

La pédagogie au service de la formation en ostéopathie : documenter le parcours de développement dans un programme par compétences

Par Jacques Tardif Ph.D.

Le cinquième et dernier article traitant de la pédagogie au service de la formation en ostéopathie aborde la problématique de l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants. Il est probablement fort judicieux de faire référence à une problématique dans le cas de l'évaluation des apprentissages tellement les questions sont nombreuses et complexes et tellement les réponses sont lourdes de conséquences. En outre, le degré de complexité de ces questions augmente lorsqu'il faut adopter une approche et des modalités particulières en vue d'une appréciation valide des compétences comparativement à la complexité à laquelle sont confrontés les formatrices et les formateurs dans le contexte de l'évaluation des connaissances. En se remémorant les critiques et les commentaires, parfois acerbes, suscités dans la population en général par les évaluations plus qualitatives que quantitatives de l'apprentissage des jeunes dans les écoles primaires et secondaires, on peut facilement jauger la complexité de l'évaluation des apprentissages ainsi que la passion des débats qu'elle entraîne. Dans ces débats, il ne faut pas négliger le fait que, pour plusieurs, l'évaluation est un instrument de discrimination avant d'être un outil au service de l'apprentissage et du développement. Les propos de certaines personnes laissent imaginer qu'elles n'octroient qu'une fonction de discrimination ou de sélection à l'évaluation des apprentissages, par conséquent une fonction d'inclusion et

d'exclusion.

Dans la série d'articles portant sur la pédagogie au service de la formation en ostéopathie, le premier considère des concepts distinguant divers types d'apprentissage, il insiste sur l'importance de l'apprentissage signifiant en profondeur et il souligne la démar-

che de construction inhérente à cette forme d'apprentissage. Quant au second article, il décline et il caractérise les dix principes qui composent la dynamique de l'apprentissage signifiant en profondeur. En ce qui concerne le troisième, il introduit l'idée d'environnements pédagogiques maximalistes, ceux-ci étant perçus comme les éléments qu'il faut mettre en œuvre pour influencer sur l'apprentissage signifiant en profondeur. Dans cet article, il est aussi question des cinq actions pédagogiques - décontextualisation, structuration, réflexion, recontextualisation, métacognition - que les formatrices et les formateurs doivent régulièrement effectuer dans l'optique de soutenir l'apprentissage signifiant en profondeur dans ces environnements. Pour sa part, le quatrième article traite de la formation axée sur le développement de compétences professionnelles. Il définit ce qui est entendu par le concept de compétence, il discute de deux référentiels de compétences - soins infirmiers, enseignement préscolaire, primaire et secondaire - et il propose un référentiel pour la formation initiale en ostéopathie.

Bien que ces articles puissent être lus d'une manière disjointe, leur organisation et leur structure concourent à ce que l'axe des compétences soit proposé

comme le cadre de formation qui est le plus susceptible, étant donné les connaissances actuelles, d'influer sur l'apprentissage signifiant en profondeur. Dans une formation initiale visant le développement de compétences professionnelles, on fait alors fréquemment référence à la professionnalisation des étudiantes et des étudiants, celle-ci incluant, en plus des compétences professionnelles, le développement d'une culture professionnelle et d'une identité professionnelle. S'inscrivant dans une logique de professionnalisation, le

Il ne faut pas négliger le fait que, pour plusieurs personnes, l'évaluation est un instrument de discrimination avant d'être un outil au service de l'apprentissage et du développement.

présent article traite de l'évaluation des compétences. Les orientations qui sont décrites et discutées doivent toutefois être considérées dans la perspective de cette optique d'évaluation. Leur importance dans d'autres contextes d'évaluation requerrait des adaptations particulières. Cette obligation permet de signaler la singularité de l'évaluation des apprentissages selon les environnements pédagogiques mis en œuvre dans la formation.

La première partie de l'article rappelle quelques éléments du quatrième article quant à la définition du concept de compétence. Ces rappels donnent l'occasion de souligner une autre fois la nécessaire cohérence entre les situations d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation dans les programmes axés sur le développement de compétences. La deuxième partie définit l'évaluation des compétences et elle explicite ses exigences. La troisième partie présente tout ce qu'il faut développer et mettre en œuvre pour assurer une évaluation juste et équitable des compétences sur l'ensemble du parcours de formation des étudiantes et des étudiants. Pour ce

qui est de la conclusion, elle insiste notamment sur les preuves que les étudiantes et les étudiants doivent fournir à propos de leurs apprentissages dans le contexte de l'évaluation des compétences.

