

# La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : quelques concepts fondamentaux

Par Jacques Tardif

## Préambule

Cet article est le premier d'une série de cinq portant sur la pédagogie au service de la formation en ostéopathie. Cette série d'articles vise à rendre disponibles aux formatrices et aux formateurs en ostéopathie les connaissances sur lesquelles prennent appui les pédagogues "avertis" en matière de planification de la formation, de conception de situations d'apprentissage, de soutien offert aux étudiantes et aux étudiants et d'évaluation des apprentissages. L'intention d'écriture est essentiellement de contribuer à ce que chaque décision prise par rapport à la formation en ostéopathie corresponde à un choix conscient, balisé par des orientations et des principes reconnus et validés dans le domaine de la pédagogie.

Depuis le début du XXe siècle, de nombreuses recherches ont été réalisées au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement et celles-ci ont contribué concouru à une meilleure compréhension de la dynamique de l'apprentissage et des retombées de diverses pratiques d'enseignement sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Ces recherches ont été réalisées à tous les ordres d'enseignement. On observe toutefois que les études traitant de l'apprentissage en milieu postsecondaire sont plus récentes que celles portant sur l'apprentissage au primaire et au secondaire. Comme dans la très grande majorité des champs professionnels, on doit reconnaître qu'il existe une base de connaissances spécialisées dans le domaine de la pédagogie. Certains font même référence à la "science de l'apprentissage", étant donné cette base de connaissances très bien documentées à partir de recherches. Dans ce sens, les actions que

posent les formatrices et les formateurs dans toute situation d'apprentissage ne devraient pas résulter de décisions intuitives, mais plutôt reposer sur des principes précis et reconnus par la recherche.

**Le premier article** circonscritra quelques **concepts fondamentaux** auxquels recourent les pédagogues en vue de bien distinguer divers types d'apprentissage. De plus, il mettra l'accent sur le fait que l'apprentissage est essentiellement un processus de construction personnelle et sociale. Dans **le second article**, il sera question de la **dynamique de l'apprentissage** et des principes que les recherches en sciences cognitives et en psychologie cognitive ont démontré comme étant au cœur de l'apprentissage signifiant chez les êtres humains. En ce qui concerne **le troisième article**, il portera sur les **dispositifs curriculaires et pédagogiques** qu'il importe de développer dans la logique des principes qui auront été décrits et présentés dans le deuxième article. Dans ce troisième article, les rôles des formatrices et des formateurs seront également abordés. **Le quatrième article** sera consacré à **l'évaluation des apprentissages** des étudiantes et des étudiants. Encore une fois, le plus haut degré possible de cohérence constituera la toile de fond de cet article, parce que régulièrement, les actions pédagogiques des formatrices et des formateurs sont contrecarrées par leurs pratiques évaluatives. Le concept de compétence constituera la thématique traitée dans **le cinquième article** dans la perspective de soutenir l'idée que la **professionnalisation** des étudiantes et des étudiants en milieu postsecondaire est accrue si elle est inscrite dans une **logique de développement de compétences professionnelles**.

## Introduction

Quand, dans un domaine donné, des chercheuses et des chercheurs concourent à développer une base de connaissances spécialisées, leurs démarches donnent toujours lieu à l'émergence de divers concepts spécifiques. Parfois, ces concepts sont totalement nouveaux alors

que, dans d'autres cas, des concepts déjà utilisés dans des champs différents sont repris et définis d'une manière particulière. La pédagogie n'échappe pas à cette contrainte et c'est l'une des raisons qui incitent à circonscrire le sens de certains concepts dans ce premier article.

Dans une série d'articles traitant de la pédagogie, par conséquent des actions à mettre en œuvre dans le but d'exercer le maximum d'influence sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants, il serait étrange d'éviter de définir le sens que les pédagogues attribuent au concept d'apprentissage. La **première partie** du présent article contiendra une **définition de l'apprentissage** et décrira quelques caractéristiques qui permettent à une formatrice ou à un formateur de déterminer si ce qui se produit dans une situation de formation correspond ou non à un apprentissage. La **deuxième partie** de l'article distinguera **l'apprentissage informel de l'apprentissage formel**, l'apprentissage machinal de l'apprentissage signifiant et l'apprentissage en surface de l'apprentissage en profondeur. Quant à la **troisième partie**, elle présentera une idée capitale en apprentissage, soit celle de **construction personnelle et sociale** de tout apprentissage signifiant. **La conclusion** mettra l'accent sur quelques **éléments cruciaux à retenir** dans un contexte de formation professionnalisante, comme c'est le cas en ostéopathie.

## 1. Une définition de l'apprentissage

Définir ce qu'est l'apprentissage constitue probablement un exercice périlleux tant il existe de définitions pour ce phénomène observé non seulement chez les êtres humains mais aussi chez les animaux. Il importe ici de mentionner que plusieurs recherches réalisées dans la première moitié du XXe siècle, surtout celles inscrites dans le cadre de la psychologie behavioriste, ont eu recours à des animaux comme sujets de recherche. Ce courant psychologique, souvent nommé "psychologie du comportement", a été fort influent jusqu'au début des années 80. C'est notamment grâce aux apports de la psychologie behavioriste que les formatrices et les formateurs se sont mis à accorder autant d'attention aux

objectifs et à la progression des objectifs tout au long d'une formation. Il serait d'ailleurs faux de prétendre que la psychologie behavioriste n'exerce plus d'influence actuellement sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Afin de comprendre et de définir l'apprentissage, les psychologues behavioristes estimaient qu'il suffisait de prendre en compte les comportements. Sans nier que le "cognitif" joue un certain rôle dans l'apprentissage, ils avaient la certitude qu'il était possible de comprendre l'apprentissage en ne considérant que la réponse d'un sujet et le stimulus qui avait suscité cette réponse.

**Tout ce qui se produisait "dans la tête" d'un sujet entre un stimulus et une réponse était ignoré parce qu'inaccessible à l'observation objective, valide et fidèle.**

Les psychologues behavioristes faisaient référence à la "boîte noire" pour nommer le traitement de l'information effectué par une personne. En outre, ils considéraient que ce traitement n'était pas significatif dans l'apprentissage. Par conséquent, les psychologues behavioristes définissaient l'apprentissage comme étant une modification de comportements. Dans une situation de formation, une telle définition imposait aux formatrices et aux formateurs de très bien planifier leur enseignement - donc orchestrer théoriquement une série de stimuli gradués systématiquement de présenter ces stimuli dans l'ordre prévu - donc respecter intégralement une séquence graduée et prédéfinie - et d'évaluer minutieusement les apprentissages développés par les étudiantes et les étudiants à la suite de la présentation séquentielle de ces stimuli - donc proposer des situations d'évaluation qui requièrent une reproduction fidèle de ce qui a été enseigné.

Il est fort possible que des pratiques d'enseignement qui ont cours dans divers domaines de formation, entre autres en ostéopathie, répondent précisément aux contraintes et aux caractéris-

tiques de contextes d'apprentissage fortement influencés par les conclusions des recherches en psychologie béhavioriste. Deux clefs d'analyse, en commençant par la plus simple : (1) si l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants vise à déterminer la quantité de connaissances qu'ils ont acquises, peut-être mémorisées, dans un contexte de formation, et si cette évaluation place au premier plan la reproduction fidèle de ce qui a été enseigné, on peut conclure que les pratiques de formation en question sont passablement apparentées à une logique de type " stimulus - réponse "; (2) si la formation est planifiée en privilégiant d'abord ce qui est simple pour aborder ensuite ce qui est complexe, et si elle est organisée selon une logique qui exige que la théorie précède nécessairement la pratique, on peut tirer la même conclusion. Dans ces deux cas, **le traitement de l'information** effectué par l'apprenante et l'apprenant **n'est pas pris en compte** par les formatrices et les formateurs. Dans les deux cas, ces derniers ignorent complètement ce qui se produit dans la " boîte noire ".

En réaction à la psychologie béhavioriste, notamment à l'absence de prise en compte de ce qui se produit dans la " boîte noire ", des psychologues se sont attardés à comprendre le traitement cognitif effectué par des personnes dans différentes situations. Ce courant de recherches, de plus en plus présent à partir de la fin des années 70, a donné naissance à la psychologie cognitive.

**Contrairement aux psychologues béhavioristes, les psychologues cognitivistes tentent de comprendre comment les êtres humains traitent les informations et les données qui sont soumises à leur attention.**

Quelles sont les connaissances qu'ils acquièrent dans ce processus de traitement, et comment ils réutilisent ces connaissances dans des contextes variés. Étant donné ces finalités, les psychologues cognitivistes se sont penchés sur les mécanismes du traitement de l'information et, fréquemment, des gens établissent des liens

étroits entre la psychologie cognitive et une "théorie" ou un modèle du traitement de l'information.

À partir de leurs recherches, les psychologues cognitivistes ont conclu que les êtres humains traitent activement les informations qui leur sont présentées et que le fait de ne pas considérer cet apport spécifique constitue une lacune importante dans la compréhension du traitement de l'information en général et de l'apprentissage en particulier. C'est grâce à la contribution de la psychologie cognitive que des concepts tels que "ressources cognitives", "stratégies cognitives", "métacognition", "autorégulation" ont été intégrés par les pédagogues soucieux d'influer sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Cette place de premier plan octroyée au traitement actif de l'information a exigé une nouvelle définition de l'apprentissage. Dans le contexte de la psychologie cognitive, l'apprentissage est défini comme une modification de la structure cognitive. Entre l'apprentissage conçu comme une modification de comportements et l'apprentissage conçu comme une modification de la structure cognitive, il existe des différences cruciales.

Dans une situation de formation ou d'apprentissage, une modification de la structure cognitive de l'apprenante et de l'apprenant peut correspondre à plusieurs types de changements : changement par rapport à une conception ou à un modèle; réorganisation ou restructuration de ses connaissances; ajout d'exemples, de contre-exemples ou de nuances; ajout de caractéristiques; retrait de certains éléments associés à une situation ou à un phénomène donné. Dans la conception cognitive de l'apprentissage, la répétition ou la reprise d'une connaissance déjà intégrée en mémoire ne constitue pas un apprentissage. Une modification de comportements qui n'est que mécaniste et qui ne résulte pas d'une transformation dans la base de connaissances en mémoire ne correspond pas non plus à un apprentissage. En considérant les types de changements possibles, il faut toutefois reconnaître que chaque activité d'apprentissage en milieu formel de formation donne rarement lieu à des changements par rapport à une conception ou à un modèle. On peut espérer ce genre de

changements dans le long terme, à la suite d'un programme complet de formation par exemple, mais, exceptionnellement après une ou quelques activités de formation.

**De plus en plus de programmes de formation sont inspirés des conclusions de la psychologie cognitive et de la conception de l'apprentissage qu'elle a contribué à développer.**

Deux clés d'analyse, en commençant encore une fois par la plus simple : (1) si les **pratiques évaluatives** des apprentissages des étudiantes et des étudiants visent à déterminer les modifications ou les changements qui se sont produits dans leur base de connaissances, et si, d'une manière particulière, les évaluations permettent de circonscrire l'évolution de leurs connaissances depuis leur entrée dans une activité donnée ou une série d'activités, on peut conclure que la formation concernée conçoit l'apprentissage comme une modification de la structure cognitive et non pas comme une simple modification de comportements; (2) si le **programme de formation** prévoit que, dès le début de la formation, les étudiantes et les étudiants seront exposés à des situations complexes et que c'est à partir de cette complexité qu'ils développeront de nouvelles connaissances, ancrant ainsi celles-ci sur des situations qui imposent un traitement en profondeur de l'information, on peut aussi conclure que la modification de la structure cognitive constitue la conception au cœur de cette formation. Dans les deux cas, le fait que les étudiantes et les étudiants traitent activement des informations est pris constamment en considération, et cela, autant dans les situations d'apprentissage que dans les situations d'évaluation.

## **2. Six concepts pour différencier certains phénomènes**

Dans le domaine de l'apprentissage, il existe une multitude de concepts permettant soit de différencier des contextes d'apprentissage, soit de dis-

tinguer des formes ou des types d'apprentissage, soit de faire référence à des modalités d'apprentissage. Pour des formatrices et des formateurs en ostéopathie, en vue de bien cerner les apprentissages au cœur de la formation de même que les orientations les plus influentes sur la professionnalisation des étudiantes et des étudiants, il importe de distinguer **trois paires de concepts** :

- l'apprentissage informel versus l'apprentissage formel;
- l'apprentissage machinal versus l'apprentissage signifiant;
- l'apprentissage en surface versus l'apprentissage en profondeur.

Certes, dans une formation spécialisée en pédagogie, d'autres concepts seraient considérés, mais dans la vie quotidienne des formatrices et des formateurs, les six concepts susmentionnés sont susceptibles de baliser une grande partie de leurs choix.

### **2.1 Apprentissage informel versus apprentissage formel**

Dans les écrits, on établit des distinctions entre l'apprentissage informel, fréquemment dit naturel, et l'apprentissage formel. Cette paire de concepts traite des contextes de formation.

**L'apprentissage informel** correspond à celui qui se produit dans un environnement naturel ou, exprimé autrement, dans un environnement qui n'a pas été constitué à des fins d'apprentissages. Par exemple, tous les apprentissages qu'un enfant réalise dans sa famille par rapport à sa langue première, à la socialisation et aux interactions humaines, à la motricité globale et fine correspondent à des apprentissages dits informels. Dans tel contexte, la séquence des apprentissages n'est pas planifiée d'une façon systématique par les parents et tout se déroule comme si l'être humain était "génétiquement" programmé pour réaliser ces apprentissages.

Quant à **l'apprentissage formel**, il se produit dans des lieux définis de scolarisation et de formation, comme dans les écoles, les collèges et

les universités. Dans certains écrits, on fait référence à ces environnements en les nommant " lieux formels d'éducation et de formation ".

**L'apprentissage informel dans un environnement naturel qui n'a pas été constitué à des fins d'apprentissage. L'apprentissage formel, dans des lieux définis, lieux formels d'éducation et de formation.**

Dans ces milieux, des apprentissages sont sélectionnés comme devant faire partie d'une formation donnée, on parle alors de programmes, et la plupart du temps, les personnes qui développent ces programmes définissent une séquence d'acquisition des apprentissages visés. Elles indiquent alors un ordre particulier d'apprentissage. Dans cette logique, les apprentissages formels sont toujours mieux circonscrits que les apprentissages informels et, en outre, leur évolution est pré-établie.

En quoi ces distinctions sont-elles utiles à des formatrices et à des formateurs en ostéopathie? Bien que ce ne soit pas la paire de concepts la plus utile, ces distinctions fournissent l'occasion d'accorder une attention particulière aux pratiques qui prévalent dans l'un et l'autre contextes d'apprentissage et surtout, à partir de l'efficacité des contextes dans lesquels se produisent les apprentissages informels, de tirer quelques leçons pour les environnements soutenant les apprentissages formels. Dans les situations d'apprentissage informel, on trouve généralement : (1) une relation de type maître - apprenti fortement marquée affectivement; (2) une immersion dans la complexité; (3) une ouverture constante à la vicariance. Dans un très grand nombre de situations d'apprentissage formel, on trouve : (1) une relation asymétrique basée sur l'expertise de l'un et l'ignorance de l'autre; (2) une progression de la simplicité vers la complexité; (3) une centration sur des objectifs spécifiques. Il n'est alors peut-être pas étonnant que, dans les **lieux formels** d'éducation et de formation, les formatrices et les formateurs soient régulièrement **confrontés à des problèmes de sens**, de **motivation** et de **transférabilité**.

## 2.2 Apprentissage machinal versus apprentissage signifiant

La deuxième paire de concepts distingue des formes d'apprentissage. Ces deux formes d'apprentissage, l'apprentissage machinal et l'apprentissage signifiant, ont d'ailleurs été différenciées bien avant les recherches réalisées en psychologie cognitive. **L'apprentissage machinal** correspond à ce qu'il était convenu de nommer, dans des temps anciens, l'apprentissage par la mémoire ou apprendre en mémorisant. Il serait juste d'affirmer que, dans le cas de l'apprentissage machinal, il s'agit essentiellement d'apprentissages résultant de la mémorisation. On peut ainsi apprendre des numéros de téléphone, des listes de mots, les tables de multiplications, le tableau périodique ou Tableau de Mendéléev, le nom des muscles et des os du corps humain, etc. En eux-mêmes, ces apprentissages ne contiennent pas beaucoup de sens et c'est la raison pour laquelle les chercheurs font référence à des apprentissages machinaux. De plus, ces apprentissages ne requièrent pas le recours à des stratégies d'apprentissage particulières, à l'exception de quelques techniques de mémorisation ou mnémotechniques. On pourrait d'ailleurs se demander si tous ces apprentissages concourent à modifier la structure cognitive.

**L'apprentissage machinal par la mémorisation ne contient pas beaucoup de sens! L'apprentissage signifiant : les étudiant(e)s créent des liens, établissent des relations...**

En revanche, **l'apprentissage signifiant** exige un investissement cognitif important de la personne qui apprend. Dans cette forme d'apprentissage, les étudiantes et les étudiants cherchent à donner du sens à chacun de leurs apprentissages. Entre autres, ils créent des liens entre ce qui est déjà dans leur mémoire et ce qu'ils sont en train d'apprendre, ils établissent des relations entre les divers éléments contenus dans la situation d'apprentissage, et ils déterminent comment un nouvel apprentissage sera repris dans

d'autres contextes. Lors d'un apprentissage signifiant, on observe toujours une modification de la structure cognitive. Dans le cas contraire, il serait erroné de faire référence à un apprentissage signifiant. De plus, dans une démarche d'apprentissage signifiant, les étudiantes et les étudiants mettent en œuvre plusieurs stratégies de traitement de l'information afin d'extraire de la situation d'apprentissage des éléments centraux qui seront transformés en connaissances et intégrés en mémoire.

Ces distinctions sont fondamentales pour des formatrices et des formateurs en ostéopathie, parce qu'ils doivent déterminer la forme d'apprentissage visée pour les étudiantes et les étudiants. Il est question de " forme d'apprentissage visée " et non de " forme d'apprentissage attendue ", parce que **le processus de traitement de l'information que les étudiantes et les étudiants déploieront découlera des orientations données par les formatrices et les formateurs eux-mêmes**. Ces derniers peuvent inciter les étudiantes et les étudiants à apprendre " machinalement " divers éléments relatifs au corps humain, système par système, ou à réaliser des apprentissages " signifiants " dans une orientation systémique qui oblige à considérer l'être humain comme un tout dans lequel ces diverses parties sont en relation synergique. Fait à noter : les mêmes éléments doivent être appris par les étudiantes et les étudiants, mais la perspective et le cadre d'apprentissage sont complètement différents dans l'un et l'autre cas. Les apprentissages seront alors fort différents et cette différence ne relève pas des caractéristiques des étudiantes et des étudiants; elle relève essentiellement de la perspective d'apprentissage imposée par les formatrices et les formateurs.

### 2.3 Apprentissage en surface versus apprentissage en profondeur

Les avancées de la recherche en psychologie cognitive ont permis de distinguer deux autres concepts fort importants pour des formatrices et des formateurs : l'apprentissage en surface et l'apprentissage en profondeur. Cette paire de concepts, à la différence des deux paires précé-

dentes, met l'accent sur des modalités d'apprentissage privilégiées par les étudiantes et les étudiants. Bien qu'il y ait des liens entre l'apprentissage machinal et l'apprentissage en surface, d'une part, et l'apprentissage signifiant et l'apprentissage en profondeur, d'autre part, il serait faux de conclure que l'apprentissage en surface est synonyme d'apprentissage machinal. On peut toutefois considérer que tout apprentissage signifiant exige un apprentissage en profondeur.

Dans une situation de formation, si, lors de périodes d'étude, une étudiante et un étudiant cherchent d'abord et avant tout à détecter ce que la formatrice et le formateur vont évaluer et s'ils centrent leurs moments d'étude sur ce qu'ils croient avoir détecté, cette étudiante et cet étudiant privilégient une logique **d'apprentissage en surface**. Par exemple, si cela se produit dans une activité de formation en ostéopathie, il est logique de conclure que l'étudiante et l'étudiant en question n'étudient pas pour évoluer dans sa démarche de professionnalisation, mais en vue de bien répondre aux questions qui seront posées par la formatrice et le formateur au cours de l'évaluation des apprentissages et, but ultime, en vue d'obtenir une note la plus élevée possible.

**L'apprentissage en surface, en vue de bien répondre aux questions et obtenir une note la plus élevée possible, l'apprentissage en profondeur, en vue d'une compréhension et d'une expertise de plus en plus développée.**

C'est le contraire qui se produit dans un contexte **d'apprentissage en profondeur**. Certes, l'étudiante et l'étudiant sont préoccupés par la " note la plus élevée possible ", mais leur intention première consiste à réaliser des apprentissages qui contribuent à une compréhension approfondie de divers phénomènes d'une part et, d'autre part, à ce que leur expertise dans l'action soit de plus en plus développée. La plupart du temps, ces étudiantes et ces étudiants ont un projet personnel et professionnel bien défini et, surtout, qui finalise leurs démarches d'apprentissage. Ils sont prêts à

investir temps et énergie dans des apprentissages qui participent directement à leur projet professionnel. Dans une situation de formation en ostéopathie, par exemple, ces étudiantes et ces étudiants interrogent les sens qu'ils peuvent attribuer à leurs apprentissages, et ils essaient d'établir le maximum de liens entre ces apprentissages et ce qu'ils savent déjà, entre ces apprentissages et la pratique ostéopathique, entre ces apprentissages et les contextes dans lesquels il vont devoir y recourir. On dirait alors que ces étudiantes et ces étudiants sont fortement préoccupés par la transférabilité de leurs apprentissages.

### **3. Une idée capitale : la construction des connaissances**

Sous l'influence de la **psychologie behavioriste**, on a longtemps imaginé que chaque étudiante et chaque étudiant se situait devant la formatrice et le formateur comme une " cruche vide " ou un " tableau blanc " qu'il s'agissait de remplir. Avec une telle conception de l'apprentissage, la formatrice et le formateur n'ont, à la limite, d'autres choix que de présenter d'une manière magistrale le contenu qu'ils souhaitent que les étudiantes et les étudiants apprennent. Dans la logique du tableau blanc, la formatrice et le formateur considèrent que les apprenantes et les apprenant, quels qu'ils soient, se comporteront cognitivement comme une photocopieuse et qu'ils retiendront les informations jugées essentielles et centrales par la formatrice et le formateur. Dans la logique de cette conception, l'évaluation des apprentissages impose aux étudiantes et aux étudiants de " régurgiter la matière " telle qu'elle a été enseignée par la formatrice et le formateur. Au cœur de cette conception, on trouve l'idée d'emmagasinement et, souvent, l'expression " acquisition de connaissances " contient d'une manière à peine voilée cette idée. Dans la perspective de l'emmagasinement, l'addition détient le premier rang et, obligatoirement, les évaluations sont de nature quantitative.

**La psychologie cognitive correspond essentiellement à un processus de construction et d'intégration des connaissances.**

Sous l'influence de la psychologie cognitive, l'apprentissage est conçu comme une construction personnelle et sociale. Il correspond essentiellement à un processus de construction. Les étudiantes et les étudiants construisent une représentation personnelle d'un objet d'apprentissage et cette représentation personnelle est socialement partagée par une communauté donnée. Dans cette conception de l'apprentissage, on fera alors référence à l'intégration plutôt qu'à l'acquisition et chaque situation d'évaluation sera de nature plus qualitative que quantitative, parce que les formatrices et les formateurs tiennent absolument à déterminer les changements qui se sont produits chez les étudiantes et les étudiants à la suite d'une activité de formation ou d'une série d'activités.

Dans une logique de construction, il est clair pour la formatrice et le formateur que, si l'étudiante et l'étudiant " régurgite la matière " telle qu'elle a été présentée, ils se sont inscrits dans une démarche d'apprentissage en surface, probablement dans une perspective d'apprentissage machinal. Dans une dynamique de construction de connaissances, les étudiantes et les étudiants mettent en place des processus de sélection des informations. Ces dernières sont pondérées par degré d'importance et certaines informations sont totalement laissées pour compte ou ignorées. Les étudiantes et les étudiants sont activement engagés dans leurs apprentissages parce qu'ils mettent en œuvre de tels processus de sélection.

Essentiellement/Fondamentalement, ils se comportent comme toute personne qui participe à une conférence et qui, malgré l'attention et l'intérêt portés à la conférence, ne retient que quelques informations qui ont fait sens pour elle étant donné son projet personnel et, le cas échéant, professionnel. Par conséquent, dans le processus de construction caractéristique de l'apprentissage signifiant, il y a pondération différenciée des infor-

mations, intégration en mémoire de celles qui sont jugées comme étant centrales, rejet de certaines d'entre elles considérées comme périphériques ou secondaires à ce moment-là.

## Conclusion

Ce premier article d'une série de cinq contient quelques balises pour des formatrices et des formateurs en ostéopathie qui s'interrogent sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Une partie de ces balises sont explicites dans le texte alors que d'autres doivent être mises en exergue dans cette conclusion pour éviter qu'elles passent inaperçues.

**La formation en ostéopathie**, puisqu'il s'agit d'une formation axée sur la professionnalisation des étudiantes et des étudiants, **doit mettre l'accent sur l'apprentissage signifiant et exiger des apprentissages en profondeur**. Si la formation ne donne pas la priorité à ces orientations, on peut douter de ses retombées sur la professionnalisation même des étudiantes et des étudiants. Il importe donc que la formation en ostéopathie refuse de soutenir des apprentissages machinaux et des apprentissages en surface.

Dans toute situation de formation, il faut cependant que les formatrices et les formateurs soient conscients de leurs influences sur les étudiantes et les étudiants, notamment sur les choix que ces derniers effectuent en matière d'apprentissage. Ils doivent réaliser que, sauf quelques rares exceptions, les étudiantes et les étudiants guident leurs démarches d'études à partir des modalités d'évaluation privilégiées par les formatrices et les formateurs. En fait, les situations d'évaluation des apprentissages ne sont jamais neutres en ce qui concerne les orientations d'apprentissage adoptées par les étudiantes et les étudiants.

Étant donné l'état actuel des connaissances dans les domaines de la pédagogie et de l'apprentissage, il paraît crucial que tout programme de for-

mation, particulièrement les programmes professionnalisants, inscrive les dispositifs qu'il met en place pour susciter et soutenir les apprentissages des étudiantes et des étudiants dans une logique de construction de connaissances par opposition à une logique d'emménagement des informations. Dans une telle perspective, les formatrices et les formateurs conçoivent qu'en apprentissage, les étudiantes et les étudiants transforment des informations en connaissances et s'ils veulent que la formation ait le maximum de retombées sur la professionnalisation de ces derniers, ils doivent développer des pratiques cohérentes avec cette dynamique, tant dans les situations d'apprentissage que d'évaluation.

**Deux suggestions de lecture :**  
**National Research Council (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School.* Washington (DC) : National Academy Press.**  
**Viennau, R. (2004). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques.* Montréal : Chenelière Éducation (Gaëtan Morin Éditeur).**