

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation
à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels
chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

Par
Jocelyn Vachon

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Mars 2016

© Vachon, Jocelyn, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

par

Jocelyn Vachon

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Raymonde Gosselin

Directrice d'essai

Madame Lise Joly

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un essai demande un grand investissement de la part de son auteur. Un essai est un projet de grande envergure et il ne pourrait voir son accomplissement sans la contribution et le soutien d'une multitude d'intervenantes et intervenants. Je prends quelques lignes pour remercier les personnes qui m'ont appuyé dans l'accomplissement de projet.

Dans un premier temps, je tiens à remercier Madame Raymonde Gosselin, doctorante à la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke et professeure invitée au département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Je tiens à la remercier sincèrement pour son accompagnement et ses précieux conseils dans la réalisation de cet essai. Merci de m'avoir laissé conduire ce projet ambitieux d'essai tel que je l'envisageais.

Je voudrais aussi remercier M. Henri Boudreault, professeur au département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, pour sa générosité. Merci de m'avoir accordé la permission de m'approprier votre graphique intitulé Aide à se comporter pour m'en inspirer et concevoir mon outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destiné aux stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Un remerciement particulier à la personne experte pour avoir accepté de procéder à la prévalidation des outils conçus et de la vérification du questionnaire de validation. Je te remercie pour tes recommandations qui ont contribué à l'amélioration des outils d'évaluation avant leur validation.

Je remercie chaleureusement mes collègues enseignantes et enseignants du Collège de Rosemont et du Collège de Valleyfield. Je vous remercie pour votre appui, votre disponibilité, vos encouragements et votre générosité lors de nos échanges. La richesse de vos propos fut une source d'inspiration et de motivation. Sans vous, ce projet n'aurait jamais vu le jour. Votre contribution a permis de concevoir des outils qui, je l'espère, vous seront utiles dans votre pratique enseignante.

Un remerciement particulier pour les gens de la permanence de l'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec pour leurs encouragements à ne pas abandonner et pour leur support technique.

Je garde mes derniers remerciements pour ma famille. Merci, Rébecca et Sandrine, pour vos encouragements et merci d'être ce que vous êtes. Votre savoir-être a contribué plus que vous ne le pensez à la conception de ces outils.

Pour conclure, les remerciements les plus chers à mon cœur sont destinés à mon épouse Linda. Qu'aurais-je fait sans toi ? Il y a longtemps que ce projet aurait été abandonné s'il n'avait été de ma belle brume. Merci pour tes encouragements et de m'avoir si souvent délesté de certaines tâches. Merci d'avoir accordé du temps pour la relecture de mon essai et la vérification de certains éléments. Merci de ta patience en acceptant si souvent de reporter des activités ou d'être seule pendant que je réintérais mon antre et merci aussi de m'avoir forcé à y retourner lorsque je n'en avais pas envie. Je te remercie pour le soutien indéfectible dont tu as fait preuve tout au cours de ce projet. Tu ne peux imaginer l'importance du rôle que tu joues dans l'aboutissement de mes aspirations professionnelles. Merci pour tout.

SOMMAIRE

Plusieurs programmes de formation offrent des stages pour compléter la formation et valider les apprentissages des stagiaires en regard du développement de leurs compétences. L'évaluation des savoirs et des savoir-faire occupe une grande place lors de la prestation des stagiaires et permet d'établir leur niveau de compétence. Mais qu'en est-il de l'évaluation de leurs savoir-être professionnels ? Pourtant le savoir-être est une composante indispensable au plein développement de la compétence.

Les stagiaires manifestent leurs savoir-être professionnels en milieu clinique. Sans s'en rendre compte, leurs comportements influencent leur future embauche par une institution de santé. C'est la *plus value* qui fait la différence. Dans notre pratique enseignante, souvent nous éprouvons des difficultés dans l'accompagnement des stagiaires pour le plein développement de leurs savoir-être professionnels. Lorsque surviennent des difficultés, l'absence d'outil rend difficile la tâche d'évaluation des savoir-être professionnels. Cette réalité nous amène au thème de cet essai qui vise la conception d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Les difficultés d'évaluation des savoir-être professionnels dues à l'absence d'outils a entraîné une réflexion nous menant tout droit à nous questionner sur les caractéristiques essentielles des outils d'évaluation permettant aux enseignantes et aux enseignants de porter un jugement objectif sur les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Suite à une recension d'écrits en lien avec les concepts des savoir-être professionnels, de l'évaluation et des outils d'évaluation, nous nous sommes fixé cinq objectifs spécifiques pour répondre à notre question générale de l'essai : 1) Établir une nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie; 2) Décrire les savoir-être professionnels en manifestations observables; 3) Concevoir un outil d'autoévaluation en regard du développement des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie; 4) Concevoir une liste de vérification des comportements observables pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie; et 5) Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Avec une posture épistémologique interprétative et une approche qualitative, nous avons opté pour un essai de type recherche développement, selon Harvey et Loiselle (2009), visant la conception de trois outils d'évaluation des savoir-être professionnels, soit : a) un outil d'autoévaluation, b) une liste de vérification des comportements observables et c) une grille d'évaluation à échelle descriptive.

Après avoir réalisé les deux premiers objectifs spécifiques de cet essai, nous avons sollicité les enseignantes et les enseignants des départements de Techniques d'inhalothérapie du Collège de Rosemont et du Collège de Valleyfield pour procéder à la validation des outils d'évaluation des savoir-être professionnels. Pour accompagner les cinq enseignantes et les trois enseignants dans leur démarche de validation, nous avons privilégié un questionnaire de validation, des entrevues semi-dirigées et un groupe de discussion pour recueillir les données qualitatives et quantitatives que nous avons traitées en deux temps.

L'analyse et l'interprétation des résultats ont permis l'atteinte des objectifs spécifiques fixés. En plus d'établir la nomenclature des savoir-être professionnels, les données recueillies portent un regard critique sur la conception des outils d'évaluation des savoir-être professionnels destinés aux stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Grâce aux commentaires et aux suggestions obtenus, nous peaufinerons nos outils pour les rendre plus efficaces après cet essai pour ensuite les remettre aux enseignantes et aux enseignants cliniques participants qui décideront avec leur département respectif s'ils désirent les utiliser.

Cet essai identifie huit savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Ces savoir-être professionnels se manifestent à partir de quarante-deux comportements observables. La conception de nos outils d'évaluation permet de porter un regard objectif sur le développement des savoir-être professionnels de nos stagiaires.

Cet essai ne vise pas à généraliser ces résultats. Nous souhaitons plutôt la transférabilité des résultats à d'autres programmes afin d'accompagner d'autres enseignantes et enseignants qui éprouvent des difficultés lors de l'évaluation des savoir-être professionnels.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	15
LISTE DES FIGURES	17
LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	19
INTRODUCTION.....	21
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE.....	25
1. LE CONTEXTE DE FORMATION DES INHALOTHÉRAPEUTES.....	26
1.1 L'exercice de la profession d'inhalothérapeute	27
1.2 Le programme collégial Techniques d'inhalothérapie.....	29
1.3 La formation au Collège de Rosemont et au Collège de Valleyfield	32
1.4 Les stages en milieux cliniques.....	34
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI	39
2.1 Les difficultés reliées à la terminologie en lien avec les savoir-être.	40
2.1.1 Définition d'attitude	41
2.1.2 Définition d'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif ..	43
2.1.3 Définition de savoir-être professionnel	44
2.1.4 Comparatif de la terminologie et positionnement de l'auteur	46
2.2 Les difficultés reliées à l'évaluation des savoir-être en stage	48
2.3 La difficulté reliée à l'identification des éléments constitutifs des	49
savoir-être.....	49
2.4 L'absence d'outils d'évaluation des savoir-être.....	51
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI.....	52

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE 55

1.	LE CONCEPT DE SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNEL	55
2.	LE CONCEPT D'ÉVALUATION	60
2.1	L'évaluation des compétences	60
2.2	Les formes d'évaluation	61
2.2.1	L'évaluation formative	62
2.2.2	L'évaluation certificative	64
2.3	L'évaluation des savoir-être	66
3.	LES OUTILS D'ÉVALUATION EN STAGE	69
3.1	La liste de vérification	70
3.2	Les grilles d'évaluation à échelle descriptive	72
4.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	76

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE 79

1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE D'ESSAI	79
2.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS	83
3.	LE DÉROULEMENT.....	85
3.1	Établir une nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie.....	86
3.2	Décrire les savoir-être professionnels en manifestations observables	89
3.3	Concevoir un outil d'autoévaluation en regard du développement des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie	90
3.4	Concevoir une liste de vérification des comportements observables pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.....	95
3.5	Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.....	99
3.6	Valider les outils d'évaluation formative auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme collégial Techniques d'inhalothérapie	103

4.	LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	104
4.1	Le questionnaire.....	104
4.2	L'entrevue semi-dirigée.....	105
4.3	Le groupe de discussion.....	105
5.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	106
6.	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ.....	108
6.1	La crédibilité.....	108
6.2	La transférabilité.....	109
6.3	La fiabilité.....	109
6.4	La confirmabilité	110
7.	LA DÉMARCHE D'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	110

QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 113

1.	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES À L'OUTIL D'AUTOÉVALUATION DES SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS	114
1.1	Les données quantitatives relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels.....	114
1.2	Les données qualitatives relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels.....	117
1.2.1	La pertinence des savoir-être professionnels	117
1.2.2	La clarté des définitions des savoir-être professionnels retenus	119
1.2.3	La gradation de l'échelle	121
1.2.4	La pertinence des descriptifs de niveaux de développement des savoir-être professionnels	121
1.2.5	La conception graphique	123
1.3	Résumé.....	126
2.	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES À LA LISTE DE VÉRIFICATION DES COMPORTEMENTS OBSERVABLES LIÉS AUX SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS.....	128
2.1	Les données quantitatives relatives à la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels.....	129

2.2	Les données qualitatives relatives à la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels.....	132
2.2.1	La pertinence des savoir-être professionnels	133
2.2.2	La clarté des descriptions des différents comportements observables	134
2.2.3	La cohérence des descriptions des différents comportements observables	138
2.2.4	La concision des descriptions des différents comportements observables	139
2.2.5	La structure de la liste de vérification	140
2.2.6	L'utilisation de la liste de vérification.....	143
2.3	Résumé.....	145
3.	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES À LA GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DES SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS.....	147
3.1	Les données quantitatives relatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels.....	148
3.2	Les données qualitatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels	151
3.2.1	La pertinence des savoir-être professionnels retenus	152
3.2.2	La pertinence et la cohérence des descriptifs de niveaux de performance.....	152
3.2.3	La pondération des descriptifs de niveaux de performance	155
3.2.4	Une pondération différente pour chacun des savoir-être professionnels.....	155
3.2.5	La clarté de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels.....	157
3.2.6	La facilité d'utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels.....	159
3.3	Résumé.....	160
4.	L'APPRÉCIATION GÉNÉRALE DES OUTILS D'ÉVALUATION DÉVELOPPÉS ET LES AMÉLIORATIONS À APPORTER	162
	CONCLUSION.....	167
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	175

ANNEXE A	COMPÉTENCES DU PROGRAMME COLLÉGIAL TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE TIRÉES DU DEVIS MINISTÉRIEL.....	183
ANNEXE B	LOGIGRAMME DE COURS DU PROGRAMME COLLÉGIAL TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE ROSEMONT	187
ANNEXE C	LOGIGRAMME DE COURS DU PROGRAMME COLLÉGIAL TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE VALLEYFIELD.....	191
ANNEXE D	PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME COLLÉGIAL TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE ROSEMONT	195
ANNEXE E	PROFIL DE LA PERSONNE DIPLÔMÉE DU PROGRAMME COLLÉGIAL TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE VALLEYFIELD.....	199
ANNEXE F	CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	205
ANNEXE G	LETTRE DE DEMANDE D'AUTORISATION	209
ANNEXE H	LETTRE DE PRÉSENTATION AUX PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS.....	213
ANNEXE I	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	219
ANNEXE J	QUESTIONNAIRE POUR LE CHOIX DES CANDIDATES ET CANDIDATS.....	223
ANNEXE K	QUESTIONNAIRE DE VALIDATION.....	229
ANNEXE L	FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DE L'ESSAI..	239
ANNEXE M	GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE DE VALIDATION.....	247
ANNEXE N	GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES ET DU GROUPE DE DISCUSSION	255

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition du nombre d'heures et de semaines de stage en fonction des secteurs d'activités des Collèges de Rosemont et de Valleyfield .37
Tableau 2	Comparatif des caractéristiques en lien avec la terminologie référant aux concepts de savoir-être 47
Tableau 3	Comparatif entre les étapes d'une recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009) et la démarche de l'auteur 82
Tableau 4	Comparatif de la nomenclature des attitudes, savoir-être professionnels et des comportements selon les auteurs consultés 87
Tableau 5	Classification des savoir-être professionnels dans les trois dimensions 89
Tableau 6	Définitions des savoir-être professionnels et des descripteurs de niveaux 94
Tableau 7	Résultats des questions 1 à 6 en regard de la conception de l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destiné aux stagiaires 115
Tableau 8	Résultats des questions 7 à 16 en regard de la conception de l'outil d'évaluation formative sous forme de liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels 130
Tableau 9	Résultats des questions 17 à 23 en regard de la conception de l'outil d'évaluation formative sous forme de grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels 149

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Grille d'évaluation sous forme de graphique radar des attitudes professionnelles de Boudreault (s.d.) 91
Figure 2	Outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels en stage d'inhalothérapie 93
Figure 3	Recto de la liste de vérification des comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels des stagiaires en inhalothérapie ... 97
Figure 4	Verso de la liste de vérification des comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels des stagiaires en inhalothérapie ... 98
Figure 5	Recto de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels en stage d'inhalothérapie 101
Figure 6	Verso de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels en stage d'inhalothérapie 102

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

AP :	Analyse de profession
CÉEC :	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CÉR :	Comité d'éthique à la recherche
CHSLD :	Centre hospitalier de soins de longue durée
CISSS :	Centres intégrés de santé et de services sociaux
CIUSSS :	Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux
CLSC :	Centres locaux de services communautaires
CSSS :	Centres de santé et de services sociaux
MEESR :	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MPOC	Maladies pulmonaires obstructives chroniques
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPIQ :	Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec

INTRODUCTION

Lors des apprentissages effectués en milieu clinique, les stagiaires doivent mobiliser leurs savoirs et savoir-faire dans le développement des différentes compétences en lien avec leurs stages. De plus, il sera possible de les observer dévoiler leurs savoir-être. Au sein du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, les enseignantes et les enseignants sont appelés à superviser des stagiaires au cours de leur formation pratique. Il a été constaté que certains d'entre eux empruntaient des comportements non souhaitables (Beauchamp, 2013), alors que d'autres avaient, auprès des patientes et des patients, une approche des plus remarquables.

Nous retrouvons, au sein des pratiques enseignantes, différentes stratégies pour enseigner et évaluer les savoirs et les savoir-faire. Malheureusement, peu de stratégies font référence au domaine des savoir-être. Beauchamp (2013), Dorais (2009), Gosselin (2010) et Lussier (2012), entre autres, ont mis en évidence, dans leurs études, les difficultés liées à l'évaluation des attitudes, mais peu d'études ont soulevé celles qui sont liées à l'absence d'outils d'évaluation du savoir-être. C'est donc à partir de cette constatation que l'idée d'un essai sur le thème de l'évaluation des savoir-être a pris naissance dans notre esprit. Puisque nous désirions être en mesure de pouvoir porter un jugement sur les savoir-être des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie lors de leurs stages en milieux cliniques, nous avons décidé d'orienter notre essai sur le développement d'outils permettant l'évaluation des savoir-être.

Le premier chapitre, la problématique, exposera, d'une part le contexte de formation des inhalothérapeutes dans lequel sera expliqué l'exercice de la profession

d'inhalothérapeutes, le programme collégial Techniques d'inhalothérapie, la formation en inhalothérapie offerte au Collège de Rosemont et au Collège de Valleyfield ainsi que les stages offerts en milieux cliniques. D'autre part, ce chapitre révélera le problème de l'essai dans lequel seront décrites les difficultés reliées à la terminologie en lien avec les savoir-être, à l'évaluation des savoir-être en stage, à l'identification des éléments constitutifs des savoir-être ainsi qu'à l'absence d'outils d'évaluation des savoir-être. À la fin de ce chapitre, nous présenterons finalement la question générale de cet essai.

Le second chapitre est dédié à une recension d'écrits en lien avec les concepts importants de notre essai. Nous y aborderons en premier lieu le concept des savoir-être professionnels. Par la suite, nous examinerons le concept de l'évaluation plus particulièrement en regard de l'évaluation formative et certificative ainsi que de l'évaluation des savoir-être. En troisième lieu, nous porterons un regard sur le concept des outils d'évaluation en stage en présentant les différentes grilles d'évaluation et leurs caractéristiques. C'est à partir de cette recension d'écrits que nous définirons les objectifs spécifiques de cet essai.

Le troisième chapitre abordera les choix méthodologiques que nous privilégions pour répondre aux objectifs spécifiques de notre essai. Nous présenterons l'approche méthodologique dans laquelle nous exposerons la posture épistémologique que nous avons choisie et le type de recherche que nous utiliserons. De plus, ce chapitre abordera le choix des participantes et des participants à cet essai, le déroulement de l'expérimentation, les outils de collecte de données, les considérations éthiques, les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité ainsi que notre démarche d'analyse des résultats.

Le quatrième chapitre présentera les résultats et l'interprétation des données recueillies lors de l'expérimentation. Ce seront donc l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus en regard de la validation de l'outil d'autoévaluation, de la liste de vérification et de la grille d'évaluation à échelle descriptive développés pour évaluer les savoir-être professionnels que devraient démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

La conclusion de cet essai nous permettra de faire une synthèse du processus emprunté en plus de faire ressortir les faits saillants pour finalement proposer des pistes d'exploration dans le cadre de futures recherches sur le sujet de l'évaluation des savoir-être professionnels.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permettra de faire ressurgir la problématique en lien avec l'évaluation des savoir-être en stage. Pour débiter, nous décrirons le contexte de formation des inhalothérapeutes. Par la suite, nous examinerons les difficultés rencontrées par les enseignantes et les enseignants lorsqu'arrive le moment d'évaluer les savoir-être des stagiaires dans le cadre de leurs stages en milieux cliniques. Pour terminer ce chapitre, nous formulerons notre question générale de l'essai qui guidera les concepts à définir dans notre cadre de référence.

Afin d'aider la lectrice ou le lecteur de cet essai, nous consacrons les prochaines lignes à la définition de certains termes utilisés. En effet, il peut exister une certaine diversité dans les écrits recensés pour la terminologie retenue.

Au Québec, les collèges d'enseignement général et professionnel sont souvent désignés sous l'appellation cégeps. Puisque nous avons travaillé pour deux établissements d'enseignement, soit le Collège de Rosemont et le Collège de Valleyfield, qui utilisent plutôt le terme Collège dans leur nom d'établissement, nous privilégions le terme Collège pour désigner ces deux établissements d'enseignement. Toutefois, le terme cégep sera aussi utilisé pour désigner globalement les établissements d'enseignement collégial au Québec.

Nous optons pour les termes enseignante et enseignant clinique pour désigner les personnes qui effectuent l'évaluation en stage. Dans plusieurs programmes de formation collégiale, les évaluatrices et les évaluateurs proviennent des milieux de stages. Les enseignantes et les enseignants des départements d'inhalothérapie du

Collège de Rosemont et du Collège de Valleyfield se rendent sur les lieux de stages pour procéder à l'accompagnement et à l'évaluation des stagiaires.

De son côté, le terme stagiaires concerne les étudiantes et les étudiants qui poursuivent leurs apprentissages dans des institutions de santé pour le plein développement de leurs compétences.

Les termes milieux cliniques désignent les institutions de santé faisant partie des différents centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) ou centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS) où les stagiaires sont appelés à effectuer leurs stages. On y retrouve les centres de santé et de services sociaux (CSSS), les centres hospitaliers de soins de longue durée (CHSLD) et les centres locaux de santé communautaire (CLSC) ainsi que les domiciles des patientes et des patients qui y sont rattachés.

Pour terminer, les termes outils d'évaluation (Durand et Mouffe, 2014; Gosselin, 2014; Grisé et Trottier, 2002) réfèrent aux divers instruments utilisés par les enseignantes et les enseignants cliniques pour procéder aux évaluations des stagiaires.

1. LE CONTEXTE DE FORMATION DES INHALOTHÉRAPEUTES

Pour mieux comprendre en quoi consiste la formation des inhalothérapeutes, nous décrivons, dans un premier temps, l'exercice de l'inhalothérapie au Québec. Dans un second temps, nous présentons le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Dans un troisième temps, nous portons notre attention sur les éléments distinctifs en regard des programmes offerts dans les deux collèges où nous avons travaillé à titre d'enseignant; soit le Collège de Rosemont et le Collège de

Valleyfield. Nous terminons cette section avec les particularités inhérentes à la prestation des stages en milieux cliniques pour ces deux collègues.

1.1 L'exercice de la profession d'inhalothérapeute

L'exercice de la profession d'inhalothérapeute regroupe différentes activités professionnelles. Pour mieux comprendre en quoi consiste cette profession, voici la définition produite par l'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec (OPIQ) que nous retrouvons sur leur site Internet sous l'onglet grand public:

L'inhalothérapeute est un professionnel reconnu par le Code des professions du Québec. En raison de son expertise confirmée dans les soins du système cardiorespiratoire, il exerce sa profession en étroite collaboration avec les médecins et les autres professionnels de la santé (Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec, 2015, n.p.) .

Le Gouvernement du Québec (2010) a mandaté le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour effectuer une nouvelle analyse de profession (AP). Dans le rapport produit par le Ministère, nous retrouvons une autre définition qui vient préciser davantage l'exercice de la profession d'inhalothérapeute. Dans ce document, les précisions suivantes sont apportées :

L'inhalothérapeute agit à titre de professionnel de la santé. Sa spécialité réside dans les soins cardiorespiratoires. L'assistance sur le plan anesthésique fait également partie de son travail. L'inhalothérapeute intervient auprès de groupes de clientèle adulte, des enfants et des nouveau-nés, en vue de la promotion de la santé et de la prévention de la maladie, du maintien ou de l'amélioration de l'état de santé. Son travail consiste à effectuer des interventions à caractère préventif, curatif et palliatif, et à intervenir en rééducation (Gouvernement du Québec, 2010, p. 5).

Il est à noter que, depuis le 30 janvier 2003, la loi 90 intitulée *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé* (Gouvernement du Québec, 2014a) est venue modifier l'exercice de la profession. En

effet, cette loi a effectué un nouveau partage des champs d'exercices professionnels dans le domaine de la santé. Le code des professions du Québec présente ce repartage à l'article 37, au paragraphe s), et propose un cadre de référence qui autorisent et légifèrent maintenant les inhalothérapeutes à exercer les activités médicales suivantes : « Contribuer à l'évaluation de la fonction cardiorespiratoire à des fins diagnostiques ou de suivi thérapeutique, contribuer à l'anesthésie et traiter des problèmes qui affectent le système cardiorespiratoire » (Gouvernement du Québec, 2014a, p. 6).

Suite aux avancées technologiques et à la complexification des soins médicaux, les inhalothérapeutes sont appelés à appliquer en milieux cliniques les activités professionnelles suivantes qui leur sont réservées:

- 7° l'Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec:
- a) effectuer l'assistance ventilatoire, selon une ordonnance;
 - b) effectuer des prélèvements, selon une ordonnance;
 - c) effectuer des épreuves de la fonction cardiorespiratoire, selon une ordonnance;
 - d) exercer une surveillance clinique de la condition des personnes sous anesthésie, y compris la sédation-analgésie, ou sous assistance ventilatoire;
 - e) administrer et ajuster des médicaments ou d'autres substances, lorsqu'ils font l'objet d'une ordonnance;
 - f) mélanger des substances en vue de compléter la préparation d'un médicament, selon une ordonnance;
 - g) introduire un instrument, selon une ordonnance, dans une veine périphérique ou dans une ouverture artificielle ou dans et au-delà du pharynx ou au-delà du vestibule nasal (Gouvernement du Québec, 2014a, p. 8 et 9).

Les inhalothérapeutes exercent leurs fonctions dans différents milieux. Ils exercent principalement dans des centres hospitaliers de courte ou de longue durée, mais ils peuvent aussi travailler dans les CLSC ou en clinique privée. Ils travaillent dans différents secteurs que ce soit a) aux unités de soins généraux ou spécialisés

(néonatalogie, soins intensifs, urgence) ; b) au bloc opératoire ; c) au laboratoire de physiologie respiratoire ; d) au laboratoire de sommeil ; e) aux soins à domicile. En d'autres mots, les inhalothérapeutes exercent dans toutes les sphères d'activités où il est question du système cardiorespiratoire, et ce, autant auprès des adultes que des enfants et des nouveau-nés (Gouvernement du Québec, 2010).

Les inhalothérapeutes sont aussi appelés à travailler en interdisciplinarité avec différents professionnels de la santé que ce soit : a) les médecins de médecine familiale (omnipraticiennes ou omnipraticiens) ; b) les médecins spécialistes (anesthésiologistes, chirurgiennes et chirurgiens, intensivistes, néonatalogistes, oto-rhino-laryngologistes, pédiatres, pneumologues, urgentologues) ; c) les autres professionnels (diététistes, ergothérapeutes, infirmières et infirmiers, pharmaciennes et pharmaciens, physiothérapeutes ou travailleuses et travailleurs sociaux) (Gouvernement du Québec, 2010).

Nous venons de présenter le contexte d'exercice de la profession d'inhalothérapeute au Québec. Maintenant, nous nous attarderons au contexte de formation du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

1.2 Le programme collégial Techniques d'inhalothérapie

Le programme collégial Techniques d'inhalothérapie est un programme d'études qui exige la participation de collaboratrices et de collaborateurs en provenance du milieu de la santé et de l'éducation (Gouvernement du Québec, 1997). De nos jours, parmi les partenaires en provenance du domaine de la santé, nous retrouvons les CHSLD, CISSS, CIUSSS, CLSC, CSSS ainsi que le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), alors que ceux issus du milieu de l'éducation

sont les Cégeps, la Fédération des cégeps et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEESR).

Le programme est défini selon l'approche par compétences. L'approche par compétences préconisée dans les différents programmes de formation consiste à amener l'étudiante ou l'étudiant à agir et réagir de façon appropriée en mobilisant ses ressources lors de situations complexes (Le Bortef, 2009 ; Tardif, 2006). Il y a engagement d'un répertoire de ressources, c'est-à-dire : a) les savoirs (connaissances générales) ; b) les savoir-faire (connaissances procédurales, opérationnelles, conditionnelles, relationnelles et cognitives) ; c) les savoir-être professionnels (attitudes et les aptitudes personnelles). La compétence se définit donc « Comme un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (Leroux, 2010, p 73). Les trois types de savoirs constituent les ressources internes, alors que l'environnement et les différentes personnes prenant part aux situations complexes réfèrent aux ressources externes.

Le programme collégial Techniques d'inhalothérapie a été élaboré en prenant en considération les besoins du marché du travail¹ et les besoins de formation². L'élaboration de ce programme a aussi tenu compte des buts de la formation technique qui sont de former des étudiantes et des étudiants compétents pour répondre aux besoins du marché du travail. Ces considérations ont permis de définir les activités d'apprentissage et d'évaluation (Gouvernement du Québec, 1997).

¹ Pluralité des secteurs d'activités et leurs particularités

² Formation générale telle que français, anglais, ... ou spécifique comme exemple l'anesthésie, la biologie, la cardiologie, la chimie, la pathologie, la pharmacologie, la physiologie respiratoire ...

Un devis ministériel élaboré en 1997 établit que le programme collégial Techniques d'inhalothérapie doit comprendre des cours de formation générale et des cours de formation spécifique. La formation générale est répartie en 660 heures en classe, alors que la formation spécifique est constituée de 2115 heures de présence en classe ou en stage pendant lesquelles les stagiaires doivent développer les 13 compétences du programme (annexe A). Sur ces 2115 heures, un maximum de 960 heures peut être alloué à l'enseignement en milieu clinique (Gouvernement du Québec, 1997).

Présentement, huit cégeps offrent le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Il s'agit des : a) Cégep de Chicoutimi ; b) Cégep de l'Outaouais ; c) Cégep de Sherbrooke ; d) Cégep de Ste-Foy ; e) Collège Ellis (campus de Trois-Rivières) ; f) Collège de Rosemont ; g) Collège de Valleyfield et h) Collège Vanier (Gouvernement du Québec, 2015).

Le programme de formation peut prendre une couleur bien personnelle selon l'institution qui délivre la formation. Chaque établissement d'enseignement développe son propre logigramme de cours. Un logigramme offre une vision globale qui permet d'établir un ordre logique et séquentiel représentant l'organisation proposée pour le développement des compétences d'un programme et qui est propre à chaque établissement. Nous soumettons quelques exemples afin d'illustrer nos propos tirés des logigrammes de cours (annexes B et C) du Collège de Rosemont (2015a) et du Collège de Valleyfield (2014):

- A. Le programme de formation du Collège de Rosemont a choisi d'éclater les notions en lien avec la pharmacologie dans différents cours alors que le Collège de Valleyfield offre un cours de pharmacologie ;

- B. Le programme de formation du Collège de Rosemont offre un cours de 75 heures en assistance anesthésique alors que le cours offert par le programme de formation du Collège de Valleyfield est de 90 heures ;
- C. Le programme de formation du Collège de Rosemont délivre trois cours de 45 heures nommés études de cas en lien avec les différents stages alors que le programme de formation du Collège de Valleyfield offre deux cours de 45 heures en lien avec la recherche et les études de cas.

Maintenant que le contexte de l'élaboration du programme collégial Techniques d'inhalothérapie a été abordé, nous exposerons les particularités existantes et permettant de circonscrire sommairement les distinctions entre les programmes offerts par le Collège de Rosemont et le Collège de Valleyfield.

1.3 La formation au Collège de Rosemont et au Collège de Valleyfield

Le Collège de Rosemont est l'un des premiers établissements à avoir développé le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. En effet, la formation en inhalothérapie y est offerte depuis 1969 (Collège de Rosemont, s.d.). L'approche par compétences y a été implantée en 1997 (Collège de Rosemont, 2010a). En 2006, le Collège de Rosemont (2010a) a procédé à une actualisation complète du programme suite aux recommandations contenues dans le rapport d'évaluation institutionnelle du programme collégial Techniques d'inhalothérapie de 2005, produit par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC) (Gouvernement du Québec, 2006). Un nouveau logigramme de cours a été élaboré pour permettre l'acquisition des différents savoirs en lien avec les 13 compétences relatives à la formation des inhalothérapeutes.

Afin de permettre aux stagiaires en inhalothérapie de s'approprier les habiletés générales et les savoir-être professionnels nécessaires tant au monde du travail que dans la société en général, le Collège de Rosemont a défini localement six intentions éducatives³ lui permettant de répondre au profil de sortie (annexe D) du programme collégial Techniques d'inhalothérapie (Collège de Rosemont, 2010a). Parmi les intentions éducatives du Collège de Rosemont (2010a), nous retrouvons :

- A. Développer l'autonomie, le sens des responsabilités et de l'initiative ;
- B. Développer la capacité de communiquer avec les patients et les collègues ;
- C. Développer la capacité de travailler en équipe ;
- D. Développer la curiosité scientifique et le goût de l'autoformation ;
- E. Développer le jugement critique ;
- F. Développer l'ouverture au changement.

