rapidement son lot de satisfaction et de plaisir contrairement aux difficultés rencontrées la Sécurité Sociale, la situation administrative devenant plus exigeante. De même, je découvre que je n'ai pas le droit d'avoir un remboursement de mes séminaires d'ostéopathie par le FIF-PL sous prétexte que cette formation n'entre pas dans le cadre de l'activité de kinésithérapie. J'apprends ultérieurement que cette situation est différente pour chaque région française.

Malgré les situations conflictuelles mentionnées ci-dessus, je ne lâche pas ma formation et je décide de m'engager dans une autre voie professionnelle pour connaître autre chose, trouver de nouveaux buts et partir sur de nouvelles bases.

3.2 Mon chemin vers le métier d'enseignant

Ma formation en alternance pour être ostéopathe se termine en 2000, puis se concrétise par la production d'un mémoire en 2003. Cette date sera associée à la fin de mon activité de kinésithérapeute pour devenir praticien ostéopathe à temps plein.

Dès la fin de ma formation en 2000, je constate qu'il est possible de devenir formateur dans le même établissement d'où je suis issu. Cette opportunité m'offre une nouvelle dimension professionnelle et l'opportunité de découvrir la vie de groupe que je ne connaissais plus depuis quatorze années. Je commence mon apprentissage de formateur par un assistanat de trois années dans une équipe composée de mes anciens professeurs. Mon évolution au sein du groupe m'amène à prendre en charge des cours dès 2003.

Ma participation active à l'enseignement entraîne une suite de réflexions sur la nature même de mon engagement : je découvre mes propres lacunes dans mon enseignement par manque de formation dans ce domaine. Je découvre également la nécessité de maîtrise des savoirs pour transmettre une méthodologie dans un cours, et pas uniquement des connaissances. Cette

prise de conscience intervient à tous les niveaux à travers une plus grande implication dans l'établissement de formation, dans mon travail en libéral et dans ma position sur la profession elle-même.

3.3 Mon chemin vers le Duheps

Depuis 2003, ma contribution au sein de l'établissement de formation Cetohm[3], puis dans l'établissement Iso Paris Est[4] ne consiste pas à donner uniquement des cours en tant que conférencier ou intervenant externe. Mes choix et mes actions sont conditionnés par l'évolution législative et administrative de notre activité d'ostéopathe. En effet, depuis la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, l'article 75 relatif à l'usage du titre d'ostéopathe est adopté par l'Assemblée Nationale et le Sénat. Le Président de la république promulgue la loi dont la teneur suit[5] :

« L'usage professionnel du titre d'ostéopathe ou de chiropracteur est réservé aux personnes titulaires d'un diplôme sanctionnant une formation spécifique à l'ostéopathie ou à la chiropraxie délivrée par un établissement de formation agréé par le ministre chargé de la santé dans les conditions fixées par décret. Le programme et la durée des études préparatoires et des épreuves après lesquelles peut être délivré ce diplôme sont fixés par voie réglementaire.

Les praticiens en exercice, à la date d'application de la présente loi, peuvent se voir reconnaître le titre d'ostéopathe ou de chiropracteur s'ils satisfont à des conditions de formation ou d'expérience professionnelle analogues à celles des titulaires du diplôme mentionné au premier alinéa. Ces conditions sont déterminées par décret… »

Les établissements de formation en ostéopathie restructurent les programmes pédagogiques, l'ingénierie de formation et d'évaluation pour permettre à chaque établissement de répondre aux attentes des apprenants et des pouvoirs publics. Dans ce changement radical, que nous développerons dans la partie contextuelle, il apparaît nécessaire pour chaque établissement de faire appel aux compétences de chacun pour apporter des contributions aux modifications profondes qui sont en cours. C'est dans cette perspective que l'on voit apparaître une activité

[3] Etablissement de formation en alternance en ostéopathie créé en 1986 à Poissy : Collège d'Enseignement Traditionnel en Ostéopathie Harold Magoun.
[4] Etablissement de formation initiale en ostéopathie créé en 1998 à Lognes.
[5] Extraits de l'article 75 de la loi 2002-303 du 4 mars 2002 paru au J.O n° 54 du 5 mars 2002 page 4118 (NOR : MESX0100092L)

de groupe qui au sein de l'établissement où je suis actif, me permet d'accéder à une responsabilité d'un département de pratique clinique, mais également tout ce qui concerne l'informatique[6], domaine où mes compétences m'ont permis de créer de ma propre initiative un blog de veille scientifique accessible pour l'ensemble des étudiants et des professionnels ostéopathes, puis de devenir coadministrateur du « Site de l'ostéopathie »[7], vitrine la plus complète sur notre profession et son histoire.

C'est à travers ces compétences que j'essaye de mettre en œuvre ma participation au développement du renouveau de notre formation, et par mon implication personnelle, j'affiche clairement mon intention d'être acteur éclairé du système.

Cette situation nous amène à découvrir le projet de l'Académie d'Ostéopathie de France vers la fin de l'année 2007, qui projette de mettre en place une formation diplômante et formatrice dans le domaine de l'enseignement, suite aux formations de VAE mise en place les deux années précédentes.

Je porterai dans le cadre de cette recherche un regard théorique sur la pratique professionnelle et l'enseignement à partir de mon parcours.

Les conclusions que je serai amené à tirer, seront faites dans le cadre d'une recherche en sciences humaines. Elles seront, dans la mesure du possible, dégagées de tout jugement de valeur sur les pratiques professionnelles et pédagogiques. Néanmoins, je souhaite que cette recherche puisse dans l'avenir s'inscrire dans une démarche réflexive et associative entre l'univers professionnel et les actions éducatives mises en place dans l'enseignement.

[6] Responsable de la communication des établissements Cetohm et Iso Paris Est et responsable en tant qu'administrateur des sites Internet des deux établissements depuis 2007.

[7] Site réalisé par JL.Boutin en 1999, particulier qui est ostéopathe et kinésithérapeute à la retraite dans la région d'Uzès. Le « Site de l'ostéopathie » comporte plus de 1000 pages sur la profession, des informations pratiques, pédagogiques et politiques.

Deuxième partie : Terrain et Problématique

CHAPITRE 4 : L'OBJET DE L'ETUDE

Introduction

Nous abordons notre recherche d'un point de vue conceptuel l'autonomie en évoquant l'apprentissage des étudiants en formation initiale dans un établissement qui enseigne l'ostéopathie et d'un point de vue contextuel l'évaluation pratiquée dans le même établissement pour mesurer les écarts entre les particularités du paradigme d'apprentissage par rapport à celles du paradigme d'enseignement.

Mon objectif principal est de déterminer si l'évaluation, objet actuellement utilisé dans les établissements de formation en ostéopathie est adaptée aux besoins de l'apprenant dans sa recherche d'autonomie nécessaire à la pratique de son futur métier. Mais cela suppose également que le dispositif pédagogique mis en place correspond à un cadre conceptuel adapté à cette formation et qu'il soit compris et accepté par tous les acteurs.

Dans le cadre de leurs études, les apprenants doivent découvrir le travail du sens et donner du sens au travail d'après Perrenoud (1996). Cette perspective de maturation est nécessaire pour passer de la logique du discours et de la continuité de l'univers académique vers l'efficacité de l'action et l'idiosyncrasie qui caractérisent les valeurs de l'univers professionnel selon Saint-Arnaud (1992). La question de la conduite du changement et du passage d'un système à un autre, ou problème de transition, est elle-même complexe. L'autonomie des acteurs n'est pas donnée mais doit être construite, intégrée dans les procédures et processus pédagogiques pour l'apprenant et matérialisée dans un modèle d'intervention chez le professionnel.

Pour permettre cette réalisation et ce passage vers un système complexe, l'apprenant doit comprendre que sa principale motivation réside dans sa capacité à définir une nouvelle conception du savoir et prendre du plaisir à bousculer ses propres convictions dans les principes évoqués par J. André (2005).

Comme le précise Giordan (1987) et Meirieu (2001) : « *seul l'élève peut apprendre, et personne ne peut le faire à sa place, par contre seul l'élève apprend, il ne peut apprendre seul* ».

Cet antagonisme pédagogique que je retrouve dans les formations en ostéopathie m'amène à poser le problème des postures de l'enseignant évaluateur évoqué dans le livre de Jorro (2000) et suggère que l'évaluation de l'apprentissage correspond bien au projet initial. Les enseignants sont eux-mêmes soumis à de nombreuses prescriptions, ce que Chevallard (1991) a nommé la « noosphère », la sphère des gens qui pensent le travail des praticiens, composée de cadres, de conseillers, d'inspecteurs, de chercheurs, de formateurs, d'auteurs de méthodes, de moyens, de didacticiels. Les résistances des enseignants à la normalisation de leur travail par la noosphère devraient « logiquement » les rendre sensible à la résistance de leurs élèves, mais on sait bien que ce qui paraît « absolument normal » dans la position haute (par exemple donner du travail, le normaliser, l'évaluer) apparaît « absolument inacceptable » au même acteur lorsqu'il occupe la relation basse et voit son propre travail assigné, normalisé et évalué…

Si dans l'apprentissage, on estime que la preuve de réussite dépend de la qualité de compréhension des connaissances construites et non une quantité d'informations retenues, on peut supposer qu'il existe une évaluation en référence aux compétences développées qui fait suite à l'apprentissage.

Ces compétences comprennent aussi celles qui sont essentielles à l'apprenant autonome, à savoir l'aptitude à organiser des tâches, à les mener à bien, seul ou en équipe, et à les évaluer. Pour assurer l'acquisition de ces compétences, l'enseignement devra adopter une nouvelle orientation comme l'explique Nissilä (1999). Ceci nécessitera un bouleversement fondamental afin de passer d'un enseignement conçu comme la transmission de savoirs à un enseignement transactionnel qui ouvre aux apprenants la voie d'une réflexion et d'un apprentissage à la fois actifs et autonomes, pour eux-mêmes et par eux-mêmes.

Comme le souligne à juste titre la littérature spécialisée, les enseignants pratiquent déjà, inconsciemment et à des degrés variables, l'autonomie de l'apprenant.

En effet, chaque enseignant doit interpréter les programmes et assurer la médiation des matériels didactiques, même lorsqu'ils lui sont imposés. Chacun doit gérer un ensemble de

procédures et de processus pédagogiques. En supposant qu'on parvienne à faire prendre conscience aux enseignants de leur propre autonomie, leur tâche consisterait donc, comme l'affirme Little (1994), à mettre en pratique et à développer l'autonomie des apprenants. Mais l'observation formatrice n'a de sens qu'intégrée à une pédagogie différenciée évoquée Perrenoud (1997, 1998, 2002) et nécessite de développer un projet et les moyens d'un « enseignement stratégique » qui selon Tardif (1992) devrait être une priorité de la formation initiale et continue.

Pour limiter les frontières de ma problématique, j'ai décidé d'orienter mes recherches sur l'intérêt d'une évaluation différenciée, en proposant un questionnement sur les différents moyens d'évaluation en cours d'apprentissage. Mon intention est de connaître s'il existe des moyens dans le cadre de l'ingénierie pédagogique, de favoriser l'autonomie de l'apprenant, au cours de son apprentissage, pour permettre à celui-ci de s'approprier des savoirs, d'avoir un retour réflexif sur sa pratique et d'établir une transition avec son métier.

4.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

Pendant longtemps l'évaluation a été normative, cherchant à mesurer l'écart entre les résultats des élèves et une norme. Elle s'inscrit dans une logique de contrôle, est assimilée à la notation et placée sous la seule responsabilité de l'enseignant mettant l'élève en situation de dépendance et réduisant sa motivation à la seule recherche d'un gain pour satisfaire ses besoins.

Evaluer c'est donner de la valeur, déterminer une valeur et non mesurer un manque. L'évaluation doit donc aider l'élève à construire une image positive de lui-même, lui permettre de développer une « estime de soi », en l'amenant à percevoir sa capacité à progresser, à prendre confiance en ses possibilités.

En l'évaluant, l'enseignant touche à l'identité de l'individu, c'est dire combien il doit veiller à la manière dont il mènera et dont il rendra compte de l'évaluation de façon à ce qu'elle permette à chacun d'avoir une vision objective et réflexive de ses capacités tout en percevant les moyens qui lui sont donnés de progresser.

Mettre en valeur le travail d'un élève, reviendrait à éviter de focaliser l'essentiel de l'évaluation sur le repérage des manques, pour essayer de trouver les acquis et l'aider ensuite à transformer ses difficultés en défis.

4.2 Comment organiser l'évaluation ?

L'évaluation prend différentes formes selon le domaine de l'activité en question et, dans un domaine, selon le type de décision à prendre. Chaque usage de l'évaluation peut être considéré comme la combinaison de facteurs qu'il est possible de classer en Quatre catégories. Afin de faire de l'évaluation un véritable outil de suivi des apprentissages, il convient de définir une typologie de l'évaluation en définissant ces catégories :

- L'évaluateur : qui évalue ?
- L'objet de l'évaluation : évaluer quoi ?
- La fonction de l'évaluation : évaluer pourquoi ?
- Les modalités et les moyens de l'évaluation : évaluer comment ?

Il existe différentes liaisons entre les modalités de chacun des pôles décrits ci-dessus. Certaines sont privilégiées, d'autres sont rares, soit pour des raisons institutionnelles, soit pour des raisons pratiques ou historiques, liées aux capacités ou aux responsabilités des acteurs de la formation.

Ces modalités prennent formes dans une classification des différents temps de l'évaluation, selon qu'elle se situe au début, pendant ou à la fin d'un apprentissage, l'évaluation n'aura pas les mêmes visées et ne s'organisera pas de la même façon. C'est parce qu'il aura la vigilance d'associer les élèves au parcours d'apprentissage, en lui donnant les moyens d'évaluer régulièrement son avancée que l'évaluation mise en œuvre par l'enseignant sera véritablement formatrice.

4.3 Comment rendre compte des évaluations ?

Considérant que les élèves construisent leurs connaissances et développent leurs compétences en interaction avec leurs pairs, l'évaluation prend un visage particulier ; elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Cela veut dire qu'on peut considérer que les élèves se

construisent une conception de l'évaluation, une vision de ce qu'ils veulent comme évaluation. On peut penser qu'ils ne veulent pas uniquement avoir une note, mais espèrent avoir des commentaires qui leur permettent de comprendre les jugements d'évaluation. Ils veulent également avoir des pistes pour ajuster leurs apprentissages que ce soit au cours de la formation ou pour la reconnaissance des compétences et le bilan des apprentissages.

L'évaluation devient alors une tâche professionnelle qui ne doit pas être individuelle mais collective au sein d'une équipe enseignante afin de présenter une cohérence pour un cycle d'apprentissage et pour le cheminement des élèves. Cette démarche nécessite pour l'accompagnement des élèves un changement en évaluation qui peut se concrétiser par :

- Un accompagnement du développement et de l'exercice du jugement professionnel, ce qui exige un effort particulier ;
- Une compréhension de ce qui est évalué, c'est-à-dire des compétences ;
- Un questionnement réflexif sur les pratiques évaluatives ;
- Une émergence des croyances et l'explication des pratiques.

4.4 Pourquoi l'évaluation a-t-elle une place centrale dans la gestion des apprentissages ?

Une pratique différenciée de l'évaluation est un élément constitutif fondamental de la mise en place des cycles de formation. En effet, la différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques :

- Elle fait partie intégrante de l'élaboration des actions et dispositifs qu'appelle cette mise en place ;
- Elle contribue à la réalisation même des principes fondamentaux des cycles de formation en constituant un outil ;
- De suivi individualisé avec la nécessité d'assurer la continuité à l'intérieur d'un cycle de formation qui exige une connaissance précise des acquisitions des élèves et du groupe afin de constituer une progression adaptée ;

- De différenciation pédagogique d'où la nécessité d'adapter les rythmes en individualisant les pratiques pour s'appuyer sur une connaissance précise des difficultés, ressources et besoins propres à chacun ;
- De modification des pratiques à la recherche d'une adaptation toujours plus précise des pratiques et méthodes utilisées en s'appuyant sur la mesure de l'efficacité de celles utilisées et l'analyse des difficultés rencontrées ;
- D'organisation de l'école pour mettre en place une organisation différenciée en groupes ou ateliers au sein d'une classe, permettre une évolution du dispositif et avoir une connaissance régulière des difficultés de chacun.

Comme ce cadre de référence concerne l'évaluation, l'expression « différenciation en évaluation » est utilisée pour parler des incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives. L'enseignant est invité à poser un diagnostic pédagogique à la suite d'une évaluation dans le but de planifier des interventions qui tiennent compte des différences, et ce, dans un souci de justice, d'égalité et d'équité. Mais la différenciation en évaluation ne fait pas référence à l'élaboration de situations d'évaluation individualisées. Il est clair que la différenciation en évaluation veut favoriser pour chaque élève la démonstration du développement de ses compétences. Nous verrons plus loin les principes de cette évaluation différenciée.

CHAPITRE 5 : DEFINITION DU CADRE ET DES FRONTIERES

Pour mieux circonscrire l'objet de notre recherche, nous aborderons l'approche organisationnelle de l'établissement de formation étudié en examinant la structure de façon systémique pour mieux appréhender les interrelations entre les différents composants. Cette vision d'ensemble permet de comprendre le sens de la culture organisationnelle comme le préconise Bertrand (1991 : 7) :

> "La culture organisationnelle est la perception et l'interprétation des valeurs d'une organisation que se donnent ses membres afin d'être en mesure de comprendre, d'apprendre et d'agir."

Pour Bertrand (1991 : 25-26), l'organisation comprend obligatoirement cinq sous-systèmes qui regroupent l'ensemble des caractéristiques, valeurs et culture de l'organisation ce qui

permet d'avoir une vue d'ensemble cohérente des processus utilisés dans l'ingénierie de formation.

5.1 Organisation des systèmes organisationnels

5.1.1 Un sous-système culturel

Il représente les buts et valeurs déterminés par l'organisation et par la société. C'est un sous-système très important puisqu'il contient la raison d'être de l'organisation (liaison avec l'environnement ou le système englobant l'organisation analysée) qui se caractérise par une volonté de maintenir un esprit convivial et professionnel dans l'établissement étudié pour fournir aux étudiants toutes les ressources pédagogiques et expérientielles des enseignants-praticiens, mais également garantir une homogénéité et une cohérence dans l'esprit de groupe, cette dernière étant réalisée par la pérennisation d'enseignants depuis la création en 1987. Le sous-système culturel est en relation directe avec l'environnement de l'établissement étudié, une vitrine à la fois des compétences, des valeurs portées par l'ensemble du groupe, mais détermine également les objectifs du sous-système technocognitif.

5.1.2 Un sous-système technocognitif

Il est représenté par une vision globale qui fait référence à toutes les connaissances nécessaires au fonctionnement de l'organisation. Pour l'établissement étudié, il est important de noter qu'il existe une évolution dans le fonctionnement global depuis l'an 2000 avec un début de professionnalisation des tâches et des actions régulatrices. L'introduction de processus dans l'ingénierie de formation et pédagogique se traduit par une prise de conscience des valeurs intrinsèques au groupe, mais également par l'obligation de créer des compétences collectives, comme le souligne Amherdt (2000) nécessaires au développement de l'organisation. En effet, on entend par compétences collectives, un ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun de ses membres, des ressources exogènes de chacun des membres, créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources.

En pleine mutation, l'organisation a pour objectif de devenir une « organisation apprenante » dans le sens défini par Morgan (1999 : 82) :

> "Depuis les premiers travaux menés par Chris Argyris, de Harvard, et par Donald Schön, du MIT, ces questions sont dorénavant à l'avant-plan de l'attention en matière de gestion. D'abord perçue comme une recherche sur la création d'organisations apprenantes", rendue ensuite populaire par le travail de Peter Senge, aux Etats-Unis, puis indépendamment en Europe, par le concept « d'apprentissage de l'action », l'idée d'améliorer les capacités d'apprentissage individuel et organisationnel a fini par constituer une priorité de base dans la conception et la gestion d'organisations capables de répondre aux défis d'un monde instable."

C'est un sous-système important car il influence les comportements du sous-système psychosocial, ainsi que l'organisation des tâches managériales du sous-système structural.

5.1.3 Un sous-système psychosocial

Il est constitué de personnes et de groupes en interaction. Il comprend les conduites de personnes, leurs motivations, leurs attentes, leurs rôles et leurs statuts. Il est sous l'influence des sentiments, des valeurs, des présupposés, des aspirations de toute personne œuvrant dans l'organisation (climat organisationnel).

De très loin, la composante la plus importante et centrale de l'organisation en tant que structure « vivante ». Ce sous-système est en interaction avec tous les autres, y compris les influences environnementales externes à l'organisation. C'est en effet à partir d'un apprentissage organisationnel que l'ensemble des acteurs trouvent un équilibre au fonctionnement de la structure comme l'indique Argyris et Schön (2001 : 39) :

> "L'apprentissage organisationnel est possible lorsque les individus d'une organisation se trouvent confrontés à une situation problématique et qu'ils entament une investigation au nom de l'organisation. Ils constatent un écart surprenant entre les résultats espérés et les résultats obtenus, et répondent à ce constat par un processus de réflexion et d'action qui les conduit à modifier leurs représentations de l'organisation ou leur compréhension des phénomènes organisationnels, et à restructurer leurs activités de manière à rapprocher les résultats des attentes, changeant ainsi la théorie organisationnelle d'usage."

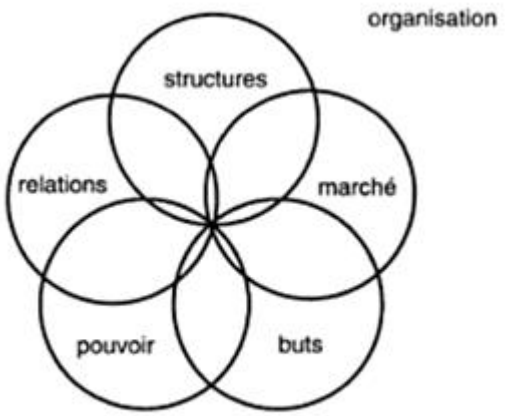
Les attentes de chaque individu, ses motivations et ses objectifs participent à l'émergence d'une image du groupe et surtout à travers le groupe. Cette dimension interactive suppose une

osmose importante dans la réalisation des actions entreprises pour assurer une homéostasie du système. Cette dernière particularité est très bien traduite par Argyris et Schön (2001 : 38) :

> "Une organisation est comparable à un organisme vivant dont chaque cellule détient une image d'elle-même essentiellement spécifique, partielle et changeante par rapport au tout dont elle fait partie. "

Mais cette organisation fonctionne surtout comme un corps humain pour Nizet et Huybrechts (1998 : 9) :

> "L'organisation est comme un corps humain qui forme un système global, lui-même constitué d'un ensemble de sous-systèmes distincts mais fonctionnant en étroite interdépendance, agissant simultanément et de manière inextricablement liée. Une telle approche peut donc se représenter par le schéma suivant inspiré de Kast et Rosenszweig (1974 : 112). »



l'organisation et ses sous-systèmes

Figure 1 : l'organisation relationnelle

5.1.4 Un sous-système structural

Il englobe la division et l'intégration des tâches. La structure est souvent décrite sous forme de règles et de procédures, de descriptions de tâches, ainsi que de diagrammes organisationnels. L'organigramme d'une entreprise donne une bonne idée de sa structuration et des liens entre les sous-systèmes technocognitif et psychosocial. Mais il faut tenir compte de la structuration informelle qui joue un rôle majeur dans l'organisation et qui n'est jamais explicitée dans les textes officiels de l'organisation.

L'organisation repose sur un système hiérarchique qui répond à des obligations institutionnelles, pédagogiques et logistiques. Une présentation de l'organigramme fonctionnel utilisé dans l'établissement étudié permettra d'avoir une vision plus pertinente de l'objet de notre étude et des rapports transversaux entre les différents acteurs (voir annexe 3).

5.1.5 Un sous-système de gestion

Celui-ci joue un rôle dominant. Il détermine les buts et les objectifs, il effectue la planification (politique, stratégique, tactique); il contrôle toutes les opérations et assure la relation entre l'organisation et son environnement.

Il faut différencier deux aspects du pôle gestion :

- Un aspect financier qui est sous la responsabilité et la prise de décisions des actionnaires de l'établissement ;
- Un aspect politique de formation qui donne l'orientation générale prise par les Directeurs d'établissement, le Directeur pédagogique et les autres responsables pour assurer qualité d'enseignement auprès des formés, une qualité des prestations auprès des clients, et une qualité relationnelle auprès des acteurs.

CHAPITRE 6 : ECLAIRAGE SUR LES OBJECTIFS DE FORMATION

Pour comprendre l'objectif de la recherche, nous analyserons les faits en proposant au lecteur de découvrir le projet pédagogique de la formation, nous examinerons l'enseignement et son contenu et nous exposerons la place des examens par des données objectives.

6.1 Le projet pédagogique

6.1.1 Objectifs

Le but dans l'établissement de formation est de former des praticiens ostéopathes autonomes, responsables et compétents, capables de prendre en charge un patient dans une consultation d'ostéopathie en toute sécurité, ainsi que de s'intégrer harmonieusement parmi les différents acteurs professionnels de santé.

La certification ISO 9001, obtenue depuis 2004 et exigée par l'arrêté du 25 mars 2007[8] relatif à la formation en ostéopathie, à la commission d'agrément des établissements de formation et aux mesures dérogatoires. Elle garantie la recherche d'une qualité de l'enseignement au service de cet objectif. Nous expliquerons plus loin qu'il existe une confusion entre audit de formation et diagnostic de formation dans la majorité des établissements de formation en ostéopathie.

Dans cette optique, l'établissement porte une attention particulière :

- A la procédure de recrutement des étudiants en première année en fonction des aptitudes nécessaires à la spécificité des études et des qualités requises pour l'exercice de la profession ;
- A la formation, pour permettre l'acquisition des connaissances nécessaires à l'ostéopathe pour prendre une décision thérapeutique efficace et responsable ;
- A la formation des enseignants au sein de l'établissement ;
- Au suivi des étudiants sous forme de contrôles continus, de suivi de progression, de dialogue et d'aide pour les étudiants en difficulté. Dans cette optique, l'établissement est attaché à conserver une structure et des effectifs permettant à l'équipe pédagogique de transmettre les valeurs humaines attachées à une profession de soin.

6.1.2 Les moyens

Pour réaliser cet objectif, l'enseignement comprend une formation théorique concernant les connaissances en sciences fondamentales de la santé et les bases théoriques de l'ostéopathie. Il comprend également une formation pratique d'apprentissage des gestes techniques et cliniques nécessaires au praticien ostéopathe. Il comporte enfin une formation théorique et pratique d'application des connaissances acquises aux différents cas cliniques.

Pour remplir ces conditions, trois niveaux d'apprentissage sont proposés de façon chronologique :

- Un premier niveau qui concerne la première année et qui développe l'apprentissage manuel et palpatoire qui sera poursuivi tout au long du cursus ;

[8] Point n°11de l'article 7 des modalités d'agrément des établissements de formation

- Un deuxième niveau qui concerne la deuxième et troisième année qui met l'accent sur les connaissances sectorielles nécessaires dans les domaines du diagnostic différentiel et ostéopathique ;
- Un troisième niveau qui concerne la quatrième et cinquième année pour développer des compétences transversales, un esprit de synthèse, d'analyse, d'adaptation, afin d'amener les étudiants à mobiliser leurs acquis de façon autonome et responsable au service de leurs patients.

L'enseignement clinique qui débute progressivement dès la deuxième année pour augmenter en fin de cursus, permet de placer l'étudiant face à diverses situations pour le préparer à la prise en charge de tous les aspects de la consultation clinique et à la prise de décision thérapeutique éclairée. Cette étape est la plus difficile à acquérir, elle sollicite toutes les aptitudes de l'étudiant pour mettre en action ses « savoirs » et sa capacité à développer un retour sur sa pratique.

6.2 Enseignement

Le contenu de l'enseignement est détaillé dans l'annexe pour chaque unité de formation, tel que prévu dans le décret du 25 mars 2007.

6.2.1 L'enseignement pratique

L'enseignement pratique des techniques ostéopathiques est effectué en travaux pratiques, chaque étudiant pratiquant en binôme sous la surveillance d'un enseignant ostéopathe responsable du cours et d'assistants de cours, ostéopathes diplômés pour permette un encadrement adapté. Les étudiants disposent d'une table de pratique par binôme et pour chaque promotion, il existe un assistant de cours pour douze étudiants, ce qui permet l'optimisation des encadrements pratiques individuels dans des conditions pédagogiques humaines. Au cours d'un enseignement pratique, l'étudiant doit acquérir la maîtrise gestuelle par la répétition et la perception des « savoir faire ».

6.2.2 Mise en pratique clinique

L'application de l'enseignement à la clinique est effectuée en cours théoriques d'une part, et en stages cliniques d'autre part. Le premier permet d'apprendre les bases nécessaires pour

aider l'étudiant à passer du niveau 2 au niveau 3 (voir 3.1.2). Des cours de synthèse clinique apportent des éclairages sur les spécificités concernant certains cas de patients ou de pathologies particulières.

6.2.3 Les stages cliniques

Ils ont pour but de permettre à l'étudiant, au cours de son cursus, d'acquérir progressivement la maîtrise d'une consultation ostéopathique, en fonction de son niveau d'apprentissage. Ces stages sont toujours encadrés par des professionnels ostéopathes enseignants et confirmés dans leurs fonctions.

6.2.4 Interactivité

L'effectif de chaque promotion est volontairement limité pour permettre un enseignement interactif, un encadrement optimum des cours de pratique, et le suivi efficace de la progression et l'assiduité de chaque étudiant par les responsables de niveau et le directeur pédagogique.

6.3 Place des examens

Toutes les unités de formation font l'objet d'une évaluation partielle chaque année, selon le programme effectué dans ces unités de formation au cours du cursus d'étude.

La forme des évaluations pour chaque année se présente sous la forme d'épreuves écrites et/ou pratiques dans les différentes matières pour chaque unité de formation. Les matières d'une unité de formation dont la note est au moins égale à 10 sur 20 sont considérées comme acquises, tel que l'arrêté du 25 mars 2007 le précise.

Quand une unité de formation est enseignée sur plusieurs années, la validation définitive de l'unité de formation est acquise par l'obtention d'une note au moins égale à 10 sur 20 sur la moyenne des évaluations partielles annuelles acquises pour cette unité de formation en cours de cursus.

En cas de note inférieure à 10 sur 20 pour une évaluation annuelle sur une ou plusieurs matières d'une unité de formation, une deuxième session est prévue pour ces matières avant la

rentrée scolaire suivante (délai inférieur à trois mois comme il est indiqué dans l'arrêté du 25 mars 2007).

6.3.1 Sciences fondamentales

Les unités de formation 1 et 2 comportent des évaluations partielles au cours des cinq années de formation. La validation totale et définitive est acquise par la moyenne des cinq évaluations partielles annuelles.

L'unité de formation 3 comporte des évaluations annuelles partielles au cours des trois premières années de formation. La validation totale et définitive est acquise par la moyenne des trois évaluations partielles annuelles en fin de la troisième année.

L'unité de formation 4 comporte des évaluations annuelles partielles au cours des quatre premières années de formation. La validation totale et définitive est acquise par la moyenne des quatre évaluations partielles annuelles à la fin de la quatrième année.

L'unité de formation 5 est étudiée et évaluée au cours de la deuxième année de formation. Cette évaluation valide l'unité de formation.

L'unité de formation 6 est étudiée et validée au cours de la quatrième année de formation. Cette évaluation valide l'unité de formation.

6.3.2 Enseignement ostéopathique

L'unité de formation A est validée par une évaluation écrite sur les connaissances acquises dans cette unité de formation, selon les mêmes modalités que les unités de formation d 1 à 6.

Une évaluation partielle annuelle aura lieu au cours des trois premières années de formation. La validation définitive de l'unité de formation est acquise par la moyenne des trois évaluations partielles annuelles en fin de la troisième année.

Les unités de formation B et C sont validées par la moyenne des évaluations pratiques partielles annuelles de la deuxième à la cinquième année.

La validation de l'unité de formation C est également subordonnée :

- A l'assiduité de l'étudiant dans sa prise en charge des consultations programmées au dispensaire clinique ostéopathique ;

- A la présence et aux respects des horaires des stages cliniques externes, attestée par le carnet de stage de l'étudiant ;
- A la présentation orale en fin de cinquième année d'un rapport de stage clinique, sous forme de mémoire, préparé sous la tutelle d'un enseignant ostéopathe membre de l'équipe pédagogique, au cours de travaux personnels encadrés ;
- A la validation d'au moins deux consultations cliniques notées par le superviseur clinique au cours de la cinquième année dans le cadre du dispensaire clinique ostéopathique ;
- A la validation d'un examen clinique final, sous la forme d'une consultation ostéopathique devant un jury composé de deux ostéopathes enseignants, dont un externe à l'établissement, et d'un médecin membre de l'équipe pédagogique.

6.3.3 Les cliniques

La validation de la clinique interne fait partie de la validation de l'unité de formation C, sous la forme dune validation continue dans l'année, effectuée par le superviseur clinique, et validée par le responsable du département clinique ; et d'un examen final de compétence clinique en fin de cinquième année.

Les différents stages extérieurs à l'établissement sont consignés sur le carnet de stage personnel de l'étudiant, ce qui permet le contrôle. L'assiduité aux stages externes conditionne la validation de l'unité de formation C.

CHAPITRE 7 : L'EVALUATION ET SA PROBLEMATIQUE

L'évaluation des apprentissages est en soi un sujet complexe, dans le monde éducatif qui cherche un renouveau pédagogique, mais également dans les nouvelles perspectives de formation qui s'offrent à l'ostéopathie.

Si plusieurs auteurs parlent de nouveau paradigme au matière d'évaluation authentique ou d'évaluation des compétences comme l'affirme Cécile D'Amour (1996 : 11), peut-on parler d'un paradigme de référence en ostéopathie, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite adopté par une communauté de chercheurs ou d'intervenants qui guident la recherche et l'action dans ce but ?

Evaluer pour Hadji (1989), c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions.

Cette situation suppose deux fonctions dans le cadre de l'évaluation des apprentissages :

- Une aide à l'apprentissage ;
- Une reconnaissance des compétences et un bilan des apprentissages.

La fonction d'aide à l'apprentissage suppose un regard sur le cheminement des élèves afin de trouver des moyens de les aider à développer leurs compétences en tenant compte de leur niveau, tout en les responsabilisant au regard de leurs apprentissages.

Considérant l'évaluation comme une reconnaissance des compétences et un bilan des apprentissages, autant l'autoévaluation et la coévaluation que l'interévaluation aident à porter un jugement d'évaluation à propos de chaque élève. Les commentaires des élèves peuvent aider à nuancer les nôtres et surtout, aider à relativiser certaines interprétations. Ces processus permettent rigueur, cohérence et transparence. L'évaluation comme bilan des apprentissages, en plus d'être complexe, a une influence sur le cheminement des élèves pour un cycle d'étude et même pour leur vie d'adulte (voir annexe 1).

7.1 Conditions et ingénierie

Pour cerner les modalités en cours, nous définissons quatre dimensions à étudier :

- La nature des objets d'évaluation : comment s'organise la conception de l'enseignement et des apprentissages ? quelles influences internes ou externes peuvent modifier les processus en cours ?
- Le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage : cette évaluation doit être une partie intégrante de l'apprentissage, plus accompagnante et formatrice qu'une sanction. Elle doit permettre un diagnostic qui régule les apprentissages mais suggère également une modification comportementale de l'apprenant vis-à-vis du jugement des « autres » et ce rôle positif de l'erreur influence l'autoévaluation du futur praticien professionnel et autonome.
- L'interprétation des résultats de l'évaluation sommative : on constate toujours que l'évaluation sommative constitue une perspective dominante dans la formation d'ostéopathe. Une évolution vers une interprétation critériée, plus ouverte aux

compétences multiples développées par les apprenants, qui vise un développement personnel et professionnel, serait-elle plus en adéquation avec le concept de formation initiale ?

- La méthodologie utilisée pour l'évaluation : l'évaluation en éducation se dégage progressivement de l'hégémonie de la mesure et des méthodes quantitatives, surtout en regard de l'impact de celle-ci et du défaut de professionnalisation de l'enseignement des acteurs de cette évaluation en ostéopathie. Il faut disposer d'une information plus fiable sur les acquis des élèves pour dispenser une formation la plus cohérente et la plus efficace possible.

7.2 Evaluer ou contrôler

L'évaluation est une tâche à réaliser comme professionnel de l'éducation, ce qui n'est pas le cas d'un grand nombre d'ostéopathes enseignants. Si cette tâche semble individuelle, le regard sur le travail d'évaluateur par les autres semble être important, mais parfois mal perçu et peut être une source de perte d'autonomie et de motivation.

Pour comprendre la mesure de cette tâche, il convient de définir les dimensions de celle-ci :

- La différence entre évaluation et contrôle des connaissances ;
- La notion de l'enseignant évaluateur ;
- Les modèles pour penser l'évaluation pédagogique.

7.2.1 Les différences

Tout formateur doit remplir deux grands rôles sociaux : celui de pédagogue et celui de sélectionneur. A chacun de ces rôles sociaux correspond un type d'évaluation. Mais l'enseignant ostéopathe est également confronté à un troisième rôle social, il est le vecteur externe du professionnel qui transmet des informations du contexte de vie réelle de la profession dans son quotidien.

Face à la norme certificative appliquée dans les établissements de formation en ostéopathie, il est utile de rappeler des définitions et le sens des jugements portés dans le cadre des examens.

Le contrôle : mesure des écarts entre des produits, des démarches et une norme extérieure, préétablie. Le contrôle est monoréférentiel. Il suppose un avant, un après. Il est régi par des critères de conformité, de logique, de cohérence. Il vérifie pour valider ou rejeter, corriger ou

sanctionner. Il vise à normaliser. Les procédures de contrôle ne sont pas annoncées. Il y a extériorité de l'apprenant qui ne participe pas à l'élaboration des procédures de contrôle.

On parle de paradigme mécaniste du contrôle qui tend vers la certitude et la vérité et répond à une logique linéaire, analytique, explicative et cartésienne.

L'évaluation : pluri-référentielle, englobe et dépasse le contrôle. Elle privilégie le qualitatif sur le quantitatif. Au-delà du contrôle analytique, elle est conçue comme un processus intervenant dans un système ouvert, en évolution, en vue d'en élucider le fonctionnement et l'évolution. Les référentiels s'élaborent dans le processus même de l'évaluation. En ce sens, elle ne peut être que partagée par les acteurs.

On parle de paradigme holistique de l'évaluation qui tend vers l'évolution, l'interaction et la relativité et qui répond à une logique d'implication dans une approche globale, systémique, complexe et temporelle.

Cette nuance proposée par Hadji (1989 : 67) qui explique qu'on oppose volontiers, aujourd'hui, l'évaluation au contrôle. Le contrôle a pour objet de vérifier le degré de conformité entre des phénomènes occurrents, que l'on rencontre dans une situation donnée, et un modèle de référence préexistant. L'évaluation est un questionnement sur le sens de ce qui se produit dans la situation observée.

Le contrôle se doit d'être objectif tandis que l'évaluation ne peut être que subjective. Le contrôle a une visée totalitaire et ne se satisfait que dans l'achèvement de son action. L'évaluation est un processus partiel et nécessairement inachevé. Le contrôle mesure des écarts avec un référent constant ; l'évaluation est création continu du référant.

Cette dernière précision soulignée par Hadji (1989 : 70) rend compte de la subjectivité de l'évaluation et de la mesure des écarts retrouvés :

> « D'un côté, l'intention d'évaluer est proche de celle de mesurer, et l'évaluation paraît impliquer la mesure. Mais mesurer, c'est assigner un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable. Quand on mesure, on met en correspondance des objets et des systèmes d'unités qui s'y appliquent. Les unités doivent être objectivement définissables. Quelque chose de ce genre est-il possible en évaluation ? Le vrai problème de l'évaluateur n'est pas d'inventer un système pertinent de notation, mais de décider ce que signifie et ce que vaut telle note ».

7.2.2 L'enseignant évaluateur

La notion de posture prend une dimension particulière pour les enseignants ostéopathes, car pour la plupart, ils n'ont pas connaissance de l'implexité de cette tâche. Pour Vial (2001), c'est une attitude, une manière d'être qui dit quelque chose de soi et de la façon dont on entre en relation avec autrui. Elle relève du paradigme dans lequel s'inscrit le sujet. Pour chaque situation d'apprentissage, il existe différentes postures de l'enseignant évaluateur :

- Le contrôleur qui vérifie le respect des normes
- L'expert-conseiller qui apprécie et régule
- Le passeur-consultant médiateur qui cherche à faire émerger le sens, questionne, éclaire et accompagne l'autoévaluation.

C'est pour cette raison qu'il existe une intention que le praticien mobilise dans son action pour Jorro (2000).

7.2.3 Les modèles en évaluation

Bonniol et Vial (1997) définissent trois grands axes pour définir l'objectif d'évaluation :

- L'évaluation comme mesure : contrôle et objectivité illusoire
- L'évaluation comme gestion des apprentissages : identification des réussites et des erreurs au niveau des produits et processus, remédiations proposées par le formateur, autocorrection, différenciation pédagogique.
- L'évaluation comme problématique du sens : questionne les références, l'activité réelle pour élaborer ensemble le sens de ce qui se passe et provoquer autoévaluation et autorégulations interactives, nécessite explication et interactions verbales.

7.3 La question centrale

La question centrale de ma problématique sera :

Peut-on se contenter de la seule évaluation sommative dans une formation professionnelle qui enseigne l'ostéopathie, sans nuire à l'esprit critique, fondamental pour développer l'autonomie de l'apprenant ?

Les compétences ostéopathiques sont d'abord, en formation, des compétences techniques résultant le plus souvent de l'application, de la répétition de gestes appris puis transformés ou

normalisés par la pratique de terrain pour Pinelli (2008 : 13-16). Elles sont la résultante de la pertinence et de la cohérence d'actions en situation. Ainsi dans une situation donnée, en s'appuyant sur les concepts de Jean Piaget (1970) sur « l'assimilation et l'accommodation », en ostéopathie, l'assimilation serait probablement, prendre conscience de ses propres capacités à agir en situation et l'accommodation de les actualiser en compétences.

La notion de compétence sera développée dans l'approche conceptuelle pour apporter des éléments de réponses sur le changement pédagogique opérable au Québec dans les formations ostéopathiques.

Les autres questions interrogent la place de cette évaluation sommative dans la formation, son adéquation avec le processus d'apprentissage et l'objectif pédagogique.

En effet, l'évaluation des compétences des élèves suppose le développement de compétences particulières chez le personnel enseignant. Parmi les compétences professionnelles se retrouve l'accompagnement de l'évaluation et peut se concrétiser dans les actions suivantes :

- Exercer des pratiques évaluatives qui favorisent le cheminement du personnel enseignant dans le processus de changement des pratiques évaluatives pour évoluer vers autonomie professionnelle ;

- Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique, ce qui nécessite un apprentissage individuel mais aussi une culture collective de l'évaluation au sein de la profession.

Un autre moyen consiste à comprendre collectivement les raisons d'une pratique évaluative de contrôle sous le couvert institutionnel, de saisir les causes et les conséquences de ces choix, mais également de poser les questions quant aux solutions à envisager.

Est-il cohérent de s'appuyer essentiellement dans une formation professionnelle sur l'évaluation sommative ?

Est-il important d'aligner les démarches d'évaluation formative et sommative ?

Comment connaître l'aptitude d'un élève à transférer ses acquis à de nouvelles situations ?

Dans une démarche d'accompagnement, il serait souhaitable de susciter une réflexion sur le sens de « évaluation des compétences » comme une aide à l'apprentissage ou une reconnaissance des compétences individuelles et comme un bilan des apprentissages. A cette réflexion peut s'ajouter celle portant sur les moyens utilisés pour évaluer les compétences des élèves selon les différentes fonctions de l'évaluation.

L'évaluation des connaissances permet-elle à l'élève de réguler son apprentissage ?

Existe-t-il un feed-back sur les performances des élèves et une adaptation dans l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ?

L'évaluation formative permet-elle de réguler les objectifs pédagogiques et les méthodes d'enseignement ?

Peut-on analyser en évaluation sommative ce qui est compris ?

Au cours de réflexions et d'analyses à propos de sa pratique évaluative, il n'est pas inhabituel de se poser des questions sur ses pratiques antérieures et d'envisager des changements qui pourraient se traduire par des actions au cours de sa prochaine intervention. Dans une démarche de pratique réflexive sur les pratiques évaluatives, il devient nécessaire de prévoir des actions et surtout des retours sur ces actions. De plus, si les actions n'ont pu être réalisées, il est possible d'examiner les facteurs qui ont empêché de passer à l'action. Ce passage à l'action doit être pris en compte par l'équipe pédagogique ou une équipe de collègues ; l'équipe développe des moyens et des outils pour observer les pratiques évaluatives pour envisager un réinvestissement approprié dans les pratiques évaluatives.

Comment reconnaître le manque de motivation chez un élève ?

Peut-on améliorer l'autonomie de l'élève par l'innovation et la confiance en soi ?

L'évaluation formative est-elle un outil utile pour toute la vie professionnelle ?

7. 4 Les hypothèses

Pour apprendre, il est nécessaire de répondre à plusieurs principes selon Tardiff (1999).

C'est d'abord une construction personnelle qui précise le développement proximal de chacun, situé entre le développement actuel et le développement potentiel à partir de la transformation des informations reçues.

C'est un ancrage sur les connaissances antérieures ou représentations qui servent de point de départ à la construction de nouvelles connaissances qui sont personnelles.

C'est une recherche de viabilité en fonction du sujet pour trouver du sens dans la situation d'enseignement, trouver une utilité dans le monde.

C'est une structuration hiérarchique établie sur un réseau des connaissances pour une meilleure utilisation simultanée et non séquentielle.

Si on met l'accent sur la construction des connaissances dans l'apprentissage, on constate que le rôle de l'élève est d'être un constructeur actif de connaissances et non une personne qui écoute. L'élève développe des compétences, crée des relations et peut répondre à des

questions complexes. Il doit au cours de sa formation transformer des informations en connaissances viables et non cumuler des informations et des connaissances par automatisme.

Pour avoir une preuve de sa réussite, il faut déterminer sa compréhension du système, ses connaissances construites et ses compétences à transférer ses apprentissages. Toute évaluation sera en référence aux compétences développées et non aux quantités d'informations retenues en référence aux connaissances apprises.

Cette présentation permet de mettre en avant l'évaluation formative qui n'est pas intégrée dans l'ingénierie pédagogique pour les étudiants ostéopathes. Cette situation est paradoxale, car si on regarde la finalité de l'évaluation formative, elle intervient au cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné.

7.4.1 Interactivité et autonomie

Dans l'hypothèse première, nous évoquerons la nécessité ou non de développer une évaluation formative au sein d'une pédagogie différenciée, de comprendre la structure et les modalités d'une telle initiative. Pour permettre à l'apprenant d'établir un pont entre son modèle d'apprentissage et son projet professionnel, il doit acquérir au cours de son cursus des modèles d'intervention qui seront principalement axés sur l'autonomie à travers une autoévaluation de ses compétences, mais également sur la motivation en devenant acteur de son propre savoir qu'il transforme et modifie au cours de son apprentissage. Dans cet objectif, j'ai expérimenté différents outils interactifs des nouvelles technologies qui permettent de maintenir un lien avec le processus de développement des étudiants en dehors de l'interface pédagogique et du temps didactique.

7.4.2 L'autoévaluation comme modèle sociocognitif

Cette autoévaluation est une réponse à l'intention d'autonomie nécessaire au développement d'un praticien de santé de première intention et responsable. Elle contribue à la construction d'un praticien réflexif, une construction sociale qui permet une discussion et négociation nécessaires à l'interaction sociale entre pairs. Elle suppose l'introduction d'outils didactiques qui favorisent l'émergence d'une réflexivité axée sur des objectifs professionnels et non éducatifs.

7.4.3 L'évaluation centrée sur l'apprenant

L'évaluation formative, au sein de la formation professionnelle, est justifiée car elle présente l'avantage d'être une participation active et recentre l'apprentissage sur l'apprenant. L'enseignant devient un collaborateur, reste un médiateur et parfois un apprenant. Elle apporte une adaptation nouvelle au cadre pédagogique qui répond à des normes institutionnelles pour retrouver les fondements de la formation initiale.

7.4.4 Bouclage et médiation

Cette autoévaluation au cœur de l'évaluation différenciée, et particulièrement l'évaluation formative, trouve sa place dans l'ingénierie pédagogique. Nous connaissons la nécessité d'un bouclage en début et fin d'intervention. Si un bouclage est nécessaire pour l'enseignant, il est possible d'entrevoir un bouclage du même cours par les apprenants. Cette alternative permet de boucler le cours avec le point de vue de l'enseignant et celui des apprenants avant d'entreprendre l'évaluation sommative. Cette proposition offre l'intérêt de formaliser un point de vue commun sur des notions différentes de l'énoncé premier. Il s'agit donc d'une construction collective de connaissances que les apprenants s'approprient dans le cadre d'une recherche de situation en coopération des compétences des acteurs.

7.4.5 Penser collectif pour développer l'individuel

L'évaluation formative peut être exploitée sous forme d'autoévaluation ou en coévaluation. Cette dernière permet une réflexion collective sous le couvert d'une résolution d'un problème. On soumet à un petit groupe un travail qui permettra de découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

Troisième partie : L'ostéopathie, une profession en recherche de légitimité

Pour permettre une meilleure appréhension de l'ostéopathie sous l'angle pédagogique, nous allons décrire l'évolution des formations initialisées en France jusqu'à nos jours. Cette analyse contextuelle permet de comprendre l'itinéraire d'une construction des représentations entre les individus et la pratique de l'ostéopathie. La description des différents parcours hétérogènes permettra d'expliquer comment des itinéraires professionnels sont influencés par la venue d'éléments nouveaux, qui amorcent des changements de perspective dans la manière dont le praticien construit son exercice thérapeutique et le sens qu'il lui attribue. Cet exposé sera accompagné d'exemples de parcours décrits par deux ostéopathes, à des périodes différentes, inspiré des histoires de vie de Gaston Pineau. Les informations recueillies proviennent d'ostéopathes, auteurs d'ouvrages sur l'historique de la profession, d'extraits des différents textes réglementaires et d'analyses produites par des associations socioprofessionnelles.

Afin d'avoir une lecture plus aisée de l'approche contextuelle de l'ostéopathie, nous diviserons cette partie en trois volets :

- Un bref rappel sur l'origine du concept ostéopathique, la création des premières institutions et ses conséquences ;
- Un rappel sur le développement de l'ostéopathie française de 1950 à nos jours d'après des extraits du mémoire de Messeguer L. (2001) ;
- Une description d'un établissement de formation agréé par le Ministère de la santé et qui servira de terrain pour notre recherche.

CHAPITRE 8 : LES ORIGINES

Aux Etats-Unis d'Amérique au XIXe siècle naîtra l'ostéopathie : Andrew Taylor Still en est le fondateur. Son éducation méthodiste rigoureuse, l'observation de la nature, ses contacts avec la population indienne Shawnee au Kansas, ainsi que sa participation à la guerre de Sécession

en tant que médecin, sont fondamentaux pour sa recherche. L'observation des effets désastreux de la médecine de l'époque, utilisant des drogues et poisons, ainsi que la mort de trois de ses enfants le poussent à émettre le postulat suivant : Dieu, grand architecte de l'univers, créa l'homme de manière parfaite et il plaça dans le corps humain tous les éléments thérapeutiques nécessaires pour recouvrer la santé. Dans sa biographie de Still, Carol Trowbridge (1992) écrit : « Andrew Taylor Still pratiquait la médecine avec son père depuis 1849, sa formation se faisant par apprentissage direct, comme pour la plupart des médecins américains de l'époque. Still tentera d'intégrer une école de médecine mais, « il fut dégoûté par les enseignements et n'alla pas jusqu'au diplôme » précise Laughlin (1909).

Il définit donc l'origine de la maladie comme une perturbation anatomique et fluidique au sein de la perfection corporelle. L'ostéopathie, forte de connaissances anatomiques et mécaniques, utilise comme moyen thérapeutique des mobilisations articulaires et tissulaires ; elle se différencie totalement des médecines de l'époque utilisant drogues, foi religieuse, magnétisme, médecine éclectique.

8.1 Terminologie

« Vous vous demandez ce qu'est l'ostéopathie ; vous regardez dans le dictionnaire médical et trouvez comme définition : « maladie des os. » C'est une erreur de sémantique.

« Ostéopathie est composé de deux mots, osteon, signifiant 'os', et pathos, pathein, 'souffrir'. Elle présume que l'os Osteon est le point de départ à partir duquel j'ai établi la cause de conditions pathologiques, puis j'ai combiné osteo avec pathie d'où a résulté ostéopathie. » décrit dans la traduction du libre autobiographique de Still par P. Tricot (2008). La distinction établie par Still est importante. Elle est reprise et amplifiée par l'un de ses premiers étudiants : « Le mot ostéopathie vient de deux mots grecs : osteon = os dont la signification est claire et de pathos dont la signification ne l'est pas toujours, et plus spécialement dans cette liaison des deux mots.

En grec, nous trouvons deux mots contrastés comme le sont 'au-dessus' et 'au-dessous' ou 'dedans' et 'dehors' : - ethos qui désigne une expression sortante, -pathos qui désigne une impression entrante.

La racine du mot pathos devait donc être prise comme les mots sympathie ‘sensible avec’ et télépathie ‘sensible à distance’, et non comme le mot pathologie qui est une signification dérivée presque inverse du sens originel.

La pathologie médicale est l’étude des résultats des maladies. Étymologiquement, le mot ostéopathie est correct, quand il signifie l’influence des os en relation avec la maladie, la cause et le remède, mais il ne signifie pas ‘maladie de l’os ou mal de l’os. Ostéopathie veut donc dire : « os » et pathie « effets venant de» d’après Tucker et Wilson (1936).

8.2 Définition

Il l’a élaborée au début de sa collaboration avec John Littlejohn. On peut donc supposer qu’elle correspond le plus étroitement à ce qu’il entendait exprimer : « L’ostéopathie est la science consistant en une connaissance exacte, exhaustive et vérifiable de la structure et des fonctions du mécanisme humain, anatomiques, physiologiques et psychologiques, incluant la chimie et la physique de ses éléments connus, ayant permis de découvrir certaines lois organiques et ressources curatives au sein du corps lui-même par lesquelles, la nature, sous le traitement scientifique, original à la pratique ostéopathique, différent de toutes les méthodes ordinaires de stimulation externe, artificielle ou médicinale, et en accord harmonieux avec ses propres principes mécaniques, ses activités moléculaires et processus métaboliques, peut se rétablir de déplacements, désorganisations, dérangements et des maladies qui en ont résulté et retrouver son équilibre normal de forme et de fonction en santé et en force. » traduite par P. Tricot (2008 : 360).

8.3 Fondements

Au-delà d’un savoir-faire qui lui confère une incontestable efficacité thérapeutique, Still cherche à élaborer une cohérence pour son système. Il conçoit le système corporel comme une globalité appartenant à d’autres globalités plus vastes qui l’englobent, avec lesquelles il entretient des relations mutuelles indispensables à sa survie. Il lui semble évident que ces relations doivent s’observer au niveau matériel, mais aussi au niveau social, psychologique voire même spirituel. Pour lui, enseigner ne consiste donc pas seulement à transmettre un savoir- faire, mais également un savoir-penser qui fait défaut aux systèmes thérapeutiques de

son époque. C'est auprès du philosophe anglais Herbert Spencer[9] et de son concept évolutionniste qu'il trouve les éléments essentiels qui lui permettront d'élaborer le modèle ostéopathique.

8.4 Transmettre

En 1878, il s'installe à Kirksville dans le Missouri et jusque vers 1885, exerce l'ostéopathie de manière itinérante. Ses succès thérapeutiques lui font acquérir une renommée dépassant les états du Missouri et du Kansas. Il découvre les énormes ressources de son invention et traite presque toutes les maladies.

Vers la fin des années 80, ne suffisant plus à la tâche, il forme ses propres enfants à l'ostéopathie, démontrant ainsi qu'elle est un art transmissible et non un don particulier. Tous seront ostéopathes. Transmettre devient une préoccupation essentielle qui le conduit en 1892, à fonder l'American School of Osteopathy, à Kirksville, dans le Missouri. Le collège et l'ostéopathie connaissent une expansion très rapide : entre 1896 et 1899, treize collèges d'ostéopathie sont créés dans le pays. En même temps, l'ostéopathie échappe à Still, qui en conçoit beaucoup d'amertume. À partir de 1898, il se retire progressivement de l'enseignement. Conscient de la nécessité de transmettre son savoir si chèrement acquis, il passe une grande partie de son temps à écrire : Autobiography (1897), Philosophy of Osteopathy (1899), Philosophy and mechanical Principles of Osteopathy (1902), Osteopathy, research and practice (1910). En 1914, âgé de 86 ans, il est atteint d'un ictus cérébral 31 dont il ne se remettra jamais complètement. Il décède le 12 décembre 1917.

[9] **Herbert Spencer** (1820-1903) Philosophe anglais, fondateur de la philosophie évolutionniste. Il tenta d'élargir le concept évolutionniste développé par Darwin au niveau de la biologie, à tous les domaines des activités humaines, notamment la psychologie, la sociologie, l'éthique, etc. Tout en affirmant le caractère inconnaissable de la nature intime de l'univers, il tenta de donner une explication globale de l'évolution des êtres à partir des lois ordinaires de la mécanique (à laquelle Still était particulièrement sensible). Selon Spencer, le monde se transforme et évolue de l'inorganique vers le biologique, le psychologique et le social : à chacun de ces stades se vérifie la loi de complexité croissante, par l'adaptation de plus en plus précise des fonctions aux conditions changeantes du milieu, par l'intégration toujours plus grande des parties au tout et par la diversification des relations sociales. Dans Premiers Principes (1862) et Principes de biologie (1864), A. T. Still trouvera les éléments qui lui permettront d'élaborer un cadre conceptuel à l'ostéopathie naissance.

8.5 Conflits philosophiques

Au sein même du collège de Kirksville existent des conflits dans les orientations de l'enseignement, notamment entre Still d'une part, et William Smith[10], enseignant de la première heure au collège et les frères Littlejohn, d'autre part, tous écossais et médecins. Les frères Littlejohn sont arrivés aux États-Unis vers les années 1890. J. Martin Littlejohn – celui là même qui fondera la British School of Osteopathy à Londres[11] en 1913-, était diplômé de l'université de Glasgow, James était chirurgien et docteur en médecine et David détenait un diplôme en sciences.

William Smith et les Littlejohn étaient médecins et fervents partisans de la médecine scientifique qui commençait à se développer. Martin préférait une ostéopathie largement fondée sur la physiologie plutôt que sur l'anatomie. Bien qu'il fût attiré par les principes naturalistes sous-jacents à la science de Still, croyant à l'approche sans drogue, Littlejohn défendait ardemment que tout ce qui fait partie de la science médicale – excepté la matière médicale –, devait être inclus dans le programme d'étude et de pratique pour Littlejohn (1900). Ainsi, sous l'action conjuguée de William Smith et des frères Littlejohn, le caractère de l'American School of Osteopathy commença de changer ce qui aboutit à d'inévitables heurts avec Still.

[10] **William Smith** : Diplômé de l'université d'Édimbourg en 1889, également détenteur de certificats du collège royal de médecine d'Édimbourg, du collège royal de chirurgie et de la faculté de médecine et de chirurgie de Glasgow. Il avait émigré aux USA et vendait du matériel chirurg ical. Poussé par les médecins qu'il démarchait, il rencontra Still à Kirksville avec l'idée de le confondre comme charlatan. Il fit plus tard le récit de leur entrevue : « Ce qu'il me dit semblait tellement éloigné de tout ce qu'on m'avait enseigné dans les écoles médicales, si complètement absurde et chimérique que je lui demandais des preuves de ce qu'il avançait. Les preuves me furent données par les quelques seize patients qui témoignèrent de leur condition lors de leur arrivée à Kirksville et de leur état consécutif au traitement. » Il fut tellement séduit par les propos et les démonstrations de Still qu'il devint fervent partisan de l'ostéopathie, participa à la création du premier collège en 1892 et y enseigna l'anatomie pendant de nombreuses années. Still raconte à sa manière leur première entrevue dans l'*Autobiographie* (pp. 113-117).

[11] Cette école est l'origine de tout un courant ostéopathique européen.

CHAPITRE 9 : LE DEVELOPPEMENT EN FRANCE

9.1 Introduction

L'ostéopathie semble avoir été introduite par les Docteurs Moutin et Mann (1913) qui publient en France un livre intitulé *« Manuel d'Ostéopathie pratique »* rédigé d'après Still et son élève Riggs. Ce manuel n'eut que peu de retentissement et le développement de cette nouvelle discipline fut d'abord confidentiel. Après un oubli suite à la première guerre mondiale, un autre médecin, le docteur Lavezzari, formé par le Docteur Gair, ostéopathe américain, élève du Docteur A.T Still, fondateur de l'ostéopathie, essaye de relancer l'ostéopathie en 1925, mais sans grand succès.

Ce n'est qu'avec Paul Geny, kinésithérapeute de formation, qu'elle connaît sa première expansion en dehors de structures médicales.

Le Docteur Lavazzeri s'initia aux techniques de mobilisation et de manipulation du rachis et des membres, mises au point par le Dr Still. Ayant étudié toutes ces techniques en les améliorant et les perfectionnant, le Dr Lavazzeri créa le premier enseignement de l'ostéopathie en France dès 1932 au dispensaire Hahnemann à Paris. Il produit un livre vers 1949 : « *Une nouvelle Méthode Clinique et Thérapeutique : l'Ostéopathie* ».

Dans le même temps en 1950, le français Paul Geny formé à la Bristish School of Osteopathy de Londres (B.S.O. fondée par J.M Littlejohn en 1915) par J. Wernham, D. Brookes, T.Dummer entre autres, ose créer ouvertement l'Ecole Française d'Ostéopathie (E.F.O.) à Paris, qui est la première école en France. Cet enseignement est privé et réservé aux médecins et kinésithérapeutes. Ses élèves sont à l'origine du développement du mouvement ostéopathique non médical en France.

Des anglais comme Dummer et Hall viennent y enseigner leur savoir.

C'est dès 1952 que le Dr Lavazzeri, établi à Nice, crée la Société Française D'Ostéopathie (S.F.O), première société savante des médecins ostéopathes. Il donne le 7 novembre 1952 une conférence intitulée : « *La lésion ostéopathique, mythe ou réalité* ». La S.F.O regroupe des médecins français, mais aussi des européens, partageant le même esprit scientifique médical de recherche, de développement, et de perfectionnement de toutes les techniques entrant dans le cadre de la médecine ostéopathique.

9.2 La période des autodidactes

Dès 1959 Le Docteur de Sambucy qui a écrit le livre *« Défendez vos vertèbres »* enseigne les manipulations dans son école de kinésithérapie. Les manipulations sont enseignées par des professeurs venant de Grande-Bretagne et notamment Monsieur Thomas Dummer. Sont formés à cette époque des piliers de l'ostéopathie non médicale (R.Perronneaud-Ferre, B.Barrillon, F.Peyralade et R.Queguiner).

> « Mon histoire, comme celle de pas mal d'anciens est très proche du vécu de Francis Peyralade ou Bernard Barrillon. C'est au cours de Gény que nous découvrions les premières manipulations et que nous sympathisions par affinités. Personnellement, je me suis trouvé proche d'un petit groupe (Gerlat, Quid'Beuf, Aemmer, Philippe, Brunel, Trédaniel). Nous avions décidé de nous réunir tous les trois mois afin de travailler sur les techniques trouvées et apprises individuellement. C'est ainsi que j'ai pu connaître Cherbourg, Besançon, Nice, Genevève, Lausanne ». Robert PERRONNEAUD-FERRE.

Dans la même période, Création du Syndicat National des Ostéopathes (S.N.O.) par Paul Geny, uniquement pour les kinésithérapeutes et Création de l'Association Ostéopathique Internationale par d'autres acteurs cités ci-dessus.

L'association voit ses huit membres (six français, deux suisses) se réunir quatre fois par an dans une ville différente chaque trimestre. Denis Brookes sujet anglais qui connaît les ostéopathes américains (Magoun, Schooley, Frymann, Becker) arrive dans le groupe et enseigne ses connaissances ostéopathiques.

C'est l'époque de la mise en place d'une formation en « compagnonnage » qui permet un rassemblement de groupe d'individus, qui se formaient entre eux, qui confrontaient leurs expériences en l'absence d'un programme pédagogique général structuré et de toute forme de contrôle des connaissances acquises.

9.3 Organisation et premières structures

En 1960, face au succès rencontré par l'ostéopathie auprès des kinésithérapeutes, l'ordre des médecins, à l'instigation du Syndicat National des Médecins Ostéothérapeutes Français, incite

les pouvoirs publics à fermer l'Ecole Française d'Ostéopathie (E.F.O.) et à interdire aux non-médecins l'enseignement de l'ostéopathie en France.

Le décret ministériel du 4 juillet 1960 sanctionne expressément *« l'utilisation par tout masseur-kinésithérapeute, gymnaste médical ou masseur, de qualificatifs qui ne seraient pas reconnus ou qui ne lui auraient pas été attribués conformément aux dispositions réglementaires en vigueur. »*

On retrouvera en 1962 l'article 2 de l'arrêté ministériel du 6 janvier 1962 (relevant de l'article L-372 du code de la santé publique) qui précise que :

« Toute mobilisation forcée des articulations et toutes réductions de déplacements osseux ainsi que toutes manipulations vertébrales et d'une façon générale, tous les traitements dits d'ostéopathie, de spondylothérapie (ou vertébrothérapie) et de chiropraxie, ne peuvent être pratiqués que par des docteurs en médecine ».

Cette situation est d'autant plus extraordinaire et prévisible qu'il existait un projet de loi présenté par M. Frédéric Dupont, député, proposant de créer un diplôme d'État (D.E.) d'Ostéopathe dont les principales dispositions sont dans la proposition de loi N° 2.851 du 4 octobre 1956 tendant à créer un Diplôme d'Etat d'ostéopathe (renvoyée à la Commission de la Famille, de la Population et de la Santé Publique) présentée par M. Frédéric Dupont, Député.

Or, ce texte a d'emblée reçu l'opposition complète de la Fédération Française des Masseurs-Kinésithérapeutes (FFMK) dont voici un extrait[12] :

> « […] Avec nous, ils (les confrères kinésithérapeutes) demanderont à M. Frédéric Dupont, dont les bonnes intentions sont certaines mais qui a manqué d'une documentation objective, de renoncer à une initiative vouée d'avance à un total échec et dont la poursuite ne manquerait pas d'avoir les plus fâcheuses répercussions pour notre profession »

Cette situation explique le départ des formations ostéopathiques pour les non médecins vers l'Angleterre et la Suisse. Malgré la fermeture de l'École Française d'Ostéopathie, la structure mise en place par Paul Geny ne cessa pas d'exister pour

[12] Extraits de la Revue Kinésithérapie Scientifique n° 400 de Mai 2002, p. 5

autant. Elle est transférée en Angleterre à Londres, dans un premier temps, dans les locaux du British London College of Naturopathy and Osteopathy (B.L.C.N.O.).

En juin 1965, Denis Brookes fait venir Viola Frymann en Suisse près de Lausanne au sein de l'Association Ostéopathique Internationale pour enseigner ses connaissances sur l'ostéopathie crânienne.

Quittant la confédération helvétique, Denis Brookes et Viola Frymann s'arrêtent à Paris où ils rencontrent, entre autres, Messieurs René Queguiner, Francis Peyralade et Bernard Barillon. C'est pour eux le début d'une longue coopération qui permettra à Bernard Barillon de compléter ses connaissances, aux Etats Unis chez Harold Magoun. Paul Geny a des problèmes avec l'ordre des médecins. La Suisse est alors choisie comme lieu d'enseignement puisque messieurs Aemmer et Philippe en sont sujets, y résident et y exercent.

> « Chez Gény, nous avions rencontré Denis Brookes et par son intermédiaire d'autres ostéopathes anglais et américains, et de Nouvelle Zélande. Nous les faisions venir à prix d'or et c'est ainsi qu'ayant invité Violà Fryman près de Lausanne en 1964 ou 1965, celle-ci s'arrête à paris avec Denis Brookes pour rencontrer l'autre groupe (Queguiner, Barillon, Peyralade) ». Robert PERRONNEAUD-FERRE.

C'est donc à Genève en 1966 que naît le Collège Ostéopathique Européen (C.O.E.), avec des séminaires d'enseignement d'une semaine répartis sur 3 ans. La première promotion du C.O.E. comporte 7 élèves.

> « Prétentieusement, notre petite équipe pense connaître suffisamment de techniques pour les enseigner à notre tour. Nous commençons cette forme d'enseignement à Genève sous l'appellation Collège d'Ostéopathie Européen, à raison de rencontres pendant trois à quatre jours chaque trimestre ». Robert PERRONNEAUD-FERRE

Christian Tredaniel pense que le terme « ostéopathie » est inadapté puisque cette médecine n'est pas une thérapie des « maladies des os » ; après plusieurs réflexions naît le terme « Etiopathie » plus juste étymologiquement et ne figurant pas dans l'article 2 de l'arrêté ministériel du 6 janvier 1962.

> « Dès la deuxième année, nous augmentons la durée à une semaine par nécessité d'enseigner l'anatomie et la physiologie articulaire avec quelques notions sur le système nerveux. Le processus est lancé et grandira jusqu'à ce jour ». Robert PERRONNEAUD-FERRE.

9.4 Les premières institutions

En dehors de la société savante (S.F.O) qui regroupe des médecins désireux d'étudier l'ostéopathie d'une façon scientifique en s'entourant de garanties nécessaires, une autre figure du développement de l'ostéopathie médicale, Le docteur Robert Maigne, formé à la British School of osteopathy, école d'ostéopathie créée en 1917 par un élève de Still à Londres. De retour en France, il est directeur d'enseignement à l'Hôtel-Dieu de Paris et participe à l'ouverture des grands centres hospitaliers à la pratique des manipulations. Il fonde en 1959 la Société Française de Médecine Orthopédique et Thérapeutique Manuelles. L'ostéopathie s'oriente vers une médecine « physique et manuelle » dite de rééducation où sont incluses les manipulations vertébrales et articulaires. L'enseignement est tout d'abord officieux avant que ne soit crée le Diplôme d'Université en Médecine Orthopédique et Thérapeutique Manuelles. En 1969, celui-ci devient le Diplôme Universitaire de médecine ostéopathique rattaché dans un premier temps à l'Hôtel-Dieu puis l'université Paris VI.

En 1969, F.Peyralade et R.Queguiner fondent une association à but non lucratif, l'A.E.R.T.K. (Association d'Enseignement et de Recherche), afin d'y donner un enseignement pratique et théorique, directement nourri aux sources, avec l'aval d'Harold Magoun.

La Manual Therapy Association (M.T.A.) est crée par Robert Benichou et Marc Bozzeto, avec entre autre comme enseignant Denis Brookes.

> « La formation à l'époque s'adressait essentiellement à des kinésithérapeutes en exercice. Cela change beaucoup de choses par rapport à la situation actuelle. Nous sortions tout juste de notre formation en kinésithérapie, moins de cinq années, et donc tout était encore très frais dans notre tête. La formation de kinésithérapeute, du moins celle que j'ai suivi et celle des autres écoles, était basée sur la pratique et sur la clinique sous formes de stages tous les jours à l'hôpital dans des services variés pour avoir le plus d'expérience possible, encadré par un professionnel ou un responsable de service ». Jean-Louis BOUTIN.

En 1971, Afin de conserver son éthique purement ostéopathique, l'École Française d'Ostéopathie (E.F.O.), crée par Paul Geny, qui avait été transférée à Londres, fusionne avec l'Institut Ostéopathique de Techniques Appliquées, dirigé par J. Wernham et se fixe à Maidstone pour devenir l'Ecole Européenne d'Ostéopathie (E.E.O.). Cette dernière est ouverte aux kinésithérapeutes français qui vont y découvrir et y apprendre, à temps partiel, l'ostéopathie.

En 1973, Le 3 mars à Villeurbanne, les premiers diplômés de Maidstone (E.E.O.) s'organisent en une association : l'Association Française de Défense de l'Ostéopathie (A.F.D.O.) sous la direction de Paul Chauffour, avec comme objectif principal la réglementation officielle de la profession en France.

Entre 1973 et 1980, plusieurs associations, organisations et structures voient le jour. Des formations en alternance se développent (C.E.O, A.T.S.A, S.E.R.E.T.O, I.W.G.S, A.T.M.A.N) mais c'est le 23 avril 1981 qui correspond à la naissance des ostéopathes français : R.Perronneaud-Ferre rédige et dépose les statuts du Registre des Ostéopathes de France (R.O.F.) le 23 avril 1981 à la préfecture des Bouches du Rhône.

Les conditions d'acceptation sont :

- être diplômés d'un des collèges agréés par le Registre

- avoir retiré son diplôme de masseur kinésithérapeute de la préfecture

- se déclarer ostéopathe auprès des organismes sociaux et du Trésor.

Le 22 avril 1981, à la veille d'être élu, le candidat aux présidentielles François Mitterand répondait à Michel Fischer alors responsable de l'Association de thérapie manuelle, regroupant les élèves en Ostéopathie et les certifiés (C.O.) de l'Institut français d'Ostéopathie : " J'admets l'hypothèse d'ostéopathes ayant acquis leur spécialité dans le cadre d'études paramédicales... Je n'ignore pas que certains s'adonnent déjà à la pratique de l'ostéopathie qu'ils ont apprise à l'étranger. Il faudrait alors procéder à des admissions en équivalence de telles formations pendant une période transitoire. En tout état de cause, la solution est d'ordre législatif et il appartiendra au prochain gouvernement de se prononcer ". Cette lettre, d'apparence anodine, devait impulser un mouvement et modifier profondément le cours des choses en faisant naître l'espoir d'une reconnaissance prochaine aux pionniers de l'ostéopathie française, qui, conscients de leurs responsabilités, commencèrent à s'organiser, à se fédérer et

à travailler de concert avec les responsables politiques, à organiser leur défense juridique et fiscale, à démontrer leur efficacité, bref leur utilité publique. A cette époque, des kinésithérapeutes ayant suivi des études en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis créent plusieurs établissements d'enseignement.

En 1982, dans une autre faculté de médecine, celle de Bobigny, le Professeur et doyen d'université Pierre Cornillot crée le Duménat, un enseignement ostéopathique réservé aux médecins. L'enseignement est dispensé par des praticiens non médecins formés en Angleterre. De 1982 à 1997, il comprenait environ 700 heures de cours sur trois ans, dont une partie sous forme de stages dans l'école anglaise de Maidstone. En 1997, la multiplication des diplômes d'université (DU) orientés sur la pratique des manipulations vertébrales et de l'ostéopathie, permet le développement d'une structure d'enseignement commune, sous forme de DIU. L'enseignement créé par Pierre Cornillot se réduit à une durée d'enseignement de 320 heures réparties sur 2 ans. Le nouveau diplôme mis en place est reconnu par l'Académie de médecine et l'Ordre des médecins : c'est le premier enseignement « officiel » à obtenir un statut juridique et la reconnaissance du milieu médical dans lequel il se développe. Il présente a particularité de ne s'intéresser qu'à un seul des aspects de l'ostéopathie, la dimension structurelle ou musculo-squelettique.

> « La formation complète prenait entre trois et quatre ans. C'était assez intensif parce qu'on travaillait matin, midi et soir, après le repas aussi. On ne revenait absolument pas sur la médecine, l'anatomie, le diagnostic était supposé connaître. C'était une formation essentiellement pratique et très peu théorique puisque la théorie, on la faisait dans les bouquins, on nous disait « vous êtes médecins, vous avez fait l'anatomie, revoyez l'anatomie » pareil pour la physiologie, la pathologie…Donc, on nous faisait des rappels « flashs » mais sans reprendre des cours complets ». Pierre Cohen[13]

Comme le décrit très bien Ludovic Morand (2007) dans son mémoire, la formation en alternance, au niveau des médecins et des non médecins, représente un enseignement « complet » dans le sens où elle intègre techniques et approches réunies dans un même

[13] « L'ostéopathie en question : Controverse autour de la légitimité des pratiques ».Mémoire de Ludovic Morand présenté pour le diplôme de Master 2 de Sciences Sociales, Mention Sociologie de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Directeur de recherche Mr Nicolas.Dodier, soutenu publiquement à Paris en septembre 2007.

ensemble. On y retrouve des professionnels de santé déjà en exercice, ou qui, du moins, ont suivi un cursus complet dans une autre discipline (kinésithérapeutes, médecins, sages-femmes).

> « Et puis notre expérience professionnelle ne se résumait pas à cela : beaucoup avaient fait d'autres stages. Certains partaient en Angleterre se former à l'ostéopathie pour avoir le diplôme officiel…Nous avions un sacré bagage derrière nous en arrivant à l'ostéopathie, théorique, pratique, clinique, expérience, et une volonté d'apprendre, une soif de connaissance telle… ». Jean-Louis BOUTIN

D'un point de vue chronologique, ces formations en alternance ont préfiguré les formations à temps plein ou formation initiale qui prennent naissance vers 1980. Il faut surtout retenir l'absence de rupture fondamentale entre les disciplines du point de vue de la connaissance engagée. Il existe un pré requis qui laisse entendre que des professionnels de santé puisent dans cette formation en alternance de nouvelles ressources pour aller vers de nouvelles frontières.

> « Par contre, nous n'avions pas de recul sur la formation que nous recevions. C'est certain. Ce recul, personnellement, je l'ai pris par une année sabbatique après mon examen en 1977. J'ai cessé toute formation et je me suis enfermé un peu pour assimiler et prendre du recul. Cette année m'a montré autre chose et quand j'ai repris contact et suis devenu moniteur, je pouvais juger et jauger la formation que j'avais reçu, les erreurs, et ce que je pouvais donner également dans mes fonctions de moniteur ». Jean-Louis BOUTIN

Les premières écoles de formation initiale débutent au début des années 1980. Elles fonctionnent sur un programme pédagogique issu du modèle anglais qui propose une formation complète, permettant aux apprenants d'acquérir toutes les connaissances théoriques et pratiques considérées comme nécessaires pour un exercice en cabinet satisfaisant. Le modèle anglais est lui-même inspiré du mode d'enseignement américain, à la différence que le premier a un statut d'autonomie par rapport à la médecine alors que le second est établi sur un principe d'équivalence des diplômes entre le diplôme d'ostéopathie (DO) et le diplôme de médecine (MD). D'une quinzaine d'écoles à la fin des années 1990, le nombre d'établissements est estimé aujourd'hui à plus de soixante-dix. L'article 75 de la loi du 4 mars 2002, laissant augurer une reconnaissance du titre d'ostéopathe et de chiropracteur pour les

non médecins, a provoqué un développement exponentiel de l'enseignement, en l'absence de toute réglementation que doivent établir les décrets d'application. Ces décrets arriveront le 25 mars 2007[14] pour encadrer l'exercice de l'ostéopathie, les compétences de l'ostéopathe, la formation et l'agrément des établissements de formations agréés pour l'enseignement de l'ostéopathie. Dès le premier trimestre 2008, une liste définitive des professionnels autorisées à user du titre d'ostéopathe sera connue et publiée dans les préfectures. Le titre est partagé par trois professions distinctes, médecins, kinésithérapeutes et ostéopathes sans pré requis dans le domaine de la santé. Pour les premiers, ils ont obtenu le droit de valider leur titre uniquement avec une formation dans un des dix Diplôme Inter Universitaire répertoriés en France. Pour les deuxièmes, ils ont obtenu le droit de valider une formation dans un établissement agréé, mais l'enregistrement du titre est sous contrôle de l'Ordre des Masseurs-Kinésithérapeutes. Pour les troisièmes, ils doivent suivre une formation dans un des quarante deux établissements agréés depuis mars 2007, avec au moins 2660 heures ou trois années comportant 1435 heures d'enseignement théoriques des sciences fondamentales et de biologie et 1225 heures d'enseignements théoriques et pratiques de l'ostéopathie.

Les différents de l'ostéopathie française sont parfaitement résumés par le Pr Cornillot dans une interview proposée par l'UGIM[15] dans le cadre d'un partenariat entre un groupe mutualiste et des professionnels pour répondre à une demande des adhérents et dans l'objectif d'une recherche organisée autour de journées scientifiques pour reconnaître institutionnellement cette profession :

Questions posées au Pr Cornillot par l'UGIM, le Pr Cornillot est doyen honoraire de la faculté de médecine de Bobigny

Selon vous, quels sont les éléments de blocage pour une reconnaissance institutionnelle de l'ostéopathie et de la chiropratique ?

---

[14] Décret n° 2007-435 du 25 mars 2007 relatif aux actes et conditions d'exercice de l'ostéopathie
Décret n° 2007-437 du 25 mars 2007 relatif à la formation des ostéopathes et à l'agrément des établissements de formation.
Arrêté du 25 mars 2007 relatif à la composition du dossier et aux modalités d'organisation de l'épreuve d'aptitude du stage d'adaptation prévues pour les ostéopathes par le décret n° 2007-435 du 25 mars 2007.
Arrêté du 25 mars 2007 relatif à la formation en ostéopathie, à la commission d'agrément des établissements de formation et aux mesures dérogatoires.

[15] Union groupe Initiative Mutuelle : depuis le 1er janvier 2005, mise en place d'un réseau d'ostéopathes répondant à des critères de formation et d'exercice rigoureux afin de satisfaire la demande d'un grand nombre d'administrés tout en limitant le risque thérapeutique. Participation d'un groupe de recherche nommé « MacMut » présidé par le professeur Cornillot et des associations professionnelles d'ostéopathes.

« Ces éléments sont de deux natures différentes : il faut en effet bien distinguer les éléments de blocage qui se fondent sur les dispositions législatives et réglementaires actuellement en vigueur d'une part, et les blocages engendrés par des oppositions interprofessionnelles et interpersonnelles d'autre part.

Les premières s'appuient principalement sur les textes du Code de la Santé Publique (notamment sur l'article L. 4161-1 qui détermine l'exercice illégal de la médecine) et sur l'arrêté du 6 janvier 1962, modifié de multiples fois, « fixant une liste non exhaustive des actes médicaux ne pouvant être pratiqués que par des médecins».

En fait le législateur a progressivement assoupli les conditions d'application de ces textes, et les poursuites judiciaires sont devenues fort rares. L'Ordre des Médecins lui-même s'est beaucoup plus attaché à livrer une guerre interne contre les médecins « déviants » qui recourent à des pratiques dites « non conformes aux données acquises de la science ».

La loi du 4 mars 2002, si elle n'a pas encore conduit aux textes d'application nécessaires, a introduit de facto, la suspension, sinon l'annulation des dispositions qui interdisaient la mise en œuvre des pratiques d'ostéopathie et de chiropratique par des non médecins. Mais on notera que les décrets nécessaires ne sont toujours pas sortis, quatre années plus tard.

Les blocages engendrés par les oppositions interprofessionnelles et interpersonnelles sont moins officiels, mais particulièrement efficaces. Ils associent dans un même ensemble particulièrement disparate, les médecins rhumatologues, les médecins de la médecine physique et de la rééducation, les masseurs-kinésithérapeutes, les chirurgiens spécialisés dans la pathologie vertébrale et ostéo-articulaire, l'industrie pharmaceutique, d'une manière générale, tous les représentants des secteurs d'activité, qui voient d'un mauvais œil, l'émergence de pratiques concurrentes et qui s'efforcent par des campagnes plus ou moins bien orchestrées, de convaincre les décideurs que lesdites pratiques sont dangereuses, que les praticiens qui les mettent en œuvre sont mal formés, qu'on ne compte plus les accidents et même les morts provoquées par ces pratiques, etc. Il est clair que ces méthodes de blocage-là sont autrement efficaces, car elles ont pour effet de paralyser le législateur et le décideur qui ne savent plus à quel saint se vouer et jurent qu'on les y prendra plus. Et pendant ce temps, les usagers de ces pratiques hétérodoxes, bien souvent à leurs frais, trouvent dans ces pratiques, des solutions à des difficultés de santé face auxquelles la médecine officielle était impuissante. » Professeur P. Cornillot.

Reconnaissons à la loi du 4 mars 2002, le mérite d'avoir entrouvert une porte. Il faut continuer à progresser.

Cette analyse rejoint le point de vue de Ludovic Morand (2007 : 167) dans la conclusion de son mémoire :

> "L'essentiel des activités des différentes organisations d'ostéopathes consiste en effet à produire de nouvelles normes conformes aux normes en vigueur : de sécurité, d'efficacité, de scientificité, de traçabilité, de gestion d'une population (concours, numerus clausus), etc."

CHAPITRE 10 : DESCRIPTION D'UN ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT EN OSTEOPATHIE

L'établissement dont je suis issu, le Collège d'Enseignement Traditionnel de l'Ostéopathie Harold Magoun (CETOHM) naît en juin 1986 à Poissy grâce au groupe suivant : Lehougre, Druelle, Tricot, Guillaume P, Guillaume JP et Attia (CEO), les docteurs Giorgi et Besnard. Il devient membre de la collégiale académique qui sera mise en place le 25 juin 1987.

Cette formation en alternance propose une formation continue pour médicaux et paramédicaux. La formation évolue progressivement vers six années à raison de neuf séminaires de quatre jours par an. On retrouve déjà des cours théoriques et pratiques qui incluent des cours dans les sciences fondamentales (sémiologie et radiologie). Durant ma formation entre 1994 et 2000, je vois progressivement des transformations dans l'organisation des cours, dans l'ingénierie pédagogique et dans la politique des écoles de formation en ostéopathie. Nous sommes soumis à des changements contextuels, qui chaque année, modifient les objectifs et le contenu du programme. Cette adaptation traduit l'effervescence d'une imminence de législation de l'ostéopathie en France. Elle se traduit par une plus grande structuration de l'organisation des équipes pédagogiques, une lente évolution vers une professionnalisation de l'enseignement.

Comme la plupart de mes prédécesseurs, j'accède au statut d'assistant de cours en 2003, après avoir soutenu mon mémoire de fin d'étude.

Je continuerais d'apprendre aux côtés de mes anciens professeurs pendant trois années, puis j'interviendrais progressivement dans l'autre formation initiale proposée depuis la fin des années 90 : ISO PARIS Est.

Cette formation initiale existe grâce à un regroupement de plusieurs établissements qui ont décidé de mettre en commun un programme, des échanges pédagogiques et une grille d'évaluation commune des examens de fin d'année.

Avant l'apparition des décrets du 25 mars 2007 relatif à la formation en ostéopathie, l'établissement Iso Paris Est et CETOHM sont soumis à des audits par un établissement privé d'accréditation (BVQI) qui correspondra à l'une des conditions d'agrément d'un établissement d'enseignement en ostéopathie.

Avant ces mêmes décrets, la formation initiale se déroulait sur six années, sous la forme de modules de cours, très complets qui étaient proposés sur près de cinq milles heures de formation. L'apparition d'une nouvelle grille impose un réajustement du programme tout en gardant le caractère complet de la formation ; ainsi la nouvelle formule propose une formation basée sur quatre milles trois cents heures réparties sur cinq années en correspondance avec le communiqué de l'OMS lors d'une conférence en Italie sur l'uniformisation des études d'ostéopathie en Europe.

10.1 Organisation des études

Depuis l'arrêté du 25 mars 2007 relatif à la formation en ostéopathie, à la commission d'agrément des établissements de formation et aux mesures dérogatoires, les programmes sont établis selon une grille prédéfinie[16] qui sert de base incontournable pour l'élaboration d'un projet pédagogique.

Pour réaliser ce programme, il existe au sein de l'établissement un responsable pédagogique[17] qui transmet la grille des programmes en fonctions des synopsis fournis par tous les responsables de matières. Dans chaque matière, on retrouve une équipe pédagogique composée d'enseignants titulaires et d'assistants de cours, tous diplômés en ostéopathie ou

[16] Articles 1, 2, 3 et 4 de l'arrêté du 25 mars 2007 relatif à la formation en ostéopathie.
[17] Martin.C, responsable pédagogique de la formation initiale Iso Paris Est

docteurs en médecine, qui appliquent strictement les programmes élaborés par le responsable pédagogique et approuvés par la direction de l'établissement.

La mise en place d'un cours est sous la responsabilité d'un enseignant qui doit fournir un plan de cours qui respecte le synopsis du programme. C'est ce même enseignant qui produit les questions et réponses des contrôles continus, qui sont régulièrement soumis à la fin de chaque module du programme (voir annexe 1).

Un cours peut être uniquement théorique ou pratique, voir mixte. Pendant leurs cursus, les étudiants pratiquent les techniques enseignées entre eux. Ils pratiquent sur des patients en situation réelle à partir de la quatrième année dans une unité clinique qui fonctionne comme un dispensaire, indépendant de l'établissement, sous un statut d'association de la loi 1901. Dans cette unité clinique, les étudiants sont maîtres de leur pratique sous l'œil avisé de superviseurs qui regardent, analysent et discutent avec l'étudiant de son exercice. Il existe des débriefings individuels (autoévaluation), après chaque consultation, mais également des débriefings collectifs (coévaluation) dans le cadre d'une clinique magistrale où un étudiant prend en charge un patient devant une partie de sa promotion, puis discussion du cas et analyse des étapes par l'ensemble du groupe piloté par le superviseur de la clinique.

10.2 Analyse des études

L'enseignement proposé se présente sous la forme d'un modèle « savant » qui se caractérise par une capacité à faire une articulation dans un même cadre d'un ensemble de connaissances rationalisé et un ensemble de techniques thérapeutiques. La mise en œuvre des secondes étant conditionnée par la mobilisation des premières. Le paradoxe de l'enseignement de l'ostéopathie, c'est d'articuler des techniques et un concept spécifique à l'ostéopathie avec un corpus de connaissances médicales et scientifiques. Il existe donc un partage d'une même base théorique entre l'ostéopathie et la médecine, avec des modes opératoires différents et surtout un système de compréhension spécifique, pour répondre à des stratégies pédagogiques et sociales nécessaires à l'institutionnalisation de l'ostéopathie dans le domaine de la santé.

10.3 L'exercice et la pratique

Comment nous l'avons vu précédemment, il existe une complexité des montages entre les disciplines ou matières enseignées et la synthèse d'une pratique basée sur les interactions globales de ces disciplines. Pour chaque discipline, il existe un système de connaissances et de l'autre des techniques thérapeutiques spécifiques au système étudié. Pour comprendre l'existence d'un lien entre les deux, il ne suffit pas de comprendre leur articulation, il faut acquérir un système de compréhension, plus global et contextuel qui dépasse le simple cadre des connaissances et des techniques.

Ce système de compréhension globale s'apparente à une « philosophie » de l'ostéopathie selon les acteurs qui présente des nuances pour chaque utilisateur en fonction des représentations, des compétences et de l'expérience des acteurs. Dans ce schéma, nous accordons à la pratique thérapeutique la capacité de circuler entre des systèmes de compréhension différents, offrant la possibilité au praticien de réaliser des montages entre des pratiques hétérogènes, qui trouveront une place au sein d'un même système de compréhension.

Il existe donc une relative homogénéité au sein de chacun des modes de formation, des systèmes de compréhension basiques transmis en même temps que les connaissances théoriques et les techniques pratiques.

Quatrième partie : Evaluation, cadre de formation et logique d'apprentissage

INTRODUCTION

Nous aborderons notre recherche d'un point de vue conceptuel l'autonomie en évoquant l'apprentissage des étudiants en formation dans un établissement qui enseigne l'ostéopathie. La construction de cette autonomie passe par plusieurs phases au cours des processus de modélisation de l'apprentissage pour permettre un passage du système éducatif au monde professionnel.

La question de la conduite du changement et du passage d'un système à un autre, ou problème de transition, est elle-même complexe. L'autonomie des acteurs n'est pas donnée mais doit être construite, intégrée dans les procédures et processus pédagogiques pour l'apprenant et matérialisée dans un modèle d'intervention qui perdurera chez le professionnel.

Pour des raisons historiques liées au développement des disciplines scientifiques, les rapports entre enseignement et apprentissage scolaires sont traités différemment selon les courants théoriques. D'abord parce que pour certains d'entre eux il existe des rapports étroits entre enseignement et apprentissage, tandis que pour d'autres les deux processus peuvent être considérés de manière quasi indépendante.

Pour Perrenoud (2002), les rapports entre compétence et autonomie s'établissent dans les deux sens, car il cite Zarifian (2001) :

> "L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence, parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, ne se borne pas à suivre des prescriptions."

Dans un modèle d'enseignement traditionnel, on retrouve une approche associationniste et mécaniste qui entraîne des difficultés pour l'apprentissage des élèves, notamment en ce qui concerne l'utilisation et le transfert des connaissances. Pour en arriver à développer les compétences attendues, il faut adopter une autre perspective, celle qui est sous-jacente aux cadres constructiviste et systémique.

En matière d'éducation ou de formation, l'apprentissage peut être considéré :

- Comme un résultat de l'enseignement, dans ce cas c'est plutôt une conception behavioriste pour Skinner (1968) qui est mise en avant, comme dans la pédagogie de maîtrise ou la pédagogie par objectifs décrit par Bloom (1979), qui constituent actuellement les instruments de gestion du système éducatif français.
- Comme un processus d'acquisition de connaissances, dans ce cas c'est une conception davantage constructiviste ou socioconstructiviste, voire cognitiviste auxquelles on fera appel pour rendre compte de l'activité de l'élève. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est négligé tandis que celui de l'élève se trouve mis "au centre" du système.

Nous aborderons ces différents courants théoriques. D'abord parce que pour certains d'entre eux il existe des rapports étroits entre enseignement et apprentissage, tandis que pour d'autres les deux processus peuvent être considérés de manière quasi indépendante. Ensuite, parce qu'on ne forme pas de la même manière les futurs professeurs selon que l'on considère l'enseignement comme devant suivre le développement psychologique des étudiants et assister les élèves dans leurs apprentissages, ou que l'on considère l'enseignement comme ouvrant sur le développement de capacités ou de compétences intellectuelles qui nécessite l'apprentissage d'outils de pensée spécifiques.

L'autonomie de l’apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre.

Perrenoud (1999, 2002) a identifié huit compétences qui permettent à un acteur de construire et de défendre son autonomie dans divers champs sociaux ou diverses organisations :

- Savoir identifier, évaluer et faire valoir ses ressources, ses droits, ses limites et ses besoins.
- Savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies.

- Savoir analyser des situations, des relations, des champs de force de façon systémique.
- Savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif, partager un leadership.
- Savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique.
- Savoir gérer et dépasser les conflits.
- Savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer.
- Savoir construire des ordres négociés par-delà les différences culturelles.

CHAPITRE 11 : LES CADRES CONCEPTUELS

L'enseignement professionnel en ostéopathie vise le développement de compétences générales et spécifiques prescrites par les exigences des tâches qui devront être assumées par les futurs professionnels responsables et autonomes. Les composantes des programmes de formation professionnelle doivent donc, selon cette optique, être déterminées par la prise en considération attentive de ces tâches pour lesquelles les étudiants désirent se préparer d'une façon systématique et rigoureuse. Il n'est pas possible d'envisager que cette formation professionnelle soit circonscrite exclusivement par des enseignants sans une recherche et une réflexion qui délimitent le champ des compétences spécifiques chez les futurs professionnels.

Il est donc nécessaire d'investir le programme de formation, car il est fondamentalement la traduction d'une conception de formation et de l'apprentissage, et en conséquence de l'enseignement. Très souvent, ces conceptions sont implicites ; il convient de les rendre explicites car elles orientent fortement la cohérence des programmes et les pratiques d'enseignement.

11.1 Une réflexion préalable

Les enseignants et la direction pédagogique d'une formation professionnelle ont une responsabilité très grande dans la planification d'une formation professionnelle. Si les compétences attendues sont déterminées par les professionnels et la profession en général, ils doivent évaluer la pertinence des compétences suggérées, leur signification dans la formation

générale des étudiants et, si nécessaire, ils doivent ajouter d'autres éléments. Il faut sélectionner les éléments du curriculum de formation et, surtout, il faut orchestrer entre elles les différentes composantes en termes de séquences verticale et transversale.

Le curriculum planifié et mis en œuvre doit concourir directement au développement des compétences professionnelles des étudiants, et que ces compétences ainsi développées soient transférables dans diverses activités et situations. Il incombe aux enseignants et aux acteurs de formation de définir et d'articuler un cadre conceptuel de formation adapté aux objectifs de celle-ci.

Les enseignants doivent comprendre, qu'ils le veuillent ou non, une formation est toujours orientée par un cadre conceptuel spécifique et, surtout, par une orientation théorique. Pour ce qui est de l'enseignement et de l'apprentissage, il existe plusieurs cadres conceptuels et il serait pertinent que les enseignants aient connaissance de ceux-ci. Parmi les différents paradigmes qui exercent le plus d'influence sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation, nous avons retenu ici deux cadres conceptuels qui présentent une signification pour les formations en ostéopathie actuelles : le cadre constructiviste et le cadre systémique.

Ces deux cadres présentent de nombreuses ressemblances, mais ils seront décrits séparément pour permettre de regarder et comprendre avec plus de nuances la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils permettent surtout de suggérer des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui soient le plus influentes et les plus significatives pour le développement de compétences professionnelles.

11.2 Le cadre constructiviste

C'est un cadre fortement influencé par les principes de base et les données de la psychologie cognitive. En conformité avec cette conception, le savoir, qu'il s'agisse de connaissances théoriques ou déclaratives, et les connaissances de l'action ou procédurales, se construit graduellement. L'apprentissage est défini comme une construction graduelle de connaissances. Le développement de compétences générales et spécifiques n'est possible que dans la mesure où elles sont l'objet de pratiques et de rétroactions informatives régulières, soit dans le contexte de la classe, soit dans le contexte des stages.

L'interactivité est le premier principe du cadre constructiviste en enseignement et en apprentissage.

Pour comprendre le cadre constructiviste centré sur les compétences, nous exposerons la réalité du cadre associationniste (Thorndike, Guthrie, Hull) qui lui, donne plus d'importance aux connaissances.

11.2.1 Le cadre associationniste et ses limites

Inspiré des principes de base et des données de la psychologie behaviorale, les enseignants interviennent d'abord dans l'acquisition des connaissances de base, jugées préalables aux compétences, puis ils agissent sur le développement des compétences. Le temps accordé aux compétences est toujours moindre que celui qui est accordé à l'acquisition des connaissances. En conformité avec les principes du cadre associationniste, les connaissances enseignées sont essentiellement théoriques : ce sont des connaissances déclaratives. Cette spécificité illustre deux principes de base du cadre associationniste en enseignement et en apprentissage : la décomposabilité et la décontextualisation.

Le premier conduit à décomposer, pour tout apprentissage, la connaissance en éléments qui vont du plus simple au plus complexe. Ainsi il faut commencer par des informations sur l'anatomie analytique d'une région et les propriétés spécifiques de chaque structure avant que les étudiants aient le droit de travailler sur un système complet et fonctionnel.

Le deuxième principe consiste à enseigner les lois et les composantes, de façon théorique et en dehors de tout contexte fonctionnel, pour en assurer la plus grande compréhension possible. Les connaissances restent hors contexte et ne sont pas impliquées dans le transfert professionnel.

L'association automatique des connaissances est également un principe important du cadre associationniste qui amène à considérer que les compétences se développent à partir de la réunion et de l'association de plusieurs connaissances. Cette construction est laissée à charge des étudiants eux-mêmes, parce que le temps manque et que le programme est trop chargé. Selon cette optique, le cheminement d'apprentissage des étudiants est sous l'influence d'une hiérarchisation des connaissances et non de compétences. Dans un tel cadre conceptuel, les

étudiants pratiquent très rarement et directement les compétences qui sont attendues d'eux sur le plan professionnel.

11.2.2 L'interactivité au centre du dispositif

Selon ce principe, l'interaction entre les composantes d'une compétence donnée contribue beaucoup plus au développement de cette compétence que le nombre de composantes maîtrisées de façon isolée. Mais les enseignants ne doivent pas intervenir de façon isolée dans chacune des composantes de ces compétences, selon une perspective plus disciplinaire que professionnelle, sinon ils contribuent au morcellement des connaissances et les étudiants ne sauront pas comment coordonner ces connaissances entre elles dans leurs actions professionnelles qui seront logiquement lacunaires. A titre d'exemple, les étudiants ostéopathes qui exercent en stage clinique ont besoin de développer des compétences qui leur permettent de comprendre la réalité d'une consultation dont ils auront la responsabilité et qui leur permettent également d'agit en toute situation. Pour ces compétences, ils doivent avoir acquis un savoir, théorique et pratique, relatif aux relations à autrui, à la gestion de l'imprévu, au diagnostic des besoins individuels, à la reconnaissance des situations-problèmes liées au contexte, etc.

11.2.4 La contextualisation

Toutes les connaissances que l'étudiant développe ne sont utilisables et transférables que dans la mesure où elles sont contextualisées. Pour l'étudiant et avec lui. La conformité de ce principe implique une préséance de la logique professionnelle sur la logique disciplinaire dans la formation. Dans la formation d'ostéopathie par exemple, des connaissances en biomécanique, en physiologie et en physiopathologie sont jugées nécessaires, à juste titre, pour les pratiques professionnelles des étudiants. Ces informations doivent être présentées dans le contexte professionnel d'une consultation ostéopathique, sinon les étudiants ne pourront pas, une fois les informations transformées en connaissances, les transférer à leur pratique professionnelle et ces connaissances vont demeurer inertes ou inexploitées.

11.2.5 La construction guidée

Dans le cadre constructiviste, les enseignants doivent intervenir directement et explicitement dans le développement de chacune des compétences retenues dans le curriculum en question car l'utilisation et le transfert des compétences ne peuvent résulter que d'une pratique guidée. Au cours de cette pratique guidée, des connaissances pertinentes à la réalisation d'une tâche sont demandées par l'enseignant, comme le mentionne Gillet (1991 :72)

« […] la compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation qui supplante la logique d'exposition des contenus. La définition des contenus est imposée par la compétence et non par le développement expositif de la discipline. C'est elle qui es le maître d'œuvre dans la composition d'une formation ».

En formation professionnelle, les enseignants interviennent toujours sur des compétences, les connaissances théoriques sont au service de celles-ci. Les connaissances déclaratives soutiennent et encadrent les compétences et permettre d'aborder avec les étudiants l'utilisation des connaissances et le transfert vers l'activité professionnelle.

11.3 Le cadre systémique

De la même façon que le constructivisme s'oppose à l'associationnisme, le cadre systémique qui propose une vision globale des choses, s'oppose au cadre mécaniste qui se fixe sur les parties d'un tout. Nous aborderons d'abord l'approche systémique ; nous présenterons ensuite trois grands principes en comparant avec le cadre mécaniste.

11.3.1 L'approche systémique

Il est difficile dans une formation professionnelle de maintenir à jour les connaissances nécessaires dans une formation. En tant que formateurs, ils sont confrontés à la difficulté de sélectionner parmi toutes les connaissances, celles qui sont essentielles aux compétences attendues des futurs professionnels. La durée de la formation initiale étant limitée dans le temps, il est donc nécessaire de faire des choix judicieux. De même, par rapport aux diagnostics initial des compétences de chaque étudiant et de part leur développement personnel à produire des nouvelles compétences à leur rythme, il est nécessaire d'ouvrir des espaces spécifiques d'apprentissage dans le temps de formation donné.

Devant la problématique des connaissances multiples, plusieurs auteurs et chercheurs se sont intéressés à une nouvelle approche permettant de comprendre les systèmes complexes dans lesquels les interactions entre les éléments rendent difficile, voire même impossible, la démarche traditionnelle d'enseignement, dite mécaniste.

Cette nouvelle approche conceptuelle a déjà marqué de nombreuses sphères, allant de la sociologie à l'administration en passant par l'enseignement et les interventions thérapeutiques. Plusieurs professionnels s'inspirent de ce cadre conceptuel pour mieux comprendre les phénomènes ainsi que pour mieux définir et circonscrire leurs interventions. Ce cadre présente de nombreuses similitudes avec les caractéristiques et les principes de base du cadre constructiviste.

La conception systémique est essentiellement une manière d'aborder les phénomènes dans toute leur complexité et leur globalité, en accordant une attention particulière aux interactions ainsi qu'à leur interdépendance avec d'autres phénomènes. De Rosnay (1975 : 109), en parlant des finalités de l'approche systémique, insiste sur la très grande importance :

« De considérer un système dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique propre »

Selon cette conception de système général repris par Le Moigne (1977), un système ne peut être réduit à la somme de ses éléments, et la notion d'interaction est la pierre angulaire de la compréhension du contrôle de tout système.

11.3.2 Systémique et pédagogie

Quelles sont les conséquences et les retombées pédagogiques et didactiques d'une telle conception ?

Dans le contexte de l'enseignement, De Rosnay (1975 : 256) indique que la conception pédagogique conduit à un enseignement pluridisciplinaire :

« Le but de l'approche pluridisciplinaire est théoriquement de permettre la résolution de problèmes complexes, en tirant profit de l'éclairage de plusieurs disciplines et de la complémentarité de leurs méthodes et de leurs techniques […]. Une pluridisciplinarité ne peut naître de la juxtaposition a priori de certaines disciplines […]. Elle doit résulter d'une organisation finalisée, rendue nécessaire par la résolution de problèmes. »

Ainsi pour De Rosnay, la formation ne peut plus être conçue selon une logique de discipline, ni selon une séquence prédéterminée de présentation de divers contenus disciplinaires, mais plutôt selon une logique de profession, et selon les compétences à développer qui guident étroitement la prestation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages de même que la certification.

C'est le passage du structuralisme vers le systémisme qui intéresse Lerbet (1984 : 29) pour expliquer la problématique dans les sciences de l'éducation :

« Cela conduit à tenter de définir le fait éducatif comme un complexe de dimensions. Enfin, on en vient à esquisser le problème de la pertinence de technologies de l'éducation au-delà du bricolage pour gérer les faits d'éducation rencontrés dans la pratique »

Selon Morin, la compétence devient « l'opérateur » des objectifs de formation. Dans ce sens, le cadre systémique recouvre les principes de la contextualisation et de la construction guidée du cadre constructiviste. Du fait que les problèmes que les futurs professionnels auront à résoudre sont très complexes, et certainement de plus en plus complexes, la résolution de ces problèmes imposera la prise en compte simultanée de plusieurs sources d'informations. Cette nécessité impose la réalité d'une intégration des connaissances dans des compétences fonctionnelles et réutilisables. Dans la formation professionnelle, pour reprendre De Rosnay, la conception systémique conduit progressivement les étudiants vers « la maîtrise de la complexité et de l'interdépendance ».

11.3.3 Globalité et réduction

Le cadre systémique accorde la priorité aux interactions. Dans cette optique, Le Moigne (1977 : 23) rend explicite le principe de la globalité qui s'oppose à la réduction, caractéristique du cadre mécaniste. En effet le principe de globalité signifie qu'il faut :

> « […] considérer […] l'objet à connaître […] comme une partie immergée et active au sein d'un grand tout. Le percevoir d'abord globalement, dans sa relation fonctionnelle avec son environnement sans se soucier outre mesure d'établir une image fidèle de sa structure interne […] »

En faisant référence à l'enseignement, ce principe implique que la compréhension des relations fonctionnelles d'un système avec d'autres systèmes est antérieure à la connaissance

de ses composantes et à la connaissance de sa structure interne. Il est capital dans une formation professionnelle, que les étudiants soient conscients de ce trait caractéristique et de plus, il est fondamental que l'organisation même de la formation soit cohérente avec cette caractéristique des systèmes, contribuant ainsi directement au développement d'une perception systémique de la part des étudiants dans le principe énoncé par Varela (1989).

Selon cette optique, il faut que les étudiants maîtrisent d'abord les aspects qualitatifs d'un système avant d'en aborder les aspects quantitatifs. Dans le cadre des démarches d'enseignement et d'apprentissage, inspirés du cadre systémique, le qualitatif précède donc toujours le quantitatif dans la compréhension des systèmes. Cet aspect est important, car les actions pédagogiques et didactiques misent en place favorisent la maturation graduelle chez les étudiants d'un schéma d'un système donné et surtout une organisation mentale des connaissances se rapportant à ce système.

Comme exemple, selon le cadre systémique, une formation professionnelle de soins, est abordée en présentant l'organisme humain comme un tout, comme un système, lui-même constitué de sous-systèmes, et fonctionnant dans un système plus vaste. Les étudiants sont amenés à mettre chacun des sous-systèmes étudiés en relation avec les autres. Tous les apprentissages réalisés établissent explicitement et directement les interrelations des sous-systèmes, toutes les connaissances contribuent à ce que les étudiants développent un schéma ou un modèle mental, qui leur est propre, englobant de l'être humain. Les mêmes études dans une conception mécaniste de formation de santé, chaque partie du corps humain est présentée de façon isolée l'une de l'autre, et toute pathologie est décrite de façon également isolée en y associant une liste de symptômes et de causes. Le principe de réduction conduit les enseignants à présenter les éléments du corps humain comme s'ils avaient une existence indépendante en dehors du système qui leur donne leur signification.

11.3.4 La pertinence et l'exhaustivité

Le Moigne insiste également sur un autre principe du cadre systémique et ce dernier est repris par De Rosnay. Il s'agit du principe de pertinence qui s'oppose à l'exhaustivité que l'on retrouve dans plusieurs formations et qui est une caractéristique de l'approche mécaniste.

Le principe de l'exhaustivité repose sur le fait de recevoir, dès les premières phases d'enseignement d'un contenu, toutes les informations qui permettent de définir le contenu et

surtout les caractéristiques explicites, fortement axée sur les connaissances au détriment de la compréhension. Elle vise à ce que l'étudiant puisse réfléchir au contenu et s'exprimer sur le sujet, mais ne garantit pas qu'il puisse agir sur le contenu.

Dans un enseignement inspiré du cadre systémique, l'enseignant propose, au fur à mesure d'une tâche ou d'un problème à résoudre, l'introduction des connaissances requises par l'activité en question. Dans cette optique, il est de la responsabilité de l'enseignant d'intervenir directement et explicitement dans le développement des compétences nécessaires à la réalisation à la bonne conduite de l'activité et à sa réussite.

Il existe une activité sous-jacente de sélection des informations, qui nécessite un accompagnement dans ce scénario d'apprentissage de la part de l'enseignant pour permettre à l'étudiant de définir des priorités informationnelles dans son activité professionnelle. L'ostéopathe n'a pas besoin de connaître tout ce que doit connaître un médecin, car les objectifs professionnels ne sont pas les mêmes et la finalité de la tâche n'est pas identique. Par cet aspect, le principe de pertinence est capital dans le cadre systémique et implique une très grande exigence de la part des enseignants dans l'enseignement et l'apprentissage car tout enseignant doit être un spécialiste de la profession autant que de la discipline. C'est par sa connaissance des compétences requises à la profession que l'enseignant peut déterminer la nature et l'ordre des connaissances disciplinaires à présenter aux étudiants et de prendre la décision de laisser certaines informations sous le couvercle de la « boîte noire ». Il s'agit donc d'une ignorance stratégique, planifiée et gérée par l'enseignant lui-même.

On assiste à un étalage des connaissances, mais également un retour sur les mêmes concepts car ils sont considérés dans le contexte d'une tâche globale ou d'un problème réel à résoudre et qu'il s'agit d'une construction progressive du savoir dans la perspective du développement des compétences. Dans ce sens, selon De Rosnay (1975 : 20)

> « L'approche systémique en éducation consiste […] à revenir plusieurs fois, mais à des niveaux différents, sur ce qui doit être appris et assimilé. Elle aborde la matière par touches successives ».

Selon le cadre systémique et en reprenant l'exemple de la formation professionnelle de soins, toutes les connaissances en biologie, en physiologie, en physiopathologie, en pharmacologie, ne sont pas enseignées pour elles-mêmes aux étudiants. Elles ne sont pas conçues comme des connaissances préalables à quelque chose d'autres. Les étudiants abordent des cas typiques

qu'ils sont susceptibles de rencontrer sur le plan professionnel, cette expertise de cas planifiés permet de mobiliser l'ensemble des connaissances théoriques ou disciplinaires nécessaires à l'exercice d'une expertise professionnelle en situation réelle. Les connaissances disciplinaires sont abordées lorsque cela est pertinent, alors que dans le cadre mécaniste elles sont au contraire un préalable à la démarche clinique et à la compréhension des cas médicaux.

11.3.5 La finalité et la causalité

Le troisième principe qui caractérise la cadre systémique, c'est la finalité qui s'oppose à celui de la causalité dans le monde conceptuel mécaniste.

Le Moigne (1977 : 23) y fait référence en présentant l'objet sous le qualificatif de principe « Téléologique » en déclarant qu'il faut :

> « Interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliquer a priori ce comportement par quelque loi impliquée dans une éventuelle structure ».

En accord avec White et Frederiksen (1988), il importe que les interventions de l'enseignant soient d'abord axées sur la question de la fonction ou de la finalité. Les actions de l'enseignant visent à ce que les étudiants puissent répondre avec certitude aux questions suivantes : à quoi cela sert-il et pourquoi cela est-il nécessaire ?

Derrière ce principe de finalité, il y a l'idée que la compréhension des caractéristiques et des composantes d'un système est fortement influencé par la perception de la finalité. Il est donc indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage, de prendre en compte la réunion des éléments dans un ensemble cohérent sous l'influence d'une finalité ou de la fonction du système.

Dans une formation professionnelle de soins, le cadre mécaniste impose que les étudiants, avant d'être mis en présence de problèmes médicaux à résoudre, connaissent non seulement l'ensemble des symptômes existants, mais également les causes qui provoquent les symptômes. Il faut remarquer ici qu'il y a des causes pertinentes pour le biochimiste et le physiologiste, mais qui sont complètement inutiles pour le médecin qui établit son diagnostic. Selon le cadre systémique, la symptomatologie est privilégiée à la liste préalable de causes et, dans la démarche diagnostique, les causes nécessaires à la compréhension de la

symptomatologie rencontrée sont prises en considération, mais toujours en mettant l'accent sur la finalité et non sur la causalité elle-même.

CHAPITRE 12 : ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Introduction

Il est connu de longue date que l'étudiant n'arrive pas vierge de savoirs à l'école. Il possède des connaissances issues de son expérience de vie au sein des différents environnements dans lesquels il évolue pour Giordan (1996). Environnements naturel et géographique, familial et affectif, religieux, culturel, socioéconomique…
Autant d'éléments qui s'appuient sur des paradigmes sociaux et des valeurs mais également sur des connaissances empiriques, qui viennent former et imprégner les manières de penser, de raisonner, de comprendre, d'interpréter des faits.

Les dernières recherches en didactiques des sciences réalisées dans le Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences de l'Université de Genève que dirige le Pr. André Giordan apportent bien des éclairages en la matière grâce à son modèle d'apprentissage dit « allostérique ».

Pour permettre cette réalisation et ce passage vers un système complexe, l'apprenant doit comprendre que sa principale motivation réside dans sa capacité à définir une nouvelle conception du savoir et prendre du plaisir à bousculer ses propres convictions comme le précise Jacques André (2005, *Eduquer à la motivation*).

Les huit paramètres qui interviennent dans l'acte d'apprendre ne sont efficaces que mis en interactions les uns avec les autres. Cet outil sera très utile pour développer la pensée systémique et l'approche globale et complexe de notre problématique.
C'est pour cette raison que nous aborderons l'approche de la complexité et son idéologie selon Jean Zin (2003). La notion d'implication et de complexité prendra un autre sens par Jean-Louis Legrand (2006) à travers le concept d' « implexité » pour mettre en évidence l'importance de l'autonomie de l'apprenant dans sa propre évaluation.

Pour permettre ce changement, nous devons mieux définir le rôle d' « accompagnement » de l'enseignant, connaître le lien entre ses objectifs pédagogiques et didactiques.

En effet, dans la cadre d'une formation monopolaire et associative, les établissements de formation en ostéopathie ne permettent pas aux étudiants de se confronter à la réalité du monde extérieur. Il est difficile pour un apprenant de prendre ses distances par rapport au cadre pédagogique selon Fortin (2000).

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études.

Nous envisagerons l'évaluation différenciée comme un élément stratégique et comme une finalité de tout système de formation. Comme le préconise Perrenoud (1993), nous définirons l'évaluation comme interface nécessaire aux processus de formation :

> « Cependant, pour mettre un peu d'ordre dans l'écheveau des interdépendances, je placerai l'évaluation au centre d'un octogone de forces, en définissant donc neuf pôles en interrelations. Pourquoi mettre l'évaluation au centre ? Simplement parce qu'elle fait ici figure de point de départ. Quiconque voudrait changer d'abord les programmes ou les méthodes d'enseignement les placerait au centre, mais retrouverait en gros les mêmes liaisons systémiques. ».

L'évaluation doit être un outil utile aux étudiants pour définir des critères nécessaires au développement de compétences professionnelles, mais également un formidable outil d'analyse des dispositifs didactiques et pédagogiques, qui doit interagir sur les actions menées par les enseignants d'une part, et par l'organisation « apprenante » d'autre part. La finalité et la pertinence de cette évaluation sont les objectifs incontournables du système de formation professionnelle.

12.1 paradigmes en pédagogie

Introduction

Les différents travaux de Dwyer (1994) et de Tardiff (1999) m'ont permis d'identifier un des aspects de ma problématique sous l'angle paradigmatique de l'apprentissage par rapport à l'enseignement (voir annexe 4).

Il est connu de longue date que l'étudiant n'arrive pas vierge de savoirs à l'école. Il possède des connaissances issues de son expérience de vie au sein des différents environnements selon Giordan (1996) dans lesquels il évolue. Environnements naturel et géographique, familial et affectif, religieux, culturel, socioéconomique…
Autant d'éléments qui s'appuient sur des paradigmes sociaux et des valeurs mais également sur des connaissances empiriques, qui viennent former et imprégner les manières de penser, de raisonner, de comprendre, d'interpréter des faits.

Les dernières recherches en didactiques des sciences réalisées dans le Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences de l'Université de Genève que dirige le Pr. André Giordan apportent bien des éclairages en la matière grâce à son modèle d'apprentissage dit « allostérique ».

Un passage vers le « conceptogramme » de Giordan-Pellaud (2002) permettra de mieux cerner les paramètres qui définissent l'environnement didactique favorisant l'acte d'apprendre.

Les huit paramètres qui interviennent dans l'acte d'apprendre ne sont efficaces que mis en interactions les uns avec les autres.

Cet outil sera très utile pour développer la pensée systémique et l'approche globale et complexe de notre problématique.

12.2 Un modèle de l'apprendre

Comprendre comment nous élaborons notre propre savoir à partir des modèles classiques présentés par Pellaud et Eastes (2004) permet de faire ressortir quatre éléments fondamentaux :

- L'importance d'une idée de déconstruction et reconstruction des idées préexistantes ;
- L'influence de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage ;
- L'aspect dynamique et systémique de l'élaboration des savoirs ;
- L'importance des différents niveaux auquel l'apprendre se joue.

C'est l'intégration de ces quatre éléments que propose le modèle allostérique de l'apprendre qui développe l'idée que l'acquisition des savoirs s'article autour du concept de conception en portant une attention particulière au contexte pédagogique.

12.2.1 La nature du savoir et la notion de conception

Notre hiérarchisation des savoirs dépend de nos propres conceptions. Ces dernières constituent les fondations élémentaires du savoir et de notre pensée, c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes qui nous permettent de produire du sens pour mieux appréhender notre environnement et agir sur lui.

Au-delà de simples représentations ou images mentales, elles font appel à des modes de raisonnement, à des réseaux de références et des signifiants variés. L'ensemble de ces éléments est directement issu du vécu de chacun, influencé par les multiples environnements quotidiens dont les aspects affectifs vont souvent jouer un rôle déterminant.

En conséquence, parce que leurs conceptions sont influencées par leurs environnements respectifs, les élèves d'une même classe, ne percevront pas tous de la même façon les propos de leurs professeurs. Il faut donc envisager le savoir global comme un ensemble de sous-systèmes, en interaction ou non selon que les réseaux de conceptions qu'elles représentent constituent des systèmes explicatifs compatibles ou non.

Chaque nouvelle information reçu par l'apprenant va être confrontée à l'un de ces réseaux de conceptions provoquant ou non une réaction et une construction d'un nouveau savoir sur la

structure préexistante. Mais l'information peut être rejetée ou même dans certains cas, transformée avant d'être intégrée.

12.2.2 Transformer ses conceptions pour apprendre

Si on considère qu'apprendre, c'est modifier la structure de son savoir ou passer d'un état de savoir à un autre sous l'influence de nouvelles informations, on devine que dans le cadre de la modélisation décrite, apprendre, c'est transformer ses conceptions. Mais on ne peut parler d'accumulation de savoir, comme le suppose le cadre constructiviste, car les conceptions peuvent devenir un obstacle à l'apprendre.

Pour que l'information passe directement, il faut que celle-ci entre avec l'ensemble des connaissances de l'apprenant et se trouve dans ce que Vygotsky (1933) nommait sa « zone proximale de développement ». Cette situation implique un environnement didactique approprié, c'est-à-dire l'ensemble des éléments et des méthodes que l'enseignant doit mettre à la disposition de l'apprenant pour tenter de favoriser la transformation de ses conceptions.

Pour réaliser cet objectif l'apprenant doit trouver du sens aux savoirs abordés et être motivé ; il doit se confronter et changer ses habitudes mais également se confronter à d'autres réalités ; il doit prendre confiance, se lâcher mais doit rester accompagné d'où la nécessité d'un « guide » ou d'un médiateur pour atteindre ces niveaux ; il doit savoir imaginer et faire preuve d'innovation car cela représente une aide pour sa compréhension du monde réel et scientifique ; il doit pouvoir mobiliser ses savoir et les articuler autour de concepts organisateurs à travers des expériences pour deviner la nuance dans l'abstrait ; il doit élaborer des stratégies et réfléchir sur ses propres savoirs ; il doit s'approprier des aides à penser proposés par l'enseignant pour rendre plus accessible l'apprendre.

12.3 Place de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste. Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode

différente. La diversification est facteur de réussite. Du bon sens, de la bonne entente sont des gages de réussite. Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ne peut rester isolé.

12.3.1 Définitions

La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement.

Des expérimentations tendant à gérer ces différences on été conduites dans les classes au cours des années 70, impulsées par l'Institut National de la Recherche Pédagogique et par des mouvements pédagogiques. En liaison avec ces innovations, une réflexion s'est développée autour de l'idée de différenciation pédagogique chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentions, comme Louis Legrand (1995), André de Peretti (1987) et Philippe Meirieu (1987). Ce courant, représentatif des préoccupations pédagogiques de l'époque, privilégiait l'acquisition de méthodes par les élèves ; mais la prise en compte des difficultés liées à l'apprentissage de contenus de savoirs particuliers - le pôle "savoir" du triangle didactique - s'est peu à peu imposée par la suite.

En contexte scolaire, toute situation pédagogique peut être représentée par le modèle de Legendre (2005). Lors d'une situation pédagogique, un sujet fait l'acquisition d'un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du milieu. Tel qu'illustré, il s'établit entre ces quatre composantes, différents types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique).

En d'autres termes, différencier signifie savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier.

Il convient de souligner que pour les auteurs de la pédagogie différenciée, la classe homogène est un mythe - le mythe identitaire selon de Peretti -, puisque l'enseignant recrée toujours de l'hétérogénéité à partir d'un groupe homogène.

Après de Peretti, beaucoup d'auteurs ont souligné que la différenciation n'était pas forcément simultanée, mais qu'elle pouvait également être successive : deux stratégies sont proposées successivement à la classe pour deux tâches analogues par Astolfi (1992).

La pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble d'un pays et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage. La question est de savoir jusqu'où cette perspective peut-elle négliger des variables d'ordre didactique, c'est-à-dire spécifiques des contenus enseignés et de leur transmission? Elle ne peut pas non plus s'envisager sans référence aux pratiques d'évaluation.

12.3.2 Mise en place de la différenciation

Pourquoi faire de la différenciation pédagogique?

Un enseignant qui fait de la différenciation pédagogique peut permettre à la majorité de ses élèves d'apprendre et de réussir. En effet, on a longtemps considéré que l'apprentissage et la réussite scolaire étaient une question de talent et d'aptitude. On croyait que certains élèves étaient nés doués, d'autres pas. Les premiers avaient tout pour réussir, alors que les seconds étaient condamnés à échouer. Dans les années 70, les résultats des recherches de Benjamin Bloom et de ses collaborateurs ont remis en question cette croyance vieille de plusieurs centaines d'années (Bégin 1978; Bloom 1979). Leurs travaux ont démontré qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à réussir s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier. On fait donc de la différenciation pédagogique, car elle est essentielle pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale.

Comment faire de la différenciation pédagogique?

La différenciation pédagogique a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Une démarche de différenciation pédagogique s'amorce donc lorsqu'un enseignant ou une équipe-cycle est confronté à un apprentissage non optimal chez un élève, un sous-groupe d'élèves ou un groupe d'élèves.

Étape 1 : Définition de la situation actuelle et d'une problématique (évaluation diagnostique)

En premier lieu, une analyse de la situation actuelle et de la problématique relative à l'apprentissage des élèves doit être effectuée. Essentiellement, il s'agit de faire l'évaluation diagnostique des composantes et relations de la situation pédagogique. Effectuée à partir de telles questions, une évaluation diagnostique vise une meilleure compréhension de ce qui entrave l'apprentissage.

Étape 2 : Définition de la situation désirée

Une fois la situation actuelle bien définie, il est possible de préciser la situation désirée, c'est-à-dire ce que les élèves doivent apprendre et ce qui sera amorcé ou modifié, au sein de la situation pédagogique, pour y contribuer. Une diversité d'actions, d'outils ou de types d'interventions peuvent alors être envisagés : sélectionner certains contenus, modifier les formules pédagogiques, créer un matériel ou un support visuel, ajuster le programme d'activités, varier les modes de regroupement, etc.

Étape 3 : Planification de l'action

La planification de l'action correspond au moment où un enseignant conçoit et se prépare à mettre en œuvre les modifications jugées désirables à la situation pédagogique.

Étape 4 : Action

L'action correspond à la mise en œuvre effective des actions planifiées permettant de passer de la situation actuelle à la situation désirée.

Étape 5 : Évaluation de l'action

Au terme de toute démarche de différenciation pédagogique, il y a lieu d'évaluer l'impact des actions mises en œuvre sur l'apprentissage des élèves.

Si l'analyse des impacts révèle que les actions mises en œuvre n'ont pas entraîné l'effet désiré sur les apprentissages des élèves ciblés, il convient d'entreprendre un autre cycle de différenciation pédagogique en lien avec le même objet d'apprentissage.

12.3.3 Les formes de différenciation

Afin de distinguer les formes de différenciation et juger de la plus adaptée à l'action que l'on veut mettre en place, on s'appuiera ici sur la catégorisation de Peretti (1987) qui définit trois types.

La pédagogie différenciée consiste à attribuer à chaque élève une tâche correspondant à ses besoins et à ses possibilités. On adapte alors les niveaux d'exigence à partir d'un objectif commun ; c'est une différenciation qui se situe au niveau de l'élève. Elle conduit à simplifier les exercices ou à les réduire, à soutenir l'élève dans chaque étape de son travail, à morceler les savoirs pour se les approprier par étapes. On voit bien que cette forme de différenciation tombe sous la critique qui vient d'en être faite.

La pédagogie variée consiste à varier les formes de présentation ou les situations d'approche d'une même notion ; c'est une différenciation qui se situe au niveau du maître. Elle se traduit dans la multiplicité des démarches : par l'oral, l'écrit, l'image, le geste, et dans une organisation collective, de groupe ou individuelle. Elle permet à chaque élève de trouver le cadre et le support qui lui offrira le meilleur moyen d'apprendre (voir annexe 5).

La pédagogie diversifiée consiste à développer la diversité des procédures mentales en fonction des motivations et des stratégies propres à chacun ; c'est une différenciation qui se situe au niveau des savoirs. Elle se propose de multiplier les itinéraires d'apprentissage et les voies d'accès à un savoir selon différentes phases : mobilisation, prise d'information, mémorisation, discussion, tâtonnement, recherche, imitation, etc.

12.3.4 Les limites de la pédagogie différenciée

Meirieu (1995) propose une réflexion sur le thème de la pédagogie différenciée d'un point de vue pédagogique en posant la question de l'enfermement ou de l'ouverture. En effet, l'auteur exprime un doute sur « l'action sensée » menée par le pédagogue si celui-ci ne prend pas la distance nécessaire par rapport à l'objectivité de l'objet quand il parle d'éducation. C'est de cette implication qu'il parle, en tant qu'objet et en tant que posture. Ainsi, chaque pédagogue prend acte de la difficulté à penser et à faire l'éducation, en sachant que pour savoir faire, il fait un objet de son travail.

C'est pour cette raison que la différenciation pédagogique est avant tout un effort pédagogique particulier, permettant de réguler le phénomène et d'éviter des inégalités sociales.

Les activités proposées par Freinet font apparaître la nécessité de savoir, mais pas la nécessité d'apprendre. Freinet, conscient de ce phénomène cherche à maintenir du sens aux apprentissages en stimulant une activité mobilisatrice et en effectuant ces apprentissages individuellement selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève. C'est dans une telle perspective que se développe un ensemble de théories sur « l'analyse des besoins de formation » ; les besoins sont conçus comme des entités isolables et objectives qui permettraient de définir les actions de formations correspondantes.

Ainsi comprise, la proposition pédagogique s'apparente à la capacité de saisir « une occasion » et de retrouver cet « art de faire » dont parle Michel de Certeau (1990). Meirieu suggère quatre temps qui doivent être en permanence en interaction, quatre dimensions dont l'articulation permet l'accès à la professionnalité et ne se réduit pas à l'accumulation de savoirs académiques et pédagogiques, ni à une juxtaposition de compétences techniques.

Le moment pédagogique

Moment où l'enseignant accepte d'entendre la résistance de l'autre. Cette acceptation de ce « moment » est une condition fondatrice de ce que Meirieu appelle « l'entrée pédagogique ».

La mémoire pédagogique de l'enseignant

Il s'agit de la base de connaissances de l'enseignant qui ne constitue pas un ensemble de savoirs organisés utilisables, mais une validation du savoir d'expérience de terrain des enseignants. En effet, entrer dans le monde à travers les écrits des pédagogues, en comprendre la logique, en saisir les contradictions et les limites, c'est bien plus que se constituer « un réservoir de données », c'est se constituer une mémoire vivante.

Le prélèvement d'indices

Il s'agit de maintenir une « vigilance » entre ce que nous tenons en mémoire et ce que nous sommes amenés à vivre en situation réelle. Il est donc indispensable de connaître « l'enjeu » de la situation pédagogique sans projeter une solution en ayant la certitude de répondre à la complexité de la situation.

La quatrième dimension permet de lier ensemble les dimensions précédentes. Pour maintenir une cohérence dans le système pédagogique, il est important pour l'enseignant de circonscrire et formaliser l'activité pédagogique par une « circularité narrative » mentionnée par Michel Certeau.

CHAPITRE 13 : L'EVALUATION, CLEF DE VOUTE DE L'INGENIERIE DE FORMATION

Introduction

Dans son ouvrage, Hadji (1989) pose deux grandes questions :

Quel est le champ spécifique des opérations d'évaluation, c'est à dire quand aussi peut-on parler à juste titre d'une évaluation ?

Comment assurer l'évaluation ? Ce qui revient à dire peut-on et comment aider à bien évaluer ? Quels sont les savoirs nécessaires, les savoir-faire à maîtriser ? Comment contribuer efficacement à la formation des évaluateurs ?

Que signifie exactement évaluer ? Cela semble signifier : interpréter, vérifier ce qui a été appris, compris, retenu, vérifier les acquis dans le cadre d'une progression, juger un travail en fonction de consignes données, estimer le niveau de compétence d'un élève, situer l'élève par rapport à ses possibilités, déterminer le niveau d'une production, donner son avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés. La note ne fait qu'exprimer un jugement, et ne correspond pas vraiment à une évaluation en soi. C'est une mesure !

Mais comment peut-on juger la valeur d'un travail, et plus encore d'un individu ? Le terme de valeur est particulièrement ambigu. Evaluer revient en fait à tenter d'établir des liens, des passerelles entre différents niveaux de réalité : la réalité de celui qui construit et formule le jugement et celle de ce sur quoi se porte le jugement comme l'explique Hadji (1989 : 23)

> « Quand j'évalue, je prends du recul et me constitue comme sujet extérieur aux choses évaluées en tant que producteur d'un discours jugeant « ces choses ».

L'évaluation est un jugement professionnel. C'est une opération d'expert. D'un côté, on définit le jugement comme l'acte de prendre une décision, et l'on affirme que juger est le

terme qui est au centre même de la définition de l'évaluation. Mais en même temps, on précise que, si juger est au centre de la définition, on cerne la posture de l'évaluateur selon Hadji (1989 : 33)

> « Il s'agit de rendre disponibles, par des procédés tels que la collecte, l'organisation et l'analyse, et en employant des moyens aussi formels que la mesure, le traitement des données et l'analyse statistique, des informations utiles, satisfaisant entre autres, à des critères scientifiques ».

Le problème de la place de l'évaluateur par rapport à l'objet évalué a suscité de vifs débats. C'est un problème qui se pose quand on évalue une institution mais aussi un individu. Considérons un objet tel qu'un établissement scolaire. Le débat a, alors, comme l'a montré Philippe Meirieu, au moins deux dimensions. La première institutionnelle : il s'agit de savoir qui a le droit d'évaluer. La seconde est épistémologique : une évaluation peut-elle être interne et rigoureuse ? Peut-on être à l'intérieur et être objectif ? L'évaluateur n'est jamais dans ce cas un simple observateur. Il est préférable de parler de rigueur. Il apparaît que la bonne question est celle de la distance féconde. Dans le cas des actions de formation, par exemple, si le droit d'évaluer peut être attribué légitimement à l'ensemble des participants, le pouvoir d'évaluer reproduit le plus souvent la distribution de faits du pouvoir dans la conduite des actions. J-M Barbier montre comment l'évaluation des actions est conduite de façon différente selon la distribution du pouvoir d'évaluer. Il distingue trois types de situations. Lorsque les acteurs privilégiés de l'évaluation sont les responsables de l'action, l'évaluation se centre sur les résultats, pour mesurer objectivement les objectifs préétablis. Lorsque les acteurs principaux sont les participants (groupe des formés), elle se centre sur le fonctionnement. Lorsque le pouvoir est distribué entre les différentes parties prenantes, l'évaluation s'efforce de prendre en compte un maximum de dimensions dans un maximum de directions.

On doit pour pouvoir évaluer prendre un certain nombre de dispositions. Il faut préciser les circonstances (quand ? dans quel contexte ?), prévoir les outils à mettre en œuvre, distribuer les tâches, etc.… On pourrait alors définir le dispositif comme l'ensemble des modalités prévues de prélèvement et de traitement de l'information. Il n'y a pas de dispositif sans plan préalable. Pour pouvoir prélever des informations, il faut savoir quelle information il est nécessaire de prélever.

13.1 Approche systémique globale de l'évaluation

Pour changer les pratiques dans le sens d'une évaluation plus formative, il faut changer l'organisation de l'école, car l'évaluation est au cœur du système didactique et du système d'enseignement. Tous les acteurs devinent qu'en leur proposant de modifier leur façon d'évaluer, on peut déstabiliser leurs pratiques et le fonctionnement de l'école.

Contre toutes les résistances, il est nécessaire d'identifier les interdépendances, et de concevoir des stratégies de changement qui en tiennent compte. Pour cibler notre étude, nous proposons la perspective d'une évolution des pratiques dans le sens de l'évaluation formative et formatrice qui aide l'élève à apprendre, l'enseignant à enseigner.

Un individu apprendra mieux si son environnement lui propose des régulations sous différentes formes en sachant qu'une articulation entre l'évaluation formative et différenciation de l'enseignement est nécessaire. Mais ce n'est pas le seul facteur à prendre en compte dans une opération de changement des fonctionnements didactiques et des organisations scolaires qui sont trop complexes pour avoir une approche linéaire. Une approche systémique globale est indispensable pour définir les interdépendances du système. C'est l'hypothèse proposée par Perrenoud (1993) de placer l'évaluation au centre d'un octogone de forces qui nous permet de définir les différents pôles en interrelations avec notre sujet d'étude.

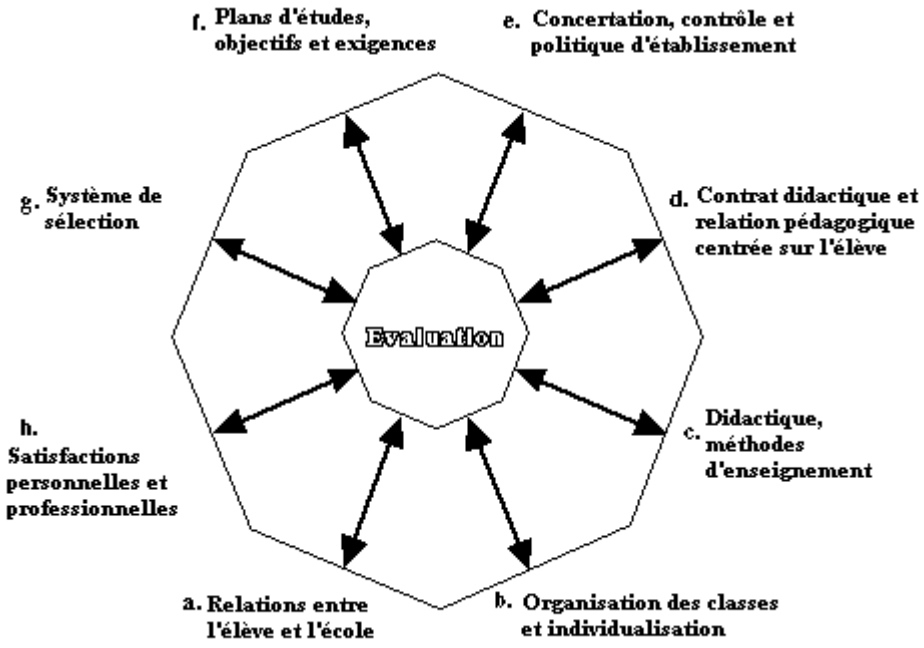


Figure 2 : évaluation au centre du système, inspirée d'après Perrenoud (1993)

13.1.1 Relations entre l'élève et l'école

Les pratiques d'évaluation sont familières. Le système de notation et ses conséquences sont des procédures connues et intelligibles ; elles participent aux représentations communes de l'école et de l'organisation professionnelle. Elles donnent un point fixe aux élèves qui permet de s'orienter, en particulier lorsque leur expérience scolaire est leur principal repère. Dans ce contexte, l'évaluation est le lien le plus constant entre l'école et l'élève, car elle rassure sur les chances de réussite ou habitue au contraire à l'idée d'un échec. Ce système présente plusieurs vertus qui reposent en partie sur des fictions en rapport avec l'apparence équitable, rationnelle et simple de l'évaluation.

Changer le système d'évaluation conduit nécessairement à priver une bonne partie des élèves de leurs points de repère habituels, créant du même coup incertitudes et angoisses. Comme le souligne Weiss (1992), il faut passer par une explication, un changement des représentations et une reconstruction du contrat tacite entre l'élève et l'école.

13.1.2 Organisations des cours et individualisation

Une évaluation n'est formative que si elle débouche sur une régulation de l'action pédagogique ou des apprentissages. Cependant, la régularisation individualisée des apprentissages nécessite, dans une évaluation formative, une transformation de l'enseignement et de la gestion des cours, mais aussi des élèves en difficulté. Parfois des effectifs trop chargés empêchent tout changement, mais les vrais obstacles viennent plutôt de l'ingénierie de formation, des valeurs et des représentations des acteurs. Il existe un risque de se perdre dans les objectifs au détriment de la différenciation comme l'explique Meirieu (1990).

13.1.3 Didactiques et méthodes d'enseignement

L'évaluation formative s'est développée dans le cadre de la pédagogie de maîtrise. Si l'on veut prétendre à une pédagogie efficace, il est utile de savoir vers quelles maîtrises on entend conduire les élèves ; de préciser quels moyens on se donne d'observer les maîtrises ou compétences atteintes, les méthodes de travails utilisées, et comment on entend intervenir auprès des élèves pour des régulations proactives, interactives ou rétroactives selon Allal (1988). Une fois ce schéma acquis, il reste à le mettre en œuvre dans différents champs de connaissances. Cette optique nécessite une vision de la structure et du contenu des connaissances et des savoir-faire à acquérir, mais permet de comprendre également que les formateurs travaillent centrés sur une discipline et qu'ils se préoccupent fort peu d'évaluation au sein de leur propre méthodologie pédagogique. C'est pour cette raison que Bélair (1991) précise que les moyens utilisés en enseignement traditionnel ne sont pas, pour la plupart, conçus pour une pédagogie différenciée assortie d'une évaluation formatrice ; il faut donc accepter un fort investissement dans la création ou l'adaptation d'outils didactiques.

13.1.4 Contrat didactique et relation pédagogique

Proposer une évaluation formative, c'est changer les règles du jeu avec une classe. Pour Perrenoud (2005), le métier des élèves leur appartient, mais il consiste surtout à déjouer les pièges que pose l'enseignant, à décoder ses attentes, à faire des choix stratégiques au stade de la préparation et de la passation des épreuves, à savoir négocier de l'aide, des corrections plus

favorables ou l'annulation d'une épreuve mal réussie. Pour cela, il doit ruser, feindre d'avoir compris et de maîtriser par tous les moyens, y compris par le bachotage et la tricherie. A l'école, une évaluation formative demande une coopération de l'élève dans le cadre d'une relation privilégiée avec l'enseignant, protégée par le contrat didactique qui précise les objectifs de maîtrise à atteindre. Cette situation paradoxale donne plus de pouvoir à l'enseignant qui connaît des informations plus précises sur l'élève mais obtenues dans le cadre d'une confiance réciproque acquise dans une culture commune. Aller vers l'évaluation formative, c'est renoncer à faire de la sélection un enjeu permanent du rapport pédagogique. Mais pour obtenir ce résultat, il faut envisager un changement important du contrat didactique comme le propose Schubauer-Leoni (1986) car si l'enseignant doit décider du destin scolaire de l'élève, dans une évaluation certificative ou normative en tant qu'enseignant/évaluateur, il obligera l'élève à conserver ses stratégies habituelles et mobiliser son énergie à faire illusion.

13.1.5 Concertation, contrôle et politique d'établissement

L'évaluation formative ne se fait pas toute seule hors d'un cadre favorable qui privilégie une diversité des emplois du temps, des tâches et des ressources disponibles pour faire son travail. Dans le cadre d'une classe, l'évaluation formative fonctionne comme un atelier qui doit bénéficier d'une certaine continuité et donc d'aménagements tout au long du cursus, ou pendant un cycle d'études. Pour franchir cette étape, l'administration scolaire doit réduire l'individualisme des enseignants. Cette situation n'étant pas applicable à l'ensemble des acteurs, il faut s'orienter vers un partage des tâches et une collaboration des enseignants dans une même discipline. Dans le cadre d'une évaluation traditionnelle, celle-ci ne permet pas d'exercer un contrôle sur la qualité pédagogique des enseignants, ce qui n'est pas le cas d'une évaluation formative qui pourrait donner à l'administration scolaire davantage de prise sur la qualité et la conformité de l'enseignement des uns et des autres ; en particulier, elle conduit à des représentations plus précises de ce que les élèves savent et savent faire réellement.

Il est donc nécessaire que l'administration scolaire se donne les moyens de connaître l'efficacité des enseignants et de ce que savent les élèves à travers des instruments adaptés, sans tomber dans des épreuves standardisées qui induisent des didactiques conservatrices selon Davaud (1992), mais en cherchant une pratique réfléchie soulignée par Gather Thurler

(1992) pour aboutir à une professionnalisation du métier d'enseignant selon Perrenoud (1993).

13.1.6 Programmes, objectifs et exigences

L'introduction d'une pédagogie différenciée et d'une évaluation formative amène à toucher aux programmes. Aller vers une évaluation formative, c'est se donner les moyens de remédier aux difficultés des élèves qui nécessitent un travail de simplification préalable des pratiques didactiques selon Meirieu (1990 : 181-182)

> « [...] Il faut donc, sans aucun doute, repenser nos programmes d'enseignement [...] L'identification des objectifs-noyaux requiert un travail didactique en profondeur dans chaque discipline, l'identification précise des tâches qui seront demandées aux élèves à chaque niveau d'enseignement et des problèmes qu'ils auront à résoudre pour les mener à bien »

L'autre problème réside dans la présentation des programmes qui sont sous forme de liste de « contenu à enseigner » sans notion d'objectifs de maîtrise. Il faut rendre le programme plus proche de la vie réelle, plus réaliste par rapport aux acquis antérieurs et aux attitudes des élèves. Si l'on s'oriente vers l'évaluation formative et la pédagogie différenciée, cela oblige les enseignants à un important travail d'explication des objectifs.

13.1.7 Système de sélection

La vocation d'une évaluation formative est de contribuer aux apprentissages en donnant la priorité à la maîtrise des connaissances et des savoir-faire, considérant la sélection comme un mal nécessaire. Il existe donc un paradoxe entre « l'accompagnement » d'un guide ou d'un médiateur et l'enjeu final de sélection qui pose le problème de posture de l'évaluateur. Il vaudrait mieux que la sélection soit incarnée par d'autres acteurs, qui n'auraient pas pour charge d'enseigner, mais de dire qui a atteint une maîtrise suffisante pour obtenir un diplôme ou accéder à un cycle de formation.

Le problème de la place de l'évaluateur par rapport à l'objet évalué a suscité de vifs débats. C'est un problème qui se pose quand on évalue une institution mais aussi un individu. Considérons un objet tel qu'un établissement scolaire. Le débat a, alors, comme l'a montré Philippe Meirieu cité par Hadji (1989 : 50), au moins deux dimensions. La première

institutionnelle : il s'agit de savoir qui a le droit d'évaluer (l'état et/ou les acteurs de la vie de l'établissement). La seconde est épistémologique : une évaluation peut-elle être interne et rigoureuse ? Peut-on être à l'intérieur et être objectif ? L'évaluateur n'est jamais dans ce cas un simple observateur. Il est préférable de parler de rigueur. Il apparaît que la bonne question est celle de la distance féconde. Dans le cas des actions de formation, par exemple, si le droit d'évaluer peut être attribué légitimement à l'ensemble des participants, le pouvoir d'évaluer reproduit le plus souvent la distribution de faits du pouvoir dans la conduite des actions.

Le problème réside dans la fragilité de ce mode d'évaluation sur le plan docimologique, car dissocier l'évaluation formative de l'évaluation sélective, c'est renoncer à fonder cette dernière sur une évaluation continue, donc accroître l'arbitraire et l'inégalité des chances des élèves. Il faut entreprendre une sélection négociée avec les élèves pour qu'ils assument leurs responsabilités d'où la nécessité d'une régulation par l'information et des indicateurs qui permettent de faire un bilan et prendre des décisions.

13.1.8 Satisfactions personnelles et professionnelles

L'évaluation formelle est une source d'angoisse et d'inconfort pour tout le monde, mais elle offre un cadre traditionnel qui permet à l'administration scolaire de trouver son compte, faute de savoir exactement ce que les enseignants font et comment. Cette administration scolaire et les acteurs ont au moins l'impression que l'évaluation se fait selon les standards formels garants à la fois du cadre réglementaire et de l'équité, au détriment de l'efficacité didactique. Pourtant selon Huberman (1989), beaucoup d'enseignants devinent que sans évolution, ils sont condamnés à la routine et à l'ennui, mais la plupart craignent de ne pas retrouver les satisfactions avouables et inavouables, que leur apporte l'évaluation traditionnelle. Cette situation est très bien résumée par Ranjard (1984 : 93-94)

> « Les enseignants savent que les notes ne sont pas fiables, qu'ils ne mettraient pas la même note à la même copie si on la leur représentait quelques semaines plus tard et que leurs collègues mettraient tous des notes différentes à cette copie. Ils savent qu'ils sont incapables de préciser, même pour eux seuls, leurs objectifs et leurs critères de notation. Ils savent qu'ils ne savent pas en quoi consiste le "niveau" qui permet de "passer". Ils savent que couper à la moyenne est absurde. Ils connaissent les effets de stéréotypie et de halo. Ils savent mais ils ne veulent pas savoir qu'ils savent. Ils savent inconsciemment. Et c'est pour

> cela qu'ils peuvent en toute bonne foi mettre en avant leur conscience professionnelle [...] Ils défendent un plaisir. Un plaisir de mauvaise qualité mais sûr, garanti, quotidien. Un plaisir qui doit se déguiser pour être vécu sans culpabilité [...] Ce plaisir, c'est le plaisir du Pouvoir avec un grand P. L'enseignant est le maître absolu de ses notes […] Car c'est en son âme et conscience qu'il les a mises. Avec son diplôme, on lui a reconnu la compétence de noter. Sa conscience professionnelle est inattaquable. Dans sa tâche de notateur, il est tout puissant. Et cette maîtrise, c'est du pouvoir sur les élèves ».

Il est important de poser un regard sur ces satisfactions personnelles incontournables dans le métier d'enseignant à travers une construction de plaisirs et de frustrations, de libertés et de devoirs que leur charge permet ou impose. Le nier conduit à une analyse ignorant une dimension essentielle des systèmes vivants et de leur complexité selon Perrenoud (1993).

CHAPITRE 14 : EVALUER DES COMPETENCES ATTENDUES

Introduction

La compétence est lier à un métier, à une profession ou à une situation sociale de référence ; à ce titre, elle englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir être » intimement liés à l'activité d'un métier et à son identité sociale. D'un point de vue cognitiviste, une compétence implique à la fois des connaissances déclaratives, procédurales et des attitudes. Il faut différencier la capacité qui est une habileté transversale d'après Cardinet (1988 : 133), une sorte de savoir-faire décontextualisé pour Meirieu (1988 : 153-154) qui peut être mis en œuvre dans des situations professionnelles différentes selon Gillet (1991 : 78).

On peut la définir comme un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée de savoirs formalisés selon Malglaive (1990), mais elle suppose également un savoir agir dans une situation professionnelle complexe en vue d'une finalité pour Le Boterf (1998). Selon Meirieu (1991 : 181) une compétence est :

> « Un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ».

C'est la proposition de Perrenoud (1995) qui semble être la plus exigeante en matière de compétence :

> « Je propose de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les " éléments de compétence " dans la terminologie du collégial québécois, les capacités dans d'autres approches. Quel que soit leur nom, on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale. Comme toujours dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1994) ».

La compétence se développe et s'évalue à travers la réalisation de tâches et des effets qui en résultent sous forme de performance. On peut distinguer compétences générales ou transversales des compétences spécifiques à une discipline. Mais il est très important ne pas considérer les termes compétence et objectif général comme équivalents ; l'objectif général étant souvent une description des compétences globales qui sont elles-mêmes divisées en sous-compétences ou objectifs intermédiaires, puis en objectifs spécifiques identifiables et reproductibles.

14.1 Vers une logique référentielle

Dans cette perspective, la thèse de Dominique Odry a le mérite de cibler l'essentiel sur l'évaluation en expliquant que celle-ci ne peut plus se concevoir comme un discours bouclant sur lui-même. Dans le domaine de l'éducation, sa mise en œuvre implique une pratique réfléchie, orientée vers l'action et nécessite, en même temps une solide formation.

Si la composante mesure impose au praticien de s'intéresser aux qualités d'une bonne mesure (validité, fidélité, précision), l'orientation vers l'action dans son contexte et par rapport à des objectifs, oblige le praticien à intégrer de nombreux paramètres et à interroger les instruments de mesure. La notion de pilotage présentée par Demeuse (2006), qui englobe le concept d'évaluation dépasse la simple régulation cybernétique, qualifiée de régularisation par Vial (1997) au profit d'une approche véritablement systémique expliquée par Scheerens et Demeuse (2005). Par ailleurs, si l'évaluation fournit des éléments permettant de rendre des comptes, contrôler et mesurer, la responsabilité des évaluateurs est également engagée ; ils ont tout autant à rendre des comptes à propos de la qualité de leurs démarches. Il est donc

essentiel de souligner le nécessaire professionnalisme de l'évaluateur, même s'il faut bien reconnaître en même temps le caractère artistique, au sens attribué à ce mot, par exemple dans le milieu médical (art de guérir).

Cette indispensable professionnalisation et les critères qui permettent de le fonder semblent trop peu interrogés en Europe. L'une des perspectives les plus intéressantes développées dans la thèse de Dominique Odry consiste à présenter le domaine de l'équité qui suppose de disposer ou de construire un cadre de référence, et de mettre en œuvre critères et indicateurs à travers une approche opérationnelle, la référentialisation. Il s'agit bien d'une démarche évaluative, construite sur la base d'un référentiel appliquée à un objet particulier, suivant la réflexion de Figari et Tourmen (2006).

Ce qui distingue alors l'expert évaluateur du novice, c'est sa capacité à rendre explicite les critères et indicateurs auquel il recourt et les modèles qui lui permettent de donner du sens à ses observations. C'est aussi sa capacité à interroger ces mêmes indicateurs, critères et modèles, à les remettre en cause, notamment en regard de ses connaissances professionnelles.

Dans cette perspective pour Perrenoud (1993), le travail en équipe n'est plus une conquête individuelle d'une fraction des enseignants. C'est une dimension essentielle d'une nouvelle culture professionnelle, une culture de coopération selon Gather Thurler (1993) ou collaborative culture selon Hargreaves (1992).

14.2 Organisation professionnelle et formation

La notion de référentiel étant acquise, elle impose une organisation professionnelle structurée et cohérente avec le discours pour élaborer de manière pertinente les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation d'après les conclusions de Roegiers (2000), Joannert, Barrette, Masciotra et yaya (2006). Voir la synthèse dans l'annexe 2.

Une approche située des compétences pour l'élaboration de programmes d'études suppose des conditions préalables. Une entrée par les situations pour rédiger des programmes d'études, nécessite que les rédacteurs des programmes disposent a priori de situations, cela semble une évidence. Il s'agit là de matériau incontournable pour le développement de programmes d'études qui respectent une logique de compétences. Or ce matériau est peu présent dans les

sphères de l'école pour Jonnaert (2006). Il s'agit donc, avant tout autre démarche, de constituer des banques de situations.

Par la suite, il faut parvenir à décrire comment la compétence peut se manifester dans telle ou telle classe de situation, plutôt que de rechercher à nommer en face de chaque situation directement des compétences. La notion « d'agir compétent » proposée par Jonnaert, Barrette, Masciotra et yaya (2006) devient centrale dans ce type d'approche.

Cette intégration du concept ne se limite pas au cadre d'un seul établissement de formation, car en tant que systèmes ouverts, les organisations ont un fonctionnement qui ne dépend pas uniquement des caractéristiques internes, mais qui est aussi affecté par les relations et les transactions avec les différents environnements pertinents pour Foudriat (2005 : 43).

A partir d'une banque de situations et de « l'agir compétent » qui permettent de définir les applications pour les différents champs disciplinaires, il faut envisager une construction rationnelle et pertinente de l'évaluation. Celle-ci devient un processus complexe composé de plusieurs étapes qui se succèdent dans un ordre logique et interdépendantes entre elles. De Ketele et Roegiers (1993 : 77) proposent un schéma qui récapitule les différentes étapes qui met en évidence les liens entre elles. Qu'il s'agisse de l'évaluation d'action en éducation ou de formation, ou de l'évaluation d'un système ou d'une institution, cet organigramme reste toujours valable. L'entrée principale du processus est la nature de la décision à prendre, c'est elle qui détermine toute la stratégie évaluative.

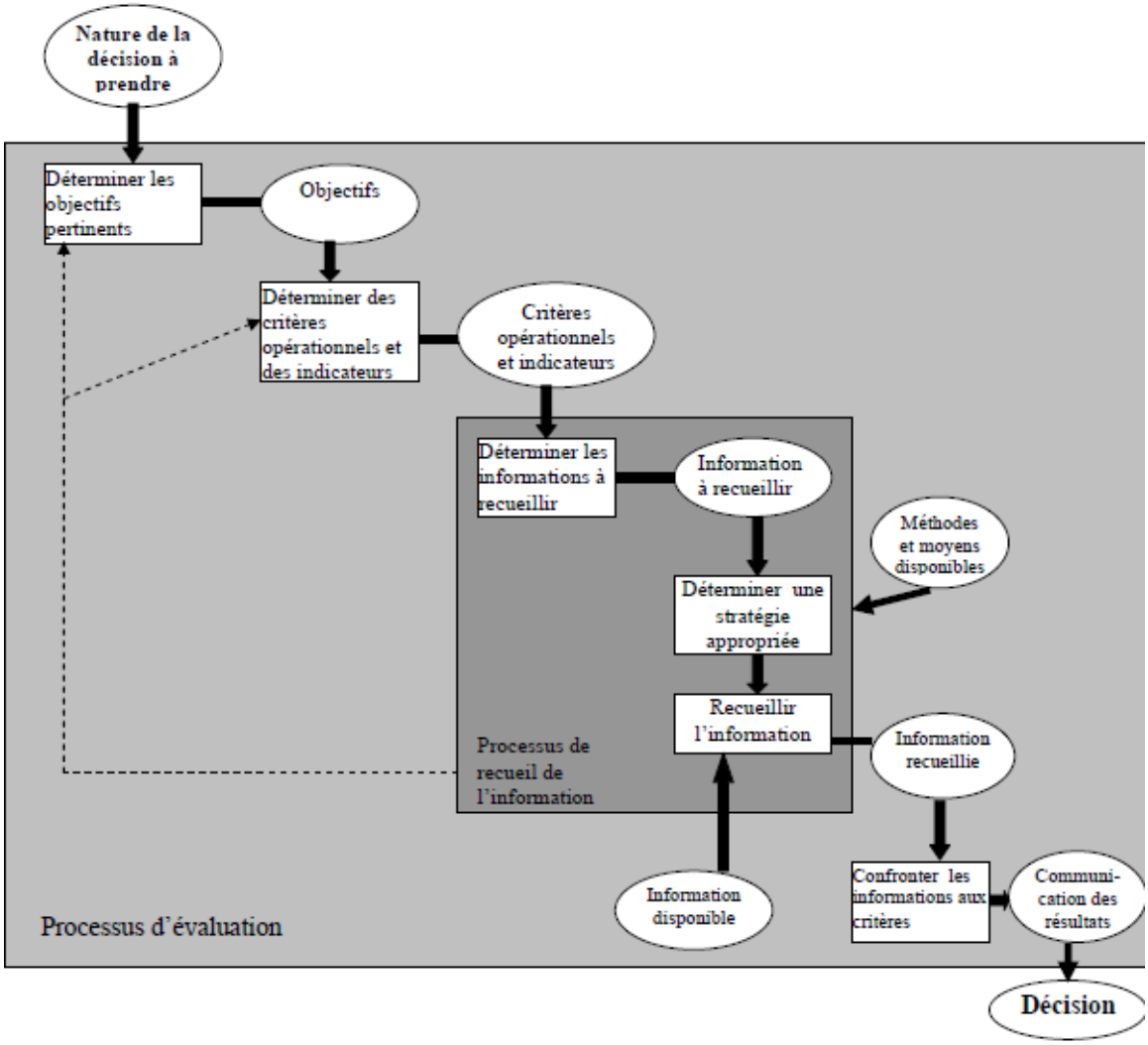


Figure 3 : étapes de l'évaluation d'après Ketele et Roegiers (1993)

Il s'agit de fixer par la suite les objectifs en vue desquels on entreprend l'opération d'évaluation pour savoir ce qu'on évalue et pourquoi. Une méthodologie est proposée par Hadji (1987) pour répondre à ces questions en organisant le cadre, le questionnement et les modalités. A ce sujet, De Ketele et Roegiers (1993) distinguent deux types d'objectifs : des objectifs de formation correspondant à un besoin de conférer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à certaines catégories de personnes, et des objectifs d'action correspondant plutôt à un besoin de changement structurel.

La définition des objectifs de l'évaluation est une étape décisive dans le processus évaluatif dans la mesure où les choix qui s'y effectuent déterminent en grande partie ceux à opérer par la suite. En effet, c'est de la nature des objectifs que dépendent l'objet à évaluer et les procédures à mettre en œuvre.

14.2.1 Les critères d'évaluation

Avant de procéder au recueil des informations nécessaires pour le référé, il faut déterminer les critères opérationnels susceptibles de traduire l'objectif de l'évaluation représenté par le référent. Il s'agit de dimensions abstraites, qualitatives d'un objet sur lequel on s'appuie pour se prononcer sur l'objet. On distingue deux types de critères :

Les critères de réussite qui sont des caractéristiques du produit attendu retenues pour estimer et apprécier le résultat en fonction d'un référent initial.

Les critères de réalisation ou opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche découlent d'une analyse de tâche. Ils servent aux apprenants pour se guider dans la réalisation et améliorer leur action, autrement dit pour la réguler et aux enseignants pour repérer où se situent les erreurs des élèves et produire un feed-back en cours d'apprentissage d'après Bonniol et Genthon (1989).

Ces critères peuvent être définit en référence à des objectifs éducatifs quand il s'agit d'un objectif de formation pour préciser les critères d'évaluation en référence aux objectifs assignés dans les programmes officiels relatifs à la discipline concernée, ou en référence à la politique de l'institution quand il s'agit d'un objectif d'action, le choix des critères dans ce cas va se faire dans le respect strict du règlement et de la hiérarchie ou vers l'autonomie et la prise d'initiative.

On distinguera également la typologie des critères en fonction de l'évaluation à pratiquer, soit par des critères relatifs à l'évaluation des performances des personnes, soit des critères relatifs à l'évaluation d'une action, d'un fonctionnement ou d'un système.

14.2.2 Place du référé et rôle des indicateurs

La détermination de la nature des informations à recueillir doit se faire en fonction des objectifs poursuivis et des critères retenus. Quand il s'agit de l'évaluation des personnes, ces informations peuvent être de l'ordre de savoir ou de savoir-faire ou de savoir-être ou encore de savoir-devenir comme le précise De Ketele (1993).

L'élaboration d'une stratégie de recueil d'informations est donc une étape critique dans le processus de réalisation de l'évaluation dans la mesure où elle détermine le niveau de fiabilité

des données ou des informations recueillies, d'où l'importance de connaître la double articulation du processus d'évaluation décrit par Hadji (1990 : 17) :

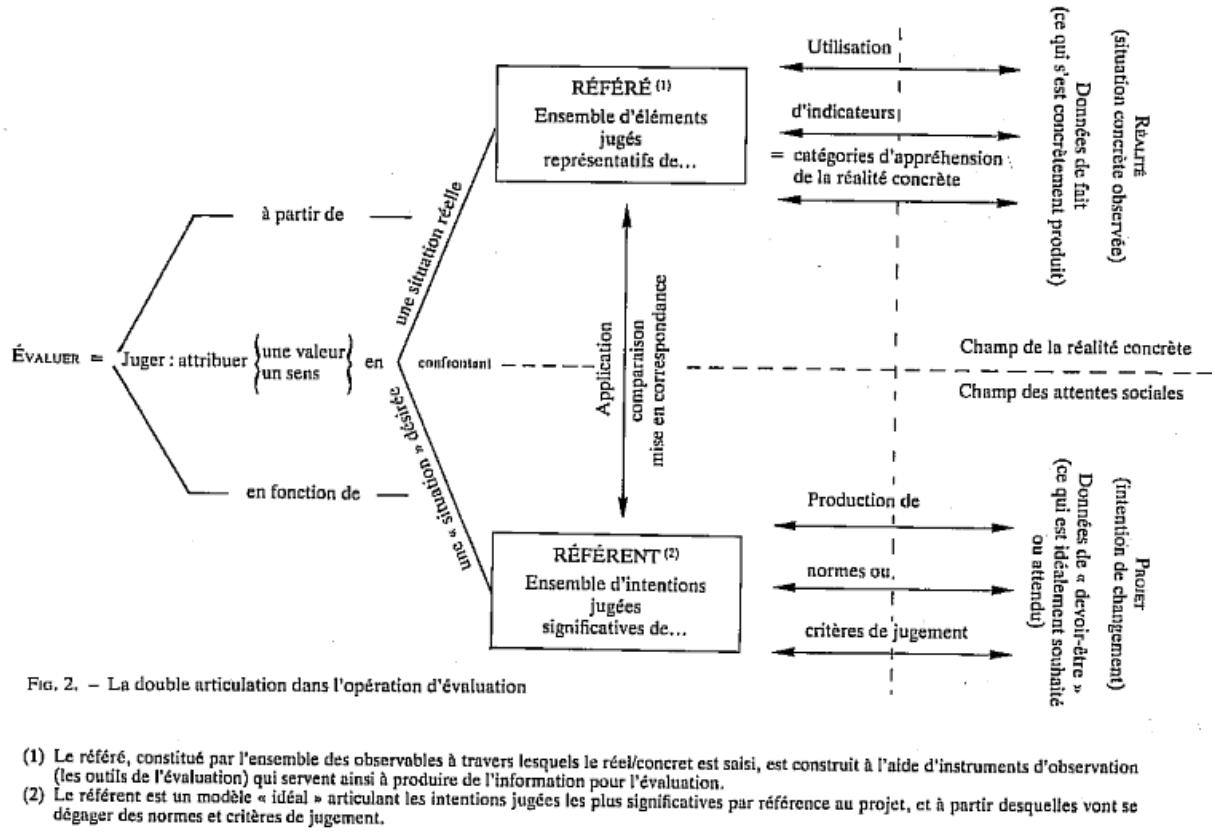


FIG. 2. – La double articulation dans l'opération d'évaluation

(1) Le référé, constitué par l'ensemble des observables à travers lesquels le réel/concret est saisi, est construit à l'aide d'instruments d'observation (les outils de l'évaluation) qui servent ainsi à produire de l'information pour l'évaluation.
(2) Le référent est un modèle « idéal » articulant les intentions jugées les plus significatives par référence au projet, et à partir desquelles vont se dégager des normes et critères de jugement.

Figure 4: Le processus d'évaluation selon Hadji (1990)

Le recueil d'informations consiste à récolter les informations recherchées, au moyen d'outils adéquats, chez les sujets concernés dans la situation considérée. Par exemple un test pour recueillir des informations sur les acquis des élèves, un questionnaire pour recueillir des informations sur les représentations, l'observation d'une situation d'apprentissage pour recueillir des informations sur les pratiques.

Les indicateurs prennent une place importante car il s'agit d'une version ou conversion concrète d'un critère, un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. Plusieurs indicateurs en combinaison peuvent correspondre à un même critère.

La confrontation des informations recueillies aux critères est une étape décisive dans le processus évaluatif dans la mesure où elle déboucherait directement sur les conclusions qui serviront de base pour la prise de décision. Elle consiste à comparer les informations recueillies avec les critères arrêtés au départ, ce qui suppose que dans ce cas, il est possible

d'adopter une forme de pondération des critères, et ceci afin d'assurer plus de précision et d'objectivité dans la lecture des données.

14.2.3 Les fonctions de l'évaluation

Quelque soit le type d'évaluation, il existe plusieurs classifications mais elles sont toutes convergentes, car elles précisent la nature et l'objet recherché. Si on aborde l'évaluation pour faciliter les apprentissages, éclairer les décisions, ajuster les objectifs et les seuils d'exigences, attester de la maitrise de compétences et réguler le fonctionnement du système selon Weiss (1998) ou si on privilégie de réguler les apprentissages, de prévenir des difficultés susceptibles d'influer sur la qualité des apprentissages et sanctionner le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés proposés par Scallon (2000), dans tous les cas, il existe des outils qui permettent de définir l'utilisation en fonction des buts recherchés.

L'évaluation critériée

C'est une évaluation pour Hadji (1997) qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible, à partir d'un critère qui correspond à l'objectif à atteindre et un résultat comparé à un critère de performance.

L'évaluation normative

C'est une évaluation qui situe les individus les uns par rapport aux autres comme le souligne Hadji (1990), en fonction des scores obtenus par les membres d'un groupe de référence. Bien souvent, la norme de référence est constituée par les performances moyennes du groupe classe.

L'évaluation sommative

Evaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue. Elle met l'accent sur les performances évaluées en fonction des critères de réussite et relève davantage du contrôle que de la régulation, sans l'exclure pour autant d'après Hadji (1990).

L'autoévaluation

Il s'agit d'une évaluation interne conduite par le sujet de sa propre action et de ce qu'elle produit selon Campanale (1997). C'est un processus d'altération de son référentiel d'action au

cours de confrontations entre son propre référentiel et celui d'autrui. Elle se traduit par un dialogue de soi à soi qui conduit à une réflexion métacognitive d'après les réflexions d'Allal, Bain et Perrenoud (1993). L'autoévaluation délibérée, qui amène le sujet à interroger, réguler, transformer son action ne peut être imposée comme l'écrit Paquay (1994).

L'évaluation formative

C'est une évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle privilégie la régulation en cours de formation en intégrant l'évaluation dans le processus didactique, ce qui nécessite d'évaluer le processus, d'envisager des modalités différenciées et de réguler en temps réel. En effet, elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed-back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement, en prévoyant par exemple une évaluation continue instrumentée pour observer et relever des indices susceptibles de renseigner sur les difficultés, et intervenir au moment opportun pour réguler. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation selon Hadji (1990.

L'évaluation formatrice

C'est une forme plus évoluée de l'évaluation formative car elle présente une plus grande implication de l'apprenant qui participe, discute l'outil d'évaluation, car l'objectif est de former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage. On rejoint les principes d'autoévaluation et d'autorégulation qui supposent un changement dans le rôle de l'enseignant qui devient plus accompagnateur ou animateur.

L'évaluation pronostique

Elle permet d'anticiper et de prévoir en sélectionnant les individus avant une formation vers une filière spécialisée qui est susceptible d'aider le système, car elle oriente les élèves vers des dispositifs de formation appropriés à leurs caractéristiques. Il ne faut pas confondre cette fonction évaluative avec l'évaluation diagnostique qui se situe avant et pendant une formation pour identifier les difficultés et y remédier, établir un bilan provisoire au service de l'apprentissage.

Cinquième partie : Analyse de six récits d'expérience

CHAPITRE 15 : CONTEXTE ET METHODE DE L'ETUDE

L'activité d'enquête est variable d'un entretien à l'autre, en tant que rapport interpersonnel. C'est en effet l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien. L'entretien doit être une proposition faite à la personne d'entamer ce travail autobiographique, soit en provoquant un second entretien, soit en soutenant son travail personnel. D'autant plus, l'expérience le montre, qu'il est rare d'épuiser toutes les questions en un seul entretien d'environ 30 minutes. L'entretien doit permettre avant tout pour la personne de raconter son parcours d'expérience. Il faut donc plutôt la laisser parler. La grille d'étude s'applique ensuite, mais nous pouvons au cours de l'entretien demander des précisions ou insister sur un point si nous pensons que telle partie de la grille d'étude n'a pas été abordée ou a été insuffisamment développée.

Mais il faut rappeler que l'entretien est un parcours où la neutralité est nécessaire pour la posture de l'enquêteur. Il s'agit d'écouter les enquêtés sur les sujets qui leurs sont proposés, mais également de les faire parler librement sur le thème donné.

Il s'agit d'analyser des récits d'après la définition des Histoires de Vie, selon Gaston Pineau (1989) : « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels et collectifs ». Toujours selon lui, c'est aussi une «révolution paradigmatique, en reconnaissant à l'homme ordinaire des capacités de conscience critique, d'initiative et d'action historique, et donc de partage avec des rapports de pouvoir-savoir sur la vie. »

15.1 Présentation du terrain de l'étude

Plus encore que le questionnaire direct, qui part de questions formulées par le chercheur, l'entretien qui va à la recherche des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, une place de premier plan. C'est dans cette optique que proposons à des praticiens ostéopathes professionnels et enseignants ostéopathes non professionnels l'opportunité d'utiliser l'instrument privilégié de l'exploration des faits

dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations des acteurs dans une situation pédagogique pour éprouver les pensées construites en rapport avec notre étude, mais nous aborderons également les pratiques sociales des interviewés à travers des faits expérimentés sur le terrain.

L'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratique évaluative, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs. C'est à travers les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et agissent que nous traduirons les épreuves personnelles en enjeux collectifs pour donner aux enjeux collectifs une dimension humaine.

Notre recherche sur la place de l'évaluation dans une formation ostéopathique, dans un établissement donné, nous donne l'opportunité d'une étude sociologique sur les conceptions préexistantes de l'objet de l'étude, ce qui constitue un cheminement vers une meilleure connaissance sociologique d'un objet de recherche et elle doit être acceptée comme telle, avec tout ce que cela implique d'hésitations, d'errements et d'incertitudes. Dans un premier temps, il faut énoncer son projet de recherche comme le souligne Quivy et van Campenhoudt (1995 : 26) :

> « Sous la forme d'une question de départ par laquelle le chercheur tente d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider, à mieux comprendre ».

15.2 La population étudiée

Le choix de la population est déterminé par la nécessité d'ouvrir le champ d'exploration chez des enseignants qui pratiquent depuis plus de dix années au moins, et surtout de permettre à des professionnels de terrain qui possèdent plus de vingt ans de pratique professionnelle en moyenne, la possibilité de réfléchir et de réagir sur le questionnement de leur propre activité professionnelle d'une part, et de proposer une réflexion sur leurs représentations et pratiques pédagogiques d'autre part au sein d'un établissement de formation professionnelle.

Il existe d'autres paramètres importants dans le choix des interviewés. En effet, tous les participants sont enseignants avec un statut de chargé de cours, mais trois d'entre eux présentent également une autre responsabilité dans l'organisation en tant que responsable de

matière. Cette dernière précision permet d'envisager une posture, une réflexivité sur la pédagogie et l'évaluation en rapport avec la distance nécessaire à la fonction formative et administrative.

Autre point important, tous les interviewés sont des enseignants/évaluateurs, soit dans leur matière respective, soit dans un examen sommatif ou certificatif.

15.3 Méthodologie de l'enquête

Ce qui va en premier lieu orienter et justifier l'élaboration des premiers outils conceptuels et techniques, c'est la question de départ.

Pourquoi faire de la sorte ? Parce que, comme le soulignent notamment Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1968 : 54) « le réel n'a jamais l'initiative puisqu'il ne peut répondre que si on l'interroge. ». De plus, la question de départ participe au choix et à la délimitation de son terrain et de son échantillon d'étude ainsi que de ses premières lectures et outils méthodologiques.

Une question de départ doit répondre à plusieurs critères de validité, à savoir des qualités de clarté, de faisabilité et pertinence.

Par ailleurs, elle se résume souvent à l'articulation de plusieurs mots clés interrogatifs :

- Quoi ? Quel est l'objet d'étude ?

- Qui ? Quelle est la population d'étude ?

- Quand ? Quelle est la période ou le contexte historique dans lequel s'inscrit la population d'étude ?

- Où ? Quelle est la délimitation ou le contexte spatial dans lequel s'inscrit la population d'étude ?

- Comment ? Quels sont les différents moyens mis en œuvre par la population d'étude pour résoudre un problème posé, mettre en place une action collective, etc. ? Quel est le processus (biographique, socio-historique) par lequel elle acquiert ces différents moyens, résout le problème posé, met en place une action collective, etc. ?

- Pourquoi ? Quelles sont les causes et les conditions sociales de possibilité d'un comportement, d'un mode de vie, d'un ensemble de représentations propres à la population d'étude, etc. ?

- Pour quoi ? Quels sont les objectifs, les finalités, les motivations d'un dispositif, d'une action ou encore d'une organisation collective, etc. ?

Définir, expliciter et illustrer les termes clés de sa question de départ constitue une « ficelle du métier » pour Becker (2002) en sociologie afin d'éviter de tomber, une fois de plus, dans l'écueil positiviste.

L'explicitation et la définition des différents mots clés de sa question de départ, la réalisation d'un portrait sociologique de sa population d'étude constitue une manière de mettre à l'épreuve ses présupposés. Or, trop souvent, ce terme est confondu avec celui de postulat et parfois même d'hypothèse. Ainsi, il est important de clairement les distinguer :

- Un postulat constitue un principe, ou encore un axiome, à partir duquel on peut effectuer une recherche mais qui ne sera pas mis à l'épreuve de cette dernière. À partir de ce postulat, on peut formuler un questionnement de départ qui, à aucun moment, vise à interroger la pertinence de ce postulat. Car, par définition, un postulat est quelque chose qu'on juge indémontrable, indiscutable et on demande au lecteur de l'accepter d'emblée ;

- Un présupposé est une supposition que l'on formule à l'égard d'un objet de recherche et qui est fondée à partir des expériences, directes ou indirectes et antérieures à l'étude de cet objet. Par expérience directe, nous entendons le fait que le chercheur ait déjà investi le milieu étudié. Par expérience indirecte, nous entendons le fait que la représentation que le chercheur se fait de son objet d'étude est médiatisé par un support médiatique ou d'informations (presse, télévision, internet, revue), un discours institutionnel (politique, éducatif, juridique, etc.) ou encore le discours de semblables (amis, famille, collègues, et ce sous la forme de rumeurs, d'anecdotes, etc.) ;

- Une hypothèse de recherche est une réponse anticipée à une problématique et l'aboutissement de la mise en œuvre d'un protocole de recherche. Il est justifié à partir d'une expérience de recherche théorique et/ou méthodologique, fût-elle exploratoire. C'est parce qu'on appréhende la réalité étudiée dans une logique rationnelle (à travers un travail du concept), à partir d'outils théoriques (des fiches de synthèses et tableaux récapitulatifs issus

de ses lectures exploratoires par exemple) ou d'outils méthodologiques (une grille d'entretien et une grille d'analyse de contenu par exemple) que les réponses à sa question de départ et à sa problématique ne sont pas de simples présupposés mais des hypothèses de recherche.

Nous pouvons envisager ces enquêtes à partir d'un discours à dominante modale obtenue à partir d'entretiens centrés sur les conceptions, le raisonnement et la logique subjective de l'interviewé. Nous pouvons également viser la connaissance d'un système pratique à travers la production d'un discours modal et référentiel obtenue à partir d'entretiens centrés sur les conceptions des acteurs et la description des pratiques.

La deuxième enquête sur les représentations et les pratiques sera retenue pour offrir un compte rendu des conceptions propres à chaque acteur à travers son expérience pratique personnelle.

Elle a nécessité une préparation, en particulier la formulation de la question qui devait répondre à la triple préoccupation de clarté, de faisabilité et de pertinence, le choix de la problématique, ainsi que la formulation d'hypothèses comme réponses provisoires, traduction préparatoire de la problématique servent de fil conducteur au recueil des données à la phase de questionnement.

CHAPITRE 16 : LES ENTRETIENS

L'élaboration du plan d'entretien constituait une étape importante dans le processus d'objectivation qui se poursuivra durant toute la session d'entretiens et d'analyse des discours.

Pour la réalisation du guide d'entretien, nous avons organisé l'ensemble sous formes de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'écoute et l'organisation de l'interview. Pour instaurer un cadre contractuel, nous avons expliqué aux interviewés les motifs et l'objet de la demande. Nous avons enregistré les entretiens avec l'accord des interviewés pour retranscrire l'intégralité des propos en respectant tous les mots. En effet, l'interviewer est le garant du cadre, c'est à l'intérieur de ce cadre que l'interviewé garde l'initiative de son discours.

Pour favoriser un discours linéaire et structuré, nous avons utilisé surtout des sollicitations de type narratives dont le but est de rendre compte d'évènements passés, informatives dont le but est de demander à l'interviewé de faire part d'une opinion ou suggestion, et argumentaires si l'intéressé veut organiser son discours dans une logique donnée. Voir Annexes 6 et 7 avec l'exemple des entretiens 4 et 6.

16.1 Les grilles d'entretiens

Pour permettre à l'interviewé de suivre la logique du discours, l'utilisation de questions ouvertes et semi-fermées étaient un choix logique. Certaines questions permettant une réponse simple et spontanée, alors que pour d'autres, nous avons quelques temps de réflexion.

L'ensemble est reproduit dans un texte brut (annexe 8 et 9) sur le modèle de grille ci-dessous.

Participant	
LA MOTIVATION DE L'ÉTUDIANT	
Extraits d'entretien	
Implication	Perception de l'intérêt des étudiants dans leur apprentissage ; Représentation du savoir-être perçu par les formateurs ; Représentation du savoir-devenir des étudiants ;
Interactivité	Environnement pédagogique mis en place ; Stratégies des outils pédagogiques utilisés ; Modalités de l'apprentissage significatif ;
Objectifs	Ecarts entre l'objectif des étudiants et les objectifs pédagogiques ; Réalisation d'un profil identitaire Place de l'éthique dans la formation

Participant	
APPRENTISSAGE DE L'ETUDIANT	
Extraits d'entretien	
Construction des savoirs	Modalités du cadre pédagogique en place ; Utilisation des outils pédagogiques ;
Qualités des critères	Références utilisées pour un apprentissage signifiant ; Références collectives et individuelles ;
Accompagnement	Individualisé ou ignoré

Participant	
RÉGULATION	
Extraits d'entretien	
Respect des consignes institutionnelles	Définition des priorités des formateurs ; Implication dans un projet pédagogique ; Cadres et frontières imposés ;
Points de contrôle	Perception des objets de régulation dans l'organisation ;
Moyens	Description des modalités observables ;

Participant	
EVALUATION	
Extraits d'entretien	
Retour	Action de l'évaluation formatrice et formative ; Posture de l'enseignant/évaluateur ;
Repères	Modalités des actions et du suivi ; Références collectives ou individuelles ;
Formatrice	Implication sur l'apprentissage des étudiants ; Implication sur la pédagogie ; Implication sur la formation des formateurs ;

16.2 Analyses des contenus

Nous avons analysé le corpus, c'est-à-dire l'ensemble du discours produit par les interviewés et l'interviewer, retranscrits de façon littérale. L'analyse du contenu implique des hypothèses et c'est pour cette raison que nous optons pour une analyse entretien par entretien. L'unité de découpage sera le fragment du discours portant une signification. Il s'agit de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses.

Puis nous passons à l'analyse thématique, qui consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage sera le thème qui représente un fragment du discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée et validée en groupe. Le mode de découpage doit être stable d'un entretien à l'autre.

L'ensemble permet une lecture significative pour chaque entretien, mais contribue également à la construction d'une nouvelle analyse qui sera comparative en prenant compte des thèmes

abordés. Pour mieux appréhender le découpage d'une grille, nous proposons ci-dessous la production des analyses de l'entretien 2 permettant au lecteur d'avoir l'ensemble des interactions entre les différents critères et les différents thèmes.

16.2.1 Analyse de l'entretien 2

Entretien 2 avec Laurent, ostéopathe, chargé de cours

La motivation de l'étudiant

A propose de **l'implication** de l'étudiant, Laurent pense qu'elle existe à travers les questions qu'ils se posent « Il y a ceux qui osent poser des questions et ceux qui n'osent pas les poser ; et ceux qui osent les poser, je pense que c'est ce qui permet d'avancer. » L26-28, mais elle passe aussi par des obstacles utiles « c'est comme les obstacles et les choses à franchir, du coup ils vont produire un travail personnel et ils vont devoir se pencher sur des problèmes et avancer. » L77-79. Cette recherche de l'étudiant passe également par une maîtrise progressive « C'est-à-dire qu'il apprend petit à petit à maîtriser un instrument qui sont ses mains, qu'il apprend à s'en servir du mieux possible et ensuite, dans la formation clinique, justement sur l'approche du patient, là il y a un côté écoute, analyse et réflexion » L184-187, et surtout une participation active dans la recherche en dehors des cours « Du reste, avec ce que l'on apporte, si ils ont une motivation, si ils cherchent en dehors de l'école…avec l'essentiel, ils ont un bagage suffisant. » L190-191 et également pendant leurs cours « A mon avis, il y a un autre moyen, si j'ose dire, s'ils avaient plus de curiosité pendant leurs études pour aller commencer à chercher ou fouiner, à se servir de outils sur Internet, à la bibliothèque. » L267-269

Au sujet de **l'interactivité**, Laurent perçoit celle-là comme un régulateur du cours « Ensuite, il y a toujours une mise au point pour voir s'il y a des questions ou des choses non assimilées, cela me semble important de savoir temporiser les choses. » L13-14, mais également un régulateur après des examens « C'est aussi une source de renseignement pour le professeur et le correcteur, pour avancer, dire que j'ai été surpris par vos réponses ou que j'ai l'impression qu'il y a un domaine que vous n'avez pas compris. » L32-34. Il pense également que le travail en groupe est bénéfique pour les étudiants « Oui ! Oui ! Je pense que si ils révisent entre eux, c'est l'occasion de mettre en corrélation leurs connaissances, car on sait très bien que entre ce qu'il a écouté et entendu, il y a des filtres, et entre ce qu'il a entendu et écrit, il y a d'autres

filtres, et entre ce qu'il va relire et apprendre, il y a un nouveau filtre. Donc, je pense, entre tout ça, il y a des risques de codifications et d'erreurs. » L277-281.

A propos des **objectifs**, Laurent considère que ceux-ci doivent viser le résultat final « Je dirais au résultat…Je vois plus au résultat final ! Je vois plus au résultat final qu'un résultat sur le cours. » L37-38, et surtout dégager et fixer des priorités pendant sa formation « Mais s'il faut, je ne sais pas, résoudre un problème de temps de travail, car l'élève ne peut pas gérer, il faut essayer de lui dégager des priorités, lui donner des objectifs, lui donner des choix. Je pense qu'il faut l'aider, et lui donner des pistes « Aide-toi, le ciel t'aideras ! ». L101-104, et également « Un élève doit avoir des priorités, des objectifs, dire « ça c'est important, c'est essentiel ». L105-106. Il considère également qu'il faut aider l'étudiant « C'est important de le conforter pour qu'il puisse après, du coup, recentrer ses efforts sur ce qui manque et travailler sur, en fait ses faiblesses. Je pense que si on lui pointe du doigt les éventuels problèmes et si quelque part, ils les entendent, écouter c'est bien, mais entendre c'est mieux. » L157-160, et bien assimiler la maîtrise des bases « En travaillant comme ça, je pense que les résultats sont bons ; si les techniques sont maîtrisées, notre connaissance technique et théorique, c'est notre rôle numéro un, car un musicien qui doit savoir maîtriser son instrument avant de faire de la musique, doit connaître ses gammes, doit avoir une pratique et faire des choses sans réfléchir. » L176-180.

L'apprentissage de l'étudiant

A propose de la **construction des savoirs**, Laurent pense qu'elle passe par une imprécision et indécision de l'étudiant « Je pense qu'il va avoir, puisqu'on est sur la pratique, il va avoir des gestes qui ne seront pas immédiatement précis, ou on peut voir qu'ils regardent leurs notes, ils vont discuter entre eux « Au fait comment tu fais ? ».L66-68, il précise également que cette construction passe par une plus grande fluidité du geste « Je pense qu'il y a du non verbal, un certain temps aussi, ils vont être plus longs, peut être sur certaines choses ; et je pense que tout le côté gestuelle…Quelqu'un qui connaît une technique, va dominer sa gestuelle, il va avoir quelque chose qui sera fluide, simple, il va directement à l'essentiel. » L68-71, et aussi par une plus grande réactivité des étudiants « D'abord, moi, j'aime bien dans le cours poser des petites questions. Je pense que cela permet de les faire réagir un petit peu, voir s'ils savent répondre vite sur des questions simples, car je pense que ce qui doit être acquis entraînent des réponses rapides » L116-118. Pour Laurent, cette construction passe par une bonne

architecture des connaissances « Travailler sérieusement, c'est comme un puzzle, il faut savoir emboîter les pièces, il faut savoir trouver les bonnes pièces, les mettre dans le bon sens, les emboîter, on trouve le chemin, on trouve la solution pour le patient. » L171-173, mais aussi par une posture de recherche et d'action « Toutes ces conditions là, d'écoute, d'analyse, savoir rester neutre, ne pas partir sur les pistes trouvées par d'autres, dire « je trouve des choses » ou « j'ai entendu des choses », puis je les analyse, je les mets en action. » L173-176, et surtout dans différentes situations « Il pratique ses connaissances dans plein de situations, aussi bien quand il s'entraîne avec ses camarades, quand ils révisent, que lorsqu'ils sont en examen. La finalité étant quand même le patient. Je pense que dans toutes ces situations, ils pratiquent leurs connaissances. » L264-267.

Concernant la **qualité des critères**, Laurent pense qu'il faut définir des point essentiels comme repères « Je dirais, que si j'ai le temps à la fin du cours, j'aime bien revenir sur l'essentiel avec un message qui est souvent clair, qui est du type « Si vous devez retenir 4 ou 5 éléments importants aujourd'hui, c'est ces choses là », pour avoir un résumé fort et succinct. » L16-19, et qu'il existe des points de repères en fin de cours « Je pense qu'un cours…il arrive qu'à la fin du cours, on sent si les élèves ont accroché, si le message est passé » L55-57. Il pense également que l'écoute est un critère essentiel « Pour devenir un professionnel ? Je dirais l'écoute, car ça peut être l'écoute de l'enseignant ou l'écoute du patient. Je pense que l'écoute du patient est capitale car les gens donnent beaucoup d'informations et qu'il faut savoir les entendre. Poser les bonnes questions, c'est extrêmement important ! » L164-167, mais aussi de savoir rester simple et logique « Je pense que c'est important de savoir rester simple, logique, savoir rester dans un esprit d'analyse tout le temps. » L168-169, et de construire progressivement ses bases « Travailler sérieusement, c'et comme un puzzle, il faut savoir emboîter les pièces, il faut savoir trouver les bonnes pièces, les mettre dans le bon sens, les emboîter, on trouve le chemin, on trouve la solution pour le patient. » L171-173.

Au sujet de **l'accompagnement**, Laurent précise qu'il est difficile de suivre un groupe « Dans une promotion où ils sont nombreux, s'il y a du flou artistique, ça se sent, il ne faut pas laisser cette situation s'installer ; il faut être très réactif ! A la fin, on se rend compte si le cours a été correct ou non. » L56-59, et que l'accompagnement dépend de l'intervention de l'étudiant « Pour ceux, qui à la limité viennent se présenter « Monsieur, j'ai un problème », oui bien sur, à ce moment là, il ne faut pas hésiter à le noter dans un coin, mais pour chaque étudiant, Non,

Non, Non ! » L82-84. Pour Laurent, il existe des disparités dans l'encadrement « …là, je pense, autant certains sont inquiets, il existe une inégalité de formation à ce niveau là, je pense que tout dépend des personnes qui vous encadrent à ce niveau et c'est, à mon avis, cette voie là qu'il faut travailler, c'est celle-là ! » L187-190.

La régulation

A propos du **respect des consignes** institutionnelles, Laurent pense qu'il faut être honnête avec les étudiants « L'honnêteté est telle, si c'est moi qui possède la réponse, je vais le faire ; si ce n'est pas de mon ressort, je vais vous aiguillez vers une personne responsable qui peut vous aider. » L87-90 et que toute action nécessite une réaction « A condition qu'il y ait une réaction derrière. Si les élèves donnent des informations et celui qui les consulte ne fait rien, forcément, il ne se passera rien. Mais comme on demande à l'élève de réagir suite à un examen, l'enseignant doit avoir la même honnêteté et faire avancer l'enseignement. » L229-232. Pour Laurent le respect du passage de niveau permet d'obtenir une qualité de formation « Il ne faut pas demander à quelqu'un de faire un traitement s'il ne maîtrise pas ses techniques, une par une. Chaque époque, chaque année, chaque moment présentent des objectifs, et si on respecte tout ça, on arrive à quelque chose, à un résultat de qualité à la fin. » L258-261.

Au sujet des **points de contrôles**, Laurent précise qu'il apprécie les repères donnés en cours « J'aime bien, du coup, temporiser pendant le cours, et encore une fois en reprenant le cours suivant par un rappel sur la dernière fois « Nous avons vu ces notions là » L28-30, mais également les repères donnés par les étudiants « …par contre, c'est vrai, à lire les évaluations que l'on peut avoir au sein de l'école par les élèves, çà j'aime bien du coup, cela peut permettre parfois de repréciser les choses ! » L53-55. Laurent précise que les examens servent de référentiel pour des acquis importants « …tout ce qui est évaluation écrite ou contrôle continu écrit, c'est extrêmement important, car je veux des réponses à des questions essentielles et je veux que cela soit acquis complètement ; donc je tâche de poser des questions précises sur ce domaine là, ce qui est accessoire, je le laisse pour après, et puis après il va y avoir le final des partiels qui sont effectués deux fois dans l'année où on va voir si ils font une synthèse des différents cours… » L118-124, mais aussi que les examens en cours d'année doivent établir des bases formatrices « Je pense que les évaluations écrites en cours d'année, c'est pour les gammes ! Il faut qu'ils sachent faire leurs gammes, les choses basiques, il faut que cela soit bien acquis. » L194-195. Pour Laurent, il existe des nuances

dans les objectifs d'évaluation pour chaque année de formation « Je pense qu'il y a des objectifs précis par période et que ce n'est pas la même évaluation pour un élève de première année, car je demande des choses simples et basiques, et l'autre cas un élève de cinquième année qui traite un patient et qui doit pouvoir utiliser ses bases pour traiter un patient. » L249-252.

A propos des **moyens utilisés** pour cette régulation, Laurent pense que l'examen est un bon outil « pour savoir si un cours est compris, c'est de faire une évaluation ou interrogation, que l'on peut faire après. » L31-32, mais il essaye aussi d'être plus interactif en cours « J'essaye ! Dorénavant, suite à une formation qu'on a eu avec Mr Pinelli, j'essaye de leur donner, et de poser des questions, puisqu'ils ont quand même des bases et en même temps, nous essayons de voir où ils en sont » L45-47. Au sujet du temps, Laurent pense qu'il serait bon de consacrer du temps en dehors des cours « Je pense qu'il faut parfois prendre du temps, et pourquoi pas du temps après les cours, du temps en dehors, pour poser les choses, poser les problèmes et trouver des solutions. » L94-96, mais également de proposer un commentaire après un examen « Alors, si le temps le permet, car il existe parfois des soucis de timing, j'essaye de proposer un commentaire. » L139-140, et tenir compte des spécificités « Donc, je pense que oui, mais avec une certaine spécificité, un examen oral n'est pas un examen écrit, et un oral de première année n'est pas un oral de cinquième année. » L213-214.

L'évaluation

En ce qui concerne **le retour**, Laurent pense que l'intervention immédiate permet un correction rapide « Et je pense, surtout, pour ce qui est oral et écrit, dans l'examen final, il faut savoir aussi les voir après pour revenir sur leur prestation et parler de ce qui a pu manqué. Je pense que si on leur donne des corrections rapides sur ce qu'ils ont pu faire, ils peuvent avancer et rebondir sur quelque chose, à condition qu'il fasse un travail personnel derrière. » L132-136. Laurent explique qu'il aimerait avoir plus de temps « Je pense que parfois et sur certains domaines, on aimerait avoir un peu plus de temps. J'aimerais leur poser un peu plus de questions pour les faire avancer justement. Car pour moi, c'est frustrant ! » L235-237. Pour Laurent, toute pratique en cours ou en examen est formatrice et devrait être auto évaluer « Pour développer leurs connaissances, c'est lors d'une pratique, quand ils révisent, quand ils travaillent, mais également lors d'un contrôle. Un étudiant doit lorsqu'il sort d'une évaluation, s'il est conscient de sa prestation, doit pouvoir donner sa note et doit savoir si ça vaut 6 ou 15,

doit être conscient de son niveau d'apprentissage et savoir s'il a réussi. Moi, ça me semble important ! » L270-274.

Au sujet des **repères**, Laurent estime que les examens permettent de voir si l'enseignement est bien passé « En autre, à travers les évaluations écrites, par rapport aux évaluations orales, qui permettent de voir si les messages et les notions, les objectifs qu'on avait, qu'on voulait faire passer, enseigner et comprendre, sont acquises. » L38-40, et qu'il faut attendre les évaluations pour savoir ce que les étudiants savent faire « …il y a pendant le cours, après le cours, les contrôles continus et puis le final d'un semestre ou d'une année. C'est à ce moment là qu'on commence à voir tout ce qu'on a donné, cours par cours, et ce qu'ils sont capables d'en faire. » L124-126.

A propos d'une **évaluation formatrice**, Laurent pense qu'elle est possible si les corrections sont rapides « Je pense que oui, si on leur donne des corrections. S'il y a un contrôle écrit, il faut surtout des corrections, relativement rapides, pour que cela soit frais dans leur tête, et qu'ils puissent voir leurs erreurs pour éventuellement travailler, et ré expliquer les choses où éventuellement ils ont pu se tromper. » L129-132, mais surtout si l'étudiant prend conscience de son niveau « D'abord, car je pense que l'élève doit être conscient de ce qu'il rate, ou manque, où il a pu se tromper, et puis ensuite, l'objectif est de le faire réagir. Si l'élève n'entend rien ou ne fait rien, à mon avis, il ne va pas avancer. Par contre, si il a la volonté de dire « D'accord, je vais replonger et essayer de résoudre les difficultés rencontrées », là ça peut être intéressant. » L145-149. Laurent pense que l'évaluation est formatrice si l'étudiant construit sa formation par des objectifs précis « Pour moi, l'enseignement, c'est comme construire une maison, il y a des fondations, il y a des murs porteurs, et après il y a des choses, un toit, une cheminée, et je pense qu'il ne faut pas mettre des meubles tant qu'il n'y a pas de fondations. Au fur à mesure, à chaque période d'examen, à chaque évaluation, à chaque fois que l'étudiant est devant un examinateur, il faut que l'enseignant cherche un objectif bien précis et savoir si l'élève répond à ces objectifs. » L196-201, mais également si l'étudiant est capable de transmettre un savoir « J'aime bien quand les élèves expliquent ce qu'ils font, même de façon succincte ; il doit se rendre compte qu'il existe une disparité entre ce qu'il explique et ce qu'il fait, car s'il se rend compte qu'il existe une opposition entre ce qu'il explique et ce qu'il fait, s'i il fait preuve d'esprit critique, il va se rendre compte que ce qu'il fait ne va pas, c'est un double système ! Au lieu de retenir des techniques en apprenant

par cœur, je préfère « Non, j'ai compris et je suis capable de l'expliquer, du coup je suis capable de le ré expliquer quand je le fais ». L283-289.

16.3 Analyse comparative

Nous poursuivons par l'analyse comparative des contenus en fonction des thèmes retenus pour chaque grille.

16.3.1 La motivation des étudiants

Au sujet de **l'implication** des étudiants, il existe deux grandes idées et plusieurs nuances.

Pour Laurent, Gilles et Jean, l'implication des étudiants passe par une plus grande attention et réactivité en cours et même hors cours pour Laurent « Alors, je pense que dans un cours théorique, c'est par rapport à l'attention et l'interrelation que l'on peut avoir avec les étudiants pendant le cours, s'ils sont restés attentifs ou s'ils sont motivés ; et pendant un cours de pratique c'est de voir la qualité de l'attention pendant la pratique, leur concentration et leur gestuelle pendant la palpation, la cohérence de leurs questions par rapport au sujet qui est étudié, et voilà. » L26-31 Entretien 4

Pour Christophe et Laurent, l'implication passe par des obstacles utiles pour leur développement « c'est comme les obstacles et les choses à franchir, du coup ils vont produire un travail personnel et ils vont devoir se pencher sur des problèmes et avancer. » L77-79 Entretien 2.

Jean-Marc favorise plus la notion d'alternance et d'expérience de terrain pour impliquer les étudiants « Il faudrait que en formation initiale…Ils doivent être un peu plus impliqués au sein d'un cabinet libéral, voir comment ça se passe exactement. Voir des gens travailler, des professionnels travailler, ça peut ouvrir des portes ! » L147-149 Entretien 3.

A propos de **l'interactivité** avec les étudiants, on constate beaucoup de divergences.

Gilles et Jean-Marc proposent une participation active des étudiants mais depuis peu de temps « Moins le professeur en fait et plus tu fais travailler tes élèves, meilleur est le cours ». Je

commence un peu à m'inspirer de cette chose là et je commence à faire participer beaucoup plus les étudiants… » L31-34 Entretien 6.

Pour Dominique et Laurent, cette interactivité existe à plusieurs niveaux et permet une régulation « …..Maintenant au niveau d'un cours magistral, l'implication va être autre, davantage dans l'interactivité avec des questions précises pour faire réfléchir. » L24-25 Entretien 5. Mais pour Laurent il existe aussi un intérêt de travailler en groupe « Oui ! Oui ! Je pense que s'ils révisent entre eux, c'est l'occasion de mettre en corrélation leurs connaissances… » L277-278 Entretien 2.

Pour Christophe, il s'agit avant tout d'un rapport différent avec le professeur « c'est-à-dire qu'on va plus être dans une notion de professeur qui transmet quelque chose » L33-34 Entretien 1.

Et pour Jean, l'interactivité avec les étudiants est simplement insuffisante « En cours, on ne suit pas l'étudiant individuellement. Il existe des possibilités, mais elles sont à mon avis insuffisantes au niveau quantitatif. » L154-155 Entretien 4.

Au sujet des **objectifs**, il existe des points de vue sur le résultat final et sur les objectifs attendus.

Pour Laurent et Dominique, c'est l'objectif final qui est important pour l'étudiant et posséder les fondamentaux « A mon avis, quelque soit le type d'évaluation, ce qui compte, c'est l'examen final pour eux » L128 Entretien 5.

Pour Christophe et Gilles, il faut recadrer le travail et permettre une remise en question des étudiants pour apporter les objectifs attendus «…il faut que le cabinet devienne un laboratoire et dire « A chaque fois que je trouverais une occasion, je pratique ce que j'ai appris » L144-145 Entretien 1.

Jean-Marc attend une intervention des étudiants « Si j'étais informé des difficultés d'un étudiant, je pense que j'en parlerais d'abord avec lui, et j'essayerai d'être un peu plus à l'écoute… » L68-69 Entretien 3.

Pour Jean, c'est vraiment les qualités humaines qui sont fondamentales « Pour les qualités humaines, j'espère que c'est plus dans la compréhension des principes et des concepts qu'on

lui apporte, et puis avoir une compréhension plus globale de la pathologie et de l'état de santé, avoir des ouvertures par rapport au relationnel, essayer de développer les qualités humaines nécessaires à la profession. » L88-92 Entretien 4.

16.3.2 L'apprentissage de l'étudiant

Concernant la **construction des savoirs**, il existe quatre points de vue sur la construction des savoirs.

Pour Laurent et Gilles, cette construction personnelle dépend de la réactivité et de l'adaptabilité de l'étudiant « Toutes ces conditions là, d'écoute, d'analyse, savoir rester neutre, ne pas partir sur les pistes trouvées par d'autres, dire « je trouve des choses » ou « j'ai entendu des choses », puis je les analyse, je les mets en action. » L173-176 Entretien 2.

Pour Dominique et Jean-Marc, il s'agit d'un parcours logique avec une progression importante de l'autonomie sur le terrain « …Il va mettre en pratique ses connaissances immédiatement sur le terrain, c'est du domaine de l'apprentissage, et après peut être en dehors de l'école… » L146-147 Entretien 5.

Pour Jean, la technique est simple et la progression se fait par étapes mais le développement personnel est plus difficile « Sur un plan humain, c'est beaucoup plus subjectif et on doit se servir énormément des cliniques et du comportement en clinique, même si ce n'est pas évaluer, au moins pouvoir le juger en partie. » L97-99 Entretien 4.

Pour Christophe, en dehors de la réflexion et de points de repères importants, c'est la perturbation qui fait progresser les étudiants « Donc, il faut toujours, je pense, que ces 3-4 éléments restent en rapport et qu'il existe une suite logique dans l'enseignement. » L16-17 Entretien 1.

A propos de la **qualité des critères** retenus par les enseignants, 2 sujets pensent que les bases sont importantes et les autres sont hétérogènes.

Pour Laurent et Jean-Marc, la facilité et la maîtrise des bases acquises sont des critères majeurs « Travailler sérieusement, c'et comme un puzzle, il faut savoir emboîter les pièces, il faut savoir trouver les bonnes pièces, les mettre dans le bon sens, les emboîter, on trouve le chemin, on trouve la solution pour le patient. » L171-173 Entretien 2.

Pour Dominique et Gilles, il s'agit d'un développement de la posture et du savoir être avec une notion de distance pour Dominique « …C'est le savoir faire inconscient, soit c'est parce qu'il a une gestuelle qui semble adaptée ou inadaptée, soit il a un rythme, soit il y a une notion de distance, soit il y a une communication verbale en accord avec sa pratique… » L96-99 Entretien 5 et pour Gilles une envie de soigner « Avant tout, avoir envie de traiter et soigner quelqu'un, soigner l'autre. S'ils ont l'envie, ils y arriveront et se débrouilleront pour se donner les moyens d'y arriver. » L103-104 Entretien 6.

Pour Christophe, c'est la curiosité et le questionnement qui explique la progression « On va les voir poser les bonnes questions, affiner leurs gestes, avoir des gestes plus précis, être plus rigoureux, trouver des choses et réussir à les corriger. » L158-159 Entretien 1.

Pour Jean, il s'agit plus de repères personnels et qui concernent les critères humains « La première qualité qui me semble importante, c'est ses qualités humaines ; il doit être capable de rentrer dans une ouverture thérapeutique et comprendre ce que cela veut dire sur le plan de la relation à l'autre. Et après, éventuellement, des qualités plus techniques qui sont à mon avis plus secondaires que les qualités humaines, qui sont à mon avis prioritaires. » L80-84 Entretien 4.

En ce qui concerne **l'accompagnement** des étudiants, tout le monde s'accorde sur les disparités et les difficultés pour encadrer tout le groupe, ce qui explique les écarts sur le terrain.

Pour Christophe, Laurent, Jean-Marc, Jean, Dominique et Gilles, il existe un problème de suivi des étudiants en groupe « Je ne fais pas une étude individuelle, je fais une étude et je m'intéresse à certains qui sont en galère et qui se font remarquer parce qu'ils sont en galère ; ils avouent qu'ils n'y arrivent pas, qu'ils ne sentent pas ce qu'ils font et là, je suis obligé de m'y intéresser un peu plus. » L71-74 Entretien 6.

16.3.3 La régulation

A propos du **respect des consignes** institutionnelles, il existe 4 avis qui trouvent la structure adaptée et efficace, un avis sur une surveillance nécessaire et un avis sur la posture honnête de l'enseignant.

Pour Christophe, Jean, Dominique et Gilles, il est important de respecter un schéma pédagogique précis, sans maternage en se reposant sur le savoir faire de l'école « Déjà car il existe un savoir faire de l'école, l'expérience et l'expérimentation réalisées pendant les cours permettent à l'étudiant d'aboutir à une forme de pratique que nous pouvons juger, mais peut être pas dans toutes les matières. » L132-134 Entretien 5.

Pour Jean-Marc, il faut respecter strictement le schéma des cours mais prévoir plus de surveillance lors des examens « Car ils ont des contrôles continus assez souvent, trimestriels, donc, la seule chose que je vois, c'est peut être de plus les encadrer pendant les examens pour éviter les tricheries. » L137-138 Entretien 3.

Pour Laurent, il faut avant tout être honnête avec l'étudiant et être réactif « A condition qu'il y ait une réaction derrière. Si les élèves donnent des informations et celui qui les consulte ne fait rien, forcément, il ne se passera rien. Mais comme on demande à l'élève de réagir suite à un examen, l'enseignant doit avoir la même honnêteté et faire avancer l'enseignement. » L229-232 Entretien 2.

Au sujet des **points de contrôle** en rapport avec la régulation, 3 avis pensent que les examens sont formateurs, un avis pense que les points de contrôle permettent de voir l'évolution du travail et un retour d'information, et un dernier avis qui signale que les enseignants ne savent pas s'auto évaluer.

Pour Christophe, Laurent et Dominique, les examens sont un référentiel sur les programmes et le niveau des étudiants « Déjà on note puis on agit en fonction des difficultés et on prend des mesures en conséquence. » L52 Entretien 5.

Pour Jean, ces points de contrôle permettent d'auditer les objectifs attendus « L'intérêt est primordial, il permet de savoir si on va répondre à l'objectif que l'on s'est fixé au départ, c'est-à-dire de former des professionnels. Donc premier intérêt de l'évaluation « est-ce qu'on répond à notre objectif de départ » L109-111 Entretien 4.

Pour Jean-Marc, c'est l'évaluation des enseignants qui pose un problème « Elle est bénéfique car on n'est pas capables, nous les enseignants, de nous auto évaluer ; c'est bien d'avoir une vue extérieure et de savoir ce que les étudiants pensent de nous. Donc, effectivement, c'est une remise en question si on a des résultats négatifs. » L130-132 Entretien 3.

Concernant les **moyens utilisés**, 4 avis sur le manque de moyens et de temps pour réguler la formation, un avis assez favorable et un avis indécis.

Pour Christophe, Jean, Dominique et Gilles, ils pensant que l'organisation est inadéquate et nécessite des améliorations « Justement, c'est d'une part repérer des lacunes de l'enseignement, de pouvoir modifier et réorienter l'enseignement en fonction de notre objectif initial et d'être capable d'avoir des points de contrôles qui permettent de recentrer les choses au cours de notre objectif. » L118-120 Entretien 4.

Avec des nuances pour Jean et Dominique qui se fixent des objectifs personnels en compensation « Il serait bon d'essayer de développer un peu plus les évaluations à l'intérieur des cours. » L139 Entretien 4 et d'évaluer les moyens pour Dominique « Il faudrait peut être commencé par faire une évaluation de l'évaluation ? » L140-141 Entretien 5.

Pour Laurent, les outils sont bons mais il faudrait plus de temps hors cours et améliorer le bouclage des examens « Je pense qu'il faut parfois prendre du temps, et pourquoi pas du temps après les cours, du temps en dehors, pour poser les choses, poser les problèmes et trouver des solutions. » L94-96 Entretien 2.

Pour Jean-Marc, il se repose sur les autres « Euh, Non !...Franchement non, je n'ai jamais fait ça ! » L45 Entretien 3.

16.3.4 L'évaluation

A propos du **retour sur les examens**, 3 avis pensent qu'ils sont nécessaires pour progresser, 2 avis pensent qu'ils sont insuffisants pour déceler des lacunes et 4 avis estiment qu'il manque des critères.

Pour Jean, Dominique et Gilles, les examens sont avant tout important pour faire progresser l'étudiant « …Il s'agit d'un point de contrôle qui vous dit que là, ça ne va pas ! En amont de ces résultats, on aurait la possibilité d'aider plus les étudiants. » L133-136 Entretien 4.

Pour Christophe et Jean-Marc, les examens ne reflètent pas les compétences de l'étudiant « on est étonné parfois de dire à un étudiant « celui-là marche pas mal » et puis au cours d'un examen pratique, on va dire « là, visiblement, il n'avait pas compris » L109-111 Entretien 1.

Pour Christophe, Laurent, Jean-Marc et Gilles, il manque des critères d'évaluation parfois impératifs « Justement, on n'a pas assez développer dans l'évaluation le côté relationnel avec le patient et le côté relationnel important de notre profession. » L168-169 Entretien 6.

Au sujet des **repères posés par l'évaluation**, on trouve deux avis sur la nécessité d'autres moments pour évaluer, deux avis qui pensent que les examens sont indispensables et fiables, deux avis qui pensent que les grilles de correction sont inadéquates.

Pour Christophe et Dominique, il existe une possibilité et une nécessité de régularité de l'évaluation tout au long du parcours de l'étudiant « Par contre, ce qui est important, c'est de réaliser des tests d'évaluations réguliers de façon à ce que malgré tout, puisque l'étudiant doit changer d'année et progresser dans sa formation, il jalonne lui-même son parcours… » L134-136 Entretien 5.

Pour Laurent et Gilles, les examens sont un point des points de repères importants sur le savoir faire de l'étudiant et sur le contrôle de la qualité de l'enseignement « …il y a pendant le cours, après le cours, les contrôles continus et puis le final d'un semestre ou d'une année. C'est à ce moment là qu'on commence à voir tout ce qu'on a donné, cours par cours, et ce qu'ils sont capables d'en faire. » L124-126 Entretien 2.

Pour Christophe et Jean-Marc, les grilles d'examens sont inadéquates et inadaptées « Déjà, je pense que c'est dans la graduation ! Il n'y a pas de moyen terme « Excellent, très satisfait, puis nul ». C'est ça…Il faudrait…j'y ai réfléchi… »Quelle est la finalité de l'enseignement ? » L184-186 Entretien 1.

En ce qui concerne la **notion formatrice de l'évaluation**, 4 avis sont d'accord pour dire que l'évaluation est formatrice si elle développe une prise de conscience des forces et des faiblesses de l'étudiant, mais un avis préconise une évaluation mieux répartie dans la formation, un autre avis propose une confrontation d'expérience des étudiants et un dernier avis des critères de compétences plus précis dans les examens.

Pour Christophe, Laurent, Dominique et Gilles, l'évaluation est salutaire si l'étudiant prend conscience de ses possibilités « Au fur à mesure, à chaque période d'examen, à chaque évaluation, à chaque fois que l'étudiant est devant un examinateur, il faut que l'enseignant cherche un objectif bien précis et savoir si l'élève répond à ces objectifs. » L196-201 Entretien 2.

L'avis de Jean repose sur le constat d'une évaluation pratique insuffisante et mal répartie dans la formation « je pense que l'idéal ou dans l'absolu, serait d'avoir un jugement de la pratique pendant les cours et pendant que les étudiants pratiquent sans qu'il y ait la pression des examens sur leurs épaules. Pour que l'on puisse avoir une évaluation beaucoup plus régulière dans l'année. » L124-130. Entretien 4.

Pour Christophe, c'est la confrontation d'expérience entre étudiants qui semble importante à mettre en place « Je pense qu'il faut les faire pratiquer devant les copains, c'est-à-dire « Tiens, est-ce que tu peux me montrer les techniques précédentes devant les copains et leur demander, qu'est-ce que vous en pensez ? » L119-121 Entretien 1.

Gilles considère que les critères de compétences retenus lors des examens devraient être plus précis « Non justement, on est capable de faire de bons techniciens…maintenant, seront-ils de bons thérapeutes ? Les critères de jugement sont plus difficiles et à mon avis pas mis en place. » L203-204 Entretien 6.

Sixième partie : Nécessité de renforcer une identité professionnelle dans la formation

L'analyse se propose de restituer les résultats de l'enquête dans le cadre théorique de l'agir compétent en relation avec la problématique du présent travail : mettre en évidence les postures et représentations des formateurs en ostéopathie sur la question de l'évaluation et les écarts constatés dans les objectifs de formation. Avant de procéder à l'analyse proprement dite, il est nécessaire d'opérer un retour critique sur la méthodologie de la recherche dans un souci de précaution quant à l'interprétation des résultats de l'enquête par rapport à la question théorique. Des questionnements correspondant aux différentes fonctions/catégories ont été élaborés pour mener les entretiens.

CHAPITRE 17 : ANALYSE CATEGORIELLE

17.1 La motivation des étudiants

Nous avons constaté une attente particulière des interviewés par rapport au critère de l'implication des élèves car pour certains formateurs, c'est les facteurs relatifs à la classe qui influent de façon significative et négative sur leur motivation. Dans le cadre d'une dynamique motivationnelle au regard des activités pédagogiques, il est important que l'élève puisse avoir une perception de la valeur de l'activité et de son utilité en fonction des buts qu'il poursuit d'après Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) cité par Viau, ainsi que la perception de sa compétence à s'autoévaluer décrit par Pajares (1996) cité par Viau pour accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. Le dernier point repose sur la perception de contrôlabilité sur le déroulement d'une activité proposée par Viau (1994).

Pour connaître la nature de l'interactivité, proposée comme second critère, il nous semble important de souligner que les protagonistes constatent un manque de moyens ou d'outils susceptibles de faire face aux différentes situations pédagogiques. La plupart des acteurs remarquent qu'il existe des facteurs de régulation à travers cette initiative mais sans pouvoir mesurer l'importance et l'impact de celle-ci. D'ailleurs, à ce propos, Viau (1999) explique

que l'ouvrage de Bligh (2000) consacré entièrement aux exposés magistraux stipule que cette forme d'enseignement n'est pas efficace pour promouvoir une réflexion en profondeur chez les étudiants, ni pour leur faire acquérir des procédures ou savoir-faire.

Le dernier critère sur les objectifs des étudiants, la plupart des participants distinguent bien les priorités des étudiants à terminer leurs études d'après un « contrat pédagogique » mais ils remarquent aussi le manque de compétences explicites retrouvées chez les élèves durant la formation car ils sont dans une attente implicite des mêmes compétences, en particulier des compétences humaines que nous retrouverons dans la catégorie de l'évaluation.

17.2 L'apprentissage de l'étudiant

La construction des savoirs semble être un critère important pour les intervenants car elle suscite une réflexion sur la forme de l'enseignement/apprentissage qui doit être naturelle et progressive pour certains, nécessitant une adaptabilité de l'étudiant. Cette construction dépend essentiellement des capacités personnelles de l'étudiant à produire des compétences au détriment d'un cadre prédéfini et dans un développement personnel qui paraît flou. Cette dernière remarque explique le constat d'une perturbation permanente qui fait progresser l'étudiant dans son cursus.

La qualité des critères retenus par les enseignants semble hétérogène car elle précise des modalités didactiques et pédagogiques différentes pour chaque formateur. Les attentes des enseignants reposent sur des appréciations en rapport avec perception des objectifs attendus, soit en fonction de leur action individuelle, soit en fonction de compétences professionnelles implicites.

C'est le dernier critère sur l'accompagnement des élèves qui pose vraiment la question du projet pédagogique car l'ensemble des participants sont d'accord sur le principe de d'une démobilisation face au groupe de classe. Cette caractéristique peut trouver son origine dans la posture professionnelle des enseignants qui sont tous des praticiens libéraux, acteurs et responsables de leurs choix, ce qui signifie que chaque formateur se reconnaît une identité professionnelle implicite dans l'action mais ne présente pas son action pédagogique comme étant une compétence en éthique professionnelle. C'est pour cette raison que Desaulniers et Jutras (2006 : 36) expliquent en quoi l'éthique est un mode de régulation sociale, comme la

morale, la déontologie ou la religion, qui reposent sur le principe que les conduites humaines ont besoin de repères et de limites pour le mieux être de chacun et de tous :

> « L'éthique appliquée est une approche de l'éthique centrée sur la prise de décision éclairée des personnes, dans des situations concrètes où les solutions habituelles sont inefficaces ou inexistantes ».

17.3 La régulation

Le respect des consignes institutionnelles semble être un critère sur lequel les participants s'appuient pour revendiquer une appartenance à une organisation cohérente et adaptée aux exigences de formation. Ce principe est confirmé par St-Jarre et Dupuy-Walker, L. (2001 : 36-37) :

> « Pour effectuer efficacement son travail auprès des élèves, l'enseignant s'en remet à un double cadre de référence : celui de l'institution et de ses exigences, que représentent le calendrier scolaire et l'emploi du temps, et le sien propre, représenté par ce qu'il est personnellement et professionnellement ».

Les points de contrôle qui déterminent cette régulation représentent des critères en rapport uniquement avec la période des examens. Pour une majorité des participants, la période d'évaluation des élèves est le principal indicateur qui donne les éléments nécessaires pour auditer les objectifs attendus sans tenir compte du biais ou de la subjectivité de cette évaluation.

Nous trouvons un paradoxe avec le critère précédent quand nous évoquons les moyens mis en œuvre pour réguler la formation. En effet, le cadre institutionnel permet d'établir des liens entre la pédagogie et les objectifs de formation lors des périodes d'examens, mais dans le même temps les participants soulignent le manque d'organisation temporelle de cette régulation et des moyens disponibles pour répondre à cette problématique. Cette dernière remarque permet de clarifier la notion de référentiel scolaire qui ne présente pas les mêmes niveaux qu'un référentiel de formation comme l'indique Gérard et De Peretti (2005 : 37-38) :

> « Effectivement, dès lors que ce référentiel scolaire demeure représenté par l'acteur lui-même comme injonctif, au sens d'une matrice à appliquer sans autre forme de réflexion et de conception, le référentiel constitue une contrainte pesante et parfois difficile à assumer car bien souvent l'enseignement demeure

abstrait et loin des préoccupations de la classe qui se démobilise. En revanche, quand l'équipe de formateurs, en partenariat avec son Directeur, saisit l'opportunité de ce référentiel afin de contextualiser dans des situations qui ont le projet d'avoir un sens pour les apprenants, alors là la règle se pose comme structurante, organisatrice de l'action pédagogique ».

17.4 L'évaluation

Le premier critère en rapport avec le retour sur l'évaluation montre à quel point les compétences attendues sont loin de correspondre aux attentes des participants. Pour certains, même si les examens sont formateurs d'un point de vue théorique, les évaluations ne reflètent pas les compétences de l'étudiant d'une part, mais c'est surtout le manque d'indicateurs observables en examen qui perturbent le plus nos intervenants.

Il devrait être clair qu'une évaluation d'élève dont le maître ne tire aucun enseignement pour lui-même, et qui n'est suivie d'aucune modification dans la pratique pédagogique, n'a guère de sens. Il faut s'intéresser à la raison pour laquelle on croit bon d'évaluer, et qui constitue ce que nous appellerons l'intention dominante du projet d'évaluer selon Hadji (1989 : 149) :

- Pour mesurer les progrès accomplis.
- Pour étudier et accroître l'efficacité du personnel enseignant.
- Pour mieux comprendre les acteurs et leurs activités ;
- Pour rationaliser les décisions quotidiennes.

C'est la même chose pour le critère qui concerne les points de repères de cette évaluation, à savoir qu'il devrait être nécessaire de produire une évaluation tout au long du parcours sans préciser la forme ou le but. Cet aspect met l'accent sur les fonctions de l'évaluation qui ne doit pas être uniquement sommative et certificative au détriment d'une construction des compétences attendues en situation de terrain ; ces compétences sont développées pendant toutes les étapes de la formation et sont inexploitées lors des examens ce qui explique les remarques sur les grilles d'examens qui semblent inadaptés et pose pour certains la question de la finalité de l'enseignement.

Le dernier critère sur la fonction formatrice de l'évaluation montre à quel point les examens sont un présupposé sur l'évolution et la progression des étudiants. En effet, tous les intervenants posent la condition favorable à une évaluation formatrice la situation dans laquelle l'étudiant développe une prise de conscience de ses possibilités et de ses erreurs. Le problème posé semble faire réagir quelques formateurs sur la fréquence des examens et l'impact sur le développement personnel de l'étudiant. Celui-ci gère et conditionne son cursus en fonction de ses besoins et de ses objectifs ; l'évaluation fait partie intégrante de son univers scolaire et de ses représentations depuis de nombreuses années. Associer son développement de futur professionnel à des dates précises pour évaluer ses compétences revient à lui indiquer les dispositions attendues pour répondre à ce rendez-vous, sans prendre la peine d'indiquer au préalable les autres dispositions nécessaires pour répondre aux exigences d'une vie professionnelle sur le terrain. Les écarts repérés par certains intervenants, concernant le manque de précision des critères de compétences ou le manque d'évaluation continue et formative prouvent qu'il existe des conditions didactiques et d'ingénierie de formation qui méritent un changement spécifique.

CHAPITRE 18 : DONNER DU SENS A L'ORGANISATION ET ORGANISER DU SENS

L'ensemble des discours permet de mieux comprendre les stratégies pédagogiques au sein d'une organisation apprenante à travers le parcours des acteurs qui sont tous des praticiens ostéopathes en activité, qui exercent leur activité d'enseignant essentiellement à partir de leurs expériences personnelles et professionnelles. Cette première situation nous permet de dégager le concept d'identité professionnelle dans l'enseignement. La conception de l'identité professionnelle que propose Marie-Claude Riopel (2006) dans son ouvrage est plurielle et composite. L'image du soi professionnel s'élabore au long des expériences multiples vécues au cours de la formation initiale pour des enseignants formés , particulièrement lors des stages de terrain, mais aussi dans des activités de questionnement des conceptions du métier, souvent bien ancrées avant l'entrée en formation, ce qui n'est pas le cas pour nos participants qui produisent des dispositifs pédagogiques et des actions en rapport avec leurs expériences de terrain sans support théorique sur l'enseignement. L'engagement en formation peut être vu comme une des stratégies que le sujet peut mettre en œuvre pour réguler des tensions

identitaires pour Bourgeois (2006). Cette dernière remarque prend tout son sens lorsque Tardif (2004-2005) explique que la formation en ostéopathie doit être axée sur la professionnalisation des étudiants en mettant l'accent sur l'apprentissage signifiant tout en privilégiant un apprentissage en profondeur basé sur dix principes selon Tardif (2005) pour éviter des retombées sur cette professionnalisation. Il est nécessaire que les formateurs soient conscients de leurs influences sur les étudiants, notamment sur les choix que ces derniers effectuent en matière d'apprentissage, car ils guident leurs démarches d'études à partir des modalités d'évaluation privilégiées par les formateurs qui ne sont pas neutres et qui orientent les stratégies adoptées par les étudiants dans leur développement personnel. En effet, Il existe une influence des expériences personnelles des formateurs et un impact de ces expériences sur leur identité professionnelle et par voie de conséquence sur l'identité professionnelle en construction des étudiants. Ce que les recherches nous apprennent, c'est que les formateurs se présentent avec des perceptions initiales du métier d'enseignant qui se transforment peu malgré les années de formation. Ces représentations enracinées dans leur expérience personnelle de l'école, les conduisent à mener une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignant. En ignorant les perceptions des étudiants, en tenant peu compte des liens entre la théorie et la pratique, la formation elle-même participe à l'idéalisation du métier. C'est dans cette perspective que les formateurs doivent concevoir une transformation des informations en connaissances pour développer des pratiques cohérentes souligne Tardif (2004-2005), tant dans les situations d'apprentissage que l'évaluation.

Cette dernière remarque permet d'introduire l'initiative menée par les ostéopathes du Québec qui cherchent à produire un référentiel validé de compétences depuis 2003, en partenariat avec l'Université des trois Rivières et l'Université de Sherbrooke. En effet, à partir de deux documents produits par Viau, Poirier, Dufour, Couturier et Laberge (2002) et un profil de compétences en ostéopathie produit par Cloutier et Dubois (2003), des réunions et des interventions de Jacques Tardif (2005), comme agent extérieur au système, permettent d'avoir un retour sur le contenu des compétences observables, de mieux définir le contenu et de présenter la finalité des objectifs d'une telle orientation. Cette démarche implique une autre approche de l'évaluation qui se traduit pour Tardif (2006) par une appréciation et un jugement des formateurs et formatrices sur l'évolution des étudiants. Cette appréciation et ce jugement

exigent un haut niveau d'éthique professionnelle car l'évaluation des apprentissages influe fortement sur l'identité personnelle des étudiants, notamment sur leur perception d'eux-mêmes comme « êtres humains capables d'apprendre et évoluer » selon Tardif (2006 : 33).

Cette approche d'identité est reprise dans l'ouvrage de Kaddouri (2008) qui cite les travaux d'Erik Erikson présentant l'identité comme un espace qui permet à la fois de souligner la singularité d'un individu, et de le rendre au sein d'une culture ou d'une société, semblable à d'autres. C'est ce qui permet d'introduire le concept d'identité collective, importante dans le contexte de notre étude car pour Richard Wittorski cité par Kaddouri (2008 : 196-202), l'auteur présente l'identité collective comme un besoin de se défendre pour un groupe vis à vis des contraintes imposées de par le fait qu'il existe une pression socioculturelle normalisatrice d'une part, mais qu'il existe également une identité de métier et de culture de métier qui se repère à la puissance corporative. L'une des caractéristiques de cette identité collective est la production de signes distinctifs, qui vont conduire les membres à se reconnaître comme différents de ceux qui sont hors du groupe (identisation) et semblables à ceux qui sont dans le groupe (identification) selon Chevalier (1994 : 239-251)). Le désir d'identification est lié à trois conditions décrites par Sainsaulieu (1977) : condition affective, condition de puissance et condition de similitude.

Cette conclusion est reprise dans le mémoire du sociologue Ludovic Morand (2007 : 129) qui explique :

> « Cependant, même si l'option stratégique de ce mode de légitimation semble représenter une volonté commune chez ces ostéopathes, il faut souligner l'existence de différents niveaux de structuration, générés par des dissensions, des alliances plus ou moins fortes ou éphémères, des modifications de statuts ou de politique, des différences d'approches ou de modes d'action associatifs, et enfin par l'absence de règles officielles constituant des fils directeurs… Tout est à inventer dans ce domaine par ces praticiens. »

Face à ce constat, l'unification et la standardisation de l'enseignement deviennent alors une condition pour créer un corps de praticiens satisfaisant à un niveau et à un cursus d'enseignement identiques précise L. Morand (2007 : 130).

Conclusion : L'évaluation, une synergie collective.

L'élaboration de ce mémoire m'a permis d'approfondir un questionnement débuté durant mon expérience de formateur, et qui concerne l'encadrement des étudiants en ostéopathie dans une formation initiale. Le but de notre recherche était de comprendre l'articulation entre l'évaluation soumise aux étudiants dans une formation initiale en ostéopathie par rapport aux représentations personnelles et professionnelles des formateurs ostéopathes au sein d'un projet pédagogique dans une organisation apprenante.

Dans une première partie, nous avons exposé notre parcours personnel qui traduit une progression linéaire dans un enseignement classique, se poursuivant par une formation initiale spécialisée dans un domaine de santé durant trois années structurée autour d'un apprentissage par alternance sur un terrain de stage hospitalier. Cette première expérience permet de découvrir le monde professionnel tel qu'il existe avec ses codes et ses réalités. Nous avons développé ensuite nos expériences professionnelles qui conjuguent la volonté et l'opportunisme d'un jeune diplômé pour aboutir à une formation continue hors cadre, permettant l'accès à une formation que nous qualifierons d'expérientielle, selon la définition empruntée à Gaston Pineau (1991) quand il explique qu'il s'agit d'une formation par contact direct mais réfléchie. En effet, en nous appuyant sur le témoignage d'un confrère, nous dévoilons un profil particulier des candidats à la formation ostéopathique qui trouvent dans ce nouvel apprentissage un retour réflexif, indicateur de ce contact direct qui met l'accent sur l'importance du lien entre la personne et la situation vécue : la personne est auteur de son expérience. C'est par la nature de ce lien et le mouvement réflexif que la formation expérientielle se distingue d'une formation basée sur l'imprégnation et le mimétisme. Cette expérience réfléchie transforme l'expérience. Cette transformation porte sur le sens, le savoir, la dynamique identitaire des auteurs d'expériences. C'est ainsi que nous terminons cette première partie en décrivant notre volonté de découvrir ces savoirs par une approche réflexive à travers l'enseignement que nous abordons dans une structure de formation en pleine mutation, puis à travers une nouvelle expérience d'hétéroformation sous la forme du Duheps.

Dans une deuxième partie, nous avons abordé l'objet de notre étude : l'évaluation. Les définitions et le cadre conceptuel permettent de définir les priorités au sein d'un projet pédagogique pour donner du sens au travail selon Perrenoud (1996), mais également pour permettre à l'étudiant le soin d'apprendre comme l'indique B.F Skinner (1968 : 171) :

> « Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner ».

L'organisation et le retour de l'évaluation sur la formation deviennent des tâches professionnelles qui nécessitent de nouvelles compétences pour permettre un accompagnement centré sur l'étudiant et aboutir à la finalité du projet pédagogique en préconisant l'autonomie de futurs acteurs responsables. Pour réaliser un tel projet, il semble important de mettre en avant la notion de culture organisationnelle préconisée par Bertrand (1991) qui souligne la nécessité pour une organisation apprenante de créer des sous-systèmes psychosocial et technocognitif cohérents avec la culture et la motivation de tous les acteurs. C'est dans cette perspective que nous avons analysé le projet pédagogique de l'établissement de formation en ostéopathie étudié, mettant en lumière la place des examens dans un cadre référentiel très dépendant des obligations législatives et institutionnelles.

C'est pour cette raison que nous avons envisagé l'évaluation dans notre problématique en posant le cadre établi par Hadji (1989) dans le contexte de notre étude, mais en décrivant également les différentes postures rencontrées par les enseignants évaluateurs selon les travaux de Vial (2001) et Jorro (2000). Cette analyse permet de faire ressortir trois pôles distincts interactifs chez les formateurs en ostéopathie : praticien, enseignant, évaluateur. Les hypothèses proposées prennent en compte les éléments ci-dessus, mais l'évaluation différenciée détermine surtout une modification en profondeur des représentations des différents acteurs pour aboutir à une plus grande spécificité du contenu des programmes enseignés d'une part, et surtout une meilleure compréhension des compétences attendues chez des futurs professionnels d'autre part.

Pour comprendre le thème de notre recherche, nous avons abordé dans une troisième partie la construction des différentes formations ostéopathiques en France depuis les années 1950 où l'on trouve la création de l'E.F.O puis en 1952 de la S.F.O. Ces deux structures montrent déjà les divergences paradigmatiques entre les médecins et non médecins sur l'approche ostéopathique. La fermeture de L'E.F.O en 1960 entraîne une dispersion des non médecins en

Angleterre (BLCNO) et vers la Suisse (COE). C'est à partir de cet instant que la construction des cours s'organise vers une formation en alternance qui va se poursuivre jusqu'aux années quatre vingt. Depuis la création d'une association d'ostéopathes (AFDO) sur le territoire français en 1973, l'idée d'une réglementation officielle et d'une reconnaissance sociale de la profession émerge et se concrétise en 1981 avec la création du Registre des Ostéopathes de France (ROF). Cette volonté de reconnaissance et de légitimité développent une impulsion qui annoncera l'émergence des formations initiales à partir de 1985. L'article 75 de la loi du 4 mars 2002, puis les décrets du 25 mars 2007 précipitent l'enseignement de l'ostéopathie vers un développement exponentiel pour aboutir à l'agrément de 44 établissements de formation. On constatera l'importance de la formation expérientielle des débuts, mais se former par l'expérience ne permet pas seulement d'identifier et de mettre en œuvre des compétences et du savoir acquis dans des situations de vie mais aussi d'examiner la manière dont l'expérience construit l'auteur comme personne, acteur social, historique, culturel. Cette expérience réfléchie transforme l'expérience. Cette transformation porte sur le sens, le savoir, la dynamique identitaire des auteurs d'expériences. Dans cette articulation Auto-formation et Formation expérientielle, le pouvoir de donner sens est auto-investi par l'auteur de l'expérience et ses interlocuteurs, car cette élaboration se fait par confrontation de différents niveaux de sens : J. Mezirow (1991: 185) parle de transformation de perspective quand l'horizon de sens remis en question par une réflexion sur l'expérience incite les auteurs à modifier représentations et valeurs en les réorganisant. En effet, les savoirs expérientiels qui émergent de la formation ostéopathique sont importants à caractériser, car utilisés socialement et peu reconnus. Le savoir expérientiel est désigné comme un " savoir local d'usage " pour Gaston Pineau ou un " savoir pragmatique partagé au sein de la communauté d'appartenance sensible au contexte locale " pour L. Toupin (1995) qui insiste sur l'utilité d'analyser la " sphère de pertinence " de l'expérience pour rendre possible le transfert et la transmissibilité du savoir formulé. Le savoir ostéopathique est souvent issu des auteurs d'expérience eux-mêmes, il correspond rarement au savoir d'une discipline et nécessite des représentations complexes et sophistiquées basées sur des savoirs très différents.

Dans une quatrième partie, nous avons apporté un éclairage sur les cadres conceptuels en pédagogie à partir des modèles constructiviste et systémique qui permettent d'aborder l'évaluation comme un modèle de construction au centre d'un projet pédagogique selon Perrenoud (1993) qui agirait comme un levier tel que le décrit Develay (1992 : 13) pour la

médiation pédagogique qui serait la résultante de l'application de deux forces que nous appellerons « l'obstination didactique » et la « tolérance pédagogique ». L'évaluation devient incontournable dans les différents niveaux d'apprentissage sous conditions d'une mise en forme d'une pédagogie différenciée dans laquelle l'évaluation différenciée permettrait d'élaborer un référentiel de compétences attendues qui reflète davantage les objectifs pédagogiques. Les différentes réponses apportées dans notre étude dans le cadre des entretiens auprès de professionnels ostéopathes et enseignants, permettent d'entrevoir la nécessité d'harmoniser ces objectifs pédagogiques avec le discours des professionnels.

L'utilisation des différents modèles de l'évaluation dans la pratique de l'évaluation, nous l'avons compris au cours de cette étude n'est pas une chose aisée, cependant il nous semble souhaitable que les jurys soient formés à l'évaluation, aient connaissance des théories de l'apprentissage et des modèles de la formation, afin d'avoir une incidence sur leur posture. Etre formateur nécessite d'articuler différentes postures. Une posture d'expert qui apporte des savoirs et contrôle les acquisitions, mais aussi une posture d'accompagnateur dans la réflexion sur les pratiques, sur les praticiens et cela en mettant en place différents dispositifs d'apprentissage. En ayant une posture de formateur, les ostéopathes ne se soucient donc pas uniquement des savoirs des étudiants, ils s'intéressent aussi au sens des actions de ces derniers, à leurs représentations. Mais pour avoir une posture de formateur, il me semble essentiel que les ostéopathes aient eux mêmes une démarche réflexive sur leur propres pratiques. C'est pourquoi, la posture de consultant pour Jorro (2000), nous semble plus appropriée, car elle permet au formateur de jouer des postures, d'articuler l'évaluation contrôle de l'évaluation formative et formatrice, et ce en fonction des situations et plus particulièrement quand l'objectif visé est de favoriser le questionnement chez les étudiants. En outre, cette initiation nous amène à nous questionner sur de nouveaux axes de recherche. En effet, si l'on considère que la posture des formateurs est déterminante en terme d'identification sur celle des étudiants dès le début de la formation, peut être pourrions nous émettre une nouvelle hypothèse selon laquelle la posture des formateurs a une influence importante sur la construction identitaire des futurs professionnels.

Références et Index

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : l'organisation relationnelle 27

Figure 2 : évaluation au centre du système, inspirée d'après Perrenoud (1993) 86

Figure 3 : étapes de l'évaluation d'après Ketele et Roegiers (1993) 95

Figure 4: Le processus d'évaluation selon Hadji (1990) 97

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES PRINCIPAUX

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck Université. 146 p.

Ambrosio, T. Lerbet-Séréni, F. (2006). *Les sciences de l'éducation à la croisée des chemins de l'auto-organisation*. Paris : Editions L'Harmattan. 211 p.

Amherdt, CH. (2000). *Compétences collectives dans les organisations: émergence, gestion et développement*. Québec : Presses Université Laval. 261 p.

André, J. (2005. *Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. Paris: L'harmattan

Anquetil-Callac, M. (2006). *L'accueil de l'expérience: formation et vécu dans le cheminement individuel*. Paris : Editions L'Harmattan. 205 p.

Allal, L. (1988). *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*. In M. Huberman (éd.) : Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université. 160 p.

Allal, L. Bain, D. Perrenoud, P. (1993). Evaluation formative et didactique du français. Paris : Delachaux et Niestlé.

Allal, L. Cardinet, .J. Perrenoud, P. (1989). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne. Peter Lang.264p

Altet, M. Paquay, L. Charlier, E. Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université (reed. 2001). 272 p.

Altet, Marguerite (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

Altet, M. Paquay, L. Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants: Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université. 296 p.

Argyris, C. Schön, DA. (2001). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique* (Traduit par Marianne Aussanaire, Pierre Garcia-Melgares). Bruxelles : De Boeck Université. 384 p.

Banywesize, EM. (2007). *Le complexe: contribution à l'avènement de 'l'organisaction' chez Edgar Morin*. Paris : Editions L'Harmattan. 244 p.

Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris: Editions La Découverte & Syros.

Aubégny, J. Clavier, L. (2006). *L'évaluation: entre permanence et changement*. Paris : Editions L'Harmattan. 225 p.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : Editions L'Harmattan. 208 p.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, (Rééd. 1996). 256p.

Baudrit, A. (2003). *Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université. 170 p.

Bertrand, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec : PUQ. 211 p.

Bloom, B.J. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Traduit par V. de Landsheere. Paris : Nathan. 270p.

Boivin, M. (1997). *La pédagogie prospective: nouveau paradigme ou, Pour en finir avec le paradigme de la transmission de connaissances*. Québec : PUQ. 99 p.

Bonniol, JJ. Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université. 368 p.

Boucher, LP. L'hostie, M. (2004). *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : PUQ. 192 p.

Bonami, M. de Hennin, B. Boqué, JM. (1993). *Management des systèmes complexes: Pensée systémique et intervention dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université. 272 p.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Editeur, (rééd.1983), p. 54

Bosman, C. Gérard, F.M. Roegiers, X. (2003). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles : De Boeck Université. 202 p.

Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael (rééd.1990). 268p.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage (2e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).

Chevalier, J. (1994).L'identité politique. Paris: PUF, collection Publications du CURAPP. p.239-251.

Clénet, J. Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : Editions L'Harmattan. 286 p.

Davaud, C. (1992). *L'évaluation scolaire : entre stratégies institutionnelles et pédagogies de référence*. Genève, Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'Orientation.20p.

De Ketele, J. M., Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information*, Bruxelles : Ed. De Boeck. 228p.

De Rosnay, Joël (1975). *Le macroscope*. Paris : Seuil, coll. Points. 346p.

Desaulniers, M.P. Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : PUQ.

Develay, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire*, Paris : ESF, coll. Pédagogies.163p.

Donnadieu, B. Genthon, M. Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage : quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : Elsevier Masson. 128 p.

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi: Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris : Editions L'Harmattan. 330 p.

Figari, G. Ardoino, J. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck Université. 196 p.

Figari, G. Achouche, M. Barthélémy, V. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université. 400 p.

Figari, G. Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie : (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*. Paris : Editions L'Harmattan. 257 p.

Fortin, R. (2000). *Comprendre la complexité: introduction à La méthode d'Edgar Morin*. Paris: L'Harmattan.

Foudriat, M. (2005). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement*. Paris : Pearson Education France (rééd. 2007). 352 p.

Gaillard, J. (2004). *Expérience sensorielle et apprentissage: Approche psycho-phénoménologique*. Paris : Editions L'Harmattan. 219 p.

Gérard, C. de Peretti, A. (2005). *Diriger dans l'incertain: pour une pragmatique de la problématisation*. Paris : Editions L'Harmattan. 223 p.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris : ESF. 157p.

Hadji Ch. (1987). *Guide méthodologique pour l'évaluation des actions de formation*. Grenoble : CRDP.

Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : Editions ESF, Collection pédagogies, 190p.

Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : Editions ESF. 126 p.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang SA. 2ème édition, 1992.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé. 339p.

Jonnaert, P. Vander Borght, C. Debeurme, G. Defise, R. Sinotte, S. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université (rééd. 2003). 432 p.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université. 192 p.

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : Editions L'Harmattan. 253 p.

Kaddouri, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation: contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Numéro 13 de Les Cahiers du GRIOT, Logiques sociales. Paris : Editions L'Harmattan. 402p.

Korzybski, A. Kohn, D. (1998). *Une carte n'est pas le territoire: prolégomènes aux systèmes non-aristotéliciens et à la sémantique générale*. Paris : éditions de l'éclat. 187p.

Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec : PUQ. 207 p.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: pour un leadership novateur*. Québec : PUQ. 242 p.

Lafortune, L. (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement: deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec : PUQ. 266 p.

Lafortune, L. Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : PUQ. 254 p.

Lafortune, L. Lepage, C. (2009). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec : PUQ. 100 p.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie de compétences*. Paris: Editions d'Organisation. 415p.

Le bouëdec, G. Du crest, A. Lhotellier, A. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan. 208 p.

Le Moigne, JL. (1977). *La théorie du système général : théorie de la modélisation*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Moigne, JL. (2001). *Le constructivisme*. Paris : Editions L'Harmattan (rééd. 2004). 336 p.

Lerbet, G. (1990). *Le flou et l'écolier: la culture du paradoxe*. Paris : Editions L'Harmattan (rééd. 2005). 173 p.

Lerbet, G. (1993). *Système, personne et pédagogie: une nouvelle voie pour l'éducation*. Paris : ESF Editeur. 156 p.

Lerbet, Georges (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF. 285p.

Meirieu, Ph. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des 'méthodes actives' à la pédagogie différenciée*. Paris, Ed. ESF (rééd.1990).187p.

Meirieu, Ph. (1988). *Apprendre, oui, mais comment?* Paris : ESF. 163p.

Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Québec : Presses Université Laval. 498 p.

Nizet, J. Huybrechts, C. (1998). *Interventions systémiques dans les organisations: Intégration des apports de Mintzberg et de Palo Alto*. Bruxelles : De Boeck Université. 160 p.

Ouellet, A. (1983). *L'évaluation créative: une approche systémique des valeurs*. Québec : PUQ. 411 p.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : Editions L'Harmattan. 352 p.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : Editions L'Harmattan. 254 p.

Perrenoud, Ph.(1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10, pp. 161-170.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (3e éd. 2004).

Perrenoud, P. (1999). *L'évaluation des élèves: De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université. 224 p.

Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage: une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : PUQ. 204 p.

Piaget.J. *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard ; 1970.

Pineau, G. ; Michèle, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Albert St-Martin/ Paris, Édilig, 419p.

Pineau, G. Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie: Utilisation pour la formation*. Collection Défi-formation. Volume 1 de Les histoires de vie: actes du Colloque "Les Histoires de vie en formation," Université de Tours, 5-6-7 juin 1986. Paris : Editions L'Harmattan. 22p.

Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*, Paris: La Documentation Française.349p.

Quivy, R. Van Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales, Paris : Dunod, (rééd. 2006), p. 26

Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze.248p.

Ravestein, J. Jonnaert, P. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck Université. 144 p.

Rifai, N. (1996). *L'analyse des organisations: démarches et outils sociologiques et psychologiques d'intervention*. Paris, Editions L'Harmattan. 328 p.

Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Collection formation et profession. Québec : Presses Université Laval. 206p.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université. 276 p.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation: Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université. 376 p.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (rééd. 1985). 477p.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages: La réflexion*. Québec : Presses Université Laval. 263 p.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative, pratiques pédagogiques : l'école en mouvement*. Bruxelles : De Boeck Université. 449 p.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université. 346 p.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*, New York: Appleton Century Crofts, trad. française : La révolution scientifique de l'enseignement,Bruxelles : Dessart, 1981.271p.

Skinner, B.J. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Liège : Editions Mardaga. 314p.

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.331p.

ST-Arnaud.Y. (1992). *Connaître par l'action*. Les presses de l'université de Montréal, Ed Intervenir, 1992

St-Jarre, C. Dupuy-Walker, L. (2001). *Le temps en éducation: regards multiples*. Québec : PUQ. 434 p.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques.

Tardif, Jacques (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

Tessier, R. (1973). *Théories de l'organisation personnes, systèmes et environnements*. Québec : PUQ (rééd. 1991). 347 p.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université. 280 p.

Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. Paris : Editions L'Harmattan. 189 p.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université (rééd. 2006). 240 p.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St Laurent, Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.

Weiss, J. (1992). *Vers une évaluation interactive à l'école*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.10p.

Weiss, J. (1998). *Une évaluation informative pour la régulation des apprentissages et des formations*. Neuchâtel: IRDP.

OUVRAGES OSTEOPATHIQUES

Brooks, R.E. (1997). *Life in motion, the osteopathic vision of Rollin E. Becker, DO*. Portland (EU): Stillness Press. 373p.

Laughlin, G.M (1909). Demande si seulement A. T. Still était docteur. In Osteopathic Physician n° 15 (January 1909)

Littlejohn, J.M. (1900). « *The Prophylactic and Curative Value of the Science of Osteopathy* » allocution présentée devant la Société Royale de Littérature de Londres, réédité dans le Journal of Osteopathy (Février 1900) : 365- 84.

Messeguer.L, ostéopathe DOMROF. (2001). Extraits du mémoire « les ostéopathes DOMROF dans le panorama ostéopathique français en 2001 », soutenu en 2001.

Tricot, P. (2008). Traduction du livre Andrew Taylor Still (1828-1917): *Autobiographie*. Paris: Sully, p.165

Trowbridge, C. (1992). In A. T. Still (1828-1917) p.54. Thomas Jefferson University Press, Kirksville, Mo.

Tucker, E. DO, Wilson, P. DO. (1936). The theory of osteopathy, traduit en français par M. Gobert-Corriat. P. 13

REVUES

Bonniol, J.J. Genthon, G. (1989). L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. In Repères, n°79, p. 107-115

Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques. In Mesure et Evaluation en Education, Vol.20, n°1, p. 1-24

Demeuse, M. (2006). L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? In Mesure et évaluation en éducation (ADMÉÉ), 2006, volume 29, n° 1.p.67-80

Gather Thurler, M. (1992). Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques, Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Publié in : Société Suisse de Recherche en Education (SSRE) Documents du Symposium de recherches sur l'efficacité des systèmes de formation. Octobre 1991 - Janvier 1992, Neuchâtel et Zollikofen.

Gather Thurler, M. (1993). Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement, in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique, Morges (Suisse).

Giordan, A. (1996a). Représentations et conceptions in Représentations et conceptions en didactique, Regards croisés sur les STAPS sous la direction de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace.

Giordan, A. (1996b) Représentations et conceptions in Représentations et conceptions en didactique, Regards croisés sur les STAPS sous la direction. de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace

Hargreaves, A. (1992) Cultures of Teaching: a Focus for Change. In Understanding Teacher Development, New York: Cassell & Teachers College Press, pp. 216-240.

Jonnaert, P. Barrette, J. Masciotra, D. Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent". In IBE (Unesco product) Working Papers on curriculum Issues N°4, Genève, Suisse.

Little, D. (1994). Autonomous Teacher, In Report on Workshop 16 “The evaluation, selection and production of materials for the teaching of foreign languages in secondary education”, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 1994.

Nissilä S-P. (1999). the framework for reflection. In Miliander J. (ed.) Reflective skills in initial teacher education. Portfolio as a tool for development. Karlstad: Karlstad University.

Paquay, L. (1994). Prescrire l’autoévaluation ? Oui, mais… ! In Bulletin de l’Admee, n°94 du 2 octobre 1994.

Perrenoud, Ph. (2000) L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?, In Cahiers Pédagogiques, n° 384, mai, pp. 14-19.

Pinelli. N. (2008). Une approche ergologique appliquée aux milieux artistiques. In Apostill n°19-Automne 2008; 13-16

Scheenres, J. Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). School Effectiveness and School Improvement. Décembre 2005, volume XVI, Number 4.p. 373-385

Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. In Journal européen de psychologie de l'éducation, 1, n° 2, pp. 139-153.

Tardif, J. (2004-2005). La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : quelques concepts fondamentaux. In L'Ostéopathie... précisément, n°16, pp.5-13.

Tardif, J. (2005a). La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : la dynamique de l'apprentissage. In L'Ostéopathie... précisément, n°17, pp.9-17.

Tardif, J. (2005b). La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : des environnements pédagogiques maximalistes. In L’Ostéopathie …précisément, n°18, pp.18-27.

Tardif, J. (2005c). La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : axer la formation sur le développement de compétences. In L’Ostéopathie …précisément, n°19, pp.31-41.

Tardif, J. (2006). La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : documenter le parcours de développement dans un programme par compétences. In L’Ostéopathie …précisément, n°21, pp.26-34.

Tourmen, C., Figari G. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l’évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. In Mesure et Evaluation en Education, Vol.29 n°3, 5-25.

Vial, M. (1997). L’autoévaluation comme auto questionnement. In Les cahiers d’Aix, 1997, n° 12. Université de Provence, département sciences de l’éducation.

White, B.Y., Frederiksen, J.R (1988). Causal model progressions as a foundation for intelligent learning environment. Cambridge (MA) : BBN Laboratories, report n° 6686.

THESES

Joutard, T. (2008). *Evaluer les stagiaires en formation par alternance : La situation des étudiants en soins infirmiers*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Pierre Merle. Rennes : Université Rennes 2, UFR Sciences Humaines. 429 p.

Odry, D. (1994). *Logiques et discours de l'évaluateur : contribution à une définition du champ théorique de l'évaluation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Guy Berger. Paris : Université de Paris 8.

ARTICLES EN LIGNE

Archambault, J. et C. Richer (2002), « Comment aider les élèves à développer des compétences? In Vie pédagogique, (avril-mai) 123, p. 18-21. Visité le 2/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1758263754_vp123_18_21.pdf

Biron J.-L. (2002). « La formation continue du personnel enseignant au Québec : une responsabilité personnelle et collective », In Vie pédagogique, (févr.-mars) 122, p. 54-55. Visité le 29/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F693557028_VP122_form_continue.pdf

Bouchard, N. (dir.) (2004). Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation, Québec, Presses de l'Université du Québec, 176 p. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F2051668562_sujet_ethiq_2004_Intro.pdf

Brossard, L., A. Marsolais, R. Grégoire, M. Ferland et P. Francoeur (1994). « L'animation et le soutien : des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie », In Vie pédagogique , (nov.-déc) 91, p. 15-38. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F817059024_Brossard_VP_1994_N91.pdf

Chouinard, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), Métacognition et compétences réflexives, Montréal, Les éditions Logiques, p. 101-129, 482 p. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F521684722_m_ta_comp_tences_intro.pdf

Collerette, P., G. Delisle et R. Perron (1997). Le changement organisationnel: théorie et pratique, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 190 p. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1810552134_changement_org_2002_intro.pdf

Corriveau, L. et J.-L. Tousignant (1996). « Intégration scolaire et résistance au changement : Comprendre pour mieux intervenir », In Revue francophone de la déficience intellectuelle, 7(1), p.15-18. Visité le 4/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1984417619_CORRIVEAU_v7_1_.pdf

Deaudelin, C. et T. Nault (dir.) (2003). Collaborer pour apprendre et faire apprendre, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 268 p. Visité le 4/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F523334570_faire_apprendre_2003_intro.pdf

Desaulniers, M.-P., F. Justras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.) (1998). Les défis éthiques en éducation, Québec, Presses de l'Université du Québec, 234 p. Visité le 30/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1558631370_d_fis_intro.pdf

Gather-Thurler, M., (2000). « Coopérer dans les équipes [enseignantes] de cycles [conditions et obstacles à la gestion collective de la progression des élèves] », In Vie pédagogique, (fév.-mars) 114, p.27 à 30. Dossier cycles. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F272907333_vp114_cooperer.pdf

Gohier, C., N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.) (1999). L'enseignant : un professionnel, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 174 p. Visité le 30/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1774771345_un_professionnel_1999_resum_.pdf

Jalbert, P. (1997). « Le "portfolio scolaire" : une autre façon d'évaluer les apprentissages », Vie pédagogique, (avril-mai) 103, p. 31-33. Visité le 30/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1322645658_VP103_portfolio.pdf

Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1994). Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage, Montréal, Les Éditions Logiques, 396 p. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F298636077_processus_mentaux_intro.pdf

Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1996). L'affectivité et la métacognition dans la classe, Montréal, Les Éditions Logiques, 374 p. Visité le 2/08/09. : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1394628370_affect_classe_intro.pdf

Lafortune, L. (2000). « Les compétences transversales dans la pédagogie du projet », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.7-24, 194 p. Visité le 2/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F2113474569_EA2000_intro.pdf

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a). Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 208 p. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F404316871_AS2001_intro.pdf

Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001b). La formation continue: de la réflexion à l'action, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 239p.. Visité le 29/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F521647901_form_cont_2001_Intro.pdf

Lafortune, L., C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) (2001c). La formation continue: de la réflexion à l'action, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 239 p. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F334468215_form_cont_2001_Intro.pdf

Lafortune, L. et P. Mongeau (dir.) (2002a). L'affectivité dans l'apprentissage, Québec, Presses de l'Université du Québec, 237 p. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1640239812_affectivit__intro.pdf

Lafortune, L. (2002b). « Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation », Québec français, (automne) 127, p. 71-73. Visité le 2/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F2112014001_QF127_evaluation.pdf

Lafortune, L. et G. Dubé (2004a). « Métacognition et communication: deux processus en interrelation », In Vie pédagogique, (avril-mai) 131, p.48-50. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1308605722_vp131_47_50.pdf

Lafortune, L. avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004b). Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 308 p. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F101282920_TEC2004_Introduction.pdf

Lafortune, L. et G. Dubé (2004c). « Métacognition et communication: deux processus en interrelation », Vie pédagogique, (avril-mai) 131, p.48-50. Visité le 2/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1308605722_vp131_47_50.pdf

Lafortune, L. (dir.) (2004d). Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaire, entretiens et journaux de réflexion, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 345 p. Visité le 4/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1776608367_TEC2004_Introduction.pdf

Langevin, L. (1990). « Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage », In Pédagogie collégiale, (1), p. 12-13. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F350567409_Langevin_1990.pdf

Legendre, M. (1999). « Sans la formation continue des enseignants, une réforme impossible », In Vie pédagogique, (févr.-mars) 110, p. 45-48. Visité le 29/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F511860777_vp110_sans_form.pdf

Le Pailleur, M. (1996). « La formation continue du personnel scolaire : voie de l'avenir! », In Vie pédagogique, (sept.-oct.) 100, p. 47-49. Visité le 28/07/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F894726624_VP100_form_continue.pdf

Lerbet-sereni, F. (2003). La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes. In Atelier n°6 des "sciences de l'éducation et complexité" sur MCX. Visité le 20 août 2009 : http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6_doc1.pdf

Lusignan G. (2002). « Comment guider, accompagner et soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences? », In Vie pédagogique, (avril-mai) 123, p. 28-33. Visité le 3/08/09 : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/123/vp123_28-33.pdf

Martin, D. et P.-A. Doudin (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), Pour une pensée réflexive en éducation, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67, 349 p. Visité le 2/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F403513623_pensee_reflexive_2000_intro.pdf

Meirieu (2006). Pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture? Mis en ligne le 25 octobre 2006. D'après les entretiens Nathan,1995, Actes VI, Ecole, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 p.url : http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf

Pallascio R. et L. Lafortune (dir.) (2002). Pour une pensée réflexive en éducation, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 349 p. Visité le 3/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1235931171_pensee_reflexive_2000_intro.pdf

Pellaud, F. Eastes, R-E, Giordan, A. (2004) Des modèles pour comprendre l'apprendre: de l'empirisme au modèle allostérique in Gymnasium Helveticum, mai 2004. Visité le 16 août 2009 : http://www.ldes.unige.ch/info/membres/fp/articles/2004Modeles-apprendre.pdf

Pellaud, F. Eastes, R-E, Giordan, A (2005) Un modèle pour comprendre l'apprendre: le modèle allostérique in Gymnasium Helveticum, janvier 2005. Visité le 18 août 2009 : http://www.ldes.unige.ch/info/membres/fp/articles/2005MAA.pdf

Perrenoud, Ph. (1987). Travail d'équipe et différenciation de l'enseignement. In Vieke, A. (dir.) Travailler ensemble. Collaboration en équipe pédagogique. Genève : Département de l'instruction publique - Groupe RAPSODIE, pp. 47-51. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_07.html

Perrenoud, Ph. (1988). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. In INRAP, Évaluer l'évaluation, Dijon : INRAP, pp. 202-210. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_05.html

Perrenoud, Ph. (1989a). Vers une sociologie de l'évaluation. Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, n° 6, pp. 19-31. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html

Perrenoud, Ph. (1989b). L'évaluation entre hier et demain. In Coordination, n° 35, pp. 3-5. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_03.html

Perrenoud, Ph. (1993a). Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique. Mesure et évaluation en éducation, vol. 16, n° 1-2, pp. 107-132. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html

Perrenoud, Ph. (1993b). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. Éducation et Recherche, n° 2, pp. 197-217. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_04.html

Perrenoud, Ph. (1993c). Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph. Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF, 1996, chapitre 5, pp. 109-127). Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html

Perrenoud, Ph. (1995a). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In Bentolila, A. (dir.) Savoirs et savoir-faire. Paris : Nathan, pp. 73-88. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html

Perrenoud, Ph. (1995b). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 1, octobre, pp. 20-24. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html

Perrenoud, Ph. (1995c). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 2, décembre, pp. 6-10. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.html

Perrenoud, Ph. (1997). De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel ? Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Assessment in Education, Vol. 5, n° 1, 1998, pp. 85-102). Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html

Perrenoud, Ph. (1998). Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

Perrenoud, Ph. (1999a). Raisons de savoir. In Vie Pédagogique, no 113, novembre-décembre, pp. 5-8. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_21.html

Perrenoud, Ph. (1999b). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? Pédagogie Collégiale (Québec). Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_40.html

Perrenoud, P. (1999c). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? », In Pédagogie collégiale, 12(3), p. 14-17. Visité le 2/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F625638269_PC_1999_Perrenoud.pdf

Perrenoud, P. (2002a). Les cycles d'apprentissage: une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 204 p. Visité le 5/08/09 : https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1866391152_cycles_apprentiss_2002_intro.pdf

Perrenoud, Ph. (2002b). L'autonomie, une question de compétence ? In Résonances, n° 1, septembre, pp. 16-18. Article en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html

Perrenoud, Ph. (2004). Évaluer des compétences. Éducateur, n° spécial " La note en pleine évaluation ", mars, pp. 8-11. Article en ligne :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html

Portelance L. (2002). « Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques », In Vie pédagogique, (fév.-mars) 122, p.20-23. Visité le 4/08/09 :
https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F460971311_Vie_p_dagogique.pdf

Robo, P. (2002). « L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante », In Vie pédagogique, (févr.-mars) 122, p. 7-11. Visité le 4/08/09 :
http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/122/vp122_7-11.pdf

St-Jarre, C. et L. Dupuy-Walker (dir.) (2001). Le temps en éducation: regards multiples, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 434 p. Visité le 28/07/09 :
https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F1875482357_temps_2001_intro.pdf

Vial, M. (1999). "Modèles et logiques de l'évaluation", colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Université de Reims Pol'evalue, 25/26 octobre. Thème 1 Qu'est-ce que l'évaluation : Modèles et logiques de l'évaluation. URL :

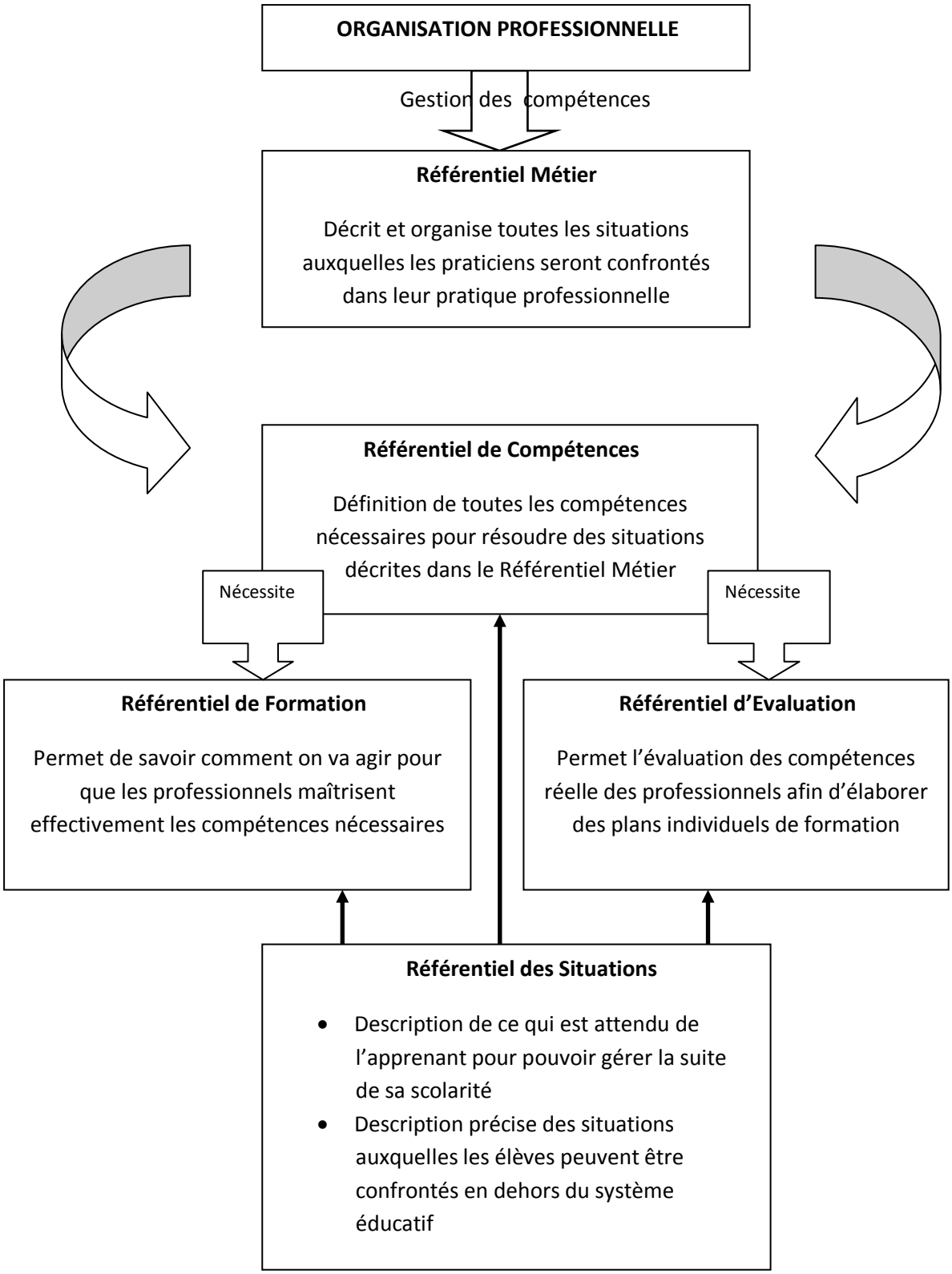
http://www.michelvial.com/boite_96_00/1999-Modeles_et_logiques_de_l_evaluation.pdf

ANNEXES

ANNEXE 1

Heures de formation	D'après l'arrêté du 25 mars 2007 relatif à la formation en ostéopathie, à la commission d'agrément des établissements de formation et aux mesures dérogatoires (NOR : SANP0721336A)			
1435	Phase d'enseignements théoriques des sciences fondamentales et de biologie humaine : six unités de formation (Art.2)			
Découpage du cursus	Unités de formation	Contenus	Evaluation	Rattrapage
560	Unité de Formation 1 (UF1)	Physiologie, pathologie de l'enfant et de l'adulte	Chaque unité de formation de la phase d'enseignements théoriques des sciences fondamentales et de biologie humaine est évaluée par une épreuve écrite de contrôle de connaissances notée sur 20 points et validée en cas d'obtention d'une note au moins égale à 10 sur 20.	Pour chaque unité de formation non validée, une épreuve de rattrapage est organisée dans les trois mois qui suivent la dernière épreuve
105	Unité de Formation 2 (UF2)	Psychosociologie, éthique, déontologie, aspects médicaux-légaux		En cas d'échec, l'obtention des unités de formation non validées est subordonnée au suivi des enseignements de chacune d'elles et à la validation des épreuves de contrôle de connaissances. Deux tentatives maximum dans un délai de trois ans pour valider les unités de formation non validées. Au-delà l'étudiant doit repasser l'ensemble des unités de formation de la phase.
315	Unité de Formation 3 (UF3)	Appareil locomoteur, traumatologie		
245	Unité de Formation 4 (UF4)	Système nerveux central et périphérique		
140	Unité de Formation 5 (UF5)	Appareil ostéo-articulaire		
70	Unité de Formation 6 (UF6)	Appareil cardio-vasculaire et respiratoire		
1225	Phase d'enseignements théoriques et pratiques de l'ostéopathie : trois unités de formation (Art.3)			
210	Unité de Formation A (UFA)	Le concept et les techniques de l'ostéopathie : 1/3 théorique et 2/3 pratiques	Evaluation par une épreuve écrite de contrôle des connaissances notée sur 20 points et validée si au moins 10	Mêmes conditions que les unités de formation ci-dessus.
315	Unité de Formation B (UFB)	Approche palpatoire et gestuelle de l'ostéopathie : Acquisition de la technique par un enseignement pratique en établissement de formation	Evaluation par une épreuve pratique dans l'établissement avec deux enseignants de celui-ci, validée si au moins égale à 10	
700	Unité de Formation C (UFC)	Applications des techniques de l'ostéopathie au système musculo-squelettique et myofascial : 1/3 théoriques et 2/3 pratiques	Evaluation par validation des stages cliniques notés sur 20 avec note au moins égale à 10	

ANNEXE 2



Ce n'est que sur la base de ce « référentiel de situations » qu'il devrait être possible d'élaborer de manière pertinente les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation (Roegiers, 2000 ; Jonnaert, Barrette, Masciotra et Yaya, 2006).

ANNEXE 3

<table>
<tr><th colspan="5">DIRECTION</th></tr>
<tr><td colspan="2">Responsable
Qualité</td><td></td><td colspan="2">Conseil
Scientifique</td></tr>
<tr><td colspan="2">La direction pédagogique, le responsable des sciences fondamentales, de niveau et des examens sont membres du Conseil Pédagogique</td><td>Direction
Pédagogique
Conseil Pédagogique</td><td colspan="2">Les responsables de niveau sont membres du Conseil de Discipline</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsable des
Sciences fondamentales</td><td>Responsables de niveau
(1 et 2)</td><td colspan="2">Responsable des examens</td></tr>
<tr><td>Imagerie médicale</td><td rowspan="5">EXAMENS
Contrôles continus
Partiels</td><td>Départements myofasciaux</td><td rowspan="5">EXAMENS
Contrôles continus
Partiels
Pratiques analytiques
Pratiques cliniques</td><td>Responsable des contrôles continus et partiels</td></tr>
<tr><td>Anatomie</td><td>Département clinique</td><td rowspan="5">• Collecte
• Supervise
• Distribue
• Organise
• Enregistre
• Moyennes
• Bulletin</td></tr>
<tr><td>Physiologie
Sémiologie
Pathologie</td><td>Département recherche</td></tr>
<tr><td>Biomécanique</td><td>Département musculo-squelettique</td></tr>
<tr><td>Psychologie</td><td>Encadrement stages sportifs</td></tr>
<tr><td></td><td>Mémoires fin d’études</td></tr>
</table>

ANNEXE 4

Eléments	**Paradigme d'apprentissage ou de transaction**	**Paradigme d'enseignement ou de transmission**
Conception de l'enseignement	-Développement de compétences -Réponses à des questions complexes -Création de relations	-Acquisition de connaissances -Développement d'automatismes -Mémorisation
Conception de l'apprentissage	-Construction de connaissances -Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs -Recherche de réponses à un questionnement personnel	-Accumulation d'informations -Accumulation de connaissances -Réponses aux questions de l'enseignant
Activités de la classe	-À partir de l'élève -À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques -Relations interactives	-À partir de l'enseignant -Fréquence élevée d'activités d'exercisation -Relations didactiques
Preuve de réussite	-Transférabilité des apprentissages	-La quantité d'informations retenues ou de connaissances acquises
Modes d'évaluation	-En référence aux compétences développées -Évaluation authentique (tâches intégratrices, portfolios, etc.)	-En référence aux connaissances -Tests exigeant des réponses brèves
Orientation des rôles de l'enseignant	-Médiateur, guide, animateur -Expert, parfois apprenant	-Toujours un transmetteur d'information -Toujours un expert
Orientation des rôles de l'élève	-Un constructeur actif -Un collaborateur -Parfois un expert	-Un récepteur plus ou moins passif -Un apprenant en situation d'interpelletion
Attitudes et relations attendues de la part des élèves	-Collaboration -Relations d'interdépendance	-Individualisme -Relations de compétition

(Adapté de Tardif, 1998, Dwyer 1994)

ANNEXE 5

ACTEURS	DESCRIPTION DES RÔLES
Elève	• Collaborer à son évaluation : trouver un défi à sa mesure et trouver les stratégies pour le relever • Développer une compétence à s'autoévaluer dans une visée d'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages • Participer au plan d'intervention en cas de problème spécifique • Participer et collaborer à la mise en place de conditions particulières pour adapter ou modifier des situations d'apprentissage et d'évaluation
Enseignant	• Planifier et réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation favorisant la flexibilité pédagogique • Fournir à l'élève une régulation à partir des critères d'évaluation établis ou reformulés avec lui • Favoriser l'implication de l'élève en évaluation (développement de l'autorégulation) • Organiser des activités de remédiation et d'enrichissement en collaboration avec d'autres enseignants • Offrir des communications à l'élève sur son évaluation
Directeur d'école	• Informer les enseignants concernés des données pertinentes concernant certains élèves et des mesures prévues au plan d'intervention pour l'adaptation ou la modification de l'évaluation

ANNEXE 6

JM, ostéopathe depuis 1989, responsable du département cranio-sacré.

Veuillez décrire le déroulement d'un cours ?

Le déroulement d'un cours type…..Alors il y a deux types de cours, un cours théorique et un cours pratique ; le cours théorique se présente sous une forme magistrale et toujours terminé par une partie pratique qui va s'intéresser aux différents éléments palpatoires en relation avec les items du cours théorique. Le cours pratique commence par des rappels anatomiques et physiologiques, puis des descriptions cliniques qui seront réalisées dans la pratique de techniques en rapport avec les rappels. Ensuite, on va élargir le débat par des indications, contre-indications et physiopathologie à la région étudiée.

Jugez-vous utile d'effectuer une synthèse à un moment du cours ?

Oui

Dans le cas où vous faites une synthèse, vous la faites à quel moment du cours ?

En général à la fin du cours ! à la fin d'un chapitre, on va dire !

Vous assurez-vous que le cours est compris ?

Oui ! Justement à la fin de chaque chapitre ou à la fin d'un cours, d'une part en demandant s'il il existe des points obscurs, et d'autre part je pose des questions sur les points principaux du cours qui vient d'être vu.

Quand dites-vous qu'une activité de cours est bonne ? Quelle a bien marché ?

C'est une bonne question…..quand est-ce que je peux dire que ça a bien marché ?.....Alors, je pense que dans un cours théorique, c'est par rapport à l'attention et l'interrelation que l'on peut avoir avec les étudiants pendant le cours, s'ils sont restés attentifs ou s'ils sont motivés ; et pendant un cours de pratique c'est de voir la qualité de l'attention pendant la pratique, leur concentration et leur gestuelle pendant la palpation, la cohérence de leurs questions par rapport au sujet qui est étudié, et voilà.

Au-delà de la participation, cherchez-vous à impliquer les étudiants dans votre cours ?

Au-delà de leur participation….non !

Dans cet objectif, leur proposez-vous une réflexion sur le cours ?

Non

Les engagez-vous dans une préparation préalable du cours ?

Oui

Les étudiants rencontrent-ils des difficultés au cours de leur formation professionnelle ?

Oui

Avez-vous connaissance de ces difficultés pour chaque étudiant ?

Non

Que feriez-vous si vous étiez informé des difficultés d'un étudiant ?

C'est ce que je fais de temps en temps. La première chose, c'est d'essayer de l'aider ponctuellement pour la problématique qu'il peut avoir. Ensuite, deuxième chose, c'est par rapport à la problématique d'un étudiant, c'est de savoir si c'est une problématique ponctuelle et isolée ou étendue à toute la promotion, bref essayer de voir si cette problématique provient d'une lacune de l'enseignement.

Vous observez un étudiant en activité, entrain de faire un test, une technique ou en clinique, à quoi reconnaissez-vous qu'il est entrain d'apprendre ?

Entrain d'apprendre ?.....Pour ma part, j'ai des critères subjectifs par rapport à ça qui sont essentiellement des critères techniques, de positionnement, d'adresse qui sont au niveau de leurs mains, de ressenti au niveau de leur palpation, qui vont pouvoir faire dire qu'ils sont bien dans ce que je recherche sur un plan technique et dans ce que j'enseigne, voir si ils sont également à côté de ce qu'ils doivent trouver.

Ces critères proposés sont-ils les vôtres ou ceux du groupe ?

C'est les miens ! C'est moi le chef !

Comment contrôlez-vous les connaissances d'un étudiant ?

Alors le contrôle se fait de 2 manières, c'est le contrôle de connaissances théoriques et des connaissances pratiques.

Cette évaluation permet-elle à l'étudiant de contrôler ses erreurs et ses lacunes ?

En partie….

Cette évaluation permet-elle à l'étudiant de progresser ?

Je l'espère….

Proposez-vous à l'étudiant un commentaire sur son évaluation ?

Oui, pour le faire progresser !

Pour devenir un professionnel, quelles sont, selon vous, les qualités requises chez un étudiant ?

Très intéressant…..les qualités recherchées ?...Ce n'est pas juste dans ma matière ?....La première qualité qui me semble importante, c'est ses qualités humaines ; il doit être capable de rentrer dans une ouverture thérapeutique et comprendre ce que cela veut dire sur le plan de la relation à l'autre. Et après, éventuellement, des qualités plus techniques qui sont à mon avis plus secondaires que les qualités humaines, qui sont à mon avis prioritaires.

Comment l'étudiant développe-t-il ces qualités au cours de sa formation professionnelle ?

Les qualités techniques, c'est assez simple ; la progressivité de l'enseignement amène l'étudiant à améliorer ces qualités. Pour les qualités humaines, j'espère que c'est plus dans la compréhension des principes et des concepts qu'on lui apporte, et puis avoir une compréhension plus globale de la pathologie et de l'état de santé, avoir des ouvertures par rapport au relationnel, essayer de développer les qualités humaines nécessaires à la profession.

Comment connaître la progression d'un étudiant par rapport à ces qualités ?

Je pense que les qualités techniques sont faciles car évaluables ; on a des arguments objectifs à faire valoir par rapport aux différents contrôles en place, qu'ils soient théoriques ou pratiques. Sur un plan humain, c'est beaucoup plus subjectif et on doit se servir énormément des cliniques et du comportement en clinique, même si ce n'est pas évaluer, au moins pouvoir le juger en partie.

Les qualités demandées pour devenir professionnel, sont-elles évaluées lors d'un examen ?

Techniquement, oui….Humainement, non ! Je ne pense pas que les conditions soient favorables…

L'enseignement est-il évalué au cours de la formation professionnelle ?

En partie par une enquête de satisfaction auprès des étudiants.

Quel est l'intérêt de cette évaluation de l'enseignement ?

L'intérêt est primordial, il permet de savoir si on va répondre à l'objectif que l'on s'est fixé au départ, c'est-à-dire de former des professionnels. Donc premier intérêt de l'évaluation « est-ce qu'on répond à notre objectif de départ ».

Cette évaluation est-elle bénéfique à l'amélioration de l'enseignement ?

Oui, bénéfique et essentielle.

En quoi ?

Justement, c'est d'une part repérer des lacunes de l'enseignement, de pouvoir modifier et réorienter l'enseignement en fonction de notre objectif initial et d'être capable d'avoir des points de contrôles qui permettent de recentrer les choses au cours de notre objectif.

Que pensez-vous de l'évaluation des étudiants ?

Il me semble qu'elle est insuffisante quantitativement sur le plan pratique. L'évaluation pratique, on va essentiellement la faire sous forme d'examens partiels ou pratiques qui vont nous donner à un moment de la formation le niveau de pratique de l'étudiant, mais dans un cadre d'examen, donc dans un cadre de jugement ; je pense que l'idéal ou dans l'absolu, serait d'avoir un jugement de la pratique pendant les cours et pendant que les étudiants pratiquent sans qu'il y ait la pression des examens sur leurs épaules. Pour que l'on puisse avoir une évaluation beaucoup plus régulière dans l'année.

Dans cette formation professionnelle, que cherchez-vous à évaluer ?

C'est ce qu'on a dit tout à l'heure : c'est leurs compétences techniques et humaines. Et ces compétences, plus on les évalue de façon systématique, plus on est à même de juger les

problématiques rencontrées par les étudiants. Il s'agit d'un point de contrôle qui vous dit que là, ça ne va pas ! En amont de ces résultats, on aurait la possibilité d'aider plus les étudiants.

Avez-vous des propositions pour améliorer l'évaluation ?

Il serait bon d'essayer de développer un peu plus les évaluations à l'intérieur des cours.

Comment ?

Je ne sais pas.

Dans quelles situations l'étudiant met-il en pratique ses connaissances ?

Les premières situations, c'est dans les cours, pendant les pratiques et en deuxième, pendant les cliniques à l'intérieur de l'école et les terrains de stages sportifs, et puis après, la pratique personnelle de chacun auprès de sa famille, de ses amis.

Cette situation permet-elle d'identifier un problème chez l'étudiant ?

Elle le permet relativement ! C'est-à-dire qu'il n'y a pas de moments qui sont plus propices que d'autres à mettre en évidence des problématiques. En clinique par exemple lors de la pratique, c'est moins facile en pratique individuelle en box qu'en magistrale, car nous ne suivons pas l'étudiant en permanence. En cours, on ne suit pas l'étudiant individuellement. Il existe des possibilités, mais elles sont à mon avis insuffisantes au niveau quantitatif.

Gilles, ostéopathe, enseignant en formation continue et initiale, responsable du département structurel, responsable des examens et animateur qualité dans le cadre de la norme ISO 9001.

Veuillez décrire le déroulement d'un cours ?

Le déroulement d'un cours type ? Bien…..Je demande que tout le monde soit présent avant de commencer ; je donne le sujet du cours globalement, ce que l'on va faire dans le cours. Puis je commence mon cours en général en mélangeant toujours de la théorie avec de la pratique, c'est-à-dire que je commence par de la théorie, soit sous forme de rappels, soit une présentation, et après j'alterne avec des séquences de pratiques. Le cours se déroule sur quatre heures avec une pause au milieu, voilà !

Jugez-vous utile d'effectuer une synthèse à un moment du cours ?

Oui, je fais en général une synthèse au début, une synthèse qui présente ce que l'on va faire pendant le cours et une synthèse à la fin. La synthèse à la fin ayant pour but de recadrer ce qu'il faut travailler et ce qui est important.

Vous assurez-vous que le cours est compris ?

Oui, du moins je demande toujours après une phase de cours, si il y a des questions pour pouvoir y répondre et voir si tout le monde a compris. Je guette aussi la moindre réaction, à type d'hésitation de la part des étudiants lors d'un cours ; dans ce cas là, je creuse un peu pour voir si quelque chose n'est pas bien passé.

Quand dites-vous qu'une activité de cours est bonne ? Quelle a bien marché ?

A l'attention des étudiants durant tout le cours ! Le fait qu'ils répondent rapidement à ce que je demande, que cela ne s'éparpille pas trop en discussions personnelles à droite et à gauche et qu'ils ne bâillent pas trop en m'écoutant.

Au-delà de la participation, cherchez-vous à impliquer les étudiants dans votre cours ?

Alors ça, c'est une notion que je n'avais pas avant, c'est-à-dire qu'avant je faisais un cours de A jusqu'à Z et j'étais épuisé à la sortie….et je ne sais pas si c'était forcément mieux.

Maintenant, depuis que…je ne sais plus qui me l'a dit : « Moins le professeur en fait et plus tu fais travailler tes élèves, meilleur est le cours ». Je commence un peu à m'inspirer de cette

chose là et je commence à faire participer beaucoup plus les étudiants ; je m'amuse beaucoup plus à les faire participer maintenant et c'est vrai que c'est plus intéressant finalement.

Comment faites-vous ?

En général, je fais un retour soit sur des questions dans un cours théorique : je développe la théorie et ce qu'ils doivent savoir, je les laisse continuer, répondre et finir mes phrases en quelque sorte, ce qui permet de chercher un petit peu ; sur le plan pratique, je leur donne tous les moyens de construire une technique sans leur montrer, et une fois que je leur ai montré les moyens, et bien…maintenant produisez-moi et inventez-moi une technique, on en discute après.

Dans cet objectif, leur proposez-vous une réflexion sur le cours ?

Non, il est vrai que je ne leur propose pas une réflexion sur le cours. Je leur propose plutôt de réfléchir sur la technique pour trouver la meilleure position, pour arriver à faire telle ou telle manœuvre. C'est la réflexion que je peux leur donner.

Les engagez-vous dans une préparation préalable du cours ?

Non, ça je ne le fais pas ! Ils ont par contre le synopsis de mes cours sur toute l'année, donc ils savent la progression des cours et ce qu'ils auront à chaque cours. En général, l'équipe s'y tient, mais je ne leur demande pas de préparer quelque chose précisément sauf en cinquième année où je leur fais faire des exposés sur le thème du cours, exposés effectués par groupe de deux ou trois, et suivi d'un débat, puis de précisions.

Vous observez un étudiant en activité, entrain de faire un test, une technique ou en clinique, à quoi reconnaissez-vous qu'il est entrain d'apprendre ?

Je reconnais un étudiant qu'il est entrain d'apprendre lorsque je le sens centré sur sa technique et pas en dehors de sa technique ; c'est une sensation physique sur l'application d'une technique. C'est son centrage et sa concentration que je retiens ; je sais qu'il est dedans, donc s'il est dedans, il va la retenir…..la comprendre et la retenir. S'il ne fait que mimer, ça se ressent assez rapidement.

Les étudiants rencontrent-ils des difficultés au cours de leur formation professionnelle ?

Oui, bien sur !

Avez-vous connaissance de ces difficultés pour chaque étudiant ?

Non, pas pour chaque étudiant mais pour certains étudiants que je remarque en difficultés. Mais certains peuvent m'échapper. Je ne fais pas une étude individuelle, je fais une étude et je m'intéresse à certains qui sont en galère et qui se font remarquer parce qu'ils sont en galère ; ils avouent qu'ils n'y arrivent pas, qu'ils ne sentent pas ce qu'ils font et là, je suis obligé de m'y intéresser un peu plus.

Que feriez-vous si vous étiez informé des difficultés d'un étudiant ?

Si j'étais informé ? Je pense que sans pénaliser les autres, je prêterais un peu plus d'attention, certainement….

Comment contrôlez-vous les connaissances d'un étudiant ?

Essentiellement lors des examens ! Des examens écrits et pratiques. C'est moi qui rédige les questions des examens écrits et je participe à l'examen oral.

Cette évaluation permet-elle à l'étudiant de contrôler ses erreurs et ses lacunes ?

On essaye effectivement ! On a instauré ce que l'on appelle une feuille de débriefing d'examen, c'est-à-dire que j'ai donné des consignes à mon équipe ; à chaque fois qu'on a un étudiant en examen, on discute tout de suite après sa prestation pour parler de ce qui s'est bien passé et mal passé.

Cette évaluation permet-elle à l'étudiant de progresser ?

Je n'ai pas les moyens de mesure pour le savoir, mais en tout cas, elle a pour but de le faire progresser….C'est ce qu'ils me disent eux…

Si vous proposez un commentaire à l'étudiant sur son évaluation, vous le faites dans quel but ?

Lui montrer ce qu'il ne va pas et lui montrer ce qui va aussi ! Il m'est arrivé de montrer qu'il était positif sur certains aspects de sa prestation, mais d'un autre côté, c'est moins bien et il faut que tu travailles cela. Il y a de la critique positive et négative, mais il est surtout noté sur la partie technique.

Pour devenir un professionnel, quelles sont, selon vous, les qualités requises chez un étudiant ?

Un professionnel ostéopathe ? **Oui**

Avant tout, avoir envie de traiter et soigner quelqu'un, soigner l'autre. Si ils ont l'envie, ils y arriveront et se débrouilleront pour se donner les moyens d'y arriver.

Comment l'étudiant développe-t-il ces qualités au cours de sa formation professionnelle ?

J'espère qu'on lui amène un certain nombre d'éléments pour qu'il développe ces qualités, en terme de connaissances, ensuite le suivi en clinique me paraît une phase essentielle et d'ailleurs on les voit évoluer énormément à partir du moment où ils entrent en contact avec le patient lors des premières cliniques ; c'est là où se fait la plus grosse révolution à mon avis.

Comment connaître la progression d'un étudiant par rapport à ces qualités ?

Alors, sur l'aspect purement technique, il est évident que l'examen pratique amène une évolution des notes qui signent l'amélioration des techniques ; sur la clinique, je crois que c'est l'accumulation des traitements et l'expérience clinique accumulée qui fait se réalise naturellement avec plus ou moins de difficultés selon les étudiants.

Les qualités demandées pour devenir professionnel, sont-elles évaluées lors d'un examen ?

C'est difficile de répondre à cette question, je dirais oui et non.

Je précise la question : est-ce qu'il existe dans la grille des indicateurs de l'examen des mentions qui sont en rapport avec ces qualités qui sont nécessaires pour devenir un professionnel ostéopathe ?

Oui, il y a dans la grille, essentiellement clinique, un composant que j'aime bien qui s'appelle « comportement de l'étudiant avec le patient », et cette grille me permet de voir si il y a une prise en charge humaine et ostéopathique du patient. A côté de ça, il y a des autres items qui sont essentiellement le bilan, la qualité de l'interrogatoire….mais le comportement me paraît un item intéressant pour juger de l'ensemble de la prise en charge.

L'enseignement est-il évalué au cours de la formation professionnelle ?

Il est évalué par les étudiants eux-mêmes ! On a un questionnaire sur les qualités pédagogiques de chaque enseignant de l'école, ce qui nous permet d'avoir un bon retour ; la seule faille de ce système, c'est qu'on est jugé que par les étudiants, avec quelques risques,

mais les items sont bien faits pour recouper les qualités pédagogiques d'un enseignant. On est jugé par nos pairs.

Quel est l'intérêt de cette évaluation de l'enseignement ?

C'est fondamental ! On a l'impression de bien faire passer un message et finalement ceux à qui on s'adresse vous renvoient une critique à laquelle vous ne vous attendiez pas forcément, et ça c'est très déstabilisant, mais très formateur.

Cette évaluation est-elle bénéfique à l'amélioration de l'enseignement ?

Moi, j'en suis persuadé ! Maintenant, c'est mon avis personnel. En fait, oui….je pense à l'étude de toutes les enquêtes effectuées, il y a eu une amélioration notable sur certains aspects ; on voit des enseignants moins bien notés qui ont progressé sur des enquêtes ultérieures, deux ans après.

En quoi est-elle bénéfique ?

On vous renvoie à l'image que vous donnez ! C'est un retour à l'envoyeur. Vous vous adressez à quelqu'un, vous essayez d'apprendre quelque chose à quelqu'un et si cette personne vous dit qu'il n'a rien compris ou que votre façon d'enseigner est mauvaise, ça paraît évident comme intérêt.

Apporte-t-elle des modifications escomptées par rapport à l'enseignement ?

Sur certains qui ont le courage de se remettre en question, oui et pour d'autres, non.

Que pensez-vous de l'évaluation des étudiants ?

Je pense que….elle est peut être trop scolaire dans la mesure où c'est un métier relationnel et le côté relationnel est difficile à évaluer ; le côté humain est difficile à évaluer, et pourtant ça compte énormément dans notre métier. On ne juge que le côté technique des connaissances, donc l'évaluation est certainement incomplète.

L'évaluation actuelle est-elle suffisante dans cette formation ?

Non, elle n'est jamais suffisante, à mon avis on peut l'améliorer.

Pourquoi d'après-vous ?

Justement, on n'a pas assez développé dans l'évaluation le côté relationnel avec le patient et le côté relationnel important de notre profession. Je pense que ceux qui réussissent en ostéopathie ne sont pas ceux qui sont les plus doués techniquement, mais ceux qui ont la meilleure relation humaine avec leurs patients, bien sur sous-tendu par des connaissances. Mais un clinicien sans relation humaine n'aura aucun résultat, le statut de technicien ne suffira pas.

Dans cette formation professionnelle, que cherchez-vous à évaluer ?

Eh bien, un tout ! Il faut suffisamment de connaissances, il faut des connaissances et une assise technique, mais il faut aussi de la sensibilité et l'humanité pour une prise en charge humaine. C'est l'ensemble, sans pourcentage prédéfini, c'est l'ensemble qui fait que l'amalgame fera un bon thérapeute.

Avez-vous des propositions pour améliorer l'évaluation ?

L'évaluation technique et théorique est bonne. Elles sont suffisantes en état. Il faudrait pouvoir trouver des critères d'évaluation sur les relations humaines avec le patient, ce qui n'est pas toujours facile dans le cadre de la clinique, car on va vite, on dépasse l'heure, on n'a pas vu cela, et on n'a peut être pas assez d'évaluation de cette relation humaine.

Dans quelles situations l'étudiant met-il en pratique ses connaissances ?

En clinique de façon indiscutable. C'est le maçon au pied du mur, il va falloir construire son mur et il a toutes les connaissances pour le construire mais il n'a pas encore fait de mur et là, il va falloir qu'il mette les mains dans le ciment, c'est-à-dire sur le patient. Donc c'est le patient qui définit cette étape là.

Cette situation permet-elle d'identifier un problème chez l'étudiant ?

Oui, bien sur ! J'ai une anecdote à ce sujet qui m'a toujours marqué depuis longtemps. J'ai fait cours à une jeune fille très douée techniquement, connaissances parfaites et le jour où elle est entrée en clinique, elle a eu un blocage complet, elle ne pouvait pas toucher un patient, et là j'ai dit « on a fait une erreur quelque part ». On n'a pas détecté ça avant ! C'est vraiment une grosse erreur ! Cette fille a fait une grosse dépression après et elle s'est rendue compte que son problème, c'était le problème relationnel justement. Cela illustre bien cette problématique.

Proposez-vous dans ce cas à l'étudiant une analyse de sa pratique ?

Non justement, on est capable de faire de bons techniciens…maintenant, seront-ils de bons thérapeutes ? Les critères de jugement sont plus difficiles et à mon avis pas mis en place.

ANNEXE 8

Christophe, ostéopathe 50 ans, chargé de cours	
LA MOTIVATION DE L'ÉTUDIANT	
Extraits d'entretien	
Implication	« mais il s'implique quelque part, une implication de temps, d'argent, d'un tas de choses » L38-39 « par des exemples les impliquer plus à travers des cas cliniques » L63 « …on sent qu'il y en a qui se rebellent parfois, car ils sont ancrés dans un certain apprentissage et ce qu'on leur apprend par rapport à leurs pratiques professionnelles, qui est un peu une suite logique quand même, mais qui va bousculer des choses. » L79-82 « L'apprentissage, c'est l'éducation de la main, c'est important pour ça, c'est l'implication, la concentration. » L151-152
Interactivité	« c'est-à-dire qu'on va plus être dans une notion de professeur qui transmet quelque chose » L33-34 « Bon, passe la main à ton voisin, pose une question à ton voisin » L48-49
Objectifs	« ça va remettre complètement en question ce qu'ils ont appris précédemment » L40-41 « les faire plancher eux-mêmes et les faire trouver » L59 «…il faut que le cabinet devienne un laboratoire et dire « A chaque fois que je trouverais une occasion, je pratique ce que j'ai appris » L144-145

ANNEXE 8

Christophe, ostéopathe 50 ans, chargé de cours	
APPRENTISSAGE DE L'ETUDIANT	
Extraits d'entretien	
Construction des savoirs	« …et puis se faire bousculer et se faire rentrer dedans ; ils se font rentrer dedans par moment, car on leur change leurs habitudes de fonctionnement… » L39-40 « On a été positionné dan un certain sens, on va essayer de trouver par soi-même, ce que l'on ferait dans un autre sens » L61-62 « Donc, il faut toujours, je pense, que ces 3-4 éléments restent en rapport et qu'il existe une suite logique dans l'enseignement. » L16-17
Qualités des critères	« Ah, Ah ! Il va chercher, il va chercher. Il va se positionner, il va regarder le tableau si la technique est identique au tableau, il va essayer de trouver la meilleure position par rapport à ce que l'on vient d'enseigner, et moi je pense qu'on va le voir chercher une position confortable pour lui et le patient. » L100-103 « Ah ! Il faut être capable de se remettre en question. A partir du moment où il y a une remise en question, l'implication dans le travail… » L142-143 « On va les voir poser les bonnes questions, affiner leurs gestes, avoir des gestes plus précis, être plus rigoureux, trouver des choses et réussir à les corriger. » L158-159 « Pour l'apprentissage, je pense que les gens qui ont un schéma corporel ou pratiqués des activités sportives, sont plus favorisés que d'autres. » L150-151
Accompagnement	« Est-ce que toi, cette semaine, tu as pratiqué cette technique là ? Qu'est-ce que tu as fait ? Pourquoi ton patient venait ? Quelle a été l'indication de cette technique ? Etc. » L64-66 « Non, pas spécialement….c'est certainement utile…mais je ne vois pas comment » L73 « Mais, je ne sais pas, je ne peux pas dire que je les connais. Au bout d'un moment, un nombre d'années où on commence à les connaître. Mais on ne peut pas les connaître tous, ça me paraît difficile en tout cas. » L88-90 « On est dans l'enseignement depuis la maternelle, on leur donne des cours sur un plateau, on leur donne tout, des trucs, des structures, et en dehors d'un cadre strict, à mon avis, il y en a qui ne savent pas apprendre, alors que je me rappelle des professeurs géniaux ou on réfléchissait. » L192-195

ANNEXE 8

Christophe, ostéopathe 50 ans, chargé de cours	
RÉGULATION	
Extraits d'entretien	
Respect des consignes institutionnelles	« Mais le cours d'après, elle est partie, puis revenue le lendemain, sans rentrer dans les détails, on est pas là pour faire du maternage. » L95-96
Points de contrôle	« Si c'est une évaluation pratique, c'est très intéressant dans la mesure où on n'est pas là pour sanctionner…Oui, quelque part, car il y a une note, mais je pense qu'on apprend beaucoup quand il y a un examen de pratique » L117-119
Moyens	« Oui, par des évaluations tous les deux ans. C'est un peu une arme à double tranchant. D'abord, c'est bien, c'est à la mode, mais je me demande la finalité de la chose. » L169-170 « Oui et non ! Je ne suis pas convaincu du bien fondé de cette évaluation ! C'est pas du bien fondé dont je voulais parlé…c'est dans la forme qu'elle devrait être améliorée, plus que dans le fond. » L179-181

ANNEXE 8

Christophe, ostéopathe 50 ans, chargé de cours	
EVALUATION	
Extraits d'entretien	
Retour	« on est étonné parfois de dire à un étudiant « celui-là marche pas mal » et puis au cours d'un examen pratique, on va dire « là, visiblement, il n'avait pas compris » L109-111 « Pas vraiment ! On ne peut pas dire qu'on évalue ces qualités là. C'est au travers des prestations, mais c'est difficile. Il n'y a pas de test comparatif en examen, il y aurait des choses intéressantes à faire, comme par exemple « proposer un travail à trois étudiants, l'un d'eux teste, l'autre compare », bref je trouve que cette situation serait intéressante, moi je trouve. » L161-166 « Ce qui serait intéressant de savoir, c'est quel est l'avenir de ces gens formés en ostéopathie ? Que font-ils quelques années plus tard ? Font-ils autre chose ? Quel est le taux d'échec ? » L202-204
Repères	« Bon, il y a les examens, mais pendant le cours, on voit ceux qui sont plus à l'aise, lors d'une répétition, on reprend les techniques précédentes, ça se voit rapidement et parfois on est bluffé. » L107-109 « Déjà, je pense que c'est dans la graduation ! Il n'y a pas de moyen terme « Excellent, très satisfait, puis nul ». C'est ça…Il faudrait…j'y ai réfléchi… »Quelle est la finalité de l'enseignement ? » L184-186 « Alors, partiel de pratique, c'est pas mal ! Ils apprennent quelque chose. Je pense que les cours, les QCM et tout ça, je ne pense pas que ce soit une bonne idée. » L198-199
Formatrice	« Je pense qu'il faut les faire pratiquer devant les copains, c'est-à-dire « Tiens, est-ce que tu peux me montrer les techniques précédentes devant les copains et leur demander, qu'est-ce que vous en pensez ? », puis continuer par « Est-ce que ce qu'il a fait, c'est bien ? » ou « Qu'auriez-vous fait à sa place ? » ou « Comment aurait-on améliorer son geste ? » L119-121 « En pratique, oui ! Je suis certain en pratique, celui qui fait passer l'examen ne doit pas laisser l'étudiant dans son erreur ; il faut la corriger tout de suite et l'étudiant, là il retient. » L126-128 « Il serait intéressant de leur ramener des cas cliniques en cours…ou plus exactement que eux amènent des cas cliniques. Ce serait intéressant de dire « Voilà, vous essayez de me trouver dans votre cabinet des cas et décrivez-moi devant la classe votre exposé ». Ca serait très intéressant. » L210-213

ANNEXE 9

Dominique, ostéopathe depuis 1994, chargé de cours et responsable de matière	
LA MOTIVATION DE L'ÉTUDIANT	
Extraits d'entretien	
Implication	« Dans mon cours, c'est évident ! Dans les pratiques, je leur fais faire des petites présentations, du travail en groupe, je leur demande de réfléchir sur des choses, avoir une ouverture sur le sujet traité….. » L22-24
Interactivité	« Oui, mais comment ?.....déjà par l'interaction avec les étudiants et lors des contrôles continus. C'est valable pour la partie théorique et pour la pratique. » L18-19 « …..Maintenant au niveau d'un cours magistral, l'implication va être autre, davantage dans l'interactivité avec des questions précises pour faire réfléchir. » L24-25
Objectifs	« Oui, puisque dans les matières fondamentales, comme la biomécanique, il y a une organisation entre l'anatomie, la biomécanique et la pratique ; donc la biomécanique nécessite une réflexion intercours et non dans le cours. Mais il n'y a pas vraiment de préparation préalable avant le cours. » L31-34 « … Vingt fois le métier vous remettrez à l'ouvrage et dans ce type de formation, la répétition et la maîtrise sont importantes. » L99-101 « A mon avis, quelque soit le type d'évaluation, ce qui compte, c'est l'examen final pour eux » L128

ANNEXE 9

Dominique, ostéopathe depuis 1994, chargé de cours et responsable de matière	
APPRENTISSAGE DE L'ETUDIANT	
Extraits d'entretien	
Construction des savoirs	« C'est complexe en fonction du contenu des matières car j'enseigne dans trois matières différentes. Il y a une trame certes, mais après il peut y avoir une interactivité qui peut tout changer. » L6-8 « Au niveau des pratiques, oui, puisqu'ils ont des notions, donc ils doivent posséder ce qu'ils ont vu la veille pour le lendemain, et ces préparations sont des bases pour le cours d'après. » L35-36 « Déjà au sein de l'école……On va parler de l'école. Il pratique en cours quand il y a adaptation des sciences fondamentales à la pratique, puisque le but du jeu, c'est ça et dès la première année ! Il va mettre en pratique ses connaissances immédiatement sur le terrain, c'est du domaine de l'apprentissage, et après peut être en dehors de l'école, il met la main à la pâte en demandant à la famille, peut entre eux-mêmes des petits groupes se forment, mais je n'ai pas la réponse. » L144-149
Qualités des critères	« …Pour répondre rapidement sur des valeurs et non des qualités, en quelques mots, c'est déjà une présence, une disponibilité, une écoute, une ouverture et un humanisme. » L75-77 « Sur des critère extérieurs ?.....ça se voit ! C'est le savoir faire inconscient, soit c'est parce qu'il a une gestuelle qui semble adaptée ou inadaptée, soit il a un rythme, soit il y a une notion de distance, soit il y a une communication verbale en accord avec sa pratique… » L96-99 « Evidement, à tous les niveaux : comportemental, savoir être, de technicité, de savoir faire ou problèmes de lacunes des savoirs. Il peut exister un déséquilibre personnel. » L152-153
Accompagnement	« Je n'en ai pas les moyens et le temps ! Et en dehors du cours, je n'en ai pas les moyens ! » L28 « Pour moi l'évaluation, c'est le résultat à la fin de l'année et de savoir si j'ai apporté les éléments nécessaires dans le cadre de mon activité d'enseignant. » L105-106 « Oui, en essayant de savoir dans quel domaine se situe sa perturbation si il existe une perturbation. Si c'est du domaine scolaire, je vérifie et modifie mon cours en fonction des remarques des étudiants, si c'est autre, je ne sais pas répondre. » L157-159

ANNEXE 9

Dominique, ostéopathe depuis 1994, chargé de cours et responsable de matière	
RÉGULATION	
Extraits d'entretien	
Respect des consignes institutionnelles	« Alors je vais donner une idée générale pour orienter le débat ; il y a de toute façon une information sur l'organisation générale du cours, l'organisation des plans de cours en début d'année et au début de chaque cours, et en fin de cours, reprise des points importants. Ce n'est pas une synthèse dans le sens où on fait un résumé. » L11-14 « Moi, gérer les problèmes à l'intérieur de mon cours, ce n'est pas mon rôle et c'est inutile. Il y a des gens qui sont là pour ça, il faut respecter les choses. Par contre en dehors du cours, c'est autre chose. » L47-49 « Déjà car il existe un savoir faire de l'école, l'expérience et l'expérimentation réalisées pendant les cours permettent à l'étudiant d'aboutir à une forme de pratique que nous pouvons juger, mais peut être pas dans toutes les matières. » L132-134
Points de contrôle	« Déjà on note puis on agit en fonction des difficultés et on prend des mesures en conséquence. » L52 « Je ne me suis jamais poser la question » L80 « Je pense que ce n'est pas notre rôle par rapports à ces valeurs. Par rapports aux qualités, c'est l'ensemble des petites choses et tout ce qu'il reçoit au cours des années d'enseignement, grâce à la diversité des enseignements et des personnalités qu'ils rencontrent, et qui vont petit à petit le façonner, de fait il va créer lui-même ses propres qualités. Chaque être humain étant par essence différent, ce n'est pas sur la qualité que l'on juge les gens, c'est trop restrictif et c'est peut être un autre débat. » L83-88 « C'est pour cette raison que je me fixe des objectifs, si ils sont atteints, c'est tant mieux, soit ils ne sont pas atteints pour une raison de temps, d'interactivité avec la salle, ce qui nécessite une analyse. » L108-111
Moyens	« Non, pour plusieurs raisons ! La question du temps, je préfère m'assurer qu'il y a une réussite dans l'apprentissage du cours que j'enseigne ; deuxièmement, on a des gens compétents qui sont responsables pédagogiques, donc dès que je sais qu'un étudiant a un problème, j'en parle au responsable pour voir avec l'étudiant la problématique. » L43-46 « Je pense qu'il y a une enquête de satisfaction des étudiants, mais ce n'est pas vraiment une évaluation de l'enseignement. » L104-105 « Il faudrait peut être commencer par faire une évaluation de l'évaluation ?« L140-141

ANNEXE 9

Dominique, ostéopathe depuis 1994, chargé de cours et responsable de matière	
EVALUATION	
Extraits d'entretien	
Retour	« Toujours, pour le faire progresser….l'améliorer » L71 « Encore une fois, la réponse est oui, car la qualité première c'est la réalisation et l'adaptation pour pouvoir progresser, et c'est en fin de compte l'assurance à la fin de son cursus, de savoir qu'il sait se débrouiller seul. » L91-93 « Je pense que l'évaluation est nécessaire pour donner à l'étudiant des points de repères ; c'est déjà important pour son parcours de se donner des objectifs, pour avancer. Maintenant, est-ce une évaluation pratique, théorique ou philosophique ou sur la gestuelle ? » L120-123
Repères	« Au niveau des mémoires, ce la ne se contrôle pas car l'objectif c'est la réalisation d'un travail. » L55 « En ce qui concerne les sciences fondamentales, comme la biomécanique, il y a quatre façons de contrôler les connaissances : la forme magistrale des contrôles continus, la forme magistrale avec questions et rédaction, la forme pratique pour vérifier pendant le cours la maîtrise des techniques et il y a la validation sur une épreuve type lors des examens de partiels. » L56-60 « Par contre, ce qui est important, c'est de réaliser des tests d'évaluations réguliers de façon à ce que malgré tout, puisque l'étudiant doit changer d'année et progresser dans sa formation, il jalonne lui-même son parcours. Soit il a besoin d'une méthodologie pour le jalonnement intermédiaire et ça c'est notre travail, soit il n'en a pas besoin, et qu'on l'aide ou pas, il se débrouille tout seul. » L134-138
Formatrice	« Le but du jeu est de savoir si l'étudiant fait bien ! On peut mettre en évidence des choses qu'il n'a pas assimilées ou mises en parenthèses, on va dire ! Mais il doit prendre conscience qu'il y a des choses à savoir qui sont nécessaires, il doit bien les faire et lui dire si c'est le cas. » L66-68

TABLE DES MATIERES

Sommaire 2
Introduction 3

Première Partie : D'une volonté de changement professionnel à un nouveau paradigme 5

Chapitre 1 : Recherche ancrée dans l'histoire d'une profession 5
1.1 Sujet de questionnement 6
Chapitre 2 : un parcours initiatique 10
2.1 Un chemin initial 10
2.2 Des exemples précis d'accompagnement 12
2.3 La finalité des études 13
Chapitre 3 : le monde professionnel 14
3.1 Une évolution logique 15
3.2 Mon chemin vers le métier d'enseignant 16
3.3 Mon chemin vers le Duheps 17

Deuxième partie : Terrain et Problématique 19

Chapitre 4 : l'objet de l'étude 19
Introduction 19
4.1 Qu'est-ce qu'évaluer ? 21
4.2 Comment organiser l'évaluation ? 22
4.3 Comment rendre compte des évaluations ? 22
4.4 Pourquoi l'évaluation a-t-elle une place centrale dans la gestion des apprentissages ? 23
Chapitre 5 : Définition du cadre et des frontières 24
5.1 Organisation des systèmes organisationnels 25
5.1.1 Un sous-système culturel 25
5.1.2 Un sous-système technocognitif 25
5.1.3 Un sous-système psychosocial 26
5.1.4 Un sous-système structural 27
5.1.5 Un sous-système de gestion 28
Chapitre 6 : Eclairage sur les objectifs de formation 28
6.1 Le projet pédagogique 28
6.1.1 Objectifs 28
6.1.2 Les moyens 29
6.2 Enseignement 30
6.2.1 L'enseignement pratique 30
6.2.2 Mise en pratique clinique 30

6.2.3 Les stages cliniques 31
6.2.4 Interactivité.....31
6.3 Place des examens 31
6.3.1 Sciences fondamentales 32
6.3.2 Enseignement ostéopathique 32
6.3.3 Les cliniques.....33
Chapitre 7 : L'évaluation et sa problématique.....33
7.1 Conditions et ingénierie 34
7.2 Evaluer ou contrôler 35
7.2.1 Les différences.....35
7.2.2 L'enseignant évaluateur 37
7.2.3 Les modèles en évaluation 37
7.3 La question centrale.....37
7. 4 Les hypothèses 39
7.4.1 Interactivité et autonomie.....40
7.4.2 L'autoévaluation comme modèle sociocognitif 40
7.4.3 L'évaluation centrée sur l'apprenant 41
7.4.4 Bouclage et médiation.....41
7.4.5 Penser collectif pour développer l'individuel 41

Troisième partie : L'ostéopathie, une profession en recherche de légitimité.....42

Chapitre 8 : les origines.....42
8.1 Terminologie 43
8.2 Définition 44
8.3 Fondements 44
8.4 Transmettre 45
8.5 Conflits philosophiques 46
Chapitre 9 : le développement en France 47
9.1 Introduction.....47
9.2 La période des autodidactes 48
9.3 Organisation et premières structures 48
9.4 Les premières institutions 51
Chapitre 10 : description d'un établissement d'enseignement en ostéopathie 57
10.1 Organisation des études 58
10.2 Analyse des études 59
10.3 L'exercice et la pratique 60

Quatrième partie : Evaluation, cadre de formation et logique d'apprentissage 61

Introduction 61
Chapitre 11 : les cadres conceptuels 63
11.1 Une réflexion préalable.....63
11.2 Le cadre constructiviste 64
11.2.1 Le cadre associationniste et ses limites.....65
11.2.2 L'interactivité au centre du dispositif 66
11.2.4 La contextualisation.....66
11.2.5 La construction guidée.....67
11.3 Le cadre systémique 67
11.3.1 L'approche systémique 67

11.3.2 Systémique et pédagogie 68
11.3.3 Globalité et réduction 69
11.3.4 La pertinence et l'exhaustivité 70
11.3.5 La finalité et la causalité 72
Chapitre 12 : Enseignement et apprentissage 73
Introduction 73
12.1 paradigmes en pédagogie 75
Introduction 75
12.2 Un modèle de l'apprendre 76
12.2.1 La nature du savoir et la notion de conception 76
12.2.2 Transformer ses conceptions pour apprendre 77
12.3 Place de la pédagogie différenciée 77
12.3.1 Définitions 78
12.3.2 Mise en place de la différenciation 79
12.3.3 Les formes de différenciation 81
12.3.4 Les limites de la pédagogie différenciée 81
Chapitre 13 : L'évaluation, clef de voûte de l'ingénierie de formation 83
Introduction 83
13.1 Approche systémique globale de l'évaluation 85
13.1.1 Relations entre l'élève et l'école 86
13.1.2 Organisations des cours et individualisation 87
13.1.3 Didactiques et méthodes d'enseignement 87
13.1.4 Contrat didactique et relation pédagogique 87
13.1.5 Concertation, contrôle et politique d'établissement 88
13.1.6 Programmes, objectifs et exigences 89
13.1.7 Système de sélection 89
13.1.8 Satisfactions personnelles et professionnelles 90
Chapitre 14 : Evaluer des compétences attendues 91
Introduction 91
14.1 Vers une logique référentielle 92
14.2 Organisation professionnelle et formation 93
14.2.1 Les critères d'évaluation 96
14.2.2 Place du référé et rôle des indicateurs 96
14.2.3 Les fonctions de l'évaluation 98

Cinquième partie : Analyse de six récits d'expérience 100

Chapitre 15 : contexte et méthode de l'étude 100
15.1 Présentation du terrain de l'étude 100
15.2 La population étudiée 101
15.3 Méthodologie de l'enquête 102
Chapitre 16 : les entretiens 104
16.1 Les grilles d'entretiens 105
16.2 Analyses des contenus 106
16.2.1 Analyse de l'entretien 2 107
16.3 Analyse comparative 113
16.3.1 La motivation des étudiants 113
16.3.2 L'apprentissage de l'étudiant 115
16.3.3 La régulation 116

16.3.4 L'évaluation.....118

Sixième partie : Nécessité de renforcer une identité professionnelle dans la formation121

Chapitre 17 : Analyse catégorielle.....121
17.1 La motivation des étudiants.....121
17.2 L'apprentissage de l'étudiant.....122
17.3 La régulation.....123
17.4 L'évaluation.....124
Chapitre 18 : Donner du sens à l'organisation et organiser du sens.....125

Conclusion : L'évaluation, une synergie collective. 128

Références et Index.....132

Table des Figures.....132
Références Bibliographiques.....132

ANNEXES.....144

Table des Matières.....145

UNIVERSITE FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS

Académie d'Ostéopathie de France

UFR arts et sciences humaines

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

MARCHAND, JF (2009). ***L'évaluation différenciée au centre des apprentissages : Etude menée auprès de six enseignants ostéopathes***. 170 p.

Memory presented for obtaining the University Diploma of the High Studies of the Social Practice, mention Trainer in Osteopathy.

The adequacy of programs and the reinforcement of professional's competences are the central questions in this research through setting up the representations and postures of trainers in osteopathy about the evaluation. The aim is to evidence the mechanisms, factors and necessary visions for the improvement of the initial's training of osteopaths and the promotion of a teaching-learning approach favorable to the integration of quality criteria for public healthcare. The results show that it is necessary to complete training of osteopath's trainers by modules in science of education.

This is why in this research JF.Marchand, osteopath and teacher in ISO PARIS EST, the development of a conceptual frame is proposed in order to understand the field reality and the limit of ones actions. The analysis of the different levels of adequacy, between training, norms and field reality as seen by the professionals of osteopathy, is being questioned. Health education and training is seen as giving access to innovation, lever for change in the management of human resources. The importance of the process and of all the actors concerned by this change is being analyzed showing more specifically the necessity for an appropriation right from the beginning of the construction of a frame of references (competence referential) and of its installment by the trainers and management teams at all institutional levels. The evaluation must be central in the processes of apprenticeship to improve the didactics and develop a culture of the accompaniment of the student towards a social and professional identity.

Key words: Formation; osteopathy; accompaniment; Competencies; Evaluation; Posture.

UNIVERSITE FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS

Académie d'Ostéopathie de France

UFR arts et sciences humaines

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

MARCHAND, JF (2009). ***L'évaluation différenciée au centre des apprentissages : Etude menée auprès de six enseignants ostéopathes*.** 170 p.

Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale, mention Formateur en Ostéopathie

L'adéquation des programmes et le renforcement des compétences des professionnels sont les questions centrales posées par cette recherche à travers la mise en œuvre des représentations et postures des formateurs en ostéopathie au sujet de l'évaluation. Les finalités sont la mise en évidence des mécanismes, facteurs et visions nécessaires à l'amélioration de la formation initiale des ostéopathes d'une part et la promotion d'un enseignement apprentissage favorable à l'intégration des critères de qualité des soins visées par la santé publique. Les résultats montrent qu'il est nécessaire de compléter la formation de formateurs ostéopathes par des modules en sciences de l'éducation.

C'est ainsi que Jean-François MARCHAND, ostéopathe DO et enseignant à ISO PARIS EST, dans cette recherche développe des cadres conceptuels pour décoder la réalité et cerner les limites de ces actions. L'analyse des différents niveaux d'adéquations, entre formation, normes et réalités vécues par des professionnels de l'ostéopathie est questionnée, tandis que la formation est appréhendée comme voie d'entrée à l'innovation, elle-même levier de changements dans la gestion des ressources humaines. L'importance du processus et de la représentativité des acteurs concernés par le changement est analysée, mettant en évidence plus particulièrement la nécessité d'une appropriation dès le départ de la construction d'un cadre de référence (référentiel de compétences) et de sa mise en œuvre par les enseignants et les équipes de directions aux différents niveaux institutionnels. L'évaluation doit être centrale dans les processus d'apprentissage pour améliorer la didactique et développer une culture de l'accompagnement des élèves vers une identité sociale et professionnelle.

Mots clés : Formation ; ostéopathie ; accompagnement ; Compétences ; Evaluation ; Posture.