1. Le concept de compétence : un rappel

Dans le précédent article, la compétence est définie comme un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Dans cette définition, une compétence se distingue clairement d'un savoir-faire ou d'une connaissance que d'aucuns nomment procédurale. Comme cela a été illustré dans le quatrième article, les savoir-faire et les connaissances procédurales sont essentiellement des ressources au service du déploiement des compétences. Mettant au premier plan le "savoir-agir complexe" et positionnant les ressources dans un rôle de service ou de contribution, cette définition donne la prédominance, tant dans les situations d'apprentissage que dans les situations d'évaluation, à la compétence par rapport aux connaissances. Ce positionnement ne nie en rien la très grande importance des connaissances dans l'actualisation des compétences. Au contraire, il leur attribue un rôle crucial de ressources devant être mobilisées et combinées judicieusement et efficacement. Dans cette logique, une formation axée sur le développement de compétences prévoit une multitude de situations d'apprentissage qui influent directement sur les compétences elles-mêmes tout en accordant une attention particulière aux ressources, dont les connaissances, que les étudiantes et les étudiants doivent mobiliser et combiner dans le déploiement de ces compétences.

À partir de cette définition, il importe de souligner que les ressources peuvent

être internes ou externes. En ce qui concerne les ressources externes, elles sont très variées et elles dépendent fortement des contextes. Dans certains cas, il peut s'agir de ressources technologiques ou informatiques, dans d'autres de collègues ou de pairs, dans d'autres encore de documents écrits ou télévisuels. La plupart du temps, on assiste à un regroupement de quelques catégories de ressources. Pour ce qui est des ressources internes, on fait référence à des connaissances, mais aussi à des attitudes, à des valeurs, à des postures, à des schèmes. Ces brèves énumérations, qui ne couvrent pas l'ensemble des possibilités, démontrent la pluralité des ressources internes et externes imaginables au service d'une compétence. Pour les formatrices et pour les formateurs qui interviennent dans un programme axé sur le développement de compétences, elle signale la nécessité de considérer attentivement les ressources dans la planification des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. La considération des ressources exige notamment, compte tenu de l'étape de formation, de déterminer quelles ressources feront partie de l'apprentissage et de circonscrire les mobilisations et les combinaisons que les étudiantes et les étudiants devront maîtriser au terme de cette étape.

La définition de la compétence inclut aussi l'idée de famille de situations. Cette idée délimite les contextes de déploiement de la compétence. Dans le domaine de la conception en ingénierie

tique, en génie électrique, en génie civil, dans tous ces cas ou dans un regroupement de quelques cas. En imaginant que l'on retienne que la conception en génie informatique constitue une famille distincte des autres, il faudra s'interroger alors sur l'appartenance ou non de la conception de logiciels et de la conception de réseaux informatiques à une même famille de situations. Tous les domaines de formation sont confrontés à ce genre de questions et de décisions. Par exemple, dans le domaine de la santé, dès que l'on fait référence à une compétence relative au diagnostic ou au traitement, on doit s'interroger sur l'étendue de la famille de situations : le diagnostic et le traitement de tous les problèmes de santé éventuels? le diagnostic et le traitement de quelques problèmes relevant de diverses catégories? le diagnostic et le traitement de tous les problèmes de quelques catégories particulières?

Advenant l'adoption d'un programme par compétences, une telle définition "un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations" oblige deux transformations majeures dans les formations structurées autour d'objectifs et axées sur le développement de connaissances : (1) l'adoption d'un référentiel contenant un petit nombre de compétences très intégratives - les compétences sont des savoir-agir complexes et non des savoir-faire, (2) l'étalement du développement de

En référence aux situations d'apprentissage, il faudra prévoir un agencement de sorte qu'elles interviennent régulièrement, à plusieurs reprises donc, sur le développement de chaque compétence et, en référence aux situations d'évaluation, il faudra prévoir un agencement qui soit en mesure de rendre compte de la progression du développement de chacune des compétences.

par exemple, les situations délimitées indiqueraient s'il s'agit de conception en génie mécanique, en génie informa-

ces compétences sur l'ensemble de la durée de la formation. Autant en matière de situations d'apprentissage

que d'évaluation, on constate que l'étalement du développement des compétences doit recevoir une grande attention de la part des conceptrices et des concepteurs de programmes et de la part des formatrices et des formateurs.

En référence aux situations d'apprentissage, il faudra prévoir un agencement de sorte qu'elles interviennent régulièrement, à plusieurs reprises donc, sur le développement de chaque compétence et, en référence aux situations d'évaluation, il faudra prévoir un agencement qui soit en mesure de rendre compte de la progression du développement de chacune des compétences.

2. L'évaluation des compétences et ses exigences

Lorsqu'il est question de programmes par objectifs et de programmes axés sur le développement de connaissances, l'évaluation des apprentissages consiste la plupart du temps à mesurer des quantités. Par exemple : dans les écoles primaires, on peut attribuer un nombre aux fautes que commettent les élèves dans des textes qu'ils reproduisent ou qu'ils produisent et, soustrayant ce nombre d'un chiffre absolu, donner une note globale à leur production et porter de cette manière un jugement sur leurs apprentissages; dans les écoles secondaires, on peut attribuer un nombre à chaque réponse appropriée que des élèves fournissent à des questions en histoire ou en géographie et, à partir de la somme de ces nombres, donner une note aux connaissances qu'ils ont démontrées dans ce contexte; dans le domaine de la santé en milieu universitaire, on peut interroger les connaissances physiopathologiques des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un examen et, à partir d'un simple calcul portant soit sur le nombre relié à la somme des erreurs soustraite d'un chiffre absolu, soit sur la somme des nombres reliés

aux bonnes réponses, donner une note qui atteste des connaissances développées par ces étudiantes et ces étudiants. L'espace disponible pour cet article ne permet pas de discuter de tous les tenants et de tous les aboutissants de ce genre d'évaluation des apprentissages. Une question capitale concerne toutefois la représentativité de ces preuves quant à l'apprentissage réel des élèves ainsi que des étudiantes et des étudiants et quant à l'ensemble des connaissances devant être apprises dans un domaine donné.

ces et les formateurs ne sont pas intéressés à rendre compte de la quantité de connaissances développées par les étudiantes et les étudiants. En revanche, ils sont très préoccupés de rendre compte des connaissances que les étudiantes et les étudiants ont construites et qu'ils sont capables de mobiliser et de combiner efficacement au service des compétences dans des situations particulières. Toutefois, leurs évaluations des compétences dépassent largement l'appréciation des connaissances.

Dans les programmes par objectifs et dans les programmes axés sur le développement de connaissances, l'évaluation des apprentissages consiste la plupart du temps à mesurer des quantités.

Que ce soit dans la production ou la reproduction de textes, en histoire, en géographie ou en physiopathologie, les évaluations susmentionnées partagent une logique identique : déterminer les apprentissages d'une manière quantitative en estimant que ces quantités rendent réellement et judicieusement compte des apprentissages des élèves, des étudiantes et des étudiants. La quantification peut être exprimée par un pourcentage, une symbolisation dite alphanumérique (A+, A, A-, B+, B, B-...), ou des positionnements sur des échelles numériques particulières (de 5 à 1, de 20 à 1...). Peu importe que l'on recoure à des symboles numériques ou alphanumériques différents, cette logique de quantification n'est aucunement remise en cause. On vise constamment la même cible : quantifier des apprentissages.

Si ces évaluations conviennent aux programmes par objectifs et aux programmes axés sur le développement de connaissances, elles sont totalement inopérantes dans le cas des programmes axés sur le développement de compétences. D'une manière catégorique, on pourrait affirmer que, dans ces derniers programmes, les formatrices

“L'évaluation des compétences est un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte du niveau de développement des compétences d'un élève ou d'un étudiant, de son degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre, et de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise.” (Tardif, à paraître)

Cette définition de l'évaluation des compétences stipule d'abord qu'il s'agit d'un processus de recueil de données provenant de sources multiples et variées. Dans le cas des compétences, contrairement à l'évaluation des connaissances, il serait impossible de porter un jugement évaluatif à partir d'une source unique. Étant donné la complexité de la compétence et de son développement, les formatrices et les formateurs colligent des données qui proviennent de diverses sources afin de pouvoir apprécier le plus justement possible les apprentissages des élèves, des étudiantes et des étudiants. Par

exemple, face à une quantité de connaissances en physiopathologie déterminée, à la suite d'une évaluation contenant une série de questions, ils refuseraient de conclure quoi que ce soit par rapport à une compétence relative au diagnostic ou au traitement dans le domaine de la santé. Une évaluation valide et rigoureuse des compétences exige toujours une base de données qui démontre les apprentissages dans une diversité de contextes et dans une pluralité d'intentions. Il serait juste d'affirmer que ces données constituent "des preuves" de ces apprentissages.

formation déterminera entre autres le niveau de développement de la compétence elle-même. Compte tenu du fait que toute compétence est de l'ordre de l'action, l'évaluation du niveau de développement impose une mise en œuvre, ce que d'aucuns nomment une mise en acte. Afin de démontrer le niveau de développement atteint, l'étudiante et l'étudiant doivent donc élaborer un plan de traitement basé sur une évaluation différentielle, palpatoire et ostéopathique.

Il importe de noter que les formatrices et les formateurs ne peuvent pas déterminer un niveau de développement d'une compétence s'ils ignorent ses

Dans le cas de l'évaluation des compétences, les données recueillies doivent constituer des preuves de l'apprentissage.

2.1 Rendre compte du niveau de développement de la compétence

La définition ci-dessus met en évidence que l'évaluation d'une compétence doit rendre compte de trois éléments particuliers :

- le niveau de développement de la compétence;
- le degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées;
- l'étendue des situations dans lesquelles ce niveau de développement et ce degré de maîtrise se manifestent.

Considérant la troisième compétence du référentiel relatif à la formation initiale en ostéopathie - *Élaborer, en relation étroite avec le client, un plan de traitement basé sur une évaluation différentielle, palpatoire et ostéopathique* -, et imaginant qu'elle constitue une cible d'apprentissage à quatre reprises dans le programme, l'évaluation à chacune de ces étapes de

phases de développement. Il faut qu'ils disposent d'un modèle de développement de la compétence et que les phases prévues dans ce modèle correspondent à des étapes spécifiques de formation. Comment pourrait-on envisager évaluer des niveaux de développement d'une compétence sans recourir à un modèle de développement de cette compétence? Dans le cadre de l'évaluation d'une compétence, lorsqu'il est question de la détermination du niveau de développement, les formatrices et les formateurs se trouvent devant l'un des deux cas de figure suivants : établir le niveau de développement attendu au terme d'une période de formation ou au terme de la formation. Au terme de la formation, le niveau de développement attendu correspond à ce qui est exigé pour la certification professionnelle. Au terme de chaque période ou de chaque étape de formation, le niveau attendu correspond généralement à une phase de développement précisée dans le modèle. Dans cette logique, les conclusions évaluatives qui ont trait au niveau de développement rendent compte de la progression dans le développement de la compétence.

2.2 Rendre compte du degré de maîtrise des ressources

En plus d'établir le niveau de développement de la compétence, l'évaluation détermine le degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées.

L'étalement du développement d'une compétence dans un programme précise non seulement le niveau de développement attendu au terme de chaque étape de la formation, mais aussi les ressources qui doivent être mises au service de cette compétence compte tenu du niveau de développement visé. Si la compétence *Élaborer, en relation étroite avec le client, un plan de traitement basé sur une évaluation différentielle, palpatoire et ostéopathique* constitue une cible de formation à quatre reprises dans le programme, les conceptrices et les concepteurs auront prévu le niveau de développement attendu au terme de chaque période et ils auront délimité l'ensemble des ressources, internes et externes, que les étudiantes et les étudiants doivent maîtriser dans chacune de ces étapes. Lors de l'élaboration du programme, les ressources sont donc sélectionnées d'une manière relative par rapport à un niveau de développement et c'est sur cette base qu'elles sont systématiquement intégrées dans la formation. Au moment de l'évaluation, les formatrices et les formateurs ciblent ces ressources et ils se centrent sur les mobilisations et sur les combinaisons pouvant être actualisées par les étudiantes et les étudiants.

L'étalement du développement d'une compétence dans un programme précise non seulement le niveau de développement attendu au terme de chaque étape de la formation, mais aussi les ressources qui doivent être mises au service de cette compétence compte tenu du niveau de développement visé.

Dans l'évaluation d'une compétence, si le jugement porte sur le développement, on fait référence à des niveaux. S'il porte sur les ressources, on fait alors référence à des degrés de maîtrise. En ce qui concerne les ressources, elles ne sont pas évaluées en elles-mêmes, ni pour elles-mêmes, comme c'est souvent le cas de l'évaluation des connaissances dans les programmes par objectifs. Elles sont évaluées dans une optique de mobilisation et de combinaison. Dans une logique de compétence, la quantité de connaissances physiopathologiques et de connaissances psychologiques par exemple ne permet pas de circonscrire les mobilisations et les combinaisons qu'une étudiante et qu'un étudiant pourraient effectuer dans le cadre d'un diagnostic ou d'un traitement. L'évaluation des compétences exige la mise en œuvre ou la mise en acte de ressources. Par conséquent, comme le niveau de développement d'une compétence, le degré de maîtrise des ressources internes et externes ne peut être déterminé que dans l'action. Lors de la mise en œuvre de ressources dans la démarche d'évaluation d'une compétence, il faut que les mobilisations et les combinaisons englobent la variété des ressources - cognitives, motrices, affectives, sociales - que requiert le déploiement de cette compétence.

Lorsque, dans l'évaluation des compétences, les ressources internes et externes constituent la cible privilégiée, les formatrices et les formateurs considèrent, d'une part, les ressources que les étudiantes et les étudiants mobilisent et combinent effectivement (les ressources mobilisées et combinées) et, d'autre part, celles qu'ils sont en mesure de mobiliser et de combiner (les ressources mobilisables et combinables). Puisque l'évaluation des compétences s'effectue dans un contexte de mise en œuvre et que, règle générale, chaque évaluation exige du temps, parfois beaucoup de temps, il est impossible de recourir à une multitude de situations. Dans le domaine de

l'ingénierie, il est inimaginable que les étudiantes et les étudiants réalisent des projets de conception pour toutes les situations relevant de leur champ professionnel. Dans le domaine de la santé, les étudiantes et les étudiants ne peuvent pas poser un diagnostic et effectuer un traitement pour tous les problèmes de santé qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur vie professionnelle. Dans le domaine de l'ostéopathie, en référence à la compétence *Déployer, dans des perspectives de diagnostic et de traitement, un dialogue palpatoire avec les différents niveaux de l'être humain*, on ne peut pas envisager que les étudiantes et les étudiants fassent la preuve des ressources internes et externes qu'ils mobilisent et qu'ils combinent effectivement en présence de l'ensemble des problèmes qui font partie du champ de pratique de l'ostéopathie.

Dans le cadre de l'évaluation des compétences, il faut alors prévoir des modalités pour inciter les étudiantes et les étudiants

- ° à démontrer les ressources **qu'ils ont effectivement mobilisées et combinées,**

- ° à indiquer les ressources **qu'ils ont envisagées et qu'ils ont délaissées,**

- ° à expliciter les ressources **qu'ils auraient pu mobiliser et combiner** en précisant les raisons pour lesquelles ils les ont ignorées.

Dans les deux derniers cas, les ressources envisagées et délaissées ainsi que les ressources qui auraient pu être mobilisées et combinées, les évaluations donnent accès, sous des angles différents, à des ressources mobilisables et combinables.

2.3 Rendre compte de l'étendue des situations

Dans l'évaluation d'une compétence, en plus du niveau de développement de la compétence elle-même et du degré de maîtrise des ressources, les formatrices et les formateurs doivent rendre

compte de l'étendue des situations dans lesquelles se manifestent ce degré de maîtrise et ce niveau de développement. Dans le domaine de la santé, l'étalement du développement des compétences est souvent organisé autour de la complexité des problèmes ou des "symptomatologies", autour de la progression de la prise en considération de composantes dans le diagnostic et le traitement, ou autour de situations particulières. En réalité, l'étalement du développement d'une compétence peut être structuré de diverses manières. Il n'y a pas d'algorithme pour soutenir cette démarche. Toutefois, peu importe la structuration, l'évaluation d'une compétence au terme d'une période de formation et au terme de la formation inclut nécessairement un rendre compte de l'étendue des situations dans lesquelles l'étudiante et l'étudiant sont en mesure de manifester le niveau de développement délimité pour la compétence et le degré de maîtrise déterminé en matière de ressources.

Dans une formation professionnelle en soins infirmiers, à chaque fois que la compétence *Concevoir, réaliser, évaluer des prestations de soins infirmiers en partenariat avec la clientèle* fait partie d'une étape de formation, l'évaluation considère nécessairement l'étendue des situations. Dans ce cas, on pourrait imaginer que les problèmes de santé psychologiques et psychiatriques ne soient pas envisagés comme des situations dans lesquelles on s'attend à la démonstration d'un niveau de développement et d'un degré de maîtrise donnés au terme des deux premières étapes de formation. Par contre, au terme de ces périodes ou de l'une d'entre elles, on pourrait s'attendre à ce que ce niveau de développement et ce degré de maîtrise se manifestent dans les problèmes de santé chronique. Plusieurs découpages sont possibles en ce qui concerne les situations. Dans le domaine de la santé, certains estiment qu'il est possible de distinguer des situations à partir des âges (pédiatrie, gérontologie), à partir des systèmes du

corps humain (cardiologie, neurologie, pneumologie), à partir de la nature des problèmes de santé. Dans tous les domaines de formation professionnelle en milieu universitaire, les cas de figure sont très nombreux. Lors de l'évaluation des compétences, il faut que les formatrices et les formateurs considèrent très attentivement et très minutieusement les situations afin de rendre compte de la puissance des apprentissages des étudiantes et des étudiants.

3. En vue d'une évaluation juste et équitable des compétences

Rendre compte du niveau de développement d'une compétence, rendre compte du degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées dans la mise en œuvre de ce niveau de développement et rendre compte de l'étendue des situations dans lesquelles sont en mesure de se manifester ce niveau de développement et ce degré de maîtrise constituent une énorme tâche pour les formatrices et les formateurs. En outre, ils doivent documenter ces rendre compte à partir de sources multiples et variées. Se pose alors la question capitale de la démarche qu'il faut mettre en place pour accomplir une évaluation systématique, rigoureuse, juste et équitable. Les paragraphes ci-dessous proposent et argumentent une démarche particulière qui assure qu'aucun élément essentiel ne soit négligé dans ce processus d'appréciation et de jugement. Toutefois, étant donné l'espace disponible dans cet article, cette démarche est décrite en surface plutôt qu'en profondeur.

La vie professorale des formatrices et des formateurs dans un programme par compétences est beaucoup plus simple quand, pour chaque compétence, ils disposent d'un modèle qui précise son développement. Ils peuvent alors planifier les situations d'apprentissage en se

référant aux phases de développement prévues dans ce modèle et, lors de l'évaluation, ce dernier fournit les balises nécessaires pour porter un jugement sur le niveau de développement de la compétence. Dans une démarche d'évaluation des compétences, le premier pas consiste à élaborer des indicateurs de développement qui expriment d'une manière opérationnelle et concrète les phases prévues dans le modèle relatif au développement de la compétence en question. En supposant que le modèle de développement de la compétence *Déployer, dans des perspectives de diagnostic et de traitement, un dialogue palpatoire avec les différents niveaux de l'être humain* prévoit quatre phases de développement et que l'atteinte de chaque niveau de développement corresponde à l'une des étapes du programme, le tableau 1 illustrerait le premier pas à franchir dans l'évaluation de cette compétence. Dans la catégorie *Indicateurs de développement*, pour chaque étape, on trouverait trois indicateurs exprimant le niveau de développement en question. Dans ce tableau, on note que la quatrième étape et "au terme de la formation" constituent deux périodes différentes qui requièrent des indicateurs spécifiques. Cette structuration indique alors que la quatrième étape de formation n'est pas considérée comme étant terminale pour le développement de cette compétence.

Une fois le tableau 1 complété par des formatrices et des formateurs en ostéopathie, ils disposeraient des outils nécessaires pour établir les niveaux de développement de cette compétence. Il faut alors poursuivre le travail afin d'être en mesure de rendre compte des ressources et des situations. Le second pas à franchir dans cette perspective concerne les rubriques. Celles-ci sont essentiellement des critères qui, à la suite de l'établissement d'un niveau de développement d'une compétence, distinguent des degrés de maîtrise de ressources. Dans l'élaboration d'une rubrique, les formatrices et les formateurs fixent d'abord des dimensions. Règle générale, il s'agit d'une opération très simple parce que les dimensions reprennent intégralement les indicateurs de développement. Dans le tableau 2, la deuxième colonne, nommée Dimensions, contiendrait tous les indicateurs reliés à chaque étape de formation pour la compétence *Déployer, dans des perspectives de diagnostic et de traitement, un dialogue palpatoire avec les différents niveaux de l'être humain*, une étape correspondant à une phase prévue dans le modèle de développement de cette compétence.

Dans la suite de l'élaboration d'une rubrique se pose immédiatement aux formatrices et aux formateurs la question des situations. Plusieurs équipes

Tableau 1
Structuration des indicateurs de développement dans l'évaluation d'une compétence

Compétence : Déployer, dans des perspectives de diagnostic et de traitement, un dialogue palpatoire avec les différents niveaux de l'être humain	
Étapes de formation	Indicateurs de développement
Première étape	
Deuxième étape	
Troisième étape	
Quatrième étape	
Au terme de la formation	

Tableau 2
Structuration d'une rubrique
dans l'évaluation des compétences

Compétence : Déployer, dans des perspectives de diagnostic et de traitement, un dialogue palpatoire avec les différents niveaux de l'être humain						
Étapes de formation	Dimensions	Paramètres	Degrés de maîtrise			
			Exceptionnel	Avancé	Intermédiaire	Minimal
Première étape						
Deuxième étape						
Troisième étape						
Quatrième étape						

de formation prennent la décision de reprendre la même rubrique pour diverses situations estimant ainsi qu'ils pourront rendre compte plus précisément de la puissance et de l'étendue des ressources. D'autres décident d'intégrer les situations dans les dimensions elles-mêmes. Cette décision résulte essentiellement de la nature et de la complexité du domaine professionnel et elle ne peut pas être prise d'une manière absolue. Le tableau 2 ne mentionne aucune situation parce qu'il est conçu de sorte que les situations soient intégrées dans les dimensions.

La troisième colonne du tableau 2, intitulée Paramètres, impose une autre étape dans la constitution d'une rubrique. Les paramètres concernent les domaines de ressources que les étudiantes et les étudiants doivent être en mesure de mobiliser et de combiner au service des compétences. Fréquemment, ces domaines sont particuliers aux étapes de formation et aux niveaux de développement. Par exemple, pour la compétence Élaborer, en relation étroite avec le client, un plan

de traitement basé sur une évaluation différentielle, palpatoire et ostéopathique, on peut imaginer que sa mise en œuvre exige le recours à des ressources des domaines de l'ostéopathie, de la physiopathologie, de la psychologie, de la philosophie, de l'anthropologie, etc. Les paramètres associent les domaines de ressources aux dimensions en tenant compte des phases de développement de la compétence.

Dans le cas présent, les paramètres indi-

queraient clairement les domaines et les ressources en relation avec chaque dimension et, cela, pour chacune des étapes de formation. Comme pour les dimensions, le nombre de paramètres retenus dans le tableau 2 est une décision arbitraire.

Les paramètres associent les domaines de ressources aux dimensions en tenant compte des phases de développement de la compétence.

Les paramètres étant délimités, la dernière étape de l'élaboration d'une rubrique nécessite trois opérations : (1) déterminer le nombre de degrés de maîtrise des ressources; (2) déterminer si les degrés de maîtrise sont associés à chaque paramètre ou à des groupes de paramètres; (3) décliner les caractéristiques de chacun des degrés de maîtrise. Dans le tableau 2, on trouve quatre degrés de maîtrise (première décision) et ces degrés sont reliés à un groupe de paramètres qui composent une dimension. Des formatrices et des

formateurs pourraient effectuer un choix différent et relier les degrés à chacun des paramètres. À la limite, ils pourraient également décider que les degrés de maîtrise sont de nature globale et qu'ils sont reliés au regroupement de tous les paramètres retenus dans une étape. Peu importe le choix adopté, il est incontournable, dans une dernière opération, de décliner ce qui caractérise spécifiquement chaque degré de maîtrise. Ces degrés sont caractérisés en eux-mêmes et non dans une logique comparative entre les uns et les autres.

Conclusion

Dans les programmes axés sur le développement de compétences, l'évaluation des apprentissages impose aux formatrices et aux formateurs une multitude de décisions et de démarches fort complexes. Dans ces programmes, l'évaluation des compétences requiert d'abord un modèle de développement de chaque compétence. Le bât blesse sur ce plan parce que, fréquemment, les conceptrices et les concepteurs de programmes négligent cet élément crucial et parce que les formatrices et les formateurs se voient dans l'obligation de "naviguer à vue" dans des zones floues. Si, pour une compétence donnée, il n'existe aucun modèle de développement, il faut alors élaborer une séquence développementale susceptible de refléter fidèlement les phases de développement de cette compétence et valider cette séquence régulièrement à partir des productions et des apprentissages des étudiantes et des étudiants. Ce n'est pas l'idéal, mais, en l'absence d'un modèle de développement, il s'agit d'une démarche essentielle.

À quelques reprises dans les sections précédentes de cet article, il a été question de "**preuves de l'apprentissage.**" Dans les programmes par objectifs comme dans les programmes axés sur le développement de connaissances, les

formatrices et les formateurs assument la responsabilité de fabriquer les moyens d'évaluation qui, la plupart du temps, s'apparentent à des tests dans lesquels il faut fournir des réponses. Parfois, dans la perspective de l'évaluation des apprentissages dans l'ensemble d'un cours, on demande aux étudiantes et aux étudiants un travail personnel à réaliser en dehors des heures de présence en classe. Les réponses à ces tests ainsi que la production du travail personnel constituent les preuves de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Dans les programmes par compétences, le recueil des preuves de l'apprentissage ainsi que leur présentation relèvent souvent de la responsabilité des étudiantes et des étudiants. Il est habituel que, dans ces programmes, l'évaluation porte en très grande partie sur le portfolio ou le dossier d'apprentissage construit par l'étudiante et l'étudiant dans le but de rendre compte de son parcours de formation ou de son parcours de développement. Dans les programmes par compétences, en matière d'évaluation, les énergies professionnelles de la formatrice et du formateur ne sont pas consacrées à trouver la question la plus puissante pour discriminer des personnes entre elles. Ces énergies sont plutôt investies dans le soutien aux étudiantes et aux étu-

ants dans le recueil et dans la présentation des preuves de leurs apprentissages, dans l'analyse rigoureuse de ces preuves, et dans la rétroaction fournie à ces étudiantes et à ces étudiants à propos de leur trajectoire de développement et de leur évolution.

On pourrait épiloguer encore longtemps sur l'évaluation des compétences étant donné les exigences et la complexité de ce processus, étant donné aussi sa très grande importance pour les étudiantes et pour les étudiants. En terminant, il importe de souligner que l'évaluation des compétences, comme toute évaluation des apprentissages, est fondamentalement une démarche d'appréciation et de jugement d'une formatrice ou d'un formateur sur l'évolution d'une étudiante ou d'un étudiant. Cette appréciation et ce jugement exigent un haut niveau d'éthique professionnelle parce que l'évaluation des apprentissages influe fortement sur l'identité personnelle des étudiantes et des étudiants, notamment sur leur perception d'eux-mêmes comme "êtres humains capables d'apprendre et d'évoluer".

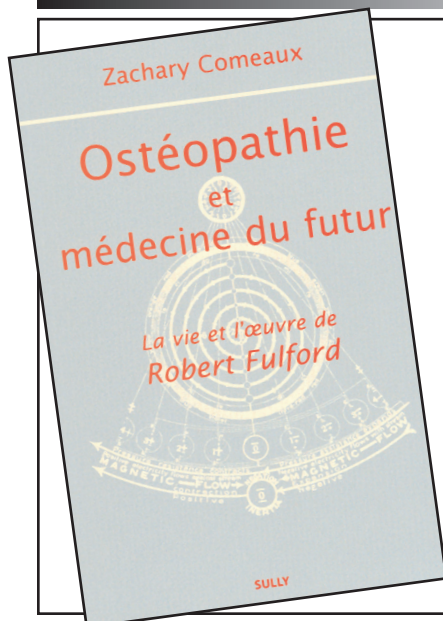
Référence bibliographique

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

Pour inventorier davantage la problématique de l'évaluation des compétences

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (QC) : Éditions du Renouveau Pédagogique.

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



Dans cet ouvrage, **Zachary Comeaux D.O., F.A.A.O.**, proche collaborateur de Robert Fulford D.O., nous fait ainsi découvrir des conceptions, comme celles de Walter Russel ou de Randolph Stone, et des travaux, comme ceux de Bur et Becker sur les champs électriques, de Vogel sur les cristaux, ou de Dingle sur la respiration, largement méconnus en langue française. Il présente également de façon pratique les méthodes diagnostiques et de traitements du Dr Fulford ainsi que sa vision de la médecine du futur.