De son côté, le Collège de Valleyfield s'est vu octroyer l'autorisation d'offrir le programme collégial Techniques d'inhalothérapie en décembre 2010 (Collège de Valleyfield, 2014). C'est donc, dès les débuts de l'année 2011, qu'un comité d'implantation de programme s'est formé afin d'être en mesure d'accueillir une première cohorte à l'automne 2011. Les différents membres de ce comité (aides pédagogiques individuels, conseiller pédagogique, enseignante, personnels de la direction des études, de la direction des ressources humaines, de la direction des services administratifs, de la direction des services aux étudiants et des communications) ont développé le logigramme de cours, les différents plans-cadres⁴

³ Une intention éducative sert à orienter les différentes actions des enseignantes et enseignants à partir des axes de développement référant aux savoirs nécessaires à mobiliser dans l'action et qui concernent les comportements et savoir-être à promouvoir pour un programme de formation.

⁴ Dans l'enseignement au collégial, un plan-cadre sert de référence aux enseignantes et aux enseignants pour établir leurs plans de cours.

des cours et les plans de cours⁵ afin de s'assurer que l'enseignement prodigué par le programme du Collège de Valleyfield permette, lui aussi le développement des 13 compétences chez les étudiantes et étudiants, tout comme chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie (Collège de Valleyfield, 2014).

Pour le Collège de Valleyfield, en plus de l'importance accordée à l'intégration des différents savoirs pendant le cheminement scolaire des stagiaires, l'appropriation des savoir-être professionnels souhaitables fait aussi partie de ses préoccupations. En effet, le Collège de Valleyfield désire les amener à rencontrer le profil de la personne diplômée du programme (annexe E). C'est pourquoi il a intégré au cahier programme⁶ les attitudes personnelles et professionnelles appropriées au domaine de la santé que les étudiantes et étudiants du programme doivent démontrer. Il s'agit notamment de : a) l'autonomie ; b) le jugement et le discernement ; c) l'esprit d'analyse et de synthèse ; d) le sens de l'observation ; e) la précision dans l'exécution technique ; f) la discrétion et l'éthique ; ainsi que g) le professionnalisme (Collège de Valleyfield, 2014).

Cette brève analyse des deux programmes effectuée, passons maintenant aux particularités en regard des stages en milieux cliniques offerts par les Collèges de Rosemont et de Valleyfield.

1.4 Les stages en milieux cliniques

Dans leurs écrits, Ménard et Gosselin (2015) mentionnent que le stage complète la formation théorique et permet un premier contact avec la pratique

⁵ Un plan de cours permet de présenter un cours aux étudiantes et étudiants en regard des compétences à développer, des objectifs à atteindre du contenu et des évaluations.

⁶ Document qui regroupe toutes les informations en lien avec un programme de formation comme la présentation du programme, les compétences et objectifs du programme, les plans-cadres des cours, *etc.*

professionnelle. Ces auteures écrivent que le stage est obligatoire dans les programmes de formation technique. Dans leurs travaux, elles soulignent que la formation en milieu pratique permet aux stagiaires de développer leurs savoirs pratiques en expérimentant des tâches professionnelles directement en lien avec l'exercice de leur future profession. De plus, elles rappellent que les stages prennent différentes formes en fonction de la durée, du milieu de travail, des objectifs d'apprentissage ou en fonction des modalités de supervision et d'évaluation.

Le programme collégial Techniques d'inhalothérapie offre la possibilité aux stagiaires d'effectuer des stages en milieux cliniques tout au cours de leur formation. Rappelons tout d'abord que les termes milieux cliniques désignent les institutions de santé (CHSLD, CISSS, CIUSSS, CLSC, CSSS) où les stagiaires sont appelés à effectuer leurs stages.

Au cours de ces stages, en plus de faire appel aux différents savoirs et savoir-faire acquis lors de leur formation, les stagiaires devront appliquer leurs savoir-être professionnels auprès d'une clientèle atteinte d'une grande variété de problèmes de santé cardiorespiratoires (asthme, insuffisance respiratoire ou cardiaque, maladies pulmonaires obstructives chroniques ou MPOC, troubles du sommeil) ou lors de l'assistance anesthésique. De plus, ils devront exercer ce type de savoir auprès de divers intervenantes et intervenants du réseau de la santé qu'il s'agisse d'ergothérapeutes, d'infirmières ou infirmiers, de médecins, de nutritionnistes, de pharmaciennes ou pharmaciens, de physiothérapeutes ou tout autre professionnel de la santé (Gouvernement du Québec, 2010).

Selon les collègues, la formule des stages offerte aux stagiaires présente des variantes et prend trois formes distinctes. La première forme consiste en des stages d'observation où les stagiaires accompagnent une ou un inhalothérapeute dans son

travail quotidien et l'observent exécuter des tâches. Ce type de stage a lieu à la première session du programme pour le Collège de Rosemont dans le cadre du cours La profession (Collège de Rosemont, 2010a). Le Collège de Valleyfield offre ce stage d'observation à la deuxième session de son programme dans le cadre du cours L'inhalothérapie appliquée II (Collège de Valleyfield, 2014). Ce premier stage pour les deux collèges est d'une durée d'environ neuf à douze heures réparties sur trois visites en milieux cliniques. Il permet une exploration de la profession d'inhalothérapeute dans trois des quatre secteurs d'activités reliés à l'inhalothérapie, soit les soins critiques, les soins respiratoires généraux, les épreuves diagnostiques de la fonction cardiorespiratoire ou l'assistance en anesthésie (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

Le deuxième stage a lieu à la quatrième session autant pour le Collège de Rosemont que le Collège de Valleyfield. Au cours de ce stage, les stagiaires sont initiés aux soins respiratoires de base (aérosolthérapie, hygiène bronchique, oxygénothérapie, rééducation respiratoire, *etc.*) auprès d'une clientèle stable ou dont l'état se détériore en milieu clinique pour les deux collèges, et en soutien à domicile (évaluation de la patiente ou du patient, suivi thérapeutique, vérification de l'appareillage, *etc.*) pour le Collège de Rosemont. Le stage de soins à domicile a lieu au cours de la troisième année de formation pour le Collège de Valleyfield. Selon les milieux cliniques où ont lieu les stages, l'encadrement des stagiaires est effectué par une enseignante ou un enseignant clinique ou par une ou un inhalothérapeute du milieu clinique (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

En ce qui concerne la troisième année de formation, les apprentissages des stagiaires s'effectuent principalement en milieux cliniques. Les stages se déroulent sur une période de 30 semaines. Leurs réussites permettent aux stagiaires d'intégrer

définitivement le marché du travail après l'obtention du titre professionnel d'inhalothérapeute.

Le tableau 1 présente la répartition du nombre d'heures et de semaines de stage en fonction des secteurs d'activités des Collèges de Rosemont et de Valleyfield (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

Tableau 1
Répartition du nombre d'heures et de semaines de stage en fonction des secteurs d'activités des Collèges de Rosemont et de Valleyfield

Secteur d'activités	Collège de Rosemont		Collège de Valleyfield	
	Heures	Semaines	Heures	Semaines
Assistance en anesthésie	285	10	300	8
Soins critiques (Soins intensifs et urgence)	330	12	330	11
Néonatalogie et pédiatrie	105	4	60	2
Épreuves diagnostiques	90	3	90	3
Soins à domicile	Inclus dans le stage de 2 ^e année		45	2

Sources : Collège de Rosemont (2010a). *Cahier de programme collégial Techniques d'inhalothérapie* (2^e éd.). Montréal : Collège de Rosemont (1^{re} éd. 2006).
Collège de Valleyfield (2014). *Cahier de programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. Salaberry de Valleyfield : Collège de Valleyfield.

Tel que mentionné précédemment, la formule des stages présente souvent des différences puisque chaque collège a l'autonomie nécessaire pour déterminer l'offre et la durée des stages pour ses programmes de formation. Le tableau 1 ci-dessus dévoile les différences au niveau du nombre d'heures et de semaines de stage de tous

les secteurs d'activités pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie du Collège de Rosemont et du Collège de Valleyfield. Il met en évidence les différences au niveau du nombre d'heures d'exposition et du nombre de semaines de stage. Seul le secteur des soins critiques offre le même nombre d'heures d'exposition aux stagiaires pour effectuer les apprentissages nécessaires au plein développement de leurs compétences. Cependant, nous constatons que ces heures sont effectuées sur une plus courte période pour le Collège de Valleyfield (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

La majorité des stages s'effectuent à raison d'environ 28 heures par semaines avec des activités préparatoires offertes dans les deux collèges. Seul le stage en lien avec le secteur de l'assistance anesthésique s'échelonne sur un horaire de 37,5 heures de stage pour le Collège de Valleyfield. La difficulté de recrutement de place de stage dans ce secteur d'activité contraint ce collège à recourir à cette formule. D'ailleurs, tout comme le Collège de Valleyfield, le Collège de Rosemont a dû, lui aussi, par le passé, adopter cette formule pour pouvoir offrir une place à tous les stagiaires (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

L'encadrement des stagiaires de troisième année s'effectue de façon collaborative entre les établissements d'enseignement et les milieux cliniques. Dans un premier temps, les stagiaires sont jumelés à une ou un inhalothérapeute du milieu clinique qui est responsable d'aider les stagiaires à parfaire leur savoir-faire. De plus, les inhalothérapeutes voient les stagiaires en situation clinique lorsqu'ils prodiguent des soins aux patientes et aux patients et ils sont à même de constater leurs savoir-être professionnels et leurs comportements auprès des patientes et des patients (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

L'autre type d'encadrement est offert par les enseignantes ou enseignants cliniques de chacun des collèges. Ce sont eux qui sont responsables de l'encadrement pédagogique et de l'évaluation des stagiaires sous leur tutelle. La supervision du stage est alors une association entre les inhalothérapeutes qui accompagnent quotidiennement les stagiaires et l'enseignante ou l'enseignant clinique qui visite chaque semaine les stagiaires sous sa responsabilité (Collège de Rosemont, 2010a ; Collège de Valleyfield, 2014).

La présente section a décrit le contexte de formation des stagiaires en inhalothérapie en présentant l'exercice de la profession, les programmes de formation et les particularités de la prestation des stages pour le Collège de Rosemont et le Collège de Valleyfield. La prochaine section aborde le problème de notre essai.

2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Dans cette section, nous exposons les composantes principales du problème de l'essai. En premier lieu, nous soulignons les difficultés reliées à la terminologie en lien avec les savoir-être. Nous poursuivons avec les difficultés rencontrées par l'équipe d'encadrement des stagiaires (enseignantes et enseignants cliniques et inhalothérapeutes) lors de l'évaluation des savoir-être professionnels en stage. Par la suite, nous abordons les difficultés reliées à l'identification des éléments constitutifs⁷ des savoir-être propres à un programme de formation qui sont à évaluer. Nous concluons cette section par les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants cliniques dues à l'absence d'outils efficaces disponibles pour porter un jugement sur le niveau de développement des savoir-être professionnels.

⁷ Les éléments constitutifs réfèrent aux éléments de compétence, aux critères de performance (indicateurs permettant de juger du développement de l'élément de la compétence) et au contexte de réalisation (conditions de mise en œuvre de la compétence) en lien avec les savoir-être qui permettent d'établir les éléments d'évaluation.

2.1 Les difficultés reliées à la terminologie en lien avec les savoir-être

Lorsque vient le temps de parler des savoir-être, il existe souvent une confusion dans l'utilisation des termes. Certains auteures et auteurs utilisent la terminologie d'attitudes et parlent de comportements associés (Beauchamp, 2013; Dorais, 2009; Gosselin, 2010; Lussier : 2012; Ross, 2009). Les termes habiletés socioaffectives sont utilisés par Grisé et Trottier (1997, 2002). D'autres auteures et auteurs favorisent l'utilisation du vocable de savoir-être (Beaudoin, 2013; Gohier, 2006; Scallon, 2004) qui leur apparaît plus approprié lorsqu'il est question d'évaluation de ce type de savoir en milieu clinique.

Dorais (2009) et Ross (2009) font allusion à l'utilisation du terme savoir-être comme synonyme au terme attitude dans leur recherche. Beauchamp (2013) utilise à un certain moment le terme savoir-être et précise entre parenthèses la signification qu'elle semble lui donner par le terme attitude qu'elle privilégie tout au long de son essai. Dans notre recension d'écrits, nous notons que plusieurs des auteures et auteurs consultés (Beaudoin, 2013; Gosselin, 2010; Lussier, 2012; Lussier et Gosselin, 2015; Scallon, 2004) font allusion aux rapprochements des différents termes utilisés tels que les concepts d'attitudes, d'habiletés socioaffectives, de savoir-être et de valeurs. Cependant, nous avons constaté que la majorité de ces auteures et auteurs ont retenu le terme attitude dans leurs travaux.

Notre questionnement, à ce moment-ci, concerne le sens à donner aux termes retenus. Est-ce que tous ces termes sont vraiment des synonymes ou si chacun de ces termes a ses propres particularités? Est-ce que ces particularités peuvent influencer le port de jugement sur le niveau d'atteinte du développement des savoir-être? La confusion des termes entraîne une difficulté, au moment de l'évaluation, de déterminer ce qui doit être évalué, de quelle façon et avec quels outils d'évaluation.

C'est pourquoi nous présentons les différentes définitions et composantes des trois principaux termes qui nous mèneront au positionnement de l'auteur.

2.1.1 Définition d'attitude

Il y a plusieurs décennies, Allport (1935) nous offrait une définition du concept d'attitude qui fait encore office de référence de nos jours. Une attitude, selon lui, est une prédisposition mentale et neurologique d'un individu, développée à partir des expériences vécues, et qui influence directement la réponse envers les objets ou les situations avec lesquels il entre en contact. Beauchamp (2013), Beaudoin (2013), Gosselin (2010), Lussier (2012) et Ross (2009) font référence à cette définition dans leur projet de maîtrise.

Beauchamp (2013) souligne que les références aux termes prédispositions mentales prennent une connotation différente, selon les auteures et auteurs qu'elle a consultés, et réfèrent à l'intériorité de l'individu. Elle souligne que tous ces auteurs s'accordent pour dire que cette prédisposition influence directement les comportements de l'individu en considération des éléments impliqués lors de situations. Cette prédisposition conduit l'individu à déployer une réponse conditionnée favorable ou défavorable en regard de l'objet ou l'individu impliqué dans la situation.

Grisé et Trottier (2002) introduisent la notion d'habitude dans leur définition d'attitude. Pour eux, le concept d'attitude réfère à l'ensemble des comportements adoptés couramment par des stagiaires lors de situations aux caractéristiques semblables et qui font intervenir les mêmes habiletés cognitives, comportementales et

socioaffectives. Selon Lussier (2012), les attitudes sont les aboutissements des apprentissages effectués à travers les expériences personnelles et professionnelles qui normalement tendent à être permanentes, mais qui peuvent être modulées lors d'expériences ou de situations nouvelles.

Dans le cadre de sa recherche, Gosselin (2010), suite à son analyse factorielle des données obtenues lors de son expérimentation, identifie 10 attitudes et 59 comportements que les enseignantes et enseignants interrogés considèrent important d'être évalués en stage au collégial. Ces attitudes sont : a) l'apparence professionnelle; b) l'autoévaluation ; c) la communication; d) la confiance en soi; e) l'esprit d'analyse; f) l'esprit d'équipe; g) l'organisation; h) le professionnalisme; i) le respect des autres et j) la rigueur.

Dans un article sur l'évaluation des attitudes et comportements professionnels en soins infirmiers, Phaneuf (2010) regroupe certaines attitudes qui devraient caractériser les personnes appartenant à une profession. Cette auteure regroupe en trois catégories les attitudes et comportements chez les étudiantes et étudiants en soins infirmiers. La première dimension propre à la personne comprend : a) l'affirmation de soi (leadership); b) la connaissance de soi (confiance et estime); c) la métacognition; d) la présentation personnelle et e) le professionnalisme. La deuxième dimension est tournée vers l'autre et inclut le sens de l'éthique et la sensibilité à l'autre. La dernière dimension concerne l'action et nous y retrouvons les attitudes comme : a) l'autonomie de jugement et d'action; b) l'esprit d'observation et d'analyse des situations et c) le sens de la planification et de l'organisation.

2.1.2 *Définition d'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif*

Grisé et Trottier (1997) abordent la notion d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif comme étant l'ensemble des processus mobilisés par des stagiaires afin de maîtriser de façon efficace la dimension socioaffective associée aux tâches professionnelles pour lesquelles ils sont formés. En 2002, ces mêmes auteurs complètent leur définition en précisant qu'il s'agit d'un concept abstrait qui permet de déterminer la capacité des stagiaires à s'ajuster comme être humain, de fonctionner avec les gens qui les entourent et d'ajuster leur rôle de professionnel aux contextes dans lesquels ils évoluent (Grisé et Trottier, 2002).

Grisé et Trottier (2002) ont identifié 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Il s'agit de a) l'acceptation de l'autre, b) l'adaptation personnelle, c) engagement axiologique, d) l'engagement éthique, f) l'engagement dans le milieu, g) l'ouverture à l'expérience, h) la prise en charge personnelle, i) la prise en charge professionnelle j) la réaction socioaffective, k) le recours à l'environnement et l) la relation interpersonnelle,

Ces auteurs regroupent ces habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en trois grandes catégories en fonction des particularités de la situation professionnelle dans laquelle elles s'exercent. Nous retrouvons la première dimension de la personnalité qui concerne les habiletés axées sur les stagiaires eux-mêmes et qui les amènent à évoluer en fonction des expériences vécues. Il s'agit de : a) l'ouverture à l'expérience; b) la prise en charge personnelle et c) le recours à l'environnement.

La seconde dimension est la dimension de la relation avec le milieu. Cette catégorie touche la capacité des stagiaires à utiliser leurs habiletés dans leurs relations avec les autres afin de développer des attitudes et comportements en fonction des

individus et des situations. Dans cette dimension, nous retrouvons l'acceptation de l'autre; b) l'adaptation personnelle; c) la prise en charge professionnelle; d) la réaction socioaffective et e) la relation interpersonnelle.

Enfin, la dernière dimension se réfère à l'engagement professionnel et elle regroupe les habiletés propres à l'identité professionnelle, aux valeurs et à l'éthique de la profession dans laquelle décident de s'engager les stagiaires. Cette dimension comprend les habiletés d'ordre socioaffectif que sont : a) l'engagement axiologique; b) l'engagement éthique et c) l'engagement dans le milieu.

2.1.3 Définition de savoir-être professionnel

Boudreault (2004) identifie 24 attitudes professionnelles qui deviennent des savoir-être professionnels lorsqu'elles sont requises à l'exercice d'une profession. Ces attitudes professionnelles sont : a) l'acceptation de la critique; b) l'assiduité; c) l'autonomie; d) la communication; e) la débrouillardise; f) l'efficacité; g) l'esprit d'équipe; h) l'expression orale; i) l'hygiène personnelle; j) l'initiative; k) l'innovation; l) l'intégrité professionnelle; m) le jugement; n) la maîtrise de soi; o) l'organisation du travail; p) la persévérance; q) la prévenance; r) la protection; s) le respect de l'horaire de travail; t) le respect de l'outillage; u) le respect des lieux de travail; v) le respect des règles; w) la tenue professionnelle et x) la vigilance.

Cet auteur regroupe les attitudes professionnelles reliées aux savoir-être en trois catégories : a) les attitudes contextualisées, b) les attitudes intégrées, c) les attitudes provoquées.

Les attitudes contextualisées s'acquièrent et s'expriment à l'intérieur d'un contexte de formation ou de travail. Pour Boudreault (2004), « Elles encadrent

généralement les tâches professionnelles » (p.27). L'auteur donne comme exemple les attitudes professionnelles suivantes : a) l'assiduité, b) la patience, c) la ponctualité, d) la persévérance, e) la tenue professionnelle.

Les attitudes intégrées concernent l'exécution même de la tâche professionnelle ou des procédures techniques. Boudreault (2004) fait référence à a) la communication, b) l'organisation du travail, c) la protection, d) le respect de l'environnement de travail, e) le respect de l'outillage, f) la rigueur.

Selon Boudreault (2004), les attitudes provoquées seraient les attitudes les plus recherchées tout en étant les plus complexes à développer. Elles se manifesteraient dans l'agir et le réagir en réaction à une situation particulière qui requiert l'analyse des données observées par la personne et qu'elle fasse des liens avec ses savoirs. Cette analyse amène l'individu à démontrer des attitudes comme a) l'autonomie, b) la débrouillardise, c) le jugement, d) l'organisation du travail, e) la prévenance.

Pour Boudreault (2004), certaines tâches professionnelles mobilisent plusieurs attitudes à la fois. Lorsque les stagiaires réussissent à mobiliser ces multiples attitudes professionnelles, elles développent le savoir-être. Cet auteur définit « le savoir-être professionnel comme l'ensemble des attitudes qui caractérisent les principes liés aux valeurs du métier et qui régissent la conduite des personnes qui l'exercent » (Boudreault, 2004, p.19). Il précise que le savoir-être influence les comportements d'un individu lors de l'exécution de son travail. « Dans certains cas, ces attitudes sont même indispensables pour exécuter les tâches d'un métier. Elles constituent le savoir-être, c'est-à-dire les attitudes nécessaires à la manifestation de la compétence professionnelle » (Boudreault, 2004, p.20). Lorsque la manifestation d'attitudes devient une habitude dans des situations professionnelles semblables, les

attitudes deviennent un savoir-être. Selon Boudreault (2004), c'est en développant son savoir-être que l'apprenante ou l'apprenant est qualifié de compétent.

2.1.4 Comparatif de la terminologie et positionnement de l'auteur

Le tableau 2, à la page suivante, présente un résumé des différentes composantes qui, selon nous, caractérisent la terminologie en lien avec les concepts liés aux savoir-être et qui nous mèneront à déterminer le vocable utilisé dans le cadre de nos travaux.

Tableau 2
Comparatif des caractéristiques en lien avec la terminologie
référant aux concepts de savoir-être

	Attitudes	Habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif	Savoir-être professionnel
Compréhension personnelle de l'auteur en regard des concepts	Prédisposition intérieure d'une personne, développée à partir de ses expériences vécues , et qui influence favorablement ou défavorablement sa réponse en regard de l'objet ou l'individu impliqué dans la situation.	Ensemble de processus mobilisés par une personne pour maîtriser le côté socioaffectif lors de l'exécution de tâches professionnelles et qui détermine la capacité de cette personne de s'ajuster comme être humain, de s'adapter aux gens qui l'entourent et à son rôle professionnel selon les contextes.	Ensemble de caractéristiques observables du domaine affectif qui amène une personne à agir et réagir dans une situation en manifestant de façon habituelle des attitudes qui influenceront ses comportements en situation de tâche professionnelle et qui permettent l' expression de son soi intérieur en se référant à ses valeurs. C'est la valeur surajoutée qui fait la différence et qui personnalise la façon d' agir d'une personne.
Nombre d'éléments selon le concept	10 attitudes et 59 comportements selon Gosselin (2010)	11 habiletés selon Grisé et Trottier (1997, 2002)	24 attitudes professionnelles selon Boudreault (2004)
Regroupement possible	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension propre à la personne • Dimension tournée vers l'autre • Dimension tournée vers l'action Phaneuf (2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimension personnalité • Dimension relation avec l'autre • Dimension engagement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes intégrées • Attitudes contextualisées • Attitudes provoquées

L'étude du tableau ci-haut résume les caractéristiques des trois concepts souvent associés que sont les attitudes, les habiletés d'ordre socioaffectif et les savoir-être. Nous nous sommes permis de mettre en gras les caractéristiques qui nous semblaient communes dans notre compréhension de ces concepts. Nous y indiquons

le nombre d'éléments que regroupe chacun des concepts. Alors que Boudreault (2004) identifie 24 attitudes professionnelles, Gosselin (2010) répertorie 10 attitudes et 59 comportements. De leur côté, Grisé et Trottier (1997, 2002) proposent 11 habiletés d'ordre socioaffectif. Le tableau révèle un consensus concernant l'existence des trois axes principaux de regroupement entourant les concepts d'attitudes, d'habiletés d'ordre socioaffectif et de savoir-être (Boudreault, 2004; Grisé et Trottier, 1997 et 2002; Phaneuf, 2010). Ces trois axes sont : a) la dimension personnelle à l'individu, b) la dimension tournée vers l'autre et c) la dimension en regard de l'action.

L'étude du tableau 2 de la page précédente nous amène à affirmer que les savoir-être constituent un ensemble de prédispositions d'une personne à mobiliser ses ressources internes. Cette mobilisation doit s'effectuer de façon habituelle afin de lui permettre de développer les attitudes professionnelles adéquates et être en mesure d'agir et de réagir en fonction du contexte professionnel où elle évolue. Le tout doit se faire en s'adaptant aux autres et à son environnement, et ce, peu importe les circonstances ou situations professionnelles. C'est pourquoi nous utiliserons le terme savoir-être professionnel et que nous considérons qu'il représente le terme le plus approprié dans le cadre de cet essai.

2.2 Les difficultés reliées à l'évaluation des savoir-être en stage

La formation du programme collégial Techniques d'inhalothérapie vise principalement le développement de compétences par les stagiaires leur permettant de traiter une clientèle atteinte de troubles cardiorespiratoires. Lors de la supervision en stage, notre expérience d'encadrement de stagiaires nous a permis de constater que plusieurs de ces derniers réussissent à bien intégrer les savoirs et savoir-faire, mais

éprouvent certaines difficultés en ce qui concerne le savoir-être (Collège de Rosemont, 2010*b*, 2012, 2013, 2014*a*, 2014*b*, 2015*b*).

Dans notre recension d'écrits, nous avons pu constater qu'à l'exception de Scallon (2004) qui expose les difficultés liées à l'évaluation des savoir-être, la majorité des auteurs et auteurs exposent les difficultés liées à l'évaluation des attitudes. Dans les situations problématiques, les enseignantes et les enseignants cliniques éprouvent un malaise à porter un jugement sur ce qu'ils ont observé (Beaudoin, 2013).

Scallon (2004) mentionne dans ses écrits que le domaine des savoir-être n'est pas de tout repos. Encore plus lorsqu'arrive le moment d'évaluer les aspects du domaine affectif, les enseignantes et les enseignants cliniques que nous côtoyons, vivent ses difficultés lorsque vient le moment de juger des savoir-être en stage puisqu'ils se retrouvent sans ressource pour certifier que les stagiaires ont développé les bons savoir-être professionnels. Cette situation confirme qu'il existe un malaise au sein des enseignantes et des enseignants cliniques lorsque vient le moment de porter un jugement sanctionnant les prestations des stagiaires (Beaudoin, 2013).

En conclusion, force est d'admettre qu'il est difficile de s'y retrouver lorsque le domaine affectif est abordé. Il n'est donc pas étonnant que les enseignantes et enseignants évitent de s'aventurer sur ce terrain (Scallon, 2004).

2.3 La difficulté liée à l'identification des éléments constitutifs des savoir-être

Nous considérons que la place des savoir-être dans le développement des compétences est difficile à déterminer précisément. Nous avons mentionné

ultérieurement que l'approche par compétences vise le plein développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être en regard du développement des compétences (Le Bortef, 2009 ; Tardif, 2006).

En regard de l'absence des éléments constitutifs des savoir-être, il n'est pas étonnant de constater que plusieurs enseignantes et enseignants préfèrent ne pas s'engager sur ce terrain glissant (Scallon, 2004). Malgré sa complexité, l'évaluation des savoirs et savoir-faire relatifs au développement des compétences peut être facilement définie et identifiée. En ce qui concerne l'évaluation des savoir-être, cette composante de l'évaluation s'intègre difficilement dans les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants (Dorais, 2009).

Les enseignantes et les enseignants cliniques avec qui nous travaillons s'accordent de plus en plus sur l'importance d'évaluer les savoir-être en stage. Par contre, les enseignantes et enseignants se sentent souvent à court de moyens pour exercer l'évaluation des aspects relatifs au domaine affectif (Lussier, 2012). En effet, puisque les éléments constitutifs de l'évaluation dans ce domaine ne sont pas clairement définis contrairement aux éléments de compétence, critères de performance et contextes de réalisation pour les savoirs et savoir-faire (Beauchamp, 2013), le personnel enseignant recherche inlassablement à déterminer les éléments observables qui leur permettrait de sanctionner ce type de savoir.

Dans ces travaux, Gosselin (2010) écrit sur les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignantes et enseignants cliniques lorsque vient le moment de porter un jugement. Elle mentionne l'existence de facteurs reliés au système de valeurs propres à chaque individu tels que les préjugés, la perception et l'expérience pour n'en citer que quelques-uns. Cette auteure souligne que ces facteurs influencent

l'observatrice ou l'observateur qui aura à porter un jugement sur le développement des savoir-être.

2.4 L'absence d'outils d'évaluation des savoir-être

Lussier et Gosselin (2015) soulignent l'absence d'outils pour l'évaluation des attitudes et le problème qui en découle pour les enseignantes et les enseignants en référant aux écrits de Gosselin (2010) et de Lussier (2012). Elles citent les travaux de Beauchamp (2013) et Dorais (2009) pour décrire les manquements des outils utilisés en regard de la précision et de l'exhaustivité du contenu.

Quant aux savoir-être, Gosselin (2014) ainsi que Lussier et Gosselin (2015) soulignent la rareté de travaux abordant l'évaluation des savoir-être. Gosselin (2014) réfère à seulement deux auteures et auteurs ayant conduit des travaux sur les difficultés reliées à l'évaluation des savoir-être. Lecompte Beauport (1995), dans Gosselin, (2014) a procédé à une recherche auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme collégial Soins infirmiers. Elle mentionne que ces derniers composent avec la difficulté de l'évaluation des savoir-être puisque leur outil d'évaluation se résume à des notes sur la personnalité des stagiaires plutôt que leurs comportements.

Gosselin (2014) aborde aussi les propos de Scallon (2004) en ce qui concerne les difficultés d'évaluation du savoir-être dans le domaine de l'éducation. Nous rejoignons les propos de cette auteure. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Scallon (2004) traite des difficultés des enseignantes et enseignants lorsqu'arrive le moment de l'évaluation des savoir-être en regard des outils à utiliser. Il mentionne les difficultés reliées aux choix des procédés les plus appropriés pour effectuer la collecte de données. Dans le résumé de son quatrième chapitre, Scallon

(2004) écrit : « Reste à mettre au point une pratique d'évaluation qui rejoigne une vision cohérente des savoir-être et à la soumettre à l'épreuve des faits » (p.94).

Comme nous l'avons précédemment mentionné, certains stagiaires éprouvent certaines difficultés en ce qui concerne les savoir-être professionnels. Bien que les Collèges de Rosemont et de Valleyfield se soient dotés d'outils d'évaluation pour les savoirs et savoir-faire, aucun d'eux n'a développé des outils d'évaluation en stage.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

En tant qu'enseignant ayant à cœur le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être de nos stagiaires, nous sommes interpellé par la faible représentativité des savoir-être dans les grilles d'évaluation des stagiaires. Nous constatons le peu d'outils d'évaluation explicites permettant de procéder à une collecte de données objectives nous permettant de certifier du plein développement des savoir-être. Nous rejoignons donc les propos de Scallon (2004) qui mentionne qu'il est difficile pour les enseignantes et les enseignants de porter un jugement sur l'acquisition des savoir-être relatifs au développement des compétences d'un programme de formation si les procédés de collecte de données ne sont pas bien identifiés.

Dans la section précédente, nous avons fait émerger les difficultés que rencontrent les enseignantes et les enseignants cliniques au moment de l'évaluation des savoir-être que les stagiaires doivent démontrer en milieux cliniques. Si les enseignantes et les enseignants cliniques des Collèges de Rosemont et de Valleyfield procèdent à une évaluation bien structurée des savoirs et savoir-faire des stagiaires, nous sommes en mesure d'affirmer qu'il existe une lacune en lien avec le développement et l'évaluation des savoir-être professionnels dans le cadre du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Une compétence se divise en savoirs, savoir-faire et en savoir-être (Le Bortef, 2009 ; Tardif, 2006). Scallon (2004) mentionne dans ses écrits que l'évaluation des savoir-être constitue une étape complexe et crée une sensation de malaise chez les enseignantes et les enseignants cliniques. Cet auteur souligne l'importance d'inférer les savoir-être et de les évaluer autant que les autres éléments constitutifs de la compétence que sont les savoirs et les savoir-faire (Scallon, 2004).

Les devis ministériels des programmes de formation au collégial sont explicites en ce qui concerne les éléments de compétence, les critères de performance et les contextes de réalisation. Il est donc relativement aisé de déterminer les éléments qui permettront l'évaluation des savoirs et des savoir-faire. Malheureusement, ce n'est pas la même évidence en ce qui concerne l'évaluation des savoir-être (Gosselin, 2014; Scallon, 2004).

Pour procéder à une évaluation consciencieuse des stagiaires, les enseignantes et les enseignants cliniques ont recours à différents outils d'évaluation en stage (grille d'observation et grilles critériées) qui permettent une collecte de données et le traitement de l'information nécessaire pour être en mesure de déterminer leur niveau d'apprentissage (Leroux, 2010). Ces outils ont été développés par les enseignantes et les enseignants dans une démarche réflexive pour s'arrimer selon l'approche par compétences. Lors de la conception de ces outils, les éléments en lien avec les savoirs et les savoir-faire occupent la majeure partie du processus d'évaluation. Les savoir-être y font piètre figure à moins qu'ils n'y aient été écartés volontairement (Scallon, 2004).

Dans ce chapitre, nous avons exposé les difficultés observées et les constats que nous avons faits concernant l'évaluation des savoir-être et qui nous conduisent à la question générale de cet essai :

Quelles sont les caractéristiques des outils d'évaluation qui permettraient aux enseignantes et aux enseignants cliniques de porter un jugement critique objectif sur les savoir-être professionnels mobilisés par les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie au cours de leurs stages en milieux cliniques?

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre précédent de cet essai a permis d'identifier les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants cliniques en lien avec le problème de l'évaluation des savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie lors des stages en milieux cliniques.

Ces éléments de la problématique nous ont amené à formuler notre question générale de l'essai de laquelle émergent les trois concepts principaux suivants : a) les savoir-être; b) l'évaluation et c) les outils d'évaluation. Le présent chapitre expose le cadre de référence de cet essai élaboré à partir des différents écrits consultés sur les concepts centraux identifiés par la question générale de notre essai.

La première partie de ce chapitre aborde dans un premier temps la définition du concept de savoir-être professionnel. La seconde partie traite du concept de l'évaluation en regard de sa fonction d'évaluation formative et d'évaluation certificative. La dernière section présente les différents types d'outils d'évaluation en stage qui permettent de recueillir les informations nécessaires pour porter un jugement sur le développement des éléments des compétences. Cette recension d'écrits nous conduira à la formulation des objectifs spécifiques de cet essai.

1. LE CONCEPT DE SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNEL

Depuis les dernières années, un intérêt particulier et soutenu est apparu dans le milieu de l'éducation en ce qui concerne les savoir-être. Cette section du cadre de référence présente une définition du concept de savoir-être professionnel.

Les savoir-être professionnels font partie intégrante du savoir-agir qui exige des stagiaires de mobiliser leurs différentes ressources dans diverses situations professionnelles complexes pour démontrer leurs compétences. Le Boterf (2009) définit la compétence comme le savoir-agir; c'est-à-dire l'addition des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont mobilisés et utilisés de façon pertinente et efficace dans des situations variées. De plus, il spécifie que le savoir-être induit un jugement sur la personnalité de l'individu.

Cependant, le concept de savoir-être est difficile à définir. Pour Bellier (2004), le terme savoir-être est suffisamment flou pour dire que le terme notion serait plus approprié lorsque vient le moment de parler des savoir-être. Selon cette auteure, le savoir-être peut être abordé de façon non approfondie comme étant ce qui distingue et caractérise un individu à partir de son moi profond, le savoir-être permet à l'individu de se distinguer dans un contexte professionnel et n'est pas en lien avec le savoir et le savoir-faire. C'est ce qui fait qu'une personne réussit mieux qu'une autre malgré une formation identique.

Toujours selon Bellier (2004), cinq caractéristiques reviennent souvent pour catégoriser les savoir-être :

- A. Les qualités morales propres à l'individu telles que l'ambition, le charisme, l'effort, l'honnêteté, la maturité, la persévérance et le sens des responsabilités;
- B. Le caractère de l'individu qui peut être décrit comme calme, entier, caractère fort, négociateur, nerveux;
- C. Les aptitudes et les traits de personnalité qui incluent l'autonomie, la confiance en soi, la maîtrise de soi, le sens pratique et la sociabilité pour n'en nommer que quelques-uns;

- D. Les goûts et les intérêts personnels qui peuvent être en lien avec l'art, la créativité, l'empathie, la science ou le travail manuel;
- E. Les comportements qu'emprunte l'individu en citant comme exemples l'adaptabilité, l'autonomie, l'initiative, le professionnalisme ou la réactivité.

Pour Dorais (2009), Bellier (2004) ajoute à la notion de compétence que les savoir-être sont constitués de la capacité des individus à élaborer des comportements adaptés à des situations professionnelles données et donc qui seraient évaluables. Ségal (2010) abonde dans le même sens en postulant que le savoir-être s'appuie sur des processus identitaires objectivables.

Selon Gohier (2006), le terme savoir-être a fait son apparition dans les années 1980 dans les programmes de formation québécois, mais ses assises remontraient à 1971 alors que le Conseil supérieur de l'éducation émettait un avis qui avait comme but de promouvoir une réforme de l'éducation centrée sur l'étudiante et l'étudiant. À cette époque, selon l'avis du Conseil, l'enseignement se faisait de façon magistrale et ne permettait pas de rejoindre « l'être profond de l'étudiant » (Gohier, 2006, p. 174). De nos jours, la conception contemporaine de l'enseignement et de l'apprentissage repose sur l'utilisation de ressources intérieures des stagiaires pour les amener à changer, s'améliorer et ainsi développer leur être.

Il est important ici de rappeler aux lectrices et aux lecteurs que nous avons fait le choix du terme stagiaire alors que les auteures et auteurs lus utilisent en majorité les termes étudiantes et étudiants dans leurs travaux. Nous avons fait ce choix puisqu'il fait référence aux étudiantes ou étudiants qui poursuivent leurs apprentissages en milieux cliniques pour le plein développement de leurs compétences. De plus, puisque le savoir-être doit s'exprimer de façon habituelle dans

une famille de situations complexes en contexte professionnel, c'est pourquoi nous privilégions le terme savoir-être professionnel.

C'est donc au début des années quatre-vingt qu'apparaît dans les programmes de formation la triade des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les programmes ont alors intégré cette forme de savoirs pour qu'ils puissent s'acquérir à travers l'étude de toutes les disciplines (Gohier, 2006). Dans le cas du savoir-être, ce dernier peut prendre une forme différente selon la situation. Il demande au stagiaire de savoir être lui-même en laissant s'exprimer ce qu'il ressent (son moi intérieur : émotions et opinions) dans le respect de l'autre et de son environnement (Gohier, 2006).

Gosselin (2010) explique que le savoir-être amène la personne, dans sa façon d'agir et de réagir, à manifester son soi intérieur. Cette auteure mentionne que le savoir-être se manifeste dans la spontanéité de la personne et en se référant à ses valeurs. Le savoir-être est la valeur rajoutée qui fait la différence (Gosselin, 2010). D'ailleurs, Lussier (2012) reprend les propos de Gosselin (2010) et précise que le savoir-être est ce qui personnalise la façon d'agir d'une personne. De son côté, Beauchamp (2013) nous offre à travers différents auteurs (Dorais, 2009; Gohier, 2006; Gosselin, 2010; Lussier, 2012; Scallon, 2004) et de façon très intéressante sa conception du savoir-être qui consiste en une forme de savoir qui s'acquiert et qui fait référence à un ensemble de caractéristiques dont les manifestations s'observent à travers des comportements. Les savoir-être font référence à la façon d'agir d'une personne et d'interagir avec les autres. C'est donc une forme « d'équilibre entre le savoir-être soi et le savoir-être sensible à l'autre » (Gohier, 2006, p. 177), le tout en fonction de la situation.

Scallon (2004) mentionne que la plupart de nos actions au quotidien nécessitent notre engagement ou font référence à nos valeurs. Ces gestes que nous

posons mobilisent plus que seulement les savoirs et les savoir-faire. Ils enrichissent nos prestations et performances. Scallon (2004) propose que les savoir-être soient à forte dominance issus du domaine de l'affectif tel que la perception de l'individu envers lui-même, la confiance en soi, les croyances. Il fait aussi intervenir la métacognition qui permet à l'individu de développer des habitudes auxquelles il peut recourir, quelle que soit la situation. Il souligne que les savoir-être se manifestent dans l'action, ce qui signifie qu'ils pourraient être utilisés comme critères d'évaluation d'une performance.

Pour Boudreault (2004), le savoir-être réfère à un état d'esprit que manifeste une personne envers elle-même, envers les autres ou envers son environnement. Cet état d'esprit est influencé par les circonstances et les événements au cours d'une situation. Il incite l'individu à adopter une manière d'être et d'agir. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, cet auteur définit le savoir-être professionnel comme un ensemble d'attitudes qui caractérise un métier et que les personnes qui l'exercent doivent démontrer de façon habituelle dans des situations professionnelles semblables. Rappelons que pour Boudreault (2004), c'est en développant son savoir-être que l'apprenante ou l'apprenant développe pleinement ses compétences.

Pour résumer cette section, en reprenant les propos des différents auteurs et auteurs cités (Beauchamp, 2013; Bellier, 2004; Boudreault, 2004; Gohier, 2006; Gosselin, 2010; Le Bortef, 2009; Lussier, 2012; Scallon, 2004; Ségal, 2010), nous définirons le concept de savoir-être professionnel comme étant l'ensemble de caractéristiques observables du domaine affectif qui amène une personne à agir et réagir dans une situation en manifestant de façon spontanée et habituelle des attitudes qui influenceront ses comportements en situation de tâches professionnelles et qui permettent l'expression de son être intérieur en se référant à ses valeurs. C'est la

valeur surajoutée qui fait la différence et qui personnalise la façon d’agir d’une personne.

2. LE CONCEPT D’ÉVALUATION

L’évaluation des apprentissages constitue un processus complexe faisant partie des différents programmes de formation du système d’éducation québécois. Ce n’est pas facile d’évaluer la compétence d’une étudiante ou d’un étudiant. L’approche par compétences qui s’est progressivement installée à partir des années 2000 dans les programmes de formation collégiale a amené les enseignantes et les enseignants à modifier leurs pratiques évaluatives (Leroux, 2010). Cette section aborde les notions en lien avec l’évaluation en exprimant tout d’abord notre compréhension de la tâche reliée à l’évaluation des compétences. Par la suite, nous traitons des formes que peut prendre la tâche d’évaluation. Nous concluons avec les particularités en regard de l’évaluation des savoir-être.

2.1 L’évaluation des compétences

Quelle signification est donnée au terme évaluer dans le système éducatif québécois? Selon le dictionnaire actuel de l’éducation (Legendre, 2005), le terme évaluer désigne une :

Opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un évènement, à une institution, ou tout autre objet à partir d’informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d’une prise de décision (p. 649).

Le concept d’évaluation permet d’apporter des précisions à l’acte d’évaluer. Selon plusieurs auteurs (Dorais, 2009; Legendre, 2005; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004), l’évaluation consiste en

une collecte de données qui permet à l'enseignante et l'enseignant de porter un jugement. À partir des observations effectuées, l'enseignante ou l'enseignant analyse les informations recueillies sur les apprentissages d'une étudiante ou d'un étudiant. Suite à cette analyse, l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur le niveau de développement de la compétence.

Dans les travaux de Scallon (2004), il est question que « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » (p.105). Dans un abrégé concernant les compétences comme objets d'évaluation, Scallon (2004) amène des précisions en regard de certains termes tels que la mobilisation, les ressources et les familles de situations problèmes. La notion de ressources nous a particulièrement rejoint puisqu'il explique que ces ressources sont les savoirs, les savoir-faire, les stratégies et les savoir-être d'un individu qui peuvent être internes ou externes. Ces propos rejoignent donc ceux de Legendre (2005) lorsqu'il mentionne que l'évaluation des compétences passe par l'évaluation des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève.

2.2 Les formes d'évaluation

L'évaluation peut prendre différentes formes en fonction du rôle qui lui est attribué. Selon Therer (1999), l'évaluation consiste en une « appréciation quantitative et/ou qualitative d'un apprentissage en fonction d'objectifs préalablement définis, en fonction d'une décision à prendre » (p. 5). Cet auteur présente trois types d'évaluation soit : a) prédictive permettant de prévoir les chances de succès d'un individu en regard des apprentissages à faire; b) formative tout au long du processus de formation ou c) sommative à la toute fin et qui débouche sur un verdict de réussite ou d'échec. Dans le cadre des programmes de formation québécois, les vocables

utilisés lorsqu'il s'agit de l'évaluation sont l'évaluation diagnostique, formative ou sommative/certificative selon les auteurs (Grisé et Trottier, 2002; Joly, 2013; Leroux, 2010; Scallon, 2004). Dans le cadre de cet essai, nous privilégions les termes évaluation certificative puisqu'il réfère davantage à l'idée de rendre compte des apprentissages effectués et de porter un jugement sur la maîtrise de la compétence au terme des apprentissages et non pas tout simplement à l'addition de points (Leroux, 2010; Scallon, 2004).

Par choix, nous ne traitons pas de l'évaluation diagnostique puisque le moment le plus opportun pour l'effectuer est au début d'un processus d'apprentissage (Grisé et Trottier, 2002; Leroux, 2010). Dans les travaux de Joly (2013), il est fait mention que l'évaluation diagnostique a comme objectif de déterminer les forces et les faiblesses des stagiaires afin de les corriger, ou de les diriger dans une démarche plus appropriée. Nous considérons que ce type d'évaluation est moins adapté dans le cadre de l'évaluation des savoir-être lors des stages en milieu clinique complétant la formation du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Ce type d'évaluation aurait davantage de prise en début du parcours de formation de l'apprenant pour qu'il puisse immédiatement identifier les savoir-être professionnels à développer pendant sa formation en milieux cliniques.

2.2.1 L'évaluation formative

Perrenoud (1998) rappelle que, même si une séquence d'apprentissage est planifiée dans ses moindres détails, il n'est pas rare que les enseignantes ou enseignants cliniques doivent intervenir en fonction des évènements imprévisibles manifestés par les stagiaires. Ils devront alors procéder à des ajustements en cours de route. Cet auteur évoque l'importance de l'évaluation formative pour offrir une

régulation⁸ intentionnelle permettant aux stagiaires de se situer. Cette rétroaction donne alors l'opportunité à l'enseignante ou l'enseignant clinique d'intervenir pour optimiser les apprentissages en cours. Perrenoud (1998) mentionne que l'évaluation formative prend différentes formes : évaluation par l'enseignante ou l'enseignant, évaluation par les pairs ou métacognition (autoévaluation).

Allal et Mottier Lopez (2005) identifient trois formes d'évaluation formative dans leurs travaux. La régulation interactive vise l'autorégulation des apprentissages en fonction des interactions qui ont cours entre les stagiaires, les enseignantes et enseignants cliniques et l'environnement. Elle contribue au progrès des stagiaires au cours de leur formation. La régulation proactive vise à remédier aux difficultés d'apprentissage des stagiaires. La régulation rétroactive survient à la fin d'un processus d'enseignement et identifie les cibles atteintes ou non atteintes. Cette forme de régulation conduit à des démarches qui corrigeront les difficultés rencontrées.

Selon Scallon (2004), l'évaluation dite formative est intimement intégrée à la notion d'apprentissage. Elle permet une régulation des apprentissages qui amène les stagiaires à participer davantage dans l'appréciation de leurs actions et des résultats qu'ils entraînent. Pour cet auteur, le domaine affectif peut faire l'objet d'évaluations formatives. En identifiant l'absence ou les faiblesses en matière de savoir-être, il est possible d'orienter les pratiques évaluatives vers une régulation continue qui n'est pas seulement axée avec le cognitif (savoir) et les habiletés dégagées (savoir-faire) lors de l'apprentissage.

Scallon (2004) fait aussi allusion aux trois types de régulation dans ses écrits : les régulations a) interactive, b) proactive et c) rétroactive. La régulation interactive

⁸ Rétroaction régulière qui permet d'apporter des correctifs.

se produit sur le moment de l'exécution d'une activité. Elle est donc plus spontanée et informelle. Elle permet de souligner pendant l'activité les forces des stagiaires ou de leur permettre de se corriger immédiatement. La régulation proactive est effectuée avant que les stagiaires débutent des activités nouvelles. Elle demande donc aux stagiaires d'effectuer une autoévaluation pour connaître leur perception en regard de l'activité qu'ils se préparent à effectuer. La régulation rétroactive a lieu au terme d'une activité. Elle est donc plus intégratrice des apprentissages effectués.

Pour Leroux (2010), l'évaluation formative est au cœur de l'évaluation des compétences. L'évaluation formative se déroule tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle implique directement les stagiaires et les rend actifs dans le développement de leurs habiletés d'autorégulation et de métacognition en regard du développement de leurs compétences. L'évaluation formative permet aux stagiaires de prendre connaissance des critères d'évaluation et de se responsabiliser en regard de leur processus correctionnel. Elle permet d'identifier les forces des stagiaires, mais elle leur permet aussi d'apprendre à partir de leurs erreurs. De plus, l'évaluation formative permet de mieux diriger les stagiaires en fonction de leurs besoins vers des ressources supplémentaires qui les aideront à apporter les correctifs nécessaires.

2.2.2 L'évaluation certificative

L'évaluation certificative constitue le jugement final de l'enseignante ou l'enseignant qui sanctionne le niveau d'atteinte de la compétence (Dorais, 2009). Pour cette auteure, l'évaluation certificative devrait couronner la fin d'un processus d'enseignement et d'apprentissage et déterminer le niveau de maîtrise des éléments de compétence de chaque stagiaire. Elle souligne l'importance que l'évaluation certificative s'exécute dans un continuum apprentissage-évaluation permettant aux

stagiaires de progresser dans leurs apprentissages et d'éliminer le stress en fin de session. Il est donc impossible, selon cette auteure, de dissocier l'évaluation formative de l'évaluation certificative.

Leroux (2010) explique que l'expression évaluation certificative est très utilisée en Europe lorsqu'on aborde le thème de l'évaluation des compétences. Selon cette auteure, l'évaluation certificative désigne le jugement émis à la fin d'une étape de scolarité qui détermine la maîtrise ou non de la compétence par les stagiaires. Puisque la compétence tient compte de la progression des apprentissages des stagiaires, la démarche de l'évaluation certificative accorde une grande importance au jugement que pose l'enseignante ou l'enseignant clinique. Ce jugement s'effectue en fin de parcours à partir de ses observations de la performance des stagiaires d'où l'importance de l'évaluation formative pour documenter des traces du parcours des stagiaires.

L'utilisation du mot *assessment* (Leroux, 2010; Scallon, 2004) engloberait l'évaluation et le jugement. Il va plus loin que la simple passation de tests et la notation. L'*assessment* inclut les observations qualitatives. Toujours selon cette auteure et cet auteur, l'*assessment* s'effectue en situation authentique; c'est-à-dire en demandant aux stagiaires de mobiliser leurs différentes ressources (connaissances théoriques, procédurales et conditionnelles) et habiletés afin d'exécuter des tâches dans des situations complexes qui représentent la réalité de la vie professionnelle.

Pour Leroux (2010) et Scallon (2004), la notion de jugement prend une grande importance dans l'évaluation certificative à la fin d'un processus d'apprentissage. Il est primordial de prendre en considération toutes les compétences qui peuvent s'entrecouper. Il est essentiel aussi de s'assurer de la présence des savoirs, savoir-faire et savoir-être en lien avec les compétences à sanctionner. Pour réussir à certifier

que les stagiaires maîtrisent une compétence, il faut que le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant clinique se porte sur l'ensemble des éléments accumulés au terme du cheminement des stagiaires.

Suite à notre recension d'écrits, dans le cadre de cet essai, nous privilégions les évaluations formatives et certificatives lors de l'évaluation des savoir-être professionnels. L'évaluation formative favorise une régulation tout au long du processus d'apprentissage alors que l'évaluation certificative couronne les apprentissages et porte un jugement sur la maîtrise des compétences.

2.3 L'évaluation des savoir-être

Comme l'énonce Scallon (2004), le rôle des savoir-être dans le développement des compétences est difficile à cibler et la place que doit prendre ce type de savoir dans l'évaluation est encore plus nébuleuse. Pour réussir à accomplir une tâche complexe ou pour résoudre des problèmes à l'image de ceux rencontrés dans la vie de tous les jours, il est impératif que les stagiaires soient en mesure de mobiliser les différentes dimensions des savoir-être professionnels (dimensions en lien avec le milieu, dimension en lien avec leur soi et dimension en lien avec la tâche). L'évaluation des savoir-être doit être envisagée sous trois aspects, soit : a) des objectifs de formation à atteindre (esprit d'équipe, organisation, précision, rigueur); b) des caractéristiques individuelles à acquérir préalablement à un apprentissage (autonomie, communication, esprit critique, respect) et c) des critères de qualité particuliers à certaines performances (adaptation, maîtrise de soi, esprit d'analyse et de synthèse) (Ross, 2009; Scallon, 2004).

L'évaluation formative permet de réguler les stagiaires en regard du développement de leurs savoir-être soit par une autorégulation ou par les rétroactions

des enseignantes ou des enseignants cliniques. De son côté, l'évaluation certificative sanctionne et porte un jugement final sur le niveau de développement des savoir-être (Scallon, 2004).

Scallon (2004) rapporte que, dans le souci de prendre en considération les objectifs en lien avec le domaine affectif, des procédés de collecte de données basés sur l'observation directe des comportements des stagiaires ont fait leur apparition au cours des dernières années. L'auteur mentionne que les caractéristiques à dominance affective peuvent devenir des critères d'évaluation de certaines performances, mais les débouchés dans le domaine affectif sont encore très embryonnaires.

Il est important de se rappeler que lorsque vient le moment de procéder à l'évaluation des savoir-être, il faut que ces derniers se manifestent de façon spontanée et de façon habituelle dans une famille de situations qui demandent l'accomplissement de tâches complexes telles que l'arrivée en même temps de plusieurs patientes et patients traumatisés ou en difficulté respiratoire à l'urgence, des complications lors d'une chirurgie au bloc opératoire, l'arrivée d'un prématuré nécessitant une assistance ventilatoire à haute fréquence. Ce sont toutes des situations complexes qui demanderont aux stagiaires de démontrer leurs savoir-être professionnels spontanément tels que : a) l'autonomie; b) la capacité d'adaptation; c) l'esprit d'équipe, d'analyse et de jugement; e) l'initiative; f) la maîtrise de soi, *etc.* C'est à ces seules conditions que le jugement porté par l'enseignante ou l'enseignant sera valable (Scallon, 2004).

Ross (2009) rejoint les propos de Scallon (2004) lorsqu'il décrit l'évaluation formative selon les trois types de régulation, soit la régulation rétroactive, interactive et proactive. Ross (2009) privilégie les méthodes de régulation qui conduisent les stagiaires à développer leurs savoir-être. Il souligne l'importance de l'évaluation

formative qui permet une meilleure méthodologie et crédibilité lorsque vient le moment d'évaluer les savoir-être. Ménard et Gosselin (2015) et Ross (2009) mettent l'emphase sur l'importance de l'autoévaluation et la métacognition pour favoriser une régulation continue aux stagiaires lors de leurs apprentissages et favoriser le développement des compétences.

Ross (2009) souligne, tout comme Scallon (2004), que l'évaluation des savoir-être se distingue d'une évaluation des savoirs et savoir-faire « par l'observation d'une habitude présente dans diverses situations et non simplement par l'application du comportement attendu lors d'une situation d'évaluation » (Ross, 2009, p. 66). Pour ces auteurs, l'évaluation des savoir-être professionnels doit être réfléchie et bien structurée puisqu'elle vise l'évaluation des comportements reliés au domaine de l'affectif qui se manifestent spontanément au bon moment et non pas seulement lorsque les stagiaires se savent évaluer.

En résumé, l'évaluation consiste en une collecte de données qui permet à l'enseignante et l'enseignant de porter un jugement (Dorais, 2009; Legendre, 2005; Leroux, 2010; Scallon, 2004). Nous retrouvons principalement trois formes d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative/certificative (Grisé et Trottier, 2002; Joly, 2013; Leroux, 2010; Scallon, 2004). Normalement, l'évaluation diagnostique est effectuée au début des apprentissages. L'évaluation formative permet d'offrir une régulation régulière et intentionnelle situant les stagiaires dans leurs apprentissages et permettant à l'enseignante ou l'enseignant clinique d'intervenir pour optimiser les apprentissages en cours. Ces évaluations peuvent être effectuées avant l'exécution des tâches (proactives), sur le moment (interactives) ou après les apprentissages (rétroactives) (Allal et Mottier Lopez, 2005; Scallon, 2004). En ce qui concerne l'évaluation

certificative, il est important de retenir qu'il s'agit du jugement final émis par l'enseignante ou l'enseignant clinique à la fin d'une étape d'apprentissage et qui détermine la maîtrise ou non de la compétence (Leroux, 2010 ; Scallon, 2004).

Bien que difficiles à évaluer, les savoir-être professionnels tiennent une place importante dans le développement des compétences. Il est primordial de s'assurer que les stagiaires, peu importe les situations, manifestent les savoir-être professionnels appropriés spontanément lors de l'accomplissement des tâches complexes en situation authentique. L'évaluation formative et l'évaluation certificative nous apparaissent les meilleurs moyens d'y parvenir.

3. LES OUTILS D'ÉVALUATION EN STAGE

Il est important pour les enseignantes et les enseignants cliniques de concevoir des outils d'évaluation en stage qui permettent de recueillir les renseignements qui constitueront les preuves de la performance des stagiaires afin d'en arriver à un jugement de fin de parcours (Leroux, 2010). À cet effet, cette section présente donc différents outils d'évaluation en stage qui permettent aux enseignantes et aux enseignants cliniques de porter un jugement sur le développement des compétences en stage. Nous abordons la liste de vérification ainsi que les grilles d'évaluation à échelle descriptive.

Beaudoin (2013) et Scallon (2004) soulignent l'importance d'évaluer les savoir-être, mais ils ne proposent pas d'outils d'évaluation pour les savoir-être professionnels chez les stagiaires. Gosselin (2014) mentionne aussi cet état de fait dans ses propos. La prochaine section présente les différents outils d'évaluation pouvant être utilisés dans le cadre de l'évaluation des savoir-être professionnels.

Ross (2009) a développé un questionnaire pour évaluer l'attitude à la communication dans le cadre du programme collégial Techniques policières, mais il mentionne dans sa conclusion que ce « questionnaire ne peut être utilisé comme outil d'évaluation pour évaluer une attitude » (Ross, 2009, p. 137). Grisé et Trottier (1997, 2002) ainsi que Scallon (2004) sont les seuls auteurs, selon notre recension d'écrits, qui nous offrent des exemples de grilles d'évaluation, mais ce sont des grilles pour l'évaluation des attitudes.

Côté et Tardif (2011), Dorais (2009), Lebel et Bélair (2004), Leroux (2010), Ménard et Gosselin (2015) et Scallon (2004) identifient les différents types d'outils d'évaluation existants ou expliquent comment élaborer de tels instruments de mesure qui aident à porter un jugement sur le niveau de maîtrise des compétences en stage. Les propos de Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014), Gerard (2009), Leroux (2014), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que Mastracci (2011, 2012) ont retenu notre attention lorsque ces auteures et auteurs mentionnent que dans le cadre d'une évaluation ayant pour but de porter un jugement final sur la formation des stagiaires, les éléments d'évaluation devraient être déterminés par les différentes personnes qui seront appelées à évaluer les mêmes apprentissages et qui maîtrisent eux-mêmes ces apprentissages. Dans le cadre de cet essai, ces personnes pourraient être les enseignantes et les enseignants cliniques du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ou les inhalothérapeutes des milieux cliniques.

3.1 La liste de vérification

Pour Leroux (2010), Lussier et Gosselin (2015) et Ménard et Gosselin (2015), les enseignantes et les enseignants doivent concevoir des outils de mesure qui permettent de recueillir des observations constituant les preuves de la performance des stagiaires afin d'en arriver à un jugement de fin de parcours. Il faut donc que la

conception des instruments qui seront utilisés par l'enseignante ou l'enseignant clinique pour porter son jugement professionnel précise les éléments d'évaluation et qu'il respecte des critères d'évaluation bien définis.

La liste de vérification ou *check-list* est un outil utilisé pour l'observation directe permettant à l'enseignante ou à l'enseignant clinique de porter un jugement dichotomique en cochant la présence ou non d'actions, de comportements, d'éléments ou de procédures qui doivent être réalisés dans la tâche demandée (Gosselin, 2010; Leroux, 2010; Lussier et Gosselin, 2015; Ménard et Gosselin 2015). Facile de conception et d'utilisation, la liste de vérification permet de réunir plusieurs renseignements lors de la réalisation de tâches complexes par les stagiaires. Par contre, ces renseignements, obtenus par la liste de vérification, ne permettent pas aux enseignantes et aux enseignants de porter un jugement de l'atteinte de la compétence (Leroux, 2010; Lussier et Gosselin, 2015; Ménard et Gosselin, 2015).

Selon Lussier et Gosselin (2015), Ménard et Gosselin (2015) ainsi que Scallon (2004), ce type d'outil d'évaluation est beaucoup plus utile lors de l'évaluation formative. Il permet de circonscrire la présence ou l'absence de comportements reliés à des critères de performance liés à une famille de situations. Il est plus facile alors pour les enseignantes et enseignants cliniques d'informer les stagiaires des correctifs ou améliorations à apporter en cours de formation. Lorsque la question en lien avec l'évaluation certificative est abordée, il est préférable d'avoir recours à des instruments de jugement qui offrent une échelle d'appréciation descriptive (Leroux, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004).

3.2 Les grilles d'évaluation à échelle descriptive

Ménard et Gosselin (2015) émettent le postulat que la grille d'évaluation à échelle descriptive est l'outil d'évaluation le plus fiable en stage pour déterminer le niveau de compétence atteint lors de l'évaluation formative ou certificative. Ménard et Gosselin (2015) tout comme Lebel et Bélair (2004) stipulent que les grilles d'évaluation à échelle descriptive doivent présenter des niveaux qualitatifs bien définis pour juger des apprentissages acquis et maîtrisés en stage. Ce type de grille recourt à des critères d'évaluation descriptifs et évolutifs pour décrire les niveaux de performance des stagiaires.

Ces outils peuvent prendre la forme de grilles élaborées à partir de critères universels tels que la pertinence, la profondeur, l'envergure, la cohérence, la précision, l'originalité, l'autonomie, la langue (Lebel et Bélair, 2004) ou ils peuvent être construits à partir des éléments spécifiques de la compétence à développer (Lebel et Bélair, 2004; Ménard et Gosselin 2015). Ces grilles d'évaluation à niveaux descriptifs ont autant une fonction évaluative formative lorsqu'elles sont utilisées en cours d'apprentissage que certificative lorsqu'elles sont utilisées à la fin de la séquence d'apprentissage.

Selon Ménard et Gosselin (2015) ainsi que Scallon (2004), les grilles d'évaluation à échelle descriptive permettent de lutter contre les limites d'objectivité, de validité et de fidélité alors qu'il faut faire appel au jugement des individus lors de l'évaluation. Scallon (2004) souligne les avantages et désavantages de ce type d'évaluation :

- A. Un degré élevé de concordance entre les évaluateurs dû à une plus grande facilité d'interprétation uniforme des critères;
- B. La qualité de rétroaction auprès des étudiants puisqu'il constitue un outil de régulation;
- C. Le caractère critérié et non normatif du jugement qui élimine la comparaison entre étudiantes et étudiants;
- D. L'expertise exigée par les conceptrices et concepteurs des grilles;
- E. Une application réduite à un petit nombre de critères.

Ménard et Gosselin (2015) tout comme Leroux (2010) et Scallon (2004) portent une attention particulière pour distinguer la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique de la grille d'évaluation à échelle descriptive globale que nous retrouvons sous l'appellation de *rubric* dans les écrits américains. La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique peut prendre la forme d'une grille d'évaluation de plusieurs critères avec une échelle descriptive pour chaque critère ou une échelle commune pour tous les critères. Elle offre une approche plus analytique de la performance. La grille d'évaluation à échelle descriptive globale est décrite par Scallon (2004) comme un type de grille particulière ayant pour but d'apprécier une performance complexe en regroupant plusieurs critères. Cela permet d'avoir une évaluation plus englobante sur une suite d'échelons de quatre à cinq niveaux sous forme de paragraphes élaborés à partir des qualités attendues lors de la prestation d'une performance complexe.

Leroux (2010), Ménard et Gosselin (2015) ainsi que Scallon (2004) expliquent que les grilles d'évaluation sont normalement constituées d'une suite de critères et d'une échelle d'appréciation qui peut être uniforme ou descriptive.

Les grilles d'évaluation à échelle d'appréciation uniforme sont faciles à construire puisqu'elles utilisent la même échelle d'un critère à l'autre. Ces échelles

peuvent être alphabétiques (A, B, C, D, E), figuratives (du bonhomme triste à celui souriant), graphiques (ligne de temps, radar), numériques (un à dix), présentant des nuances sémantiques ou utilisant des adverbes d'intensité (rarement à toujours) (Leroux 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004). Leroux (2010), Ménard et Gosselin (2015) tout comme Scallon (2004), nous font part des avantages de l'utilisation de ce type d'instruments d'évaluation en situation complexe. Selon ces auteurs, ce type d'instruments d'évaluation permet une meilleure intégration des pratiques évaluatives et favorisent l'autoévaluation et l'autocorrection des stagiaires (Leroux, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004).

Leroux (2010) et Tardif (2006) reprennent aussi les idées émises par Scallon (2004) concernant la notion de *rubric* utilisée par les chercheurs américains en ce qui concerne le domaine de l'évaluation. La grille d'évaluation à échelle descriptive permet à l'enseignante et l'enseignant de déterminer le niveau de maîtrise de la compétence visée. Les grilles d'évaluation à échelle descriptive présentent normalement trois à six niveaux permettant l'appréciation de la performance des stagiaires (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006).

Chaque échelon offre une description claire et qualitative des comportements observables (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). En effet, la description de chaque niveau de performance attendue doit favoriser une compréhension univoque des utilisatrices et utilisateurs. La grille d'évaluation doit être simple d'utilisation (Côté et Tardif, 2011; Ménard et Gosselin, 2015).

Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) soulignent dans leurs écrits, l'importance de la concision lors de la conception des grilles d'évaluation qui devraient tenir sur

deux pages tout au plus. Ces auteures et auteurs mentionnent de limiter de quatre à six le nombre de composantes décrivant l'aspect à évaluer. Selon Côté et Tardif (2011), les critères d'évaluation devraient être limités à l'intérieur des grilles d'évaluation et indépendants les uns des autres pour ne pas pénaliser indûment les stagiaires qui présenteraient une déficience dans un critère et se répercutant dans un autre ce qui aurait comme effet d'être doublement pénalisant pour de futurs stagiaires. De plus, ces auteures ajoutent qu'il est même possible d'accorder une pondération différente à chacun des critères d'évaluation pour refléter son importance par rapport à l'ensemble des éléments évalués.

Pour Côté et Tardif (2011), le recours à une grille à cinq échelons est recommandé puisqu'elle offre une cote moyenne bien que les personnes appelées à l'utiliser peuvent avoir une tendance vers la moyenne. La grille à quatre échelons est plus rapide à utiliser, alors que celle à six échelons offre plusieurs nuances, mais est plus difficile à concevoir. Pour ces auteures, les éléments constitutifs de la description des niveaux expriment les éléments observables à partir de verbes d'action conjugués au présent et à la forme affirmative. Les grilles d'évaluation à échelle descriptive permettent de décrire qualitativement les attentes en regard de la tâche à exécuter selon différents niveaux de maîtrise. Elle permet de bien informer les stagiaires de ce qui est attendu et permet une plus grande fidélité et concordance entre les personnes qui l'utilisent. Elle constitue l'un des mécanismes d'évaluation les plus fiables pour encadrer l'exécution d'une tâche et porter un jugement sur le niveau de maîtrise de l'exécution de cette tâche (Côté et Tardif, 2011; Ménard et Gosselin, 2015).

Ménard et Gosselin (2015) et Tardif (2006) soulignent l'importance de la dénomination des niveaux qui vise à situer la performance par rapport à un standard. Hubba et Freed (2000) proposent différentes dénominations qui vont d'exemplaire à

inacceptable ou de remarquable à novice. Allen et Tanner (2006) tout comme Tierney et Simon (2004) utilisent pour leur part dans leur dénomination le terme apprenti. Leroux (2010), de son côté, fait part de l'utilisation des termes novice à expert pour décrire les niveaux. Elle spécifie qu'au niveau collégial, les échelles descriptives de ce genre utilisent les termes insuffisant, minimal, moyen et supérieur. Selon cette auteure, lorsqu'il s'agit d'évaluation des tâches complexes et authentiques, ce sont l'utilisation des grilles d'évaluation à échelle descriptive ou *rubrics* qui constituent les outils les plus appropriés pour juger du niveau de maîtrise des compétences par les stagiaires.

Pour réussir à évaluer les savoir-être professionnels, les enseignantes et les enseignants cliniques doivent développer les outils leur permettant une collecte objective des données pour porter un jugement final sur le développement de ceux-ci (Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). La liste de vérification et la grille d'évaluation à échelle descriptive de cinq échelons (Côté et Tardif 2011) représentent des stratégies d'évaluation appropriées pour l'évaluation des savoir-être professionnels.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Notre recension d'écrits nous a permis de cerner les grands concepts en lien avec le savoir-être professionnel et les différents outils d'évaluation mis à la disposition des enseignantes et des enseignants cliniques pour porter un jugement sur la performance des stagiaires lors de l'exécution d'une tâche complexe en situation authentique.

Nous avons d'abord identifié les facteurs qui nous ont amené à faire le choix du terme savoir-être professionnel dans le cadre de cet essai. En effet, les notions

d'ensemble de caractéristiques, d'observabilité, de domaine affectif, d'habitude, d'influence des comportements, de situation de tâche professionnelle, d'expression de son soi intérieur et de valeurs, sont suffisamment claires et puissantes de sens pour expliquer notre choix.

Par la suite, nous avons abordé le concept d'évaluation comme processus complexe. Nous avons traité de l'évaluation des compétences, des formes d'évaluation et de leur importance de régulation auprès des stagiaires à différents moments de leur parcours, peu importe qu'il s'agisse d'évaluation formative ou certificative.

Comme dernier concept, nous avons fait un bref survol d'écrits autour de la liste de vérification ainsi que des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale. Nous avons porté une attention particulière aux principes en lien avec la conception de ce type de grilles d'évaluation.

Au premier chapitre de notre essai, nous avons exposé les difficultés en regard de la problématique vécue par les enseignantes et les enseignants cliniques avec qui nous travaillons au moment d'évaluer les performances et les savoir-être professionnels de nos stagiaires lors de tâches complexes en milieux cliniques. Cette problématique nous a amené à nous poser la question suivante : Quelles sont les caractéristiques des outils d'évaluation qui permettraient aux enseignantes et aux enseignants cliniques de porter un jugement critique objectif sur les savoir-être professionnels mobilisés par les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie au cours de leurs stages en milieux cliniques?

Notre recension d'écrits (Allen et Tanner, 2006; Beaudoin, 2013; Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Dorais, 2009; Durand et Mouffe, 2014; Gerard, 2009;

Gosselin, 2014; Grisé et Trottier, 1997, 2002; Hubba et Freed, 2000; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010, 2014; Leroux et Mastracci, 2015; Lussier et Gosselin, 2015; Mastracci, 2011, 2012; Ménard et Gosselin, 2015; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009; Ross, 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Tierney et Simon, 2004) nous procure les informations nécessaires pour répondre à notre questionnement. Ainsi, pour tenter de dénouer l'impasse entourant notre problématique d'évaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires en inhalothérapie, nous identifions les objectifs spécifiques suivants pour cet essai:

1. Établir une nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie;
2. Décrire les savoir-être professionnels en manifestations observables;
3. Concevoir un outil d'autoévaluation en regard du développement des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie;
4. Concevoir une liste de vérification des comportements observables pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie;
5. Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons premièrement l'approche méthodologique et le type d'essai retenu pour tenter de répondre aux objectifs spécifiques que nous nous sommes fixé. Par la suite, nous décrivons les participantes et les participants à cet essai. Nous poursuivons avec le déroulement de notre essai qui nous a amené à établir la nomenclature des savoir-être professionnels et à les décrire en manifestations observables. De plus, cette troisième partie du chapitre dévoile les outils d'évaluation conçus; c'est-à-dire l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels, la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels et la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. La quatrième section présente les outils de collecte de données. Une cinquième section est dédiée aux considérations éthiques, alors que la sixième se consacre aux moyens pour assurer la rigueur et la scientificité. À la fin de ce chapitre est présentée la démarche d'analyse des résultats.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE D'ESSAI

Notre essai vise à développer des outils d'évaluation formative qui permettent d'évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie afin de leur fournir une régulation appropriée au moment opportun. Pour y parvenir, nous emprunterons une posture épistémologique interprétative plus appropriée lors d'une problématique en éducation puisque, comme le souligne Anadón (2004) « Devant cette crise, la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation se tourne vers les pratiques concrètes des acteurs, vers la construction sociale de la réalité » (p. 28). En effet, cet essai ne vise pas à généraliser

un problème comme le ferait une posture positiviste, mais elle recherche à mieux comprendre un problème pour intervenir efficacement auprès des participantes et participants (Anadón, 2004). Cet essai ne veut pas mettre en évidence une seule réalité, mais elle part du principe que la réalité des enseignantes et des enseignants se définit à partir de leurs perceptions et qu'elle peut changer avec le temps (Fortin, 2010).

L'approche méthodologique qualitative est donc privilégiée pour demeurer cohérent avec notre posture épistémologique: « Ainsi s'élaborent de nouvelles approches méthodologiques, plus "qualitatives" et interprétatives; elles mettent en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des acteurs et le caractère réflexif de la recherche » (Anadón, 2004, p.29).

Pour parvenir à produire un essai cohérent et de qualité dans une approche qualitative, nous décidons de privilégier une recherche développement ou recherche-expérimentation telle que désignée par Paillé (2007). Cet auteur explique que ce type de recherche vise à tester un produit dans un contexte scientifique, c'est-à-dire lorsque la démarche est d'étudier, de comprendre et de communiquer les conditions d'expérimentation. Paillé (2007) mentionne que la recherche-expérimentation s'effectue en sept ou huit étapes. Il amène une précision en regard de la deuxième étape qui, si elle s'avère trop importante, peut amener un réajustement et s'en tenir à la conception et la validation du matériel développé en souhaitant qu'une recherche future permette l'expérimentation systématique du matériel. Devant l'ampleur de nos objectifs spécifiques, nous abondons dans le même sens que Paillé (2007) et nous limiterons notre essai à la conception et la validation du matériel destiné à l'évaluation des savoir-être professionnels en stage. C'est d'ailleurs pourquoi nous

optons plutôt pour les étapes de la recherche développement selon Harvey et Loïselle (2009).

En effet, Loïselle et Harvey (2007) font mention que la recherche axée sur le développement permet de créer des outils qui visent à résoudre un problème identifié à partir de la pratique de l'enseignante ou l'enseignant. Harvey et Loïselle (2009) soulignent qu'une recherche développement doit respecter certaines étapes. Deschamps (2015) et Joly (2013) font référence à ces étapes dans leur essai. Tout comme eux, nous établirons des liens entre notre démarche d'auteur et les cinq étapes de Harvey et Loïselle (2009). Le tableau de la page suivante présente le comparatif des étapes de Harvey et Loïselle (2009) et les étapes que nous avons suivis dans le cadre de cet essai.

Tableau 3
Comparatif entre les étapes d'une recherche développement
selon Harvey et Loiselle (2009) et la démarche de l'auteur

Étapes selon Harvey et Loiselle (2009)	Démarche de l'auteur
1. Origine de la recherche 1.1 Problème à résoudre 1.2 Idée de développement 1.3 Questions objectives 1.4 Intérêt	1. La problématique 1.1 Le contexte de formation 1.2 Le problème de recherche 1.3 La question générale de l'essai
2. Le référentiel 2.1 Recension des écrits 2.2 Élaboration de l'idée	2. Le cadre de référence 2.1 La recension d'écrits 2.2 Les objectifs spécifiques
3. La méthodologie 3.1 Méthodes et Outils	3. La méthodologie 3.1 Le type d'essai 3.2 Les participantes et les participants 3.3 Le déroulement 3.4 Les outils de collecte de données 3.5 L'éthique 3.6 La rigueur et la scientificité
4. Opérationnalisation 4.1 Conception de l'objet 4.2 Réalisation 4.3 Mise à l'essai 4.4 Validation	4. L'expérimentation 4.1 La conception des outils d'évaluation 4.2 La validation
5. Résultats 5.1 Analyse des résultats 5.2 Mise à jour des principes 5.3 Rédaction et diffusion des résultats	5. La présentation et l'interprétation des résultats 5.1 L'analyse des données 5.2 L'interprétation des résultats 5.3 La conclusion et les pistes de recherches futures

Sources : Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.

Notre choix de préconiser un essai s'apparentant à une recherche développement est en lien avec notre questionnement et les objectifs spécifiques de cet essai. En effet, grâce à cet essai qui recoupe les étapes d'une recherche développement telle que décrite par Harvey et Loiselle (2009), nous espérons réaliser nos cinq objectifs spécifiques, soit :

1. Établir une nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie;
2. Décrire les savoir-être professionnels en manifestations observables;
3. Concevoir un outil d'autoévaluation en regard du développement des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie;
4. Concevoir une liste de vérification des comportements observables pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie;
5. Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous privilégions une recherche développement dans une approche qualitative. Pour déterminer l'échantillonnage de notre essai, nous avons identifié parmi la population cible, la population accessible (Fortin, 2010). En effet, il nous est impossible de joindre toute la population cible que représentent les enseignantes et enseignants des huit cégeps offrant le programme collégial Techniques d'inhalothérapie à travers la province de Québec.

Essayer de contacter tous les enseignantes et les enseignants des programmes collégiaux Techniques d'inhalothérapie du Québec serait trop onéreux et ce serait un travail trop fastidieux pour les moyens dont nous disposons dans le cadre de cet essai. Cette contrainte est la raison principale pour laquelle nous limiterons notre population accessible aux enseignantes et aux enseignants francophones des Collèges de Rosemont et de Valleyfield. Nous les avons retenus pour notre enquête puisque ce sont nos collègues de travail et qu'ils encadrent près de la moitié des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie formés au Québec.

Dans un premier temps, nous avons vérifié l'existence de Comité d'éthique à la recherche (CÉR) auprès des deux collèges où nous désirions faire valider nos outils d'évaluation. Seul le Collège de Rosemont avait un tel comité. Après avoir obtenu l'autorisation du CÉR (annexe F) du Collège de Rosemont, nous avons acheminé aux Directions des études des deux collèges une lettre d'intention leur demandant l'autorisation d'entrer en contact avec les responsables de la coordination des deux programmes collégiaux Techniques d'inhalothérapie ainsi que des enseignantes et enseignants de ces programmes (annexe G). Suite à l'obtention de cette autorisation, nous avons procédé à l'envoi d'un courrier électronique contenant en pièce jointe une lettre de présentation du projet (annexe H). Nous avons convenu par la suite avec les responsables à la coordination des deux programmes, du meilleur moment pour tenir les rencontres d'échanges. Nous avons sollicité l'ensemble des enseignantes et des enseignants des départements d'inhalothérapie des Collèges de Rosemont et de Valleyfield à assister à ces rencontres d'échanges. Nous avons sollicité la participation de 23 enseignantes et enseignants. De ce nombre, 15 personnes ont accepté de participer à notre essai et ont signé un consentement volontaire (annexe I). Par la suite, ils ont répondu à un questionnaire filtre (annexe J) ayant pour but d'identifier les candidates et candidats potentiels pour notre échantillonnage.

Nous avons donc opté pour un échantillonnage par choix raisonné aussi appelé intentionnel (Beaud, 2009; Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) pour déterminer les participantes et les participants à cet essai. Ce type d'échantillonnage non probabiliste nous a permis d'identifier les sujets répondant le mieux aux critères d'inclusion que nous avons déterminés et qui sont les plus représentatifs en fonction de leurs caractéristiques pour répondre aux objectifs de cet essai. Parmi les critères d'inclusion, nous retrouvions la supervision de stage en cinquième et sixième session du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, la perception en regard des savoir-être, le niveau de scolarité et la formation en évaluation des apprentissages. Notre questionnaire filtre a permis de cibler un expert pour la prévalidation des outils d'évaluation et pour la validation du questionnaire d'entrevue. Finalement, un échantillonnage totalisant dix enseignantes et enseignants cliniques a été identifié pour permettre l'atteinte de nos troisième, quatrième et cinquième objectifs spécifiques en lien avec la conception d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels. Malheureusement, lors de la collecte de données, une personne s'est désistée.

3. LE DÉROULEMENT

Notre essai s'est déroulé sur plusieurs années. Selon Harvey et Loisel (2009), la première étape d'une recherche développement est de déterminer l'origine de la recherche. Nous avons vécu cette étape quelques années avant de débiter cet essai suite aux difficultés vécues en stage. Notre démarche pour l'obtention du grade de Maître en enseignement au collégial a débuté en 2009. À partir de ce moment, nous avons identifié le problème à résoudre et nous avons déterminé la question à laquelle cet essai devait répondre (Harvey et Loisel, 2009). En 2010, nous avons dû interrompre notre cheminement pour exercer de nouvelles tâches professionnelles.

Ce n'est qu'à l'automne 2012 que nous avons repris notre parcours vers la réalisation de cet essai. Les autres étapes identifiées par Harvey et Loisel (2009) soit la recension d'écrits, la méthodologie et l'analyse et interprétation des résultats ont eu lieu au cours des années suivantes pour culminer finalement à la remise de ce présent essai en décembre 2015. Les trois premiers chapitres du présent essai correspondent aux trois premières étapes de la recherche développement selon Harvey et Loisel (2009).

3.1 Établir une nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie

Harvey et Loisel (2009) mentionnent que la recension d'écrits mène à l'élaboration de l'idée. Notre recension d'écrits nous a amené à établir les objectifs spécifiques de cet essai. Les premiers mois de l'année 2013 nous ont permis de répondre au premier objectif de notre essai. À partir des écrits consultés, nous avons établi la nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Lors de notre recension d'écrits (voir tableau 4 à la page suivante), nous avons constaté que Gosselin (2010) répertorie 10 attitudes suite à l'analyse factorielle de ses données. Boudreault (2004), quant à lui, identifie 24 attitudes professionnelles regroupées sous 3 catégories. De leur côté, Grisé et Trottier (2002) parlent de 11 habiletés socioaffectives recoupées en 3 dimensions tout comme Phaneuf (2010).

Nous avons ciblé les savoir-être professionnels que nous désirions évaluer en stage à partir des propos de ces auteurs et auteures et en les identifiant au sein même des 13 compétences du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ainsi qu'à travers les intentions éducatives du Collège de Rosemont (2010a) et des composantes

du profil de la personne diplômée du Collège de Valleyfield (2014). Le tableau ci-dessous présente un comparatif de la nomenclature en lien avec les attitudes, les savoir-être et les comportements selon les écrits et documents consultés.

Tableau 4
Comparatif de la nomenclature des attitudes, savoir-être professionnels
et des comportements selon les auteurs consultés

Auteur	Nomenclature	Dimension et regroupement	Comportements
Boudreault (2004)	24 attitudes professionnelles	3 catégories <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes intégrées • Attitudes contextualisées • Attitudes provoquées 	Aucune mention dans les écrits consultés
Gosselin (2010)	10 attitudes	Aucune mention dans les écrits consultés	59 comportements
Grisé et Trottier (1997, 2002)	11 habiletés d'ordre socioaffectif	3 dimensions <ul style="list-style-type: none"> • Personnalité • Relation avec l'autre • Engagement professionnel 	Aucune mention dans les écrits consultés
Phaneuf (2010)	Aucune mention dans les écrits consultés	3 dimensions <ul style="list-style-type: none"> • Propre à la personne • Tournée vers l'autre • Tournée vers l'action 	Aucune mention dans les écrits consultés
Collège de Rosemont (2010)	13 compétences 6 intentions éducatives	Aucune mention dans les documents consultés	Aucune mention dans les documents consultés
Collège de Valleyfield (2014)	13 compétences 7 savoir-être personnels ou professionnels	Aucune mention dans les documents consultés	Aucune mention dans les documents consultés

Finalement, nous avons retenu huit savoir-être professionnels pour la conception de nos outils d'évaluation. Parmi les 13 compétences du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, nous retrouvons une compétence en lien avec

la communication et une seconde se rapportant à l'organisation du travail. C'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas inclure de savoir-être professionnels en lien avec la communication et l'organisation du travail puisque ces éléments étaient déjà évalués.

La nomenclature privilégiée pour nos savoir-être professionnels est inspirée des travaux de Boudreault (2004), de Gosselin (2010) et de Grisé et Trottier (1997, 2002). Les savoir-être professionnels que nous avons retenus sont : a) l'autonomie; b) la capacité d'adaptation; c) l'esprit critique; d) l'esprit d'analyse et de synthèse; e) l'esprit d'équipe; f) l'image professionnelle; g) le respect et h) la rigueur.

De plus, nous avons décidé de regrouper nos savoir-être professionnels selon trois dimensions : a) une dimension axée sur la ou le stagiaire comprenant l'autonomie, l'esprit critique et l'image professionnelle; b) une dimension axée sur la tâche incluant l'autonomie, la capacité d'adaptation, l'esprit d'analyse et de synthèse ainsi que la rigueur et c) une dimension axée sur le milieu dont fait partie la capacité d'adaptation, l'esprit d'équipe et le respect.

Comme vous pouvez le constater, l'autonomie et la capacité d'adaptation chevauchent deux dimensions. La raison de ces chevauchements est en regard des manifestations observables qui décrivent ces deux savoir-être professionnels. Le tableau de la page suivante illustre notre classification des savoir-être professionnels en regard des dimensions auxquelles ils sont rattachés.

Tableau 5
Classification des savoir-être professionnels dans les trois dimensions

Dimension axée sur la ou le stagiaire	Dimension axée sur la tâche	Dimension axée sur le milieu
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Esprit critique • Image professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Capacité d'adaptation • Esprit d'analyse et de synthèse • Rigueur 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'adaptation • Esprit d'équipe • Respect

3.2 Décrire les savoir-être professionnels en manifestations observables

Comme mentionné précédemment, Gosselin (2010), suite à ses travaux de recherche et son analyse des résultats dans le cadre de son mémoire, a répertorié 10 attitudes et 59 comportements observables pour décrire ces attitudes. Nous avons obtenu l'accord de Gosselin (2010) quant à l'utilisation des attitudes et comportements identifiés par ses travaux pour décrire en manifestations observables, les savoir-être professionnels que nous désirions évaluer en stage. C'est donc au cours de la seconde moitié de l'année 2013 que nous avons retenu 42 comportements observables et les avons transformés en critères de performance nous permettant d'évaluer les huit savoir-être professionnels que les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie devraient faire preuve en milieu clinique.

Ces travaux ont été réalisés afin de répondre au deuxième objectif spécifique de cet essai consistant à décrire les savoir-être professionnels en comportements observables afin de pouvoir les évaluer le plus objectivement possible ultérieurement.

Leroux (2010) souligne l'importance pour les enseignantes et les enseignants de concevoir des outils d'évaluation qui permettent de recueillir des renseignements qui constituent les preuves de la performance des stagiaires afin de porter un jugement. Puisqu'il existe différentes formes d'évaluation et différents outils d'évaluation, nous avons appliqué les grands principes recueillis lors de notre recension des écrits auprès des différents auteurs (Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Lussier et Gosselin, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004) entourant la conception d'outils d'évaluation tels que : a) les formes d'évaluation; b) la liste de vérification, et en particulier c) les grilles d'évaluation à échelle descriptive avec leur nombre de niveaux, leurs indicateurs et leurs caractéristiques pour la conception de nos outils d'évaluation qui s'est échelonnée sur les six premiers mois de l'année 2014.

La conception des outils correspond à la quatrième étape d'une recherche développement selon Harvey et Loiselle (2009). Dans le cadre de cet essai, les pages suivantes vous révèlent nos outils d'évaluation des savoir-être professionnels destinés aux stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie et qui répondent aux troisième, quatrième et cinquième objectifs spécifiques fixés dans le cadre de cet essai.

3.3 Concevoir un outil d'autoévaluation en regard du développement des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

La conception d'un outil d'autoévaluation répond au troisième objectif spécifique de cet essai. Comme mentionné lors de la recension d'écrits pour notre cadre de référence, nous avons consulté avec grand Intérêt le site internet de Boudreault (s.d.). Nous y retrouvons une grille d'évaluation sous forme de graphique radar très intéressante que vous pouvez observer à la page suivante.

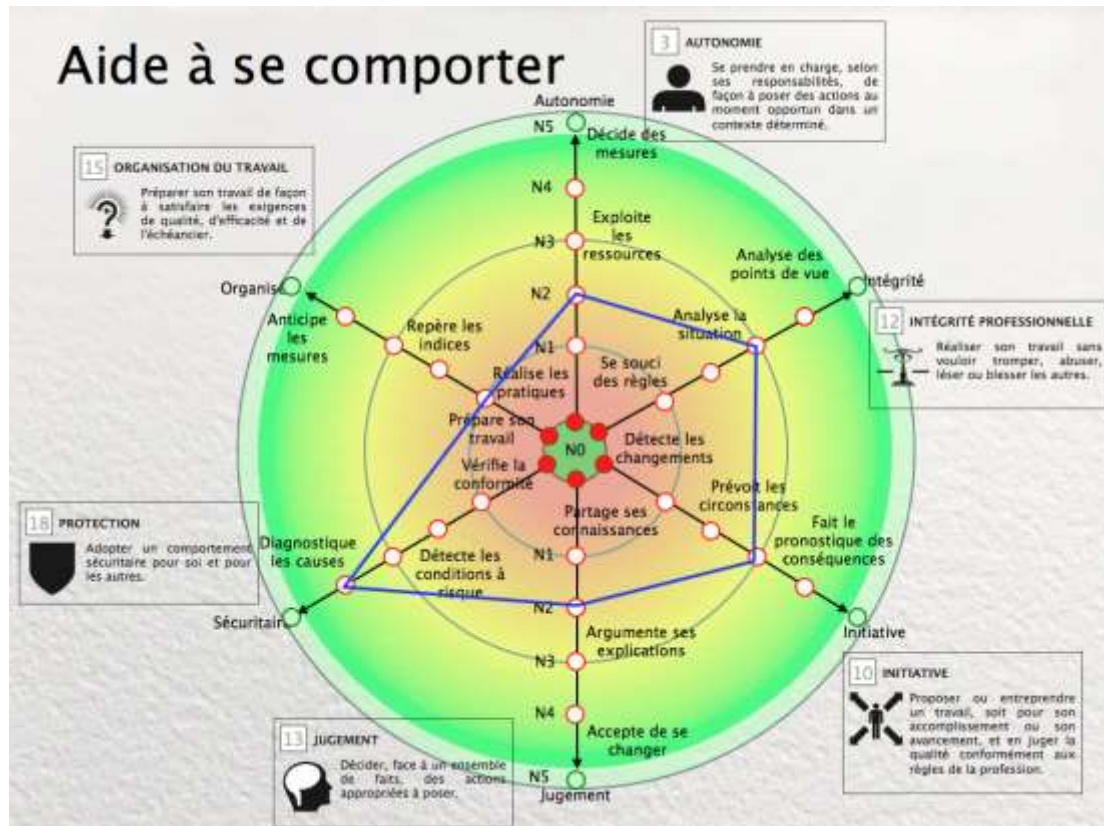


Figure 1 Grille d'évaluation sous forme de graphique radar des attitudes professionnelles de Boudreault⁹ (s.d.)

Source : Boudreault, H. (s.d.). Didactique professionnelle. Site téléaccessible à l'adresse : <http://didapro.me/videos/savoir-etre-professionnel-partie-i> >.

Après avoir pris contact avec monsieur Boudreault, en 2014, nous avons obtenu son autorisation de nous inspirer de son graphique pour développer un outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

⁹ M. Henri Boudreault nous a généreusement donné son autorisation de s'inspirer de ses travaux le 26 mars 2014 et d'utiliser ce graphique.

Avec son accord, nous avons adapté cet outil d'évaluation pour qu'il regroupe les huit savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Cet outil est élaboré dans le but de permettre aux stagiaires d'effectuer une autoévaluation. L'outil d'autoévaluation que nous avons conçu donne l'opportunité aux stagiaires d'identifier, en un coup d'œil rapide, leurs forces et leurs points à améliorer. Les stagiaires déterminent alors sur quelle dimension des savoir-être professionnels ils doivent davantage mettre des efforts et développer les apprentissages nécessaires.

À la page suivante, nous présentons l'outil d'autoévaluation adapté du graphique radar de Boudreault tel que nous l'avons conçu et présenté aux participantes et aux participants de notre expérimentation. Le recto présente le graphique radar sur lequel les stagiaires sont appelés à identifier le niveau de développement de leurs savoir-être professionnels. De son côté, le verso présente les définitions des différents savoir-être professionnels ainsi que les définitions des différents descripteurs de niveaux.

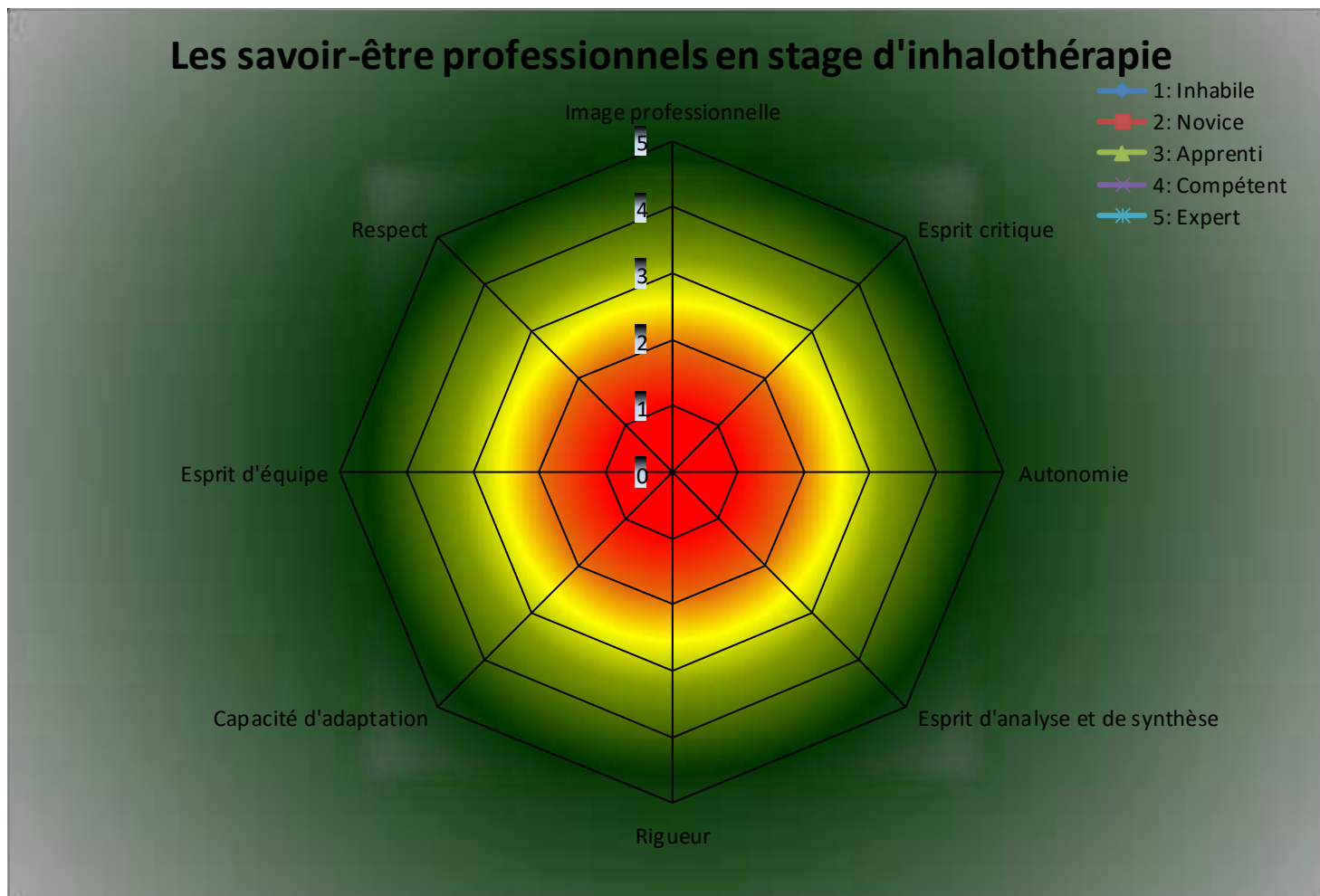


Figure 2 Outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels en stage d'inhalothérapie (figure adaptée de Boudreault)

Tableau 6 Définitions des savoir-être professionnels et des descripteurs de niveaux

Savoir-être professionnels	
Autonomie	Capacité de prendre sa formation en charge et d'agir, sans l'intervention d'autrui, en posant les bonnes actions au bon moment dans différents contextes professionnels et en faisant preuve de persévérance.
Capacité d'adaptation	Capacité de faire face à différents contextes professionnels, de faire preuve de sang-froid et d'intervenir avec discernement.
Esprit d'analyse et de synthèse	Capacité de faire l'étude d'un ensemble de faits et d'en dégager les éléments importants pour décider des actions appropriées à poser.
Esprit critique	Capacité de poser un regard objectif sur ses apprentissages et de recevoir des commentaires et des recommandations dans le but de s'améliorer.
Esprit d'équipe	Capacité d'accepter les décisions prises par un ensemble d'intervenants et de collaborer à l'atteinte d'un objectif commun.
Image professionnelle	Capacité de faire preuve du décorum conforme aux règles de la profession.
Respect	Capacité de considérer les autres, les règles et l'environnement et de les traiter avec égards.
Rigueur	Capacité de faire preuve d'intégrité professionnelle dans l'exécution de son travail et d'avoir un souci constant dans la recherche de la qualité.
Descripteur de niveaux	
Inhabile	La ou le stagiaire qui ne présente aucun des comportements recherchés et qui ne cherche pas à se corriger.
Novice	La ou le stagiaire qui débute à manifester certains comportements recherchés. A besoin de se faire rappeler les comportements attendus.
Apprenti	La ou le stagiaire qui manifeste les comportements pertinents de façon plus ou moins régulière et a parfois besoin de soutien.
Compétent	La ou le stagiaire qui maîtrise et manifeste les comportements attendus de façon habituelle et dans différents contextes.
Expert ou excellent	La ou le stagiaire qui fait la différence par sa façon d'agir et qui est considéré par les autres.

3.4 Concevoir une liste de vérification des comportements observables pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

Toujours dans la poursuite de l'atteinte de nos objectifs, plus spécifiquement le quatrième objectif ici, nous avons développé une liste de vérification ou *check-list* à partir des huit savoir-être professionnels regroupés selon les trois dimensions retenues. Comme mentionné précédemment et avec l'autorisation de l'auteure, à partir des 59 comportements identifiés par Gosselin (2010), nous avons élaboré une liste de 42 comportements observables adaptés aux stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Cet outil d'évaluation rattache les comportements observables aux différents savoir-être professionnels. Il objective ainsi facilement la présence ou l'absence des comportements observables (Côté et Tardif, 2011; Leroux, 2010; Lussier et Gosselin, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004) lors de la performance des stagiaires dans l'exécution de leur tâche en milieu clinique. Nous avons tenu à ce que notre liste de vérification puisse être utilisée comme évaluation formative par l'enseignante ou l'enseignant clinique, mais qu'elle puisse aussi permettre aux stagiaires de porter un regard autocritique sur leur performance.

Nous présentons aux pages suivantes deux figures (figures 3 et 4) qui illustrent le recto et le verso de notre liste de vérification. En effet, notre liste de vérification tient sur une feuille de format lettre recto verso. Elle présente les 42 comportements observables rattachés aux huit savoir-être professionnels regroupés en trois dimensions pour l'évaluation des stagiaires en milieux cliniques.

Dimension	Savoir-être	Comportements observables	Stagiaire		Enseignant		Commentaires
			Ouï	Non	Ouï	Non	
Axée sur le ou la stagiaire	Image professionnelle	Le ou la stagiaire fait preuve d'une hygiène corporelle adéquate (propreté, odeur, cheveux, maquillage, barbe, ongles).					
		Le ou la stagiaire porte l'uniforme obligatoire, propre, seulement pendant les stages.					
		Le ou la stagiaire porte des souliers fermés.					
		Le ou la stagiaire a en sa possession tout le matériel nécessaire (Stéthoscope, montre, crayon, ciseau, etc...).					
		Le ou la stagiaire porte sa carte d'identité bien en vue.					
		Le ou la stagiaire ne porte aucun bijou ou piercing.					
	Esprit critique	Le ou la stagiaire décrit les apprentissages réalisés.					
		Le ou la stagiaire détermine ses points forts et les points à améliorer.					
		Le ou la stagiaire est capable de reconnaître ses erreurs et d'apporter les correctifs nécessaires.					
		Le ou la stagiaire est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et les recommandations des autres.					
		Le ou la stagiaire est capable de rétroaction face aux commentaires et aux recommandations.					
Le ou la stagiaire accepte, sans contestation, les consignes de l'enseignant à la réalisation d'une tâche.							
Axée sur la tâche	Autonomie	Le ou la stagiaire participe activement à son processus d'apprentissage en consultant par lui-même les ressources disponibles.					
		Le ou la stagiaire maintient ses efforts face aux difficultés rencontrées afin de réaliser la tâche à accomplir.					
		Le ou la stagiaire peut s'acquitter de plusieurs tâches différentes en maintenant des résultats de qualité.					
		Le ou la stagiaire est ingénieux : il exécute la tâche avec efficacité en utilisant toutes les ressources.					
		Le ou la stagiaire amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé.					

Figure 3 Recto de la liste de vérification des comportements observables en lien avec les savoirs-être professionnels des stagiaires en inhalothérapie

Dimension	Savoir-être	Comportements observables	Stagiaire		Enseignant		Commentaires
			Oui	Non	Oui	Non	
Axée sur la tâche	Esprit d'analyse et de synthèse	Le ou la stagiaire analyse et comprend les problèmes auxquels il fait face.					
		Le ou la stagiaire résume l'essentiel des situations qui se présentent.					
		Le ou la stagiaire identifie les bonnes solutions et justifie ses choix.					
		Le ou la stagiaire transmet l'information juste et conforme aux faits.					
	Rigueur	Le ou la stagiaire agit avec précision dans ses tâches.					
		Le ou la stagiaire porte une attention particulière au travail à exécuter.					
		Le ou la stagiaire se préoccupe de la qualité de la tâche à effectuer.					
		Le ou la stagiaire effectue toutes les étapes sans en omettre.					
	Capacité d'adaptation	Le ou la stagiaire agit sans tricher ni tromper.					
		Le ou la stagiaire se soucie du contrôle de qualité de l'équipement.					
Axée sur le milieu	Capacité d'adaptation	Le ou la stagiaire exécute ses tâches avec assurance.					
		Le ou la stagiaire peut accepter et supporter des périodes de stress.					
	Esprit d'équipe	Le ou la stagiaire s'adapte aux nouvelles situations.					
		Le ou la stagiaire s'adapte aux personnels de l'équipe soignante.					
		Le ou la stagiaire accepte les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu.					
		Le ou la stagiaire collabore avec les membres de l'équipe soignante.					
	Respect	Le ou la stagiaire propose de l'aide à ses coéquipiers.					
		Le ou la stagiaire donne toute l'information nécessaire à l'équipe soignante et au patient pour établir le meilleur plan d'intervention.					
		Le ou la stagiaire respecte les autres (valeur, croyance, religion, ethnie, handicaps physiques ou mentaux, orientations sexuelles).					
		Le ou la stagiaire vouvoie les patients.					
Le ou la stagiaire fait preuve d'écoute envers ses interlocuteurs.							
Le ou la stagiaire respecte le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel).							
Respect	Le ou la stagiaire respecte les règles, normes et procédures du département.						
	Le ou la stagiaire respecte les horaires de travail (heures d'arrivée et de départ).						
	Le ou la stagiaire respecte les échéances pour la remise des travaux.						
	Le ou la stagiaire respecte son environnement (instruments, outils, équipement, matériel et locaux).						

Figure 4 Verso de la liste de vérification des comportements observables en lien avec les savoirs-être professionnels des stagiaires en inhalothérapie

3.5 Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

Comme le mentionne Lebel et Bélair (2004) et Ménard et Gosselin (2015), les grilles d'évaluation à échelle descriptive peuvent être utilisées à des fins formatives en cours d'apprentissage ou certificative à la fin de l'apprentissage. Afin de répondre à notre cinquième objectif spécifique, nous avons tenu compte des propos des différents auteurs de notre cadre de référence (Allen et Tanner, 2006; Côté et Tardif, 2011; Hubba et Freed, 2000 ;Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Tierney et Simon, 2004) pour concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive comportant cinq niveaux et pour déterminer notre dénomination des niveaux. Nous avons porté une attention particulière lors de la description des niveaux afin de nous assurer qu'ils expriment bien des éléments observables et qu'ils décrivent qualitativement les attentes en regard de la tâche à exécuter.

Dans les pages qui suivent, nous présentons deux figures (figures 5 et 6) illustrant le recto et le verso de notre grille d'évaluation à échelle descriptive développée pour évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Dimension	Savoir-être	Excellent	Compétent	Apprenti	Novice	Inhabile
Axées sur le ou la stagiaire	Image professionnelle	Le ou la stagiaire projette une image professionnelle irréprochable en tout temps.	Généralement, le ou la stagiaire démontre les comportements adéquats en regard de l'hygiène corporelle et le port de l'uniforme réglementaire. Il ou elle porte parfois des bijoux.	Le ou la stagiaire démontre de bons comportements en regard de l'hygiène corporelle. Parfois, il ou elle porte son uniforme en dehors du milieu de stage ou oublie ses accessoires de travail.	Le ou la stagiaire a besoin de se faire rappeler régulièrement les comportements adéquats à adopter en regard de l'hygiène corporelle ou du port de l'uniforme en milieu de stage.	Bien qu'il ou elle ait été averti à plusieurs reprises, le ou la stagiaire a toujours des comportements inadéquats en regard de l'image professionnelle.
	Esprit critique	Le ou la stagiaire fait preuve d'un esprit critique hors du commun basé sur des éléments des plus objectifs.	Le ou la stagiaire démontre généralement des comportements adéquats au niveau de l'esprit critique, mais il arrive parfois qu'il ou elle n'est pas en mesure de bien cibler ses apprentissages.	Le ou la stagiaire démontre un bon esprit critique, mais il ou elle éprouve parfois des difficultés pour identifier ses points forts ou les points à améliorer.	Le ou la stagiaire démontre un certain esprit critique, mais il ou elle a des difficultés à accepter sans contestation ou justification les commentaires pour s'améliorer.	Le ou la stagiaire n'est pas en mesure de démontrer un esprit critique. Il ou elle est incapable de reconnaître ses erreurs.
	Autonomie	Le ou la stagiaire fait preuve d'autonomie en tout temps. Il ou elle démontre de l'intérêt et de la persévérance. Il exécute ses tâches en faisant preuve d'une très grande efficacité.	Le ou la stagiaire fait habituellement preuve d'autonomie dans l'exécution de ses tâches.	Le ou la stagiaire fait preuve d'autonomie mais il ou elle a besoin parfois d'être stimulé pour débiter une tâche nouvelle.	Le ou la stagiaire a besoin d'aide, de stimulation et d'encouragement lors de l'exécution des tâches régulières.	Le ou la stagiaire a besoin, en tout temps, d'accompagnement. Il ou elle est incapable d'effectuer ses tâches seul ou de prendre des décisions malgré l'aide apportée.
Axées sur la tâche	Esprit d'analyse et de synthèse	Le ou la stagiaire fait preuve d'une grande capacité d'analyse et de synthèse lors de problèmes. Les solutions proposées sont appuyées par des données probantes.	Le ou la stagiaire fait preuve de capacité d'analyse et de synthèse lors de problèmes. Il justifie ses solutions.	Le ou la stagiaire fait preuve d'une bonne capacité d'analyse et de synthèse lors de problèmes. Il éprouve des difficultés à justifier ses solutions correctement.	Le ou la stagiaire fait preuve d'une certaine capacité d'analyse et de synthèse lors de problèmes. Il a besoin d'aide pour proposer des solutions.	Le ou la stagiaire est incapable de comprendre un problème auquel il est exposé, d'en faire une synthèse et de proposer des solutions malgré l'aide apportée.

Figure 5 Recto de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels en stage d'inhalothérapie

Dimension	Savoir-être	Excellent	Compétent	Apprenti	Novice	Inhabile
Axée sur la tâche	Rigueur	Le ou la stagiaire fait continuellement preuve d'une grande rigueur dans toutes ses tâches.	Le ou la stagiaire fait généralement preuve de précision lors de l'exécution de ses tâches en respectant les étapes à suivre.	Le ou la stagiaire omet parfois certaines étapes lors de l'exécution de ses tâches.	Le ou la stagiaire doit se faire rappeler l'importance du respect des étapes lors de l'exécution de ses tâches et de faire preuve de plus de précision.	Le ou la stagiaire n'a aucun souci en regard de la qualité et la précision lors de l'exécution de ses tâches.
	Capacité d'adaptation	Le ou la stagiaire s'adapte en tout temps et avec facilité à toutes situations ou personnes. Il ou elle gère son stress avec facilité.	Le ou la stagiaire s'adapte généralement bien aux différentes situations ou personnes. Il ou elle réussit à gérer son stress.	Le ou la stagiaire éprouve parfois quelques difficultés à s'adapter aux nouvelles situations ou personnes. Il ou elle gère parfois difficilement son stress.	Le ou la stagiaire a besoin d'aide pour s'adapter aux différentes situations ou personnes ou pour gérer son stress.	Le ou la stagiaire est incapable de gérer son stress ou d'exécuter son travail malgré toute l'aide apportée.
Axée sur le milieu	Esprit d'équipe	Le ou la stagiaire, par les comportements adoptés, est considéré comme un membre à part entière de l'équipe soignante. Sa collaboration est recherchée.	Le ou la stagiaire travaille en équipe et participe aux décisions.	Le ou la stagiaire travaille en équipe. Il hésite parfois à donner son opinion lors de la prise de décision dans le plan thérapeutique du patient.	Le ou la stagiaire a besoin qu'on lui dise qui aider. Il donne son opinion seulement si on lui demande.	Le ou la stagiaire est solitaire. Il fait son travail comme bon lui semble et sans offrir son aide. Il ne démontre aucun intérêt pour le travail d'équipe.
	Respect	Le ou la stagiaire est respectueux en tout temps des personnes, des normes de pratique, des règlements institutionnels ainsi que de son environnement.	Le ou la stagiaire est généralement respectueux des personnes, des normes de pratique, des règlements institutionnels ainsi que de son environnement.	Le ou la stagiaire manque parfois de respect pour les personnes. Il ou elle a encore parfois besoin qu'on lui rappelle certains aspects en regard des normes de pratique, des règlements institutionnels ainsi que du respect de l'environnement de travail.	Le ou la stagiaire a besoin qu'on lui rappelle régulièrement d'être respectueux de toutes personnes, des normes de pratique ou règlements institutionnels ainsi que de son environnement de travail.	Le ou la stagiaire manque de respect en faisant preuve de racisme ou de discrimination. Il ou elle a peu de respect pour les normes de pratique, les règlements institutionnels ou pour l'environnement de travail.

Figure 6 Verso de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels en stage d'inhalothérapie

3.6 Valider les outils d'évaluation formative auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

La phase de validation fait partie de l'opérationnalisation dans le cadre d'une recherche développement selon Harvey et Loïselle (2009). Pour respecter ces propos et compléter la quatrième étape de notre essai, nous avons sollicité les enseignantes et les enseignants des départements de Techniques d'inhalothérapie des Collèges de Rosemont et de Valleyfield pour procéder à la validation de nos outils d'évaluation. Cette étape contribue elle aussi à la réalisation des objectifs spécifiques trois, quatre et cinq que nous nous sommes fixés.

La phase de validation était prévue initialement pour la session d'automne 2014. Comme mentionné précédemment, nous avons débuté par vérifier l'existence de comités d'éthique à la recherche (CÉR) auprès du Collège de Rosemont et du Collège de Valleyfield afin de leur soumettre notre projet d'essai. Seul le Collège de Rosemont présentait un tel comité. Nous leur avons donc soumis notre projet. Après avoir répondu aux exigences du CÉR du Collège de Rosemont en apportant quelques modifications à nos différents documents, nous avons attendu leur accord pour débiter la phase de validation. Malheureusement, un contretemps est survenu en ce qui concerne la délivrance de la réponse nous accordant la possibilité d'effectuer notre projet d'essai. En effet, ce n'est qu'en novembre 2014 que nous avons obtenu la réponse nous permettant de débiter notre démarche de validation des outils d'évaluation des savoir-être professionnels.

Suite à l'obtention de notre certificat d'approbation éthique du CÉR du Collège de Rosemont, nous avons contacté les directrices ou les directeurs des études des deux collèges en décembre 2014 pour obtenir leur autorisation d'entrer en contact avec les responsables de la coordination des départements d'inhalothérapie. Avec

l'accord des directrices ou des directeurs des études des deux collèges, nous avons communiqué avec les responsables de la coordination des deux départements d'inhalothérapie. Les premières rencontres auprès des enseignantes et des enseignants cliniques pour leur présenter notre projet et les inviter à participer ont eu lieu le 10 décembre 2014 pour le Collège de Rosemont et le 19 janvier 2015 pour le Collège de Valleyfield. Lors de ces rencontres, nous avons distribué le questionnaire filtre afin de déterminer les candidates et candidats éligibles pour l'entrevue semi-dirigée.

Les entrevues semi-dirigées pour valider les outils d'évaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ont eu lieu le 30 mars 2015. De son côté, le groupe de discussion s'est tenue le premier avril 2015.

4. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

4.1 Le questionnaire

Selon Fortin (2010) et Joly (2013), le questionnaire est fréquemment utilisé en recherche pour obtenir rapidement et de façon abordable des informations auprès des personnes participantes. Nous avons élaboré un questionnaire de validation (annexe K) des outils d'évaluation des savoir-être professionnels à partir des grands thèmes que notre essai aborde dans le cadre de référence. Ce questionnaire a été élaboré afin de valider que les outils d'évaluation développés rencontrent les critères de pertinence, de clarté, de cohérence et d'explicitation. Il se divise en trois segments et comprend 25 questions au total. Chacune des questions comportait une section de réponse fermée où la participante ou le participant pouvait répondre oui ou non, et une section ouverte pour la justification de cette première réponse. Les segments abordés devaient permettre a) la validation de la conception de l'outil

d'autoévaluation, b) la validation de la conception de la liste de vérification et c) la validation de la conception de la grille d'évaluation à échelle descriptive. Le questionnaire a fait l'objet d'une validation par une personne experte, la même personne qui a été retenue pour la prévalidation des outils d'évaluation des savoir-être professionnels.

4.2 L'entrevue semi-dirigée

Pour Fortin (2010), Joly (2013) et Savoie-Zajc (2009), l'entrevue est la méthode de collecte de données la plus fréquemment utilisée dans une recherche qualitative. Pouvant prendre plusieurs formes, nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée. Cette méthode fut retenue, car elle permet des échanges avec les participantes et participants afin de compléter et de clarifier les réponses obtenues des enseignantes et des enseignants lorsque l'intervieweur pose ses questions sur des thèmes particuliers qu'il désire aborder. Puisqu'une entrevue semi-dirigée nécessite un plan d'entrevue (Fortin, 2010; Joly, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire comme canevas d'entrevue.

4.3 Le groupe de discussion

Geoffrion (2009) définit le groupe de discussion comme étant un modèle d'entrevue où plusieurs participantes et participants se retrouvent ensemble pour être questionnés sur un sujet particulier par un animateur qui dirige la discussion. Il mentionne que le groupe de discussion est fort utile lors de l'évaluation de produits et qu'il permet de recueillir rapidement les informations recherchées. Fortin (2010) abonde dans le même sens et souligne que le groupe de discussion est propre à la recherche qualitative. Dans ses travaux, Boutin (2007), souligne que la technique de

collecte de données se fait généralement en concomitance avec d'autres méthodes comme l'entrevue individuelle et les questionnaires.

Bien que cette technique de cueillette de données demande une plus grande préparation, les auteurs consultés (Boutin, 2007; Fortin, 2010; Geoffrion, 2009) mentionnent que ce type d'entrevue permet d'enrichir et d'améliorer la qualité des données recueillies. En effet, selon Van der Maren (2010), le recours au groupe de discussion représente pour la chercheuse ou le chercheur l'espoir que la réponse des uns stimulera la réponse des autres. C'est donc pour faciliter notre collecte de données, que nous avons opté pour cette méthode d'entrevue.

5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Après avoir répondu aux exigences du CÉR du Collège de Rosemont et obtenu son autorisation de procéder (annexe F), nous nous sommes assuré de rencontrer les exigences en regard du respect des considérations éthiques de l'Université de Sherbrooke. Nous avons complété le formulaire d'évaluation éthique des essais (annexe L) et l'avons fait valider par notre directrice d'essai.

Fortin (2010) ainsi que Karsenti et Savoie-Zajc (2004) rappellent, dans leurs écrits, les principes fondamentaux du code Nuremberg. Le consentement libre et éclairé est un principe clé qui doit faire partie de toute recherche, tout comme le respect à la dignité humaine, le respect à la vie privée et la confidentialité.

Lors des rencontres des enseignantes et des enseignants cliniques des deux collèges, pour respecter les considérations éthiques, nous leur avons expliqué le but et les objectifs de notre essai. Nous les avons avisés de leur droit plein et entier de participer ou non à notre essai afin de respecter le principe du consentement libre et

éclairé. Nous leur avons mentionné qu'ils étaient libres de se retirer à tout moment sans aucun préjudice à leur endroit. Pour soutenir les principes du code Nuremberg (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), nous avons, par la suite, invité les participantes et participants qui se portaient volontaires à signer le consentement libre et éclairé (annexe I).

Les enseignantes et enseignants cliniques volontaires ont été informés que la complétion du questionnaire de sélection, des questionnaires de validation et des entrevues semi-dirigées ne devraient prendre plus de trente minutes à trois à cinq heures maximum en fonction des trois étapes du processus (première étape : quinze à trente minutes; deuxième étape : deux heures à trois heures; troisième étape : une à une heure trente) pour les enseignantes et enseignants qui seront retenus pour participer à notre projet d'essai dans son entier.

De plus, nous avons informé les participantes et les participants que selon l'analyse de risque en fonction du formulaire d'évaluation éthique des essais de l'Université de Sherbrooke, le risque pour eux se situait sous le seuil minimal. De plus, nous les avons avisés que leur participation nous permettra de recueillir des données qui contribueront à l'amélioration d'outils visant à faciliter leur pratique enseignante.

Les enseignantes et enseignants cliniques participants ont été avisés des mesures que nous favorisons pour respecter les normes en lien avec le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Pour assurer l'anonymat des participantes et des participants, leurs noms ont été remplacés par des pseudonymes. Nous leur avons mentionné que la signature du consentement libre et éclairé nous autoriserait à utiliser les données recueillies et à les diffuser tout en respectant les principes de confidentialité et d'anonymat précédemment cités. Nous prévoyons diffuser les

résultats de cet essai au sein des deux départements participants, mais ils pourraient aussi faire l'objet de présentation lors d'ateliers, de colloques ou de congrès.

Nous avons assuré aux participantes et participants que les données recueillies seront conservées dans un classeur verrouillé au domicile de l'auteur et qu'un code d'accès protégerait les données numériques. Toutes les données et tous les documents relatifs aux informations recueillies seront conservés pendant un à cinq ans selon les normes de l'Université de Sherbrooke, avant d'être détruits lors de l'expiration du délai de conservation.

6. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Selon Fortin (2010) ainsi que Karsenti et Savoie-Zajc (2004), toute démarche de recherche doit respecter des critères méthodologiques afin d'en assurer la rigueur et la scientificité. Nous présentons brièvement, dans les paragraphes suivants, la démarche entreprise pour respecter les critères de rigueur et scientificité, soit : a) la crédibilité; b) la transférabilité; c) la fiabilité ainsi que d) la confirmabilité.

6.1 La crédibilité

Pour Fortin (2010) tout comme Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la crédibilité consiste à s'assurer que l'interprétation des données recueillies est plausible et reflète la réalité du phénomène étudié. Pour y parvenir, il est possible de recourir à diverses stratégies de triangulation. Dans le cadre de notre essai, nous avons utilisé plusieurs sources d'informations en plus de différents instruments de collecte de données tels que le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. De plus, nous avons sollicité l'aide d'une personne experte pour valider le questionnaire et démontrer notre souci de respecter le critère de crédibilité.

6.2 La transférabilité

Fortin (2010) mentionne que la transférabilité fait référence à la possibilité pour les futures utilisatrices et futurs utilisateurs d'appliquer les résultats de l'analyse des données d'une recherche à des contextes semblables. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précisent en mentionnant que la lectrice ou le lecteur pourrait être intéressé à procéder à une expérimentation dans son propre milieu de vie. Pour y parvenir, il faut s'assurer de fournir une description riche du milieu et du contexte de l'étude pour juger de l'applicabilité des résultats obtenus à d'autres situations similaires.

Dans le cadre de cet essai, privilégiant la recherche développement, nous portons une attention particulière à décrire, de façon détaillée, le contexte de réalisation de notre essai pour que d'éventuelles utilisatrices ou de futurs utilisateurs puissent avoir toutes les informations en main pour juger de la possibilité de transférer les résultats de notre recherche à son propre milieu. De plus, nous décrivons les caractéristiques nous ayant permis de déterminer notre échantillonnage. Nous estimons avoir pris les moyens nécessaires pour garantir la transférabilité des résultats et ainsi faire preuve de rigueur et de scientificité.

6.3 La fiabilité

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la fiabilité fait référence à la cohérence dans l'évolution de la recherche du début à la fin. Fortin (2010) amène quelques précisions en mentionnant que la chercheuse ou le chercheur doit s'assurer de l'exactitude et la stabilité des données et la constance des résultats.

Pour rencontrer ce critère de rigueur et de scientificité, nous avons eu recours à différentes stratégies. Nous avons eu des échanges avec des spécialistes en

recherche à différentes périodes. Nous avons eu recours à un expert pour procéder à la prévalidation des outils d'évaluation des savoir-être professionnels et de notre questionnaire. De plus, pour nous assurer de la stabilité des données, nous avons procédé à une triangulation des résultats en utilisant le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion. Et finalement, afin de s'assurer de la constance des résultats, nous avons élargi notre échantillonnage à deux collègues.

6.4 La confirmabilité

Pour Fortin (2010), « le critère de confirmabilité (neutralité) réfère à l'objectivité dans les données et leur interprétation » (p. 285). Ce critère vise à éliminer toute subjectivité de la chercheuse ou du chercheur pendant sa recherche. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) mentionnent que le respect de ce critère peut se faire par la justification du choix des outils de collecte de données et par la cohérence entre ces outils et la démarche d'analyse des données.

Lors de cet essai, et pour respecter ce critère, nous justifions le choix de chacun de nos instruments de collecte de données. De plus, nous démontrons la présence de cohérence entre les instruments de collectes de données et la démarche que nous privilégions pour l'analyse des données recueillies en nous référant à différentes auteures et différents auteurs.

7. LA DÉMARCHE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Karsenti et Savoie-Zajc (2004) dépeignent la démarche d'analyse des données qualitatives comme une démarche par laquelle la chercheuse ou le chercheur établit des liens entre les données recueillies et leur donne un sens. Fortin (2010) mentionne qu'il existe différentes stratégies d'analyse qualitative des données. Nous avons opté

pour la stratégie d'analyse quasi statistique puisque nous avons déterminé d'avance sous quels angles seraient analysées les données lors de la conception des outils de collecte des données et que nous nous y sommes tenu.

Afin d'exposer le plus objectivement possible les résultats obtenus, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies à l'aide d'instruments inspirés de Joly (2013). Ces instruments consistent en une grille d'analyse des résultats du questionnaire de validation (annexe M) et une autre grille d'analyse des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion (annexe N). Ils permettent de faciliter grandement le traitement des informations.

Puisque notre questionnaire de validation nous permet d'obtenir une certaine quantité de données quantifiables, nous avons comptabilisé les données recueillies et nous présentons dans le prochain chapitre les résultats sous forme de tableaux.

Pour l'analyse des résultats de la collecte des données qualitatives obtenues à l'aide du questionnaire de validation, nous avons élaboré une grille d'analyse des résultats (annexe M) que nous avons divisée en trois sections. Chaque section regroupe les questions relatives à la validation de chacun des trois outils d'évaluation développés. Notre grille d'analyse comporte a) une section permettant le traitement des données quantifiables issues des questions fermées et b) une section permettant le traitement des données qualifiables obtenues grâce aux questions ouvertes. L'analyse des données dégagées lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion est effectuée à partir d'une grille d'analyse (annexe N) regroupant les mêmes sections où chaque question en regard de la validation des outils d'évaluation est présente. Ce tableau permet de classer les données recueillies en termes de commentaires et de suggestions.

Nous présentons les résultats et l'interprétation des données issues de notre expérimentation au prochain chapitre

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats et l'interprétation de notre analyse des données recueillies lors de la validation de nos outils d'évaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Ce chapitre se divise en quatre parties. La première partie présente les résultats et l'interprétation des données relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels. La seconde partie expose les résultats et l'interprétation des données concernant la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels. Dans la troisième partie de ce chapitre, nous dévoilons les résultats et l'interprétation des données relatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels. Par la suite, nous procédons à l'interprétation des informations obtenues. Chacune de ces trois premières parties englobe deux sections : une première présentant les données quantitatives recueillies et l'interprétation des résultats, suivi d'une seconde sous-section révélant les résultats de la collecte de données qualitatives et leur interprétation. Pour conclure ce chapitre, la dernière partie met en lumière l'appréciation générale des outils destinés à l'évaluation formative des savoir-être professionnels que devraient démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

1. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES À L'OUTIL D'AUTOÉVALUATION DES SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS

Pour rencontrer les premier et troisième objectifs spécifiques de notre essai, nous avons procédé à une collecte de données auprès des participantes et participants à notre expérimentation. Les pages qui suivent dévoilent les résultats et l'interprétation que nous faisons des données relatives à la conception de l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels que doivent développer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie (voir figure 2, p. 93).

Nous avons divisé cette partie en trois sections : a) les données quantitatives relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels, b) les données qualitatives relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels et c) le résumé de notre interprétation des résultats. Pour les deux premières sections, immédiatement après la présentation des résultats, nous procédons à l'interprétation des données recueillies.

1.1 Les données quantitatives relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels

Le tableau 7, à la page suivante, présente les résultats obtenus par le questionnaire de validation des outils d'évaluation (annexe K). Ils présentent la compilation des réponses des participantes et participants aux questions fermées 1 à 6 en regard de la conception de l'outil d'autoévaluation destiné aux stagiaires présenté à la page 93 de cet essai.

Tableau 7
 Résultats des questions 1 à 6 en regard de la conception de l’outil d’autoévaluation
 des savoir-être professionnels destiné aux stagiaires

Critères de validation de l’outil d’autoévaluation destiné aux stagiaires	Nombre de participantes et de participants ayant répondu		Pourcentage des participantes et des participants ayant répondu	
	Oui	Non	Oui	Non
1. Pertinence des savoir-être professionnels retenus	9	0	100 %	0 %
2. Clarté des définitions des savoir- être professionnels retenus	9	0	100 %	0 %
3. Gradation de l’échelle utilisée	9	0	100 %	0 %
4. Pertinence des descriptifs de niveaux de développement des savoir-être professionnels	9	0	100 %	0 %
5. Conception graphique intéressante	8	1	88,9 %	11,1 %
6. Conception graphique utile pour situer rapidement les niveaux atteints	9	0	100 %	0 %

Le tableau 7 met en évidence les résultats des questions 1 à 6 qui concernent la validation de l’outil d’autoévaluation destiné aux stagiaires du programme collégial Techniques d’inhalothérapie. En consultant les résultats obtenus, nous observons que les 9 participantes et participants représentant 100 % de notre échantillonnage ont répondu oui aux questions traitant de la pertinence des savoir-être professionnels retenus, de la clarté des définitions, de la gradation adéquate de l’échelle utilisée, de la pertinence des descriptifs de niveaux et de la conception graphique de l’échelle qui

permet aux stagiaires de se situer rapidement en regard des niveaux de développement de leurs savoir-être professionnels. Pour la question 5 sur la conception graphique intéressante, 8 enseignantes et enseignants cliniques, représentant 88,9 % de notre échantillonnage, ont répondu par l'affirmative. Un participant a répondu par la négative ce qui représente 11,1 % de l'échantillonnage.

Suite à l'analyse des résultats, nous sommes en mesure d'affirmer en toute éloquence que la conception de cet outil fait l'unanimité en regard de cinq des six critères de validation. En effet, les résultats démontrent que l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destiné aux stagiaires est considéré par les participantes et les participants comme un outil présentant un choix de savoir-être professionnels pertinents (Bélair, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012) pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Les définitions s'y trouvant font preuve de clarté (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Les descriptifs de niveaux sont appropriés (Allen et Tanner, 2006; Hubba et Freed, 2000; Leroux, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Tardif, 2006; Tierney et Simon, 2004). Du côté de la conception graphique, l'échelle utilisée est adéquate (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). La conception graphique, bien qu'intéressante pour la majorité des participantes et des participants, ne plaît pas à un participant. Les motifs évoqués seront dévoilés dans l'analyse et l'interprétation des données qualitatives. Cependant, tout l'échantillonnage est d'avis que l'outil d'autoévaluation permet aux stagiaires de se situer facilement (Côté et Tardif, 2011 ; Ménard et Gosselin, 2015).

1.2 Les données qualitatives relatives à l’outil d’autoévaluation des savoir-être professionnels

Cette section présente les résultats et l’interprétation des données qualitatives, soit les commentaires et suggestions concernant l’outil d’autoévaluation des savoir-être professionnels (voir figure 2, p. 95) destinés aux stagiaires du programme collégial Techniques d’inhalothérapie. En effet, afin de réaliser notre troisième objectif spécifique, les six questions du questionnaire de validation (annexe K) offrent un espace réservé pour recueillir les commentaires et suggestions des participantes et participants. De plus, nous retrouvons également les propos recueillis lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion et analysés à l’aide de la grille d’analyse des résultats (annexe N).

Nous croyons opportun, à ce moment-ci, de rappeler aux lectrices et aux lecteurs que, dans un souci de respecter l’anonymat des participantes et des participants, nous leur avons tous attribué un pseudonyme.

1.2.1 La pertinence des savoir-être professionnels

Nous avons sollicité l’opinion des participantes et des participants en regard de la pertinence des choix des savoir-être professionnels présents dans notre outil d’autoévaluation destiné aux stagiaires du programme collégial Techniques d’inhalothérapie.

Jasmine a écrit : « Les savoir-être professionnels présents dans l’outil d’évaluation sont très pertinents. Ils représentent bien les diverses facettes que nous recherchons chez nos stagiaires ». De son côté, Éléonore a mentionné, lors de son entrevue semi-dirigée ce qui suit concernant le choix des termes image professionnelle pour désigner ce savoir-être professionnel :

Le « image professionnelle », je trouve ça super bien parce que cela faisait longtemps que je cherchais quelque chose. C'était tout le temps le professionnalisme pis c'est comme si on dirait que ça cadrerait pas. Pis là le « image professionnelle », pour une fois j'ai fait : Ah oui ! C'est ça. Ça faisait longtemps que je cherchais comme quelque chose qui englobait tout ça. On parlait souvent de professionnalisme, mais je trouvais ça trop vague.

Chloé a fait un commentaire à l'effet que « le nombre est adéquat et les attitudes choisies sont pertinentes ». Lors de l'entrevue, elle a soulevé un questionnement en regard de la pertinence de l'image professionnelle qu'elle inclurait au respect. « Je me suis demandée à un moment donné si ça ne se dédoublait pas ».

Devant ce questionnement, nous référons les lectrices et lecteurs au processus retenu pour justifier nos choix. La détermination des savoir-être professionnels figurant dans l'outil d'autoévaluation s'est faite en regard des écrits de Boudreault (2004), Gosselin (2010) ainsi que de Grisé et Trottier (2002). Nous avons également tenu compte des savoir-être présents à l'intérieur des 13 compétences du devis ministériel pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie, des intentions éducatives du Collège de Rosemont et des attitudes personnelles et professionnelles du Collège de Valleyfield où l'étude a été menée.

Rappelons que, tout comme Boudreault (2004), Grisé et Trottier (2002) et Phaneuf (2010), nous avons regroupé nos huit savoir-être professionnels selon trois dimensions : une dimension axée sur les stagiaires, une seconde axée sur la tâche et une troisième axée sur le milieu. Selon nous, l'image professionnelle se rapporte davantage à la dimension axée sur les stagiaires que sur la dimension axée sur le milieu. D'ailleurs, Justine a suggéré d'ajouter les dimensions sur l'outil d'autoévaluation « vu que l'étudiant saurait aussi c'est quoi son portrait ».

Bélaïr (2014), Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014), Gerard (2009), Leroux (2014), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que Mastracci (2011, 2012) mentionnent dans leurs écrits l'importance à accorder aux choix des éléments à évaluer. En regard de notre analyse et de l'interprétation des résultats, nous concluons que le choix des savoir-être professionnels retenus lors de la conception de l'outil d'autoévaluation est pertinent et répond au troisième objectif spécifique de notre essai. Cependant, l'ajout des dimensions auxquelles se rattache chacun des savoir-être professionnels serait intéressant.

1.2.2 La clarté des définitions des savoir-être professionnels retenus

Nous avons sollicité l'avis des participantes et des participants concernant la clarté des définitions accordées aux savoir-être professionnels qui se retrouvent dans les outils d'évaluation.

Constance nous donne un exemple de suggestions possibles. « Les définitions sont claires, cependant j'ajouterais à la définition de capacité d'adaptation, l'étudiant sait aussi s'adapter aux personnes. D'ailleurs, dans la grille, tu fais référence aux situations et aux personnes ». Christophe est du même avis et a commenté de son côté : « Doit-on parler des différents intervenants/personnalités/patients ou c'est sous-entendu dans les différents contextes » ?

Jasmine a pour sa part une interrogation sur l'usage du mot décorum. Elle a mentionné ce qui suit :

Il y a seulement le mot «décorum» dans la définition de l'image professionnelle dont je suis moins certaine. Selon le dictionnaire Larousse, décorum signifie bienséance et la bienséance signifie qui convient de dire ou de faire. Cependant, je n'ai pas d'autres mots pour le remplacer. Je pensais peut-être à apparence professionnelle. En ayant

lu les comportements observables, nous comprenons quand même bien le choix du mot décorum pour l'image professionnelle.

Éléonore s'est questionnée sur la définition du savoir-être professionnel en lien avec la rigueur. « Est-ce que précision ne serait pas pertinent dans la définition » ? Pour sa part, Louis-Alexandre a soulevé la question suivante : « D'où vient cette définition ? A-t-elle été adapté (*sic*) pour le cadre de ta maîtrise » ?

Pour répondre à cette question, nous tenons à signaler que toutes les définitions ont été élaborées à partir des écrits de Boudreault (2004) et du dictionnaire Larousse (s.d.). Parmi certains auteures et auteurs consultés tels que Boudreault (2004), Gohier (2006), Gosselin (2010), Grisé et Trottier (1997, 2002), Lussier (2012), Lussier et Gosselin (2015), Phaneuf (2010) pour n'en nommer que quelques-uns, beaucoup nomment des attitudes, des habiletés socioaffectives ou des savoir-être ou décrivent les comportements qui y sont reliés, mais peu définissent les savoir-être professionnels. Nous tiendrons compte des suggestions gracieusement fournies par les participantes et les participants pour apporter les correctifs nécessaires et ainsi améliorer nos outils d'évaluation.

Les participantes et participants sont unanimes à dire que les définitions font preuve de clarté bien que certaines précisions seraient à apporter. Notre interprétation nous amène à conclure que, bien que nos définitions fassent preuve de clarté telle que recommandée par plusieurs auteures et auteurs (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006), il n'en demeure pas moins que quelques précisions seront à apporter pour s'assurer d'une compréhension commune du sens à donner à chacun des savoir-être professionnels (Côté et Tardif, 2011; Durand et Mouffe, 2014; Gerard, 2009; Leroux, 2014; Leroux et Mastracci, 2015; Mastracci, 2011, 2012).

1.2.3 La gradation de l'échelle

Nous avons reçu peu de commentaires en regard de l'échelle à cinq niveaux utilisée pour la conception de l'outil d'autoévaluation. Seulement Jasmine a émis un commentaire en mentionnant que « J'apprécie l'échelle des cinq niveaux. Elle permet l'évolution du stagiaire tout en les distinguant de façon tout à fait concrète ». Elle ajoute lors de l'entrevue : « Je pense que pour les savoir-être, on a pas besoin d'une échelle plus grande que ça ». De son côté, Chloé suggère de « mettre les chiffres à plus d'un endroit. »

Comme le souligne le tableau 7, tous sont unanimes à dire que l'échelle convient. Donc, nous pouvons dire que l'échelle à cinq niveaux retenue lors de la conception de notre outil d'autoévaluation destiné aux stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie est un choix approprié puisque nous n'avons reçu que peu de commentaires. Cela correspond avec les écrits de plusieurs auteures et auteurs (Bélaïr, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélaïr, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Cependant comme Côté et Tardif (2011) le mentionnent dans leurs écrits, le recours à une échelle à cinq échelons peut engendrer une tendance vers la moyenne.

1.2.4 La pertinence des descriptifs de niveaux de développement des savoir-être professionnels

Les données qualitatives, concernant les descriptifs de niveaux des savoir-être professionnels, sont nombreuses et proviennent principalement des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion. La compilation des questionnaires de validation n'a permis de recueillir que trois commentaires issus de l'analyse des questionnaires. Un premier commentaire provient de Charlotte qui a écrit que « la terminologie

utilisée exprime bien la gradation ». Pour Christophe, « Les définitions sont logiquement arrimées avec les critères de la grille certificative ». De son côté, Jasmine a mentionné que :

La distinction entre chacun des niveaux est claire et permet facilement à l'enseignant de faire cette évaluation. L'étudiant qui prendrait le temps de lire la description de différents niveaux pourrait probablement faire une autoévaluation juste.

C'est également lors des entrevues que les commentaires et suggestions furent nombreux en regard des descriptifs de niveaux des savoir-être professionnels retenus. Les commentaires recueillis ont permis de déterminer que le terme inhabile ne fait pas l'unanimité. Lors des entrevues, Jasmine a mentionné :

C'est sûr que image professionnelle, inhabile c'est...mais on comprend très bien le niveau, mais si on y va avec le respect pis le restant, ça s'applique bien. Pis, au niveau de la gradation aussi c'est clair. Je pense qu'il n'y a pas d'ambiguïté. C'est très clair.

Chloé et Louis-Alexandre ont un point de vue légèrement différent bien qu'ils confirment somme toute que les termes utilisés doivent être signifiants. Pour eux, le terme inhabile ne semble pas des plus appropriés. Chloé a mentionné : « J'avoue que le mot inhabile m'a fait sourciller » et Louis-Alexandre d'ajouter « Moi aussi ». Pour Chloé, le mot inhabile est une quantification et il peut-être subjectif, par contre elle a ajouté « On comprend tous par exemple. C'est parlant, Inhabile, il n'atteint pas les objectifs ». Louis-Alexandre a fait part de son côté que le terme inhabile « peut être un peu agaçant ».

Le terme expert suscite lui aussi quelques discussions. De prime abord, une enseignante et un enseignant se sont questionnés sur le sens à donner à ce descriptif. Derek s'est demandé « expert, est-ce qu'un étudiant peut-être expert » ? Et Éléonore a ajouté en mentionnant que « oui, c'est exactement ça. Oui, c'est ça. C'est comme

si je me demande si c'est atteignable ». Éléonore a renchéri avec les propos suivants sur le questionnement de Derek en ce qui concerne l'usage du terme expert :

C'est quand on passe à une autre étape de. Là, c'est rendu que peut-être tu promouvois (*sic*) les affaires. T'es rendu reconnu de que chose (*sic*). Tu fais tout très bien, pis là en plus des, des, pas des tâches supplémentaires, mais peut-être des responsabilités supplémentaires, quoi que ce soit. Ça fait que tu sais, des fois le niveau expert on est rendu là. Ça fait que je sais pas. C'est pourquoi je me demandais, au niveau de l'étudiant qui termine son stage, la terminologie expert, mais c'est quand même clair là. Si c'est là pour moi, je vais le savoir que dans le fond, c'est un étudiant qui ressort quand même pis qui fait toute très bien. C'est pas une problématique. C'est un questionnement qui est là, mais c'est pas une problématique.

L'interprétation de ces résultats permet de dégager que les termes utilisés à chaque extrémité de l'échelle de gradation des descriptifs des niveaux de développement des savoir-être professionnels nécessitent d'être revus pour s'assurer que la terminologie utilisée soit des plus appropriée et ne prête pas à confusion. En effet, deux termes ont semé la confusion et entraîné des commentaires et suggestions, soit les termes inhabile et expert. Cette interprétation des résultats nous permet d'abonder dans le même sens que les écrits d'Allen et Tanner (2006), Hubba et Freed (2000), Leroux (2010), Ménard et Gosselin (2015), Tardif (2006), Tierney et Simon (2004) au sujet de l'importance du choix des descriptifs de niveau pour circonscrire soigneusement ce qui caractérise chacun de ces niveaux. Nous tiendrons compte de ces données lors de la correction de l'outil d'autoévaluation.

1.2.5 La conception graphique

Dans cette sous-section, nous abordons la conception graphique de l'outil développé pour l'autoévaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Nous traitons en même temps de l'intérêt porté à la conception graphique et de sa facilité d'utilisation puisque les

réponses aux deux questions en lien avec le graphisme de l'outil ont été abordées simultanément par les participantes et les participants.

Les données recueillies à l'aide des questionnaires mettent en évidence que le graphisme est intéressant pour la majorité des participantes et participants, mais tous sont d'avis que le graphisme de l'outil permettrait aux stagiaires de se situer facilement en regard du développement des savoir-être professionnels. Jasmine a mentionné dans son questionnaire ce qui suit :

Étant quelqu'un de plutôt visuel, j'adore la conception graphique. Elle permet facilement d'évaluer huit savoir-être professionnels sur une même feuille. Différent des fameuses grilles que nous devons remplir points après point pour finalement compiler et donner un résultat sans toutefois réaliser les points à améliorer. Celle-ci est attrayante, différente, simple, mais efficace.

Le choix de couleur faisant référence à notre culture soit le vert pour va bien, jaune attention et rouge danger permet de situer rapidement les niveaux atteints. Encore une fois, le fait d'avoir les mêmes savoir-être professionnels sur une même feuille permet au stagiaire d'avoir une vue d'ensemble claire de son stage. Il n'y a pas place à l'ambiguïté, ce qui devient un outil de communication fiable pour les deux partis soit l'enseignant et le stagiaire. Dans le cadre formatif, l'étudiant saurait exactement sur quelle facette il doit travailler et dans le cadre sommatif, l'évaluation certificative des savoir-être professionnels en stage ne laisse pas place à la négociation puisqu'elles sont claires.

Lors de l'entrevue semi-dirigée, elle a ajouté le commentaire suivant : « J'adore. J'adore. À l'impression, quand je l'ai sorti de l'imprimante, je l'aimais déjà. Moi, je suis quelqu'un de particulièrement visuel, donc c'est clair que je l'aimais déjà ».

Dans son questionnaire, Christophe a commenté le graphisme de la façon suivante : « Les couleurs rendent la vision globale de l'outil difficile. Je crois qu'il y a trop de couleurs, trop de variation de couleurs et que le tout est trop foncé ». Lors de

l'entrevue, il a clarifié son commentaire par les propos suivants : « À part les couleurs trop foncées pour l'impression peut-être, ça semble un bel outil visuel et qui résume bien les attentes et la progression ».

D'autres participantes et participants ont commenté de la façon suivante la facilité d'utilisation. Charlotte a mentionné que « l'outil est très visuel pour l'étudiant et l'enseignant. Nous sommes capables en un coup d'œil de voir où l'étudiant a le plus de difficulté ou de facilité ». Constance a écrit qu' « elle permet de cibler rapidement où se situe l'étudiant ». Chloé s'est exprimé ainsi concernant l'outil d'autoévaluation : « D'un simple coup d'œil, la toile nous permet de voir globalement où sont les forces et les points à améliorer ».

Lors des entrevues, il y a eu peu de commentaires supplémentaires en regard des réponses du questionnaire. Louis-Alexandre a mentionné que « le visuel est très parlant. Moi, je l'utiliserais ». Cependant, quelques suggestions intéressantes ont émané des entrevues. Chloé et Derek ont suggéré de changer la trame de fond. Ce qui rejoint un peu l'idée de Christophe concernant son commentaire sur les couleurs utilisées dans le graphisme. Charlotte, Éléonore et Justine ont toutes trois suggéré d'ajouter les trois dimensions. Justine a aussi suggéré de préconiser une couleur pour chaque dimension et d'utiliser des dégradés de ces couleurs en fonction des cinq niveaux.

Bélaïr (2014), Côté et Tardif (2011), Lebel et Bélaïr (2004), Leroux (2010), Leroux et Mastracci (2015), Ménard et Gosselin (2015), Scallon (2004), et Tardif (2006) sont tous des auteures et auteurs qui prônent la clarté des éléments d'évaluation. En regard de l'analyse des données obtenues et des propos des auteures et auteurs précités, nous pouvons donc affirmer que la majorité des enseignantes et enseignants cliniques ont apprécié la conception graphique de l'outil d'autoévaluation

qui rencontre ce critère de clarté. Cependant, le choix des couleurs ne fait pas l'unanimité et déplaît à une minorité de participantes et participants lors de la validation de l'outil.

Ménard et Gosselin (2015) soulignent l'importance que les outils d'évaluation soient faciles d'utilisation. Ici, nous sommes en mesure de confirmer que l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels semble facile à utiliser et qu'il a fait l'unanimité de notre échantillonnage.

L'ajout des dimensions, l'utilisation d'une couleur et ses dégradés dédiés à chacune des dimensions et la modification de la trame de fond sont des suggestions intéressantes à prendre en considération pour l'amélioration de la prochaine version de l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

1.3 Résumé

Cette section présente nos conclusions en regard de l'analyse et l'interprétation de chacun des éléments évalués concernant l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels.

- A. Le choix des savoir-être professionnels retenus est pertinent (Bélaïr, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012), cependant il serait intéressant d'ajouter les dimensions auxquelles ils se rattachent ;
- B. Les définitions de nos savoir-être professionnels font preuve de clarté (Bélaïr, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélaïr, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006), mais nécessitent quelques précisions pour une compréhension commune du

- sens à leur donner (Côté et Tardif, 2011; Durand et Mouffe, 2014; Gerard, 2009; Leroux, 2014; Leroux et Mastracci, 2015; Mastracci, 2011, 2012) ;
- C. L'échelle retenue lors de la conception de notre outil d'autoévaluation est appropriée (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006) ;
- D. Les termes utilisés à chaque extrémité de l'échelle de gradation des descriptifs des niveaux ne sont pas appropriés et nécessitent d'être revus pour les rendre plus signifiants (Allen et Tanner, 2006; Hubba et Freed, 2000; Leroux, 2010; Ménard et Gosselin, 2015; Tardif, 2006; Tierney et Simon, 2004) aux utilisatrices et utilisateurs futurs puisque présentement, ils portent à confusion ;
- E. La conception graphique fait preuve de clarté (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006) et est intéressante. Par sa simplicité et sa facilité d'utilisation (Côté et Tardif, 2011; Ménard et Gosselin, 2015), l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels provoque un désir d'application auprès des stagiaires chez les enseignantes et enseignants cliniques. Cependant, des modifications au niveau de la coloration sont à apporter.

La présentation et l'interprétation des données relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie sont éloquentes. Les résultats obtenus permettent, dans un premier temps, de rencontrer le premier objectif spécifique de cet essai en lien avec la nomenclature des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. De plus, ces

résultats nous amènent à conclure que le troisième objectif spécifique de notre essai s'est lui aussi concrétisé bien qu'il reste quelques petites modifications à apporter suite aux suggestions et commentaires recueillis et visant l'amélioration de notre outil d'autoévaluation.

2. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES A LA LISTE DE VÉRIFICATION DES COMPORTEMENTS OBSERVABLES LIÉS AUX SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS

Cette partie présente les données relatives à la liste de vérification des comportements observables rattachés à chacun des savoir-être professionnels que doivent développer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie et leur interprétation. Cette cueillette de données a été effectuée pour concrétiser principalement le quatrième objectif spécifique de notre essai. Dans une certaine mesure, elle permet aussi de valider l'atteinte du deuxième objectif spécifique en regard de la détermination de comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels pouvant être évalués.

Nous présentons dans les pages qui suivent, les résultats et l'interprétation que nous faisons des données relatives à la conception de la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels attendus des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie suite à la validation de cet outil par les enseignantes et les enseignants cliniques retenus pour notre expérimentation.

Tout comme pour la première partie, nous avons divisé cette partie en trois sections. La première section expose les données quantitatives relatives à la liste de vérification des comportements observables en lien avec les différents savoir-être professionnels que doivent développer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. La seconde section dévoile les données qualitatives

relatives à la liste de vérification des comportements observables rattachés aux différents savoir-être professionnels. Encore une fois, nous présentons les résultats suivis immédiatement par notre interprétation de ces derniers. La dernière section présente un résumé de notre interprétation des données recueillies.

2.1 Les données quantitatives relatives à la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels

Le tableau 8, à la page suivante, présente les résultats des questions fermées 7 à 16 du questionnaire de validation retrouvé en annexe K faisant référence à la conception de la liste de vérification des comportements observables décrivant les savoir-être professionnels que devraient démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie (voir figures 3 et 4, p.97 et 98).

Tableau 8
Résultats des questions 7 à 16 en regard de la conception de l'outil
d'évaluation formative sous forme de liste de vérification des comportements
observables liés aux savoir-être professionnels

Questions de validation de la conception de l'outil d'évaluation formative sous forme de liste de vérification	Nombre de participantes et de participants ayant répondu		Pourcentage des participantes et des participants ayant répondu	
	Oui	Non	Oui	Non
7. Pertinence des savoir-être professionnels présents	9	0	100 %	0 %
8. Clarté des descriptions des différents comportements observables	9	0	100 %	0 %
9. Cohérence des descriptions des différents comportements observables	9	0	100 %	0 %
10. Concision des descriptions des différents comportements observables	9	0	100 %	0 %
11. Vocabulaire adéquat pour notifier la présence ou l'absence des comportements	9	0	100 %	0 %
12. Espace suffisant pour les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant	8	0	88,9 %	11,1 %
13. Structure adéquate de la liste de vérification	9	0	100 %	0 %
14. Séquence logique de la liste de vérification	9	0	100 %	0 %
15. Rapidité d'utilisation de la liste de vérification	9	0	100 %	0 %
16. Facilité d'utilisation de la liste de vérification	9	0	100 %	0 %

Le tableau 8, de la page précédente, affiche les résultats en regard des questions 7 à 16 se rapportant à la validation de l'outil évaluation formative sous forme de liste de vérification. L'analyse des résultats obtenus nous permet de dégager que les 9 participantes et participants représentant 100 % de notre échantillonnage ont répondu oui aux questions 7 à 11 et 13 à 16 traitant de : a) la pertinence des savoir-être professionnels retenus ; b) la clarté de ceux-ci ; c) la cohérence dans leur description ; d) la concision des descriptions des différents comportements observés ; e) du vocabulaire utilisé pour désigner la présence ou l'absence du comportement ; f) la structure adéquate de la liste de vérification ; g) la séquence logique de présentation ; h) la rapidité d'utilisation et i) la facilité d'utilisation de la grille. Seule la question 12, concernant l'espace pour les commentaires, n'a pas recueilli l'assentiment de tous les participantes et participants et présente un pourcentage de 88,9 % en faveur et 11,1 % contre.

L'analyse de ces résultats démontre que la conception de la liste de vérification fait l'unanimité en regard de 9 des 10 questions posées. Les résultats sont éloquents en ce qui concerne l'outil d'évaluation sous forme de liste de vérification des comportements observables en regard des savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Selon les participantes et participants ayant répondu au questionnaire, les savoir-être professionnels retenus sont pertinents ce qui correspond aux propos tenus par plusieurs auteurs de notre cadre de référence (Bélaïr, 2014 ; Côté et Tardif 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012).

Les descriptions des comportements observables sont claires, cohérentes et concises. Lors de la conception d'outils d'évaluation, ces qualités doivent être

présentes selon Bélair (2014), Côté et Tardif (2011), Lebel et Bélair (2004), Leroux (2010), Leroux et Mastracci (2015), Ménard et Gosselin (2015), Prigent, Bernard et Kozanitis (2009), Scallon (2004) ainsi que Tardif (2006). Le vocabulaire pour signaler l'absence ou la présence des comportements est adéquat. Bien que la majorité des participantes et des participants considèrent qu'il y a suffisamment d'espace pour les commentaires, un participant, soit une portion de notre échantillonnage soit 11,1% considèrent le contraire. L'unanimité est retrouvée en regard de la structure et la séquence de la liste de vérification qui sont adéquates. Pour terminer, selon toutes les enseignantes et tous les enseignants clinique participant, l'outil permettrait une utilisation facile et rapide de la liste de vérification ce que recommandent Côté et Tardif (2011) et Ménard et Gosselin (2015).

2.2 Les données qualitatives relatives à la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels

Nous rappelons aux lectrices et lecteurs que cette section de la deuxième partie du chapitre sur la présentation et l'interprétation des résultats vise à répondre aux deuxième et quatrième objectifs spécifiques de notre essai. Elle présente les données qualitatives recueillies à l'aide du questionnaire de validation (annexe K) et celles issues des propos tenus lors des entrevues semi-dirigées ou lors du groupe de discussion et traitées à l'aide du tableau d'analyse des résultats (annexe N). Elles concernent les questions 7 à 16 en regard de la conception de la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels que nous retrouvons aux figures 3 et 4 des pages 99 et 100.

Elle se divise en six sous-sections qui abordent les thèmes suivants : a) la pertinence des savoirs être professionnels retenus ; b) la clarté des descriptions des différents comportements observables ; c) la cohérence des descriptions des différents

comportements observables ; d) la concision des descriptions des différents comportements observables ; e) la structure de la liste de vérification ainsi que f) la rapidité et facilité d'utilisation de cette dernière comme outil d'évaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

2.2.1 *La pertinence des savoir-être professionnels*

Cette sous-section a suscité peu de commentaires issus du questionnaire de validation puisque les participantes et les participants nous ont référé à la question 1 du questionnaire. Les données en lien avec cette question se retrouvent dans le tableau 7 à la page 115 et nous les analysons aux pages 115 à 119. Seulement deux participantes ont fait des commentaires supplémentaires en regard de la pertinence des savoir-être professionnels retenus.

Chloé a écrit qu' « en tant qu'enseignante depuis 12 ans, je dois dire qu'elle (*sic*) sont très pertinentes ». De son côté, Jasmine a justifié la pertinence des savoir-être professionnels retenus avec le commentaire suivant :

Ils sont pertinents et cernent bien ce que nous tentons d'évaluer auprès de nos stagiaires. J'ai réalisé beaucoup d'évaluation (*sic*) auprès des stagiaires en inhalothérapie et je repense à différentes situations vécues et je trouve que justement cet outil permet de cibler les différents cas que j'ai vécus. Bref, l'échantillon permet de rejoindre différents types d'étudiants.

Lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, les participantes et les participants n'ont émis aucun autre commentaire ou suggestion supplémentaire puisque tout a été dit selon eux à la question 1. Rappelons que les données issues des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion sont analysées aux pages 117 à 119. Cet état de fait nous amène à nous questionner sur la pertinence de cette question

puisque'il est vrai qu'une fois l'angle de la pertinence abordé pour un outil, ce sont les mêmes savoir-être professionnels que nous retrouvons dans les deux autres outils élaborés.

Nous pouvons affirmer en regard des commentaires reçus que les savoir-être professionnels retenus sont considérés comme pertinents selon les participantes et participants. Nous rappelons tout de même l'importance à accorder aux choix des éléments que nous désirons évaluer (Bélair, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012). Dans le cadre de cet essai, la détermination des savoir-être professionnels s'est faite à partir du devis ministériel du programme collégial Techniques d'inhalothérapie (Gouvernement du Québec 1997), des intentions éducatives du Collège de Rosemont (2010a) et des composantes du profil de la personne diplômée du Collège de Valleyfield (2014).

2.2.2 La clarté des descriptions des différents comportements observables

Cette sous-section a pour objet de mettre en évidence les données qualitatives concernant la clarté des descriptifs des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels se retrouvant à l'intérieur de la liste de vérification. Nous poursuivons avec l'interprétation des résultats suite à notre analyse.

Comme le révèle le tableau 8, toutes les participantes et tous les participants ont mentionné, dans leur questionnaire, que les descriptions des différents comportements observés étaient claires. Chloé a répondu que « Les phrases sont courtes et résument bien l'essentiel de la définition ». Des précisions ont été apportées pour certains savoir-être professionnels comme souligné par Jasmine et Justine.

Ils sont clairs tout en étant concis. Il y a la capacité d'adaptation ou le comportement observable et le stagiaire s'adapte aux nouvelles situations. Je comprends que ce sont de nouvelles situations qu'il vit. Est-ce que nous ne pourrions pas cibler aussi la transition des événements par une nouvelle situation qui arrive (exemple l'arrivée d'un deuxième patient dans la salle de choc) ? Et l'étudiant doit arriver à gérer la transition imprévue dont le niveau de priorité demande l'adaptation. (*Jasmine*)

J'ajouterais peut-être certains éléments. Exemples : Pour la capacité d'adaptation, mettre un terme en lien avec le fait d'être capable de se réajuster. Dans le sens, si on doit quitter une tâche en cours pour en faire une plus urgente. Pour l'esprit d'équipe, il est écrit d'accepter les décisions, mais j'ajouterais aussi de participer aux décisions. Pour esprit critique, il est écrit pour, pour s'améliorer, mais je dirais pour s'améliorer ou se perfectionner, car, dans certains cas, les étudiants maîtrisent bien quelque chose mais on les pousse plus loin. (*Justine*)

D'autres commentaires et suggestions ont été soulevés lors des entrevues semi-dirigées et le groupe de discussion pour apporter des précisions aux descriptions des comportements observables. À la question sur la clarté, Jasmine a dit : « Très bien adapté. Précis. C'est rare là. J'ai pas eu besoin de relire deux fois ». Éléonore a mentionné : « Moi, règles générales, oui. Il y en a quelques-uns que je me suis mis des petits mémos ». Voici d'ailleurs un exemple de mémos :

Ben exemple (*sic*), dans image professionnelle, je me suis posée la question sur « porte des souliers fermés » si ce n'est pas plus une caractéristique de santé-sécurité ? Ça fait partie aussi de l'image, mais il me semble, il me semble que ça fait partie plus d'une compétence.

La question des souliers fermés est revenue au sein des participantes et participants des deux Collèges. D'autres commentaires et suggestions en regard des comportements observables décrivant l'image professionnelle étaient similaires. Les participantes et les participants ont souligné l'importance d'apporter des précisions

pour le comportement en lien avec le port des bijoux, qui sont permis dans certains milieux cliniques, alors qu'il ne l'est pas dans d'autres. De plus, les enseignantes et enseignants cliniques se sont questionnés à savoir s'il ne serait pas intéressant de dégager des comportements en lien avec l'utilisation d'un langage approprié dans le savoir-être sur l'image professionnelle ou le respect, ou d'en faire tout simplement un savoir-être en regard de la communication.

D'autres commentaires communs aux enseignantes et enseignants cliniques des deux Collèges resurgissent en ce qui concerne les comportements reliés à l'esprit critique des stagiaires. Les participantes et participants ont commenté et suggéré que soit ajouté à la notion d'acceptation des consignes, commentaires ou recommandations de l'enseignante ou l'enseignant, l'acceptation des consignes, commentaires ou recommandation d'un professionnel de la santé. De son côté, Chloé a soulevé un questionnement lors du groupe de discussion concernant l'utilisation de l'expression sans contestation. Elle y voit une gradation qui pourrait amener une forme de subjectivité.

Derek a questionné la pertinence de la présence de certains comportements observables puisque pour lui ceux-ci semblent une évidence des comportements que doivent démontrer les stagiaires tout en comprenant d'un autre côté qu'ils doivent s'y trouver. Il mentionne ceci au sujet du respect des autres : « J'ai jamais vu un étudiant, moi, qui maîtrisait pas (*sic*), mais je sais que t'as pas le choix de les mettre¹⁰ ». Il propose même de regrouper certains comportements observables pour en diminuer le nombre sans toutefois faire de suggestion.

¹⁰ Sous-entendre que Derek parle des comportements observables de la liste de vérification.

Comme mentionnés précédemment, plusieurs commentaires et suggestions ont émergé des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion pour apporter des précisions sur le contenu de la liste de vérification, et ce, pour chacun des savoir-être professionnels présents. Cependant, trois de ces commentaires revêtent un sens plus global concernant l'analyse de la grille sous l'angle de la clarté. Le premier commentaire est issu des propos de Charlotte qui demande « c'est tu juste (*sic*) pour les profs ça parce que ça se pourrait que ce soit les inhalos pis qui comprennent pas ». Louis-Alexandre a renchéri en demandant :

Est-ce que, en lien avec tout ce beau travail-là qui a été fait, ou si on décidait d'utiliser ça, il y aurait tu (*sic*) un guide d'utilisation qui vient avec ça ? Avec la grille ? Parce que c'est tout pertinent ce qu'on vient de dire là, pis tu viens de le faire sortir, mais ma perception de ce que j'ai lu là, j'écoutais madame et je trouvais qu'elle avait raison, mais à la lumière des points que tu viens d'apporter alors là je comprends ton point de vue.

Un peu plus tard, dans la poursuite des échanges sur le contenu de la liste de vérification des savoir-être professionnels, suite aux commentaires et suggestions concernant deux comportements en lien avec l'esprit d'analyse et de synthèse, Louis-Alexandre a commenté ceci : « Quand tu l'expliques, ça devient clair. »

La première partie de cette sous-section donne des exemples de précision à apporter pour s'assurer d'une compréhension commune des différents comportements contenus dans la liste de vérification. Dans la seconde partie émerge clairement le manque de clarté, bien que l'unanimité se soit dégagée des questionnaires en regard de la clarté des descriptions des comportements observables.

Ces deux constatations orientent notre interprétation de l'analyse des résultats en regard de la clarté des descriptions et nous amènent au constat que notre liste de

vérification manque de clarté et que des précisions s'imposent. En effet, au cours des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, de multiples précisions ont été apportées et beaucoup de suggestions ont été faites pour clarifier certains énoncés.

Rappelons ici les propos de Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014), Gerard (2009), Leroux (2014), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que de Mastracci (2011, 2012) que nous avons fait émerger dans notre cadre de référence. Ces auteures et auteurs soulignent l'importance à accorder aux éléments d'évaluation qui devraient être déterminés par les différentes personnes qui seront appelées à évaluer les mêmes apprentissages auprès des stagiaires afin de s'assurer d'une compréhension commune.

Ce qui nous mène à conclure que finalement les descriptions des comportements observables ne doivent pas être le reflet de la réflexion d'une seule personne, mais de l'ensemble des enseignantes et enseignants cliniques qui utiliseront cette liste de vérification afin de s'assurer de la compréhension commune de l'outil (Côté et Tardif, 2011; Durand et Mouffe, 2014; Gerard, 2009; Leroux, 2014; Leroux et Mastracci, 2015; Mastracci, 2011, 2012). De plus, en cas d'utilisation de cette liste par des évaluatrices ou des évaluateurs externes, il faudrait prévoir un guide d'utilisation offrant davantage d'informations pour la bonne compréhension de l'outil d'évaluation formative des savoir-être professionnels.

2.2.3 La cohérence des descriptions des différents comportements observables

Dans le questionnaire de validation, lorsque l'aspect de la cohérence de la liste de vérification est abordé, toutes les personnes interrogées ont dit être en accord avec cet énoncé. Peu de commentaires ont été émis si ce n'est de Chloé qui a écrit que « Les comportements choisis sont cohérents et résument bien sans se répéter

l'essentiel de chacun. » et Justine qui a commenté : « Rien de spécial à mentionner. C'est cohérent ».

Lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, certaines interventions ont été faites concernant l'endroit le plus approprié que tel ou tel comportement se retrouve sous tel ou tel savoir-être, mais les conclusions des échanges n'ont pas mené à aucun déplacement de comportements. Charlotte a mentionné que « les deux ont été faits en même temps » en parlant de la clarté et la cohérence.

Constatant le peu de commentaires sur la cohérence, notre interprétation de ces résultats nous amène à conclure que le contenu de notre liste de vérification des comportements en lien avec les savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires d'inhalothérapie est cohérent (Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011).

2.2.4 La concision des descriptions des différents comportements observables

Les enseignantes et les enseignants cliniques ont été questionnés sur la concision des énoncés décrivant les comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels retenus. Nous présentons ici les quelques commentaires et suggestions reçus ainsi que notre interprétation des données qualitatives recueillies.

Le questionnaire de validation (annexe K) concernant la liste de vérification n'a permis d'obtenir que deux commentaires sur le sujet de la concision. Dans un premier commentaire, Chloé a souligné que « Si on désire les utiliser, il faut qu'elles soient concises et nous permettent de répondre rapidement (*sic*) ». De son côté,

Justine a écrit ce qui suit : « Certaines descriptions sont un peu plus longues, mais c'est inévitable afin de pouvoir être objectif et cohérent ».

Lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, un seul commentaire a été fait sur le début de chaque énoncé. Justine a dit ceci : « À des fins (*sic*) d'alléger ton texte, est-ce tu penses qu'il serait possible de mettre un petit astérisque en bas, pis de pas (*sic*) toujours écrire le ou la. Ça devient lourd à lire pour l'œil ».

Notre analyse des résultats démontre une fois de plus que les participantes et les participants ont toutes et tous été unanimes à dire que la concision est présente dans notre liste de vérification. Leurs commentaires démontrent notre souci de respecter les propos de Côté et Tardif (2011), tout comme ceux de Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) concernant la concision dont doivent faire preuve les outils d'évaluation lors de leur conception. Notre interprétation de ces résultats nous amène à conclure qu'il est important de faire preuve de concision afin de s'assurer que la liste de vérification comme tout autre outil d'évaluation sera utilisé tout en préconisant l'objectivité dans la description des comportements.

2.2.5 La structure de la liste de vérification

Dans cette sous-section, nous abordons les données qualitatives recueillies en regard des questions 11 à 14 inclusivement. Elle concerne les commentaires émis en regard de la terminologie utilisée pour déterminer la présence ou l'absence des comportements, de l'espace réservé aux commentaires, de la structure adéquate de la liste de vérification et de la séquence logique des savoir-être professionnels et des comportements observables.

Lors de la compilation des données recueillies à l'aide du questionnaire de validation (annexe K), bien que Chloé ait commenté en disant que la liste de vérification utilisait des mots clairs, Éléonore a émis un commentaire qui concerne la dichotomie de la présence des comportements observables : « Ici, le fait d'avoir seulement 2 choix (oui ou non) ne permet pas de voir s'il y a une évolution ou une situation où il y a un manque partiel ou occasionnel ».

Cet état de fait a émergé lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion. Une constatation commune émerge des propos recueillis chez les participantes et les participants des deux collèges interrogés et concerne la dichotomie de la présence des comportements observables. Lors de son entrevue semi-dirigée, Éléonore, interrogée sur la réponse de son questionnaire, a renchéri sur son commentaire écrit en spécifiant que « C'est rarement aussi tranché dans la vie: oui ou non. C'est sûr que j'ai une difficulté, dans le sens que je me poserais 20 milles questions. C'est tu (*sic*) oui dans le sens qu'il fait toujours toujours tout le temps ou sinon ça devient un non ». Derek a renchéri sur ce point en mentionnant ceci : « Ou partiellement » et Éléonore de compléter son idée en rajoutant : « Oui c'est ça. C'est tu (*sic*) en voie d'atteinte voir quelque chose. Il manquerait un quelque chose ». Pour Constance aussi cette dichotomie est improbable. Elle a tenu les propos suivants : « Est-ce qu'on pourrait ajouter une colonne non applicable »? Christopher a renchéri en ajoutant : « Ou plus ou moins » et Constance a complété son commentaire par : « parce qu'il y a des fois des points où tu ne pourras pas évaluer ce point-là ».

Lors de la compilation des données des questionnaires, les commentaires relevés sur la suffisance de l'espace réservé aux commentaires sont les suivants. Chloé a écrit qu'elle « rajouterait la signature de l'étudiant à la fin ou dans les commentaires pour valider qu'il en a pris connaissance ». De son côté, Charlotte a

écrit qu'il est « Intéressant que cela puisse rentrer sur une feuille recto verso même avec les commentaires ». Pour Derek et Christopher par contre, l'espace n'est pas suffisant. Derek a écrit : « Il pourrait y en avoir plus. Pour l'étudiant où tout ira bien, ce sera parfait, mais si l'étudiant est en difficulté, il manquera de place ». La réponse de Christophe à cette question du questionnaire de validation est la suivante : « Non. Par contre, il faut que l'outil demeure concis, sur un minimum de pages alors peut-être simplement prévoir des lignes au verso pour plus de commentaires au besoin ».

Seulement Christophe a apporté une justification supplémentaire à sa réponse lors des entrevues en mentionnant : « C'est petit, on devrait utiliser une feuille huit et demi quatorze ». Éléonore suggère des modifications intéressantes à la grille afin de récupérer de l'espace en récupérant une colonne et divisant en deux les cases pour signifier la présence ou l'absence des comportements observable au lieu d'avoir deux colonnes pour la ou le stagiaire et deux colonnes pour l'enseignante ou l'enseignant.

Nous avons interrogé les enseignantes et les enseignants sur la séquence logique de la liste de vérification. Nous leur avons demandé si cette dernière présentait une séquence logique en regard de l'observation des savoir-être professionnels. Jasmine a écrit dans son questionnaire de validation que « Pour faciliter l'utilisation de cet outil, les définitions devraient être présentées dans le même ordre ». Lors des entrevues semi-dirigées et le groupe de discussion, quelques commentaires ont été émis. Jasmine a mentionné :

On finit tout le temps par le milieu. Alors on dirait que c'est plus facile. C'est clair. Oui, c'est vrai que dans un sens c'est progressif. Tu pars de seul (*sic*), après ça, la tâche qui peut être un peu avec les gens, pis après ça, avec le milieu (*sic*). Alors, oui, il y a une gradation.

Des échanges ont eu lieu concernant la séquence logique de l'apparition des comportements observables pour certains savoir-être professionnels. Chloé a mentionné : « Je vais te donner l'exemple de comment je le verrais, mais c'est Chloé avec sa façon ». Chloé a alors expliqué sa vision de la séquence logique qu'elle donnerait à deux savoir-être professionnels. La conclusion des échanges est amenée par Louis-Alexandre qui a dit, suite aux discussions concernant la séquence logique qu'on retrouve dans la liste de vérification : « Il y a une séquence, il y a une séquence logique qui est respectée là-dedans ».

L'interprétation des données recueillies nous permet de conclure que la structure de la liste de vérification est adéquate bien qu'il serait important de maximiser l'utilisation de l'espace. Les participantes et les participants apprécient la séquence de présentation des dimensions des savoir-être professionnels et mentionnent l'importance de sentir une séquence logique (Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014) dans l'énumération des différents comportements observables lors de la conception de la liste de vérification.

2.2.6 L'utilisation de la liste de vérification

Cette sous-section présente l'analyse des données qualitatives concernant l'utilisation de la liste de vérification des comportements observables décrivant les savoir-être professionnels que doivent manifester les stagiaires en inhalothérapie lors de leur présence en milieu clinique. Nous présentons donc les résultats des données en regard de la facilité et la rapidité d'utilisation de la liste de vérification et en faisons l'interprétation par la suite.

Les questions 15 et 16 de notre questionnaire de validation n'ont permis de recueillir qu'un seul commentaire. Sur le sujet de l'utilisation de la liste de

vérification, le commentaire de Constance se résume ainsi : « Je ne sais pas, ça semble bien, on verra lorsqu'on l'utilisera ».

Il fut possible de recueillir un peu plus de données lors des entrevues semi-dirigées et le groupe de discussion. De prime abord, les enseignantes et les enseignants cliniques interrogés sur la question de la rapidité d'utilisation demandent des précisions pour connaître le sens à donner à la question sur la rapidité d'utilisation de la liste de vérification. Ils ont mentionné la variabilité qu'il peut y avoir en regard de la personne évaluée. Constance a mentionné que « Cela dépend de l'étudiant je dirais. Y a certain étudiant que ça va aller vite d'autre ça va être long ». Justine a renchéri : « Ça dépend si tu as des commentaires ou pas. Juste oui non, ça va vite. Si tu as besoin d'écrire des commentaires, ça peut être très long ».

Questionnés sur la pertinence de la présence de cette question comme critère pour évaluer la conception de la liste de vérification, les enseignantes et enseignants cliniques ont répondu que la question était pertinente. Chloé a mentionné : « C'est bon d'avoir cette préoccupation-là. » Christophe a ajouté qu' : « Elle est dure à répondre, mais elle est pertinente ». De son côté, Louis-Alexandre a commenté que « Ça dépend des circonstances. Ça dépend des étudiants. Rapidement, ce n'est pas le terme que j'aurais utilisé en premier ». Finalement, les participantes et les participants se sont entendus pour parler de facilité au lieu de rapidité. D'ailleurs, cet état de fait rejoint le commentaire d'Éléonore qui a mentionné de son côté que « La quinze et la seize, bien rapidement et facilement pour moi, c'est un peu dans la même idée ».

Questionnée sur la facilité de remplir la liste de vérification, bien qu'Éléonore ne l'ait pas complétée, elle a mentionné : « Je ne crois pas que ce soit si exhaustif à faire. Je pense que ça se fait quand même assez bien même si je ne l'ai pas testée ». Jasmine a fait la suggestion suivante pour faciliter l'utilisation de la grille : « Je

rajouterais une catégorie couleur. J'aurais une couleur pour axée sur le stagiaire, une couleur pour axée sur la tâche et une couleur pour axée sur le milieu ». Cela rejoint d'ailleurs une suggestion émise lors de l'analyse de l'outil d'autoévaluation concernant les dimensions des savoir-être professionnels.

L'analyse des données en regard de l'utilisation mène à conclure qu'il semblerait que la liste de vérification soit facile d'utilisation telle que recommandée par Côté et Tardif (2011) ainsi que Ménard et Gosselin (2015). Pour l'instant, il est difficile pour les enseignantes et les enseignants de répondre vraiment à cette question puisque la liste de vérification n'a pas été testée auprès des stagiaires.

2.3 Résumé

Pour résumer de cette partie sur la validation de l'outil d'évaluation formative élaborée sous forme de liste de vérification des comportements observables décrivant les différents savoir-être professionnels, nous présentons chacune des conclusions tirées de nos critères d'analyse des données qualitatives recueillies.

- A. Les savoir-être professionnels identifiés ont été déterminés comme pertinents dans le premier outil analysé (Bélaïr, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012) ;
- B. Notre liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels manque de clarté et des précisions s'imposent. Les descriptions des comportements observables doivent être le reflet de la réflexion de l'ensemble des intervenantes et des intervenants qui utiliseront cette liste de vérification afin de s'assurer de la compréhension commune de l'outil. C'est d'ailleurs ce que mentionnent Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe

- (2014), Gerard (2009), Leroux (2014), Leroux et Mastracci (2015); Mastracci (2011, 2012) dans leurs écrits ;
- C. Le contenu de notre liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels est considéré cohérent (Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011) ;
 - D. La liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels est concise (Côté et Tardif, 2011; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009), mais il faut faire preuve de concision tout en demeurant objectif dans les descriptifs des comportements si nous désirons que la liste vérification soit utilisée ;
 - E. La structure de la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels est adéquate. La dichotomie permettant de déterminer la présence ou l'absence des comportements est adéquate. Elle fait preuve de logique dans la séquence de présentation des dimensions des savoir-être professionnels et des différents comportements observables (Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014) ;
 - F. La liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels semble facile d'utilisation comme le recommandent Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014) et Ménard et Gosselin (2015), mais elle n'a pas été testée auprès des stagiaires. De plus, l'identification de chacune des dimensions serait plus facile en utilisant une couleur différente pour chaque dimension.

La présentation et l'interprétation des données relatives à la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, confirment la réalisation des deuxième et quatrième objectifs spécifiques de cet essai.

Nous avons su décrire les savoir-être professionnels en manifestations observables et concevoir une liste de vérification pour évaluer les savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie qui nécessitera tout de même quelques modifications en considération des suggestions et commentaires émis pour bonifier notre liste de vérification.

3. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES RELATIVES À LA GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DES SAVOIR-ÊTRE PROFESSIONNELS

La lecture des deux précédentes parties a permis aux lectrices et aux lecteurs de prendre connaissance des données relatives à l'outil d'autoévaluation et de la liste de vérification des comportements observables destinés à l'évaluation des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Nous abordons dans cette troisième partie la présentation et l'interprétation des données relatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels. Cette partie vise à valider l'atteinte du dernier objectif spécifique de cet essai.

Tout comme pour les deux premières parties, nous avons divisé celle-ci en trois sections. La première section présente les données quantitatives, alors que la seconde se consacre aux données qualitatives relatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels. Pour les deux sections, nous débuterons par la présentation des résultats pour poursuivre immédiatement avec l'interprétation des données récoltées. La dernière section consiste en un résumé des informations importantes colligées à partir de notre interprétation des résultats obtenus de la validation de la grille d'évaluation à échelle descriptive.

3.1 Les données quantitatives relatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels

Le tableau 9, à la page suivante, présente les résultats des questions fermées 17 à 23 du questionnaire de validation (annexe K) en regard de la conception de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels, illustrée aux figures 5 et 6 des pages 101 et 102. Rappelons que la conception de cette grille d'évaluation à échelle descriptive vise à permettre aux enseignantes et aux enseignants cliniques de porter un jugement sur les savoir-être professionnels que devraient démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie en milieu clinique.

Tableau 9

Résultats des questions 17 à 23 en regard de la conception de l’outil d’évaluation formative sous forme de grille d’évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels

Questions de validation de la conception de l’outil d’évaluation formative sous forme de liste de vérification	Nombre de participantes et de participants ayant répondu			Pourcentage des participantes et des participants ayant répondu		
	Oui	Non	Ab. ¹¹	Oui	Non	Ab.
17. Pertinence des savoir-être professionnels présents	9	0	0	100 %	0 %	0 %
18. Pertinence des descriptions des niveaux de performance	8	0	1	88,9 %	0 %	11,1 %
19. Cohérence des descriptions des niveaux de performance	8	0	1	88,9 %	0 %	11,1 %
20. Pondération adéquate des niveaux de performance	6	0	3	66,7 %	0 %	33,3 %
21. Pondération différente pour chacun des savoir-être professionnels	3	4	2	33,3 %	44,4 %	22,2 %
22. Clarté de la grille à échelle descriptive	8	0	1	88,9 %	0 %	11,1 %
23. Facilité d’utilisation de la grille à échelle descriptive	8	0	1	88,9 %	0 %	11,1 %

Le tableau 9, ci-haut, met en lumière les données quantitatives que la cueillette de données a permis de recueillir des questionnaires de validation. Nous constatons que les 9 participantes et participants ont répondu à la question 17.

¹¹ Ab. : Abstention. Certaines participantes et participants n’ont pas complété la partie dichotomique.

Seulement 8 participantes et participants ont répondu aux questions 18, 19 ainsi que 22 et 23. Pour les questions 20 et 21, le nombre de répondantes et de répondants a été respectivement de 6 pour la question 20 et de 7 pour la question 21.

Les résultats révèlent que pour la question 17, les 9 participantes et participants sont en accord avec l'énoncé concernant la pertinence des savoir-être professionnels présents dans la grille ce qui représente 100 % de notre échantillonnage. Pour les questions 18, 19, 22 et 23, 8 enseignantes et enseignants cliniques, soit une proportion de 88,9 % de notre échantillonnage, s'entendent pour dire que les descriptions des niveaux de performance sont pertinentes et cohérentes, et que la grille fait preuve de clarté tout en semblant d'utilisation facile.

Pour la question 20, 6 participantes et participants ont répondu être en accord avec la pondération utilisée, soit un score de 66,7 % alors que 3 personnes se sont abstenues de répondre représentant 33,3 % de notre échantillonnage. Quant à la question 21, seulement 33 % de notre échantillonnage, soit 3 enseignantes et enseignants cliniques, seraient d'accord pour accorder une pondération différente à chacun des savoir-être professionnels. Toutefois, 4 participantes ou participants de notre échantillonnage, soit 44,4 %, ont été en désaccord avec cette question. Une répondante et un répondant, pour une représentativité de 22,2 %, se sont abstenus de répondre à la question 21.

La première interprétation que nous faisons de ces résultats est la présence d'abstentions pour cette partie de la cueillette de données. Lors de la consultation, nous avons constaté que, bien qu'elles n'aient pas répondu à la portion dichotomique de la question, deux participantes ont tout de même écrit des justifications. Nous ne pouvons, à la compilation des résultats du questionnaire de validation, expliquer l'absence de réponses pour un participant.

En regard de l'interprétation des résultats, nous constatons une unanimité pour la pertinence en regard des choix des savoir-être professionnels tout comme cela fut le cas pour les outils d'autoévaluation et d'évaluation formative sous forme de liste de vérification. Tout comme pour les deux parties précédentes, il semblerait que nous ayons respecté le principe de pertinence des auteurs et auteures retenus (Bélaïr, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012) pour notre cadre de référence.

Bien qu'un répondant se soit abstenu de répondre, l'unanimité est présente chez les autres participantes et participants en regard de la pertinence et la cohérence des descriptifs de niveaux de performance ainsi qu'en ce qui concerne la clarté et la facilité d'utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive, preuves de conformité aux écrits de Bélaïr (2014); Côté et Tardif (2011), Lebel et Bélaïr (2004), Leroux (2010), Leroux et Mastracci (2015), Ménard et Gosselin (2015), Scallon (2004) ainsi que Tardif (2006).

Les questions en regard de la pondération (Côté et Tardif, 2011) semblent avoir soulevé des interrogations ne permettant pas à certaines personnes de répondre probablement suite à l'absence de pondération numérique alors que d'autres ont procédé à l'évaluation des indicateurs de performance. La question 21 démontre une divergence d'opinion sur la question d'une pondération distincte pour les différents savoir-être professionnels.

3.2 Les données qualitatives à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels

Cette section traite de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus à partir de notre collecte des données qualitatives pour les questions 17 à 23 en lien

avec la conception de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels retrouvée aux figures 5 et 6 des pages 101 et 102. Elle se divise en 4 sections qui abordent tour à tour : a) le choix des savoirs être professionnels; b) les descriptifs des niveaux de performance ; c) la pondération ainsi que d) la clarté et la facilité d'utilisation de la grille pour évaluer les savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

3.2.1 La pertinence des savoir-être professionnels retenus

Comment nous l'avons mentionné lors de l'analyse et l'interprétation des données recueillies pour la question 7, les enseignantes et enseignants cliniques, ayant participé à notre expérimentation, nous ont référé à la question 1 du questionnaire que nous retrouvons dans le tableau 7 à la page 115 et à l'analyse et l'interprétation des résultats des pages 115 à 119. Aucun commentaire ou précision supplémentaire n'a été apporté pour cette question. Ceci confirme la pertinence (Bélaïr, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012) de notre choix des savoir-être professionnels retenus pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Par contre, l'absence de données recueillies remet encore une fois la pertinence de cette question, puisque ce sont les mêmes savoir-être professionnels qui se retrouvent dans les différents outils.

3.2.2 La pertinence et la cohérence des descriptifs de niveaux de performance

Peu de justifications issues des questions 18 et 19 ont été compilées lors du traitement des données obtenues à l'aide du questionnaire de validation sur la pertinence et la cohérence des descriptifs de niveaux de performance. Concernant la pertinence, Chloé a écrit : « Je suis un peu mal à l'aise avec le mot inhabile. Pour le reste, c'est OK ». Elle a ajouté ceci en ce qui concerne la cohérence : « Belle

description, mots justes et signifiants ». De son côté, Jasmine a commenté : « En fait, elle est essentielle afin que chacun puisse faire une évaluation juste et équitable pour chacun des stagiaires et la rendre moins subjective ». En ce qui a trait à la cohérence, Charlotte a souligné « La belle gradation des descriptions pour les différents niveaux ».

Lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, Éléonore et Derek ont mentionné que le nombre de niveaux était adéquat. Cependant, Éléonore a fait remarquer que, dans l'outil d'autoévaluation, nous utilisons le terme expert, alors que pour la grille d'évaluation à échelle descriptive, c'est le qualificatif excellent qui a été privilégié pour décrire le plus haut niveau d'atteinte. Suite à cette remarque, un consensus s'est dégagé auprès des enseignantes et enseignants cliniques des deux Collèges pour favoriser l'utilisation du qualificatif excellent plutôt qu'expert.

Bien que les descriptifs soient dans l'ensemble pertinents selon les participantes et participants, certaines précisions sont à apporter sur le choix de certains mots comme l'a mentionné Justine en ce qui concerne l'esprit d'équipe: « Je dirais que pour expert, il faudrait mentionner que : l'étudiant se démarque, plus que : est considéré, car une personne peut être considérée sans se démarquer à mon sens ». Jasmine a, elle aussi, éprouvé quelques difficultés avec certains termes utilisés pour le niveau excellent en ce qui concerne le descriptif d'autonomie. Pour elle, le mot stimulé « C'est : j'ai besoin de l'animer. *Let's go*, faut y aller. C'est ben le fun, pis inquiète toi pas (*sic*), y codera pas ton patient ». Chloé se questionne sur l'importance à accorder à certains comportements observables dans le savoir-être image professionnelle. Son commentaire a suscité quelques discussions sur l'objectivité de ce descriptif. Constance a ajouté que, selon elle, cet état de fait pouvait référer à

l'importance accordée aux éléments de ce descriptif par chaque enseignante ou enseignant.

Lors des entrevues, Jasmine et Charlotte ont souligné que la progression est bonne. Voici le commentaire de Jasmine concernant la cohérence : « Pour moi, la classe est vraiment très bien. Cela se ressemblait très bien d'un savoir-être à l'autre. J'ai l'impression que ça se maintenait très bien le standard d'une catégorie à l'autre ». Tout comme pour la cohérence à faire preuve lors du choix des indicateurs de performance, Justine a soulevé le fait qu'il serait opportun de garder la même terminologie entre la liste de vérification des comportements observables et les descriptifs de niveau de performance de la grille d'évaluation à échelle descriptive.

Suite à l'analyse et l'interprétation de ces données, nous pouvons dire que le nombre de niveaux est considéré adéquat par les participantes et les participants. C'est d'ailleurs ce que Bélair (2014), Côté et Tardif (2011), Lebel et Bélair (2004), Leroux (2010), Leroux et Mastracci (2015), Scallon (2004) et Tardif (2006) recommandent lors de la conception de grilles d'évaluation dans le but de porter un jugement final sur la performance des stagiaires.

Nous constatons à l'analyse des résultats que notre grille d'évaluation à échelle descriptive nécessitera toutefois d'être revue afin d'améliorer la pertinence et la cohérence des descriptifs des niveaux de performance. Nous rappelons une fois de plus les propos de Côté et Tardif (2011) qui mentionnent l'importance d'avoir recours aux personnes qui utiliseront les outils d'évaluation lors de la conception de celle-ci. Durand et Mouffe (2014), Gerard (2009), Leroux (2014), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que Mastracci (2011, 2012) mentionnent, quant à eux, l'importance à accorder à la pertinence et la cohérence des critères qui permettront de prendre la bonne décision lors du jugement final sur la performance des stagiaires. Aux écrits des auteures et

auteurs précités, se joignent ceux de Bélair (2014) pour souligner l'importance de la cohérence pour s'assurer de l'équivalence de descriptifs de niveaux pour chacun des critères de la grille d'évaluation.

3.2.3 La pondération des descriptifs de niveaux de performance

Les participantes et participants ont été interrogés sur la pondération de la grille. Peu de justifications ont été compilées lors du traitement des données obtenues à l'aide du questionnaire. Dans le questionnaire de Charlotte, voici le commentaire qu'elle a écrit : « Pondération absente sur la grille ». Bien que six enseignantes et enseignants cliniques aient tout de même répondu à la question dichotomique sur la pondération, celle-ci fut retirée puisque l'outil sera utilisé dans un but formatif pour le moment. Nous en avons avisé les participantes et participants lors des entrevues semi-dirigées et lors du groupe de discussion.

En cours d'expérimentation, suite à des discussions avec des membres de notre direction des études, nous avons retiré la pondération de notre grille puisque nous n'avons pas obtenu la permission d'évaluer de façon certificative les savoir-être professionnels de nos stagiaires, pour le moment. Lors de l'administration du questionnaire, nous avons oublié de retirer cette question ou de la modifier pour interroger plutôt les participantes et participants sur les indicateurs de niveaux de performance. Cependant, cette question a déjà été abordée lors de l'analyse et l'interprétation des résultats en lien avec l'outil d'autoévaluation.

3.2.4 Une pondération différente pour chacun des savoir-être professionnels

Même si nous avons évincé la question sur la pondération de notre grille d'évaluation à échelle descriptive lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, nous avons tout de même questionné les participantes et participants pour

obtenir leur opinion à l'idée d'accorder une pondération différente à chacun des savoir-être professionnels retrouvés dans notre grille descriptive.

Voici quelques commentaires émis lors de la collecte des données obtenues à l'aide du questionnaire : Charlotte a justifié sa réponse ainsi : « Pour ma part, chacun des savoir-être sont (*sic*) importants à part entière, donc ils devraient tous valoir la même pondération ». De son côté, Jasmine a écrit: « Oui, si l'étudiant doit avoir une note en pourcentage. Cependant, ils devraient quand même avoir le niveau de passage pour chacun d'eux pour réussir le stage ». Constance a écrit : « Pas dans un premier temps. Peut-être que lorsque nous l'aurons utilisée, nous jugerons utile de le faire ». Éléonore a justifié sa réponse ainsi : « Je crois que ça dépend du contexte ou du stage en particulier ». Ce qui rejoint le commentaire que Chloé a rédigé dans son questionnaire de validation: « Chaque savoir-être professionnel est important. Nos étudiants ont chacun leurs forces selon le stage où ils sont. Je ne vois (*sic*) pas pourquoi chacun des savoirs serait différent ».

Les entrevues semi-dirigées et le groupe de discussion ont permis d'obtenir de l'information supplémentaire. Premièrement, du côté des opposantes et des opposants à l'idée d'une pondération différente, les commentaires obtenus soulignent la complexité de la tâche et l'exhaustivité du travail que cela nécessiterait. Les commentaires d'Éléonore et Derek se rejoignent sur le sujet. Derek a mentionné : « Je trouve que cela devient compliqué », alors qu'Éléonore a dit « Ça dépend du stage et c'est trop complexe d'utilisation. Je trouve ça complexe de jouer avec les pondérations si c'est dans tel stage ou tel autre stage. C'est quand même un travail exhaustif ». Elle a ajouté que l'idée peut paraître tout de même intéressante.

Justine a amené la dimension des valeurs pour justifier son opposition à l'utilisation d'une pondération différente. Elle a dit : « Moi je dirais que non parce

que je dirais que, selon nos valeurs personnelles, ces choses-là (*sic*), le poids peut être différent ». Son opinion a d'ailleurs été entérinée par Charlotte, Chloé, Constance et Louis-Alexandre. Constance a ajouté que : « tous les savoirs qui sont là sont importants ».

Seule Jasmine a démontré une ambivalence au moment de répondre à la question puisque pour elle, les stagiaires doivent démontrer les bons comportements relatifs à chacun des savoir-être, mais certains sont plus importants en fonction d'autres et du stage concerné. Elle a justifié son raisonnement par les propos suivants en parlant des particularités du stage qu'elle supervise : « Je pense que oui, parce que la façon dont il est fait, le stage me l'impose ». Elle a ajouté cependant que tous les savoir-être sont importants et devraient être atteints à un niveau minimal.

L'interprétation de l'analyse des résultats obtenus à l'aide de la collecte de données recueillies lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, a permis de clarifier la question d'une pondération différente pour chaque savoir-être professionnel. Une grande majorité des enseignantes et des enseignants sont en désaccord avec une pondération différente des savoir-être professionnels en mentionnant le travail complexe et exhaustif que cela demanderait sans oublier que cela pourrait entraîner une certaine subjectivité de la part des évaluatrices et évaluateurs. Pourtant, Côté et Tardif (2011) mentionnent dans leurs travaux que la pondération doit refléter l'importance de chacun des critères d'évaluation par rapport à l'ensemble.

3.2.5 *La clarté de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels*

La question 23 visait à connaître l'opinion des participantes et des participants sur la clarté des descriptifs énoncés pour les différents niveaux de développement des

savoirs-être professionnels évalués chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. La compilation des résultats de la collecte de données, suite à l'analyse des questionnaires, a démontré que l'ensemble des répondantes et des répondants sont unanimes à dire que la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels fait preuve de clarté. Seule Jasmine a émis une justification écrite pour appuyer sa réponse : « Tout à fait. Elle appuie la description de chacun des niveaux et ne laisse pas place à la confusion ».

Un fort consensus s'est dégagé lors du groupe de discussion en regard de la clarté de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels. Aucun commentaire clarifiant n'a été émis lorsque nous avons abordé cette question. Les commentaires recueillis lors des entrevues semi-dirigées n'ont pas permis d'obtenir de précisions supplémentaires. Parmi les personnes retenues pour notre échantillonnage, seule Jasmine avait un commentaire à émettre concernant la clarté de la grille : « Cela me donne plus le droit de le faire avec le stagiaire. J'impose pas (*sic*) un jugement, mais plus une complicité. Tu peux pas (*sic*) tricher. La description est là ».

De son côté, Justine, pour améliorer les outils, a proposé de réutiliser les mêmes couleurs réservées à chaque dimension des savoir-être professionnels telle que mentionnée lors de l'analyse et l'interprétation de la collecte de données recueillies en regard de la conception de l'outil d'autoévaluation et de la liste de vérification des comportements observables des savoir-être professionnels. Elle a suggéré la même cohérence à travers tous les outils d'évaluation.

Notre interprétation de l'analyse de ces résultats nous permet de dire que nous sommes conformes aux idées énoncées par Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffé (2014), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que Mastracci (2011, 2012). Ces auteures

stipulent que les grilles doivent être claires pour favoriser une compréhension univoque des utilisatrices et utilisateurs futurs.

3.2.6 La facilité d'utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels

Cette sous-section met en évidence les données recueillies concernant la facilité d'utilisation de la grille à échelle descriptive. La compilation des réponses, à la partie fermée de la question 24, a révélé que les participantes et participants à notre expérimentation étaient unanimes à dire que la grille d'évaluation à échelle descriptive semblait être facile à utiliser. Deux participantes ont écrit un commentaire pour préciser leur réponse. Jasmine a écrit à propos de la grille : « Elle est simple et agréable à utiliser. Nous pouvons nous y retrouver facilement et rapidement. Ce n'est pas lourd à utiliser comme d'autres grilles d'évaluation. En plus d'être clair, cet outil est précis et concis ». De son côté, Chloé a émis la précision suivante : « Il faut qu'elle soit facile à utiliser, car notre tâche est lourde et il faut que l'étudiant puisse l'utiliser une fois complété pour s'améliorer ».

Les entrevues semi-dirigées et le groupe de discussion n'ont pas permis d'obtenir de clarification puisque lorsque la question fut posée, l'ensemble de l'échantillonnage a répondu de façon encore une fois unanime et sans équivoque que la grille semblait facile à utiliser. Seule Jasmine a émis un commentaire sur l'ajout de couleur à la grille ce qui rejoint les propos de Justine en regard de sa suggestion en lien avec la clarté.

Cependant, Christopher et Jasmine ont mentionné qu'il serait très intéressant et facile d'utiliser la grille d'évaluation à échelle descriptive et de la superposer à l'outil d'autoévaluation pour permettre aux stagiaires de mieux situer leurs apprentissages. Christopher a émis le commentaire suivant : « On peut transposer

notre grille certificative là-dedans » en parlant de l’outil d’autoévaluation. Jasmine aussi a souligné que les stagiaires « Se connaissent tellement bien qui (*sic*) peuvent se dire : Je suis là. Pis en même temps, si y pas de pourcentage pour l’instant, là ça peut lui dire aussi : j’ai le droit d’être novice et d’apprendre là-dedans ».

En regard de l’absence de commentaires entourant la facilité d’utilisation de notre outil d’évaluation, nous considérons que notre grille à échelle descriptive, pour évaluer les savoir-être professionnels, a établi un consensus auprès des enseignantes et des enseignants interrogés. Notre grille répond donc aux principes émis par Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014) et Ménard et Gosselin (2015) qui soulignent qu’une grille doit être facile à utiliser lors de l’évaluation et qu’elle contribue à sauver du temps dans un processus qui peut être fastidieux. Nous considérons l’idée d’utiliser la grille d’évaluation à échelle descriptive à des fins d’autoévaluation très intéressante.

3.3 Résumé

Nous concluons cette portion du chapitre en résumant nos analyses et interprétations des données qualitatives obtenues lors de l’expérimentation de notre grille d’évaluation à échelle descriptive.

- A. Notre grille d’évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels a été élaborée en fonction d’un nombre adéquat de niveaux tels que préconisés par Bélair (2014), Côté et Tardif (2011), Lebel et Bélair (2004), Leroux (2010), Leroux et Mastracci (2015), Scallon (2004) et Tardif (2006).
- B. Notre grille d’évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels devra être améliorée pour rencontrer les critères de pertinence et cohérence mentionnés dans les écrits de Bélair (2014), Côté et Tardif (2011), Durand et

Mouffe (2014), Gerard (2009), Leroux (2014), Leroux et Mastracci (2015) ainsi que Mastracci (2011, 2012).

- C. Notre grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels est utilisée à des fins formatives pour le moment. Si un jour, elle devenait certificative, la majorité des enseignantes et des enseignants sont en désaccord avec l'idée d'une pondération différente pour chacun des savoir-être professionnels. Cet élément est contradictoire aux recommandations de Côté et Tardif (2011) qui mentionnent l'importance que chaque critère d'évaluation reflète son importance en fonction de l'évaluation dans son ensemble. Cependant, cela pourrait être un élément à aborder dans le cadre d'un prochain essai.
- D. Notre grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels est conforme aux idées émises par Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014), Leroux et Mastracci (2015) et Mastracci (2011, 2012) en ce qui concerne la clarté qu'il faut retrouver lors de la conception d'un outil d'évaluation.
- E. Notre grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels répond donc aux principes émis par Côté et Tardif (2011), Durand et Mouffe (2014) ainsi que Ménard et Gosselin (2015) qui soulignent qu'une grille doit être facile à utiliser lors de l'évaluation et que si elle est bien construite, elle contribue à sauver du temps dans un processus qui peut être fastidieux.
- F. Notre grille d'évaluation à échelle descriptive permettant l'évaluation des savoir-être professionnels pourrait être utilisée comme outils d'autoévaluation par les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Notre cinquième objectif spécifique était de concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels que doivent démontrer les

stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. La présentation et l'interprétation des données relatives à notre grille d'évaluation nous permettent d'affirmer que nous avons répondu à cet objectif final même si des modifications mineures sont requises. Il ne reste plus qu'à procéder à une validation auprès des stagiaires ce qui pourrait constituer une expérimentation dans le cadre d'un futur essai.

4. L'APPRÉCIATION GÉNÉRALE DES OUTILS D'ÉVALUATION DÉVELOPPÉS ET LES AMÉLIORATIONS À APPORTER

Cette dernière partie de ce chapitre aborde l'appréciation générale des outils élaborés et les améliorations à apporter selon les participantes et les participants. Elle présente les commentaires généraux en regard de la conception des outils et les améliorations à apporter.

Les commentaires recueillis à l'aide du questionnaire de validation (annexe K) mettent en évidence la pertinence (Bélair, 2014 ; Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Gerard, 2009 ; Leroux, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015 ; Mastracci, 2011, 2012), la concision (Côté et Tardif, 2011; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009), la clarté, la convivialité et la facilité d'utilisation des outils (Côté et Tardif, 2011 ; Durand et Mouffe, 2014 ; Leroux et Mastracci, 2015, et Mastracci, 2011, 2012).

Charlotte a résumé ainsi son appréciation des outils : « Les outils développés sont vraiment pertinents, complets et très concis. Le travail derrière ces outils est majeur. La qualité des outils est vraiment extraordinaire ». Ce commentaire rejoint d'ailleurs ceux émis par Christophe, Constance et Éléonore. De son côté, Louis-Alexandre a déjà envisagé l'utilité de ces outils : « Ces outils seront facilement utilisables en classe principalement les laboratoires et en stages cliniques ».

Chloé, Éléonore et Jasmine ont abordé les bénéfices encourus par ces outils d'évaluation lors du moment de porter un jugement sur la performance des stagiaires. Chloé a émis le commentaire suivant : « Depuis longtemps, nous disons dans notre département que nous sommes prêts pour évaluer les attitudes. Ces outils seront utiles pour bien encadrer nos étudiants et les guider à atteindre leurs compétences ». Éléonore a inscrit dans son questionnaire : « Permet d'avoir une vision d'ensemble et d'assurer le suivi de l'étudiant au niveau des savoir-être ». Jasmine, de son côté, a écrit ceci :

Pour terminer, je trouve que l'outil d'évaluation vient bien conclure et ne laisse pas place à la négociation du stagiaire envers son évaluation. Elle permet de rendre cette évaluation plus juste envers le stagiaire peu importe l'évaluateur, car nous savons que nous n'avons pas tous la même façon d'évaluer d'un enseignant à l'autre malgré notre bon vouloir d'être équitable. Concret, facile à utiliser, je crois que certains stagiaires y verraient plus clair en utilisant ces outils lorsque nous donnons nos commentaires sur leurs savoir-être.

Lors des entrevues semi-dirigées et du groupe de discussion, les participantes et participants ont souligné que la conception des différents outils était très bien et facile à comprendre. Jasmine a tenu les propos suivants :

C'est super. C'est facile. Quelqu'un qui est visuel, c'est facile d'utilisation. C'est pas (*sic*) lourd. En même temps, j'ai l'impression qu'avec une *checklist*, t'es sûre (*sic*) que tu n'oublies pas rien. Ça m'a fait revoir beaucoup d'étudiants à travers tout ça par la description des comportements observables. Des fois, il y a des choses qui nous titillent.

De plus, les enseignantes et enseignants cliniques ont mentionné beaucoup avoir apprécié que la liste de vérification des comportements observables et la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels soient concises (Côté et Tardif, 2011; Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) et contenues chacune sur une seule feuille. Constance a dit : « Moi, j'aime ça que ça rentre sur une feuille »;

propos appuyé par Charlotte et Louis-Alexandre qui ont ajouté que c'était pratique. Pour terminer, les participantes et participants ont mentionné « beau travail » et Justine de rajouter « gros travail ».

Lors de la compilation des réponses des questionnaires de validation, concernant les améliorations à apporter, deux répondantes ont émis l'opinion qu'il serait peut-être prématuré d'apporter des correctifs pour le moment. Constance a écrit: « Je ne changerais rien pour le moment, l'utilisation de ces outils nous permettra de vérifier s'ils ont à être modifiés », alors qu'Éléonore a écrit ceci: « C'est probablement l'utilisation concrète en milieu clinique avec les stagiaires qui permettra d'ajuster certaines définitions ou description (*sic*) de façon plus juste ou plus englobante pour toutes situations ».

Bien qu'intéressant, ce commentaire laisse entrevoir une piste d'exploration future, soit la validation de l'outil auprès des stagiaires. Nous sommes toutefois mitigé en regard des commentaires émis par Constance et Éléonore. En effet, rappelons que Durand et Mouffe (2014) mentionnent que l'élaboration d'une grille d'évaluation nécessite des mises au point régulières pour assurer que les énoncés soient formulés clairement sans risque de confusion et dans un processus progressif. Elles citent qu'« il est fort probable de devoir réviser ou modifier une grille et cette révision fait partie du processus » (*Ibid.*, p. 89). Nous croyons que nous devons procéder aux améliorations proposées que nous avons compilées tout au long de l'analyse et l'interprétation des résultats de la collecte de données avant de les tester auprès des stagiaires.

Les commentaires concernant les améliorations possibles se résument globalement à :

- A. Revoir certains descriptifs pour clarifier la terminologie utilisée pour une compréhension uniforme des différents intervenantes et intervenants appelés à utiliser la grille (Bélair, 2014; Côté et Tardif, 2011; Lebel et Bélair, 2004; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Scallon, 2004; Tardif, 2006) ;
- B. Déterminer des couleurs distinctes pour les différentes dimensions des savoir-être professionnels et maintenir une cohérence dans tous les outils élaborés ;
- C. Ajouter les dimensions à l'outil d'autoévaluation ;
- D. Ajouter une colonne non applicable dans la liste de vérification.

Nous sommes en mesure d'affirmer que ce chapitre a permis de concrétiser les cinq objectifs de cet essai. En effet, la présentation et l'interprétation des résultats nous ont permis de :

1. Établir la nomenclature des savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ;
2. Décrire les savoir-être professionnels en comportements observables ;
3. Concevoir un outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ;
4. Concevoir une liste des comportements observables liés aux savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ;

5. Concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

CONCLUSION

Notre pratique enseignante dans le programme collégial Techniques d'inhalothérapie nous a amené à superviser de nombreux stagiaires, et ce, pour le Collège de Rosemont et le Collège de Valleyfield. Nous avons effectué de la supervision de stagiaires dans plusieurs milieux cliniques afin de les observer et de les évaluer dans l'application de leurs savoirs et leurs savoir-faire pour être en mesure de porter un jugement final sur le développement de leurs compétences. Bien que nous ayons en notre possession de bons outils pour valider le niveau de développement des savoirs et savoir-faire en lien avec les compétences du programme, nos grilles d'évaluation ne permettaient pas d'évaluer certains comportements posés auprès des patientes et des patients ; comportements qui étaient de l'ordre des savoir-être professionnels.

Cette absence d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels, pour les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, a déterminé le thème de cet essai. Lors de difficultés, au moment de donner une rétroaction aux stagiaires sur le niveau de développement de leurs savoir-être professionnels, il nous était difficile de pouvoir leur expliquer clairement le problème observé et décrire nos attentes pour corriger la situation. Désirant trouver une solution à ces difficultés, nous nous sommes questionné à savoir quelles étaient les caractéristiques d'outils d'évaluation qui permettraient aux enseignantes et aux enseignants cliniques de porter un jugement critique objectif sur les savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie au cours de leurs stages en milieux cliniques.

Nous avons effectué une recension d'écrits pour mieux circonscrire le problème de cet essai et en définir nos principaux concepts, c'est-à-dire le concept de savoir-être, le concept d'évaluation et le concept en lien avec les outils d'évaluation.

C'est ainsi, que dans un premier temps, grâce à Boudreault (2004), Gosselin (2010) sans oublier Grisé et Trottier (1997,2002), après avoir éclairci la confusion existante en regard de la terminologie entourant les savoir-être professionnels, nous avons défini le concept de savoir-être professionnels avec les écrits de Beauchamp (2013), Bellier (2004), Boudreault (2004), Gohier (2006), Gosselin (2010), Le Bortef (2009), Lussier (2012), Scallon (2004) et Ségal (2010).

Nous avons poursuivi avec une recension d'écrits pour mieux définir le concept d'évaluation (Allal et Mottier Lopez, 2005; Dorais, 2009; Grisé et Trottier, 2002; Joly, 2013; Legendre, 2005; Leroux, 2010; Leroux et Mastracci, 2015; Ménard et Gosselin, 2015; Perrenoud,1998; Ross, 2009; Scallon, 2004; Therer, 1999).

Par la suite, nous nous sommes penché sur le concept des outils d'évaluation en consultant les écrits d'Allen et Tanner (2006), Beaudoin (2013), Bélair (2014), Côté et Tardif (2011), Dorais (2009), Durand et Mouffe (2014), Gerard (2009), Gosselin (2014), Grisé et Trottier (1997, 2002), Hubba et Freed (2000), Lebel et Bélair (2004), Leroux (2010, 2014), Leroux et Mastracci (2015), Lussier et Gosselin (2015), Mastracci (2011, 2012), Ménard et Gosselin (2015), Prigent, Bernard et Kozanitis (2009), Ross (2009), Scallon (2004), Tardif (2006) ainsi que de Tierney et Simon (2004).

Notre recension d'écrits nous a conduit à identifier cinq objectifs spécifiques afin de remédier au problème notre essai. Notre premier objectif spécifique était d'établir une nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme

collégial Techniques d'inhalothérapie. Le second devait nous permettre de décrire les savoir-être professionnels en comportements observables. Comme troisième objectif spécifique, nous nous étions fixé de concevoir un outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destiné aux stagiaires. Le quatrième objectif visait la conception d'une liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Finalement, notre cinquième objectif concernait la conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels.

Afin de répondre à nos cinq objectifs spécifiques, nous avons emprunté une posture épistémologique interprétative afin de mieux comprendre le problème entourant l'évaluation des savoir-être professionnels et intervenir de façon efficace pour corriger la situation. L'approche méthodologique qualitative étant la plus appropriée, nous avons privilégié un essai apparenté à la recherche développement. Comme énoncée par Harvey et Loiselle (2009), la recherche développement nous a permis de créer des outils qui, croyons-nous, contribueront à résoudre le problème inhérent à l'évaluation des savoir-être professionnels vécu par les enseignantes et les enseignants cliniques du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

Pour procéder à la validation des outils et après avoir obtenu l'assentiment du CÉR du Collège de Rosemont, nous avons sollicité 23 enseignantes et enseignants pour participer à notre essai. Sur ces 23 enseignantes et enseignants, 15 d'entre eux ont accepté de participer et ont signé un consentement libre et éclairé. Ils ont complété un questionnaire de sélection pour déterminer notre échantillonnage. Une fois celui-ci compilé, nous avons identifié une personne experte pour procéder à la vérification du questionnaire de validation et des outils d'évaluation. Nous avons

finalement retenu dix candidates et candidats. Par la suite, les outils d'évaluation et le questionnaire de validation ont été administrés à ces dix enseignantes et enseignants cliniques pour obtenir leur appréciation des outils développés. Une candidate s'est désistée. Les neuf enseignantes et enseignants cliniques de notre échantillonnage ont été rencontrés lors d'entrevues semi-dirigées ou d'un groupe de discussion pour obtenir les précisions nécessaires à l'amélioration de nos outils.

Pour éviter les biais, nous avons porté une attention particulière pour respecter les critères de rigueur et de scientificité émis par Fortin (2010) et Karsenti et Savoie-Zajc (2004). Pour assurer la crédibilité et la fiabilité de notre essai, nous avons eu recours à une personne experte en plus d'utiliser le questionnaire, les entrevues semi-dirigées et le groupe de discussion pour notre collecte de données, et ce, auprès des Collèges de Rosemont et de Valleyfield offrant le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Nous nous sommes assuré de la transférabilité de notre essai en décrivant de façon détaillée le contexte de réalisation de cet essai et des résultats obtenus pouvant inspirer de futurs essais ou recherches. Afin de rencontrer le critère de confirmabilité, nous avons porté une attention particulière à justifier nos choix en nous référant à plusieurs auteurs et auteures.

Malheureusement, un biais demeure ; celui de la désirabilité (Savoie-Zajc, 2009); c'est-à-dire le désir de la personne interviewée de rendre service ou d'être bien vu. En effet, en tant que collègues de travail et désirant nous plaire, certains enseignantes ou enseignants auraient pu manifester une retenue dans leurs propos. Pour ne pas nous déplaire, ils auraient pu n'émettre que des commentaires positifs tant qu'à leur appréciation des outils. Pour diminuer l'importance et l'impact de ce biais, nous avons encouragé les participantes et les participants à être les plus honnêtes possible. Nous leur avons mentionné dès le début de leur participation que

nous considérons leurs critiques comme constructives et qu'elles permettraient l'amélioration de nos outils d'évaluation des savoir-être professionnels.

L'analyse et l'interprétation des résultats se sont faites en quatre temps. La première partie concernait l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destiné aux stagiaires. La deuxième examinait la liste de vérification des comportements observables liés aux savoir-être professionnels. De son côté, la troisième partie touchait la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels démontrés par les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. La quatrième partie traitait de l'appréciation générale des outils et des améliorations envisageables.

Les résultats de cet essai permettent de conclure que les savoir-être professionnels retenus sont pertinents pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Leurs définitions sont claires, tout comme celles des indicateurs de niveaux bien que le terme inhabile ait suscité des discussions qui nous amèneraient à le remplacer par le mot malhabile.

L'outil d'autoévaluation, considéré comme très intéressant et suscitant le goût de l'utiliser, devra être amélioré en ajoutant les dimensions des savoir-être professionnels et en privilégiant une couleur différente pour chacune de ces dimensions.

En ce qui concerne la liste de vérification, une révision mineure du vocabulaire utilisé doit être faite pour améliorer la clarté de celle-ci. De plus, l'ajout d'une colonne non applicable serait apprécié tout comme l'harmonisation des couleurs en fonction des dimensions des différents savoir-être professionnels.

Les résultats relatifs à la grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels permettent d'affirmer que le nombre de niveaux de performance a été considéré adéquat par les participantes et participants et qu'elle semble facile d'utilisation. Cependant, bien que notre grille soit considérée claire, elle devra être revue pour rencontrer davantage les critères de pertinence et de cohérence. En effet, nous devons retravailler le vocabulaire utilisé pour les niveaux de performance pour nous assurer de porter le regard le plus objectif possible sur la performance de nos stagiaires. Nous soulignons ici que certaines participantes et certains participants ont suggéré d'utiliser cette grille comme outil d'autoévaluation.

L'analyse et l'interprétation des données relatives à l'outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destinés aux stagiaires nous ont permis de répondre à deux des cinq objectifs spécifiques. Nous avons réussi à établir la nomenclature des savoir-être professionnels pour le programme collégial Techniques d'inhalothérapie. De plus, les résultats obtenus nous permettent de dire que nous avons atteint l'objectif de concevoir un outil d'autoévaluation des savoir-être professionnels destinés aux stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

De leur côté, les résultats de l'analyse des données relatives à la liste de vérification des comportements observables que doivent démontrer les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie ont permis de rencontrer deux autres objectifs spécifiques, soit : de décrire les savoir-être professionnels en comportements observables et de concevoir une liste de vérification de comportements observables que doivent démontrer les stagiaires.

Finalement, le cinquième objectif spécifique, qui était de concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels, a été atteinte comme l'a prouvé les résultats de l'analyse et l'interprétation des données relative à la grille

d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie.

En ce qui concerne l'appréciation générale, les résultats laissent prévoir des bénéfices encourus par les outils développés qui permettent de répondre à un besoin depuis longtemps identifié. Ces outils permettent d'avoir une vue d'ensemble sur le niveau de développement des savoir-être professionnels des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie. Ils assurent un meilleur suivi auprès des stagiaires pour les encadrer et les guider vers le plein développement de leurs compétences.

En terminant, cet essai propose des pistes intéressantes pour de futurs essais ou recherches. Premièrement, il serait approprié d'effectuer un essai ou une recherche sur la validation de ces outils d'évaluation auprès des stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, et ce, pour tous les cégeps offrant ce programme.

Une autre piste à emprunter serait la transférabilité de la conception de ces outils d'évaluation auprès d'autres programmes offrant des stages en milieux cliniques et où l'évaluation du développement des savoir-être professionnels relève du défi.

D'autres pistes exploratoires existent et concernent davantage l'amélioration des outils. Elles pourraient être en lien avec la révision de la terminologie en regard des descripteurs de niveaux, l'amélioration de l'aspect graphique de l'outil d'autoévaluation en ajoutant les dimensions et en attribuant une gradation de couleur propre à chacune d'elles, la reproduction de la coloration pour la liste de vérification, *etc.*

Une piste intéressante s'offre aussi en regard de la conception des listes de vérification et des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Comment réussir, en groupe, à concevoir des outils qui reflètent la réflexion de l'ensemble des intervenantes et des intervenants qui utiliseront ces outils et ainsi favoriser une compréhension commune de ceux-ci ?

Pour terminer, nous proposons une piste exploratoire dans le cadre d'une prochaine recherche ou d'un prochain essai en regard des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Cette dernière concerne la pondération à accorder à chacun des savoir-être professionnels. Est-ce que, dans le cadre d'une évaluation certificative, nous devrions accorder une pondération différente aux éléments évalués ?

Voilà donc les pistes exploratoires dégagées par nos travaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage, revue de publication en langue française. *In* OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris : Éditions OCDE.
- Allen, D. et Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation : criteria explicit for both teachers and learners. *In* CBE-Life Science Education, *Approaches to Biology Teaching and Learning*, (5), 197-203. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lifescied.org/content/5/3/197.full>>. Consulté le 11 août 2015.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. *In* C. Murchison (dir.), *A handbook of social psychology* (p. 798-844). Worcester, Massachusetts : Clark University Press.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (p. 19-36). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Beaudoin, J. (2013). *Les savoir-être signifiants à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé dans la région de la Montérégie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. *In* L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 355-380). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise*. (2^e éd.) Paris : Institut Vital Roux. Vuibert (1^{re} éd. 1998).

- Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Être*. Mille-Isle : Éditions Tout autrement inc.
- Boudreault, H. (s.d.). *Didactique professionnelle*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://didapro.me/videos/savoir-etre-professionnel-partie-i>>. Consulté le 20 mars 2014.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Collège de Rosemont (2010a). *Cahier de programme collégial Techniques d'inhalothérapie* (2^e éd.). Montréal : Collège de Rosemont (1^{re} éd. 2006).
- Collège de Rosemont (2010b). *Procès-verbal du 3 février 2010*. Montréal : Collège de Rosemont, Département d'inhalothérapie.
- Collège de Rosemont (2012). *Procès-verbal du 7 novembre 2012*. Montréal : Collège de Rosemont, Département d'inhalothérapie.
- Collège de Rosemont (2013). *Procès-verbal du 6 novembre 2013*. Montréal : Collège de Rosemont, Département d'inhalothérapie.
- Collège de Rosemont (2014a). *Procès-verbal du 7 mai 2014*. Montréal : Collège de Rosemont, Département d'inhalothérapie.
- Collège de Rosemont (2014b). *Procès-verbal du 2 et 3 juin 2014*. Montréal : Collège de Rosemont, Département d'inhalothérapie.
- Collège de Rosemont (2015a). *Grille de cours : Techniques d'inhalothérapie*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Collège de Rosemont (2015b). *Procès-verbal du 9 juin 2015*. Montréal : Collège de Rosemont, Département d'inhalothérapie.
- Collège de Rosemont (s.d.). *Collège de Rosemont : admission et programme : formation technique : technique d'inhalothérapie*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.crosemont.qc.ca/?F56EE974-098B-4A7D-97DD-7A9385D5154E>>. Consulté le 3 mars 2014.

- Collège de Valleyfield (2014). *Cahier de programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. Salaberry de Valleyfield : Collège de Valleyfield.
- Côté, R. et Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation : atelier pédagogique*. ECEM. Document téléaccessible à l'adresse <<http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d'une%20grille%20d'%C3%A9valuation.pdf>>. Consulté le 16 juin 2014.
- Deschamps, P. (2015). *Conception d'un dispositif d'apprentissage en ligne, selon le modèle ADDIE, portant sur la compétence en asepsie du programme collégial Techniques de denturologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Durand, M.-J. et Mouffe, M. (2014). La métagrille : un outil pour évaluer la qualité des grilles d'évaluation. In M.-J. Durand et N. Loye, (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outil de l'enseignant évaluateur* (p. 69-92). Montréal : Édition Marcel Didier.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gerard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (5^e éd.) (p. 391-414). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Gohier, C. (2006). *Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale?* *Nouvelles pratiques sociales*, 8(2), 172-185. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/013294ar>>. Consulté le 15 avril 2014.

- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gosselin, R. (2014). *Travail dirigé EDU 916*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (1997). Programme d'études 141.A0 : Techniques d'inhalothérapie, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). Site de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Évaluation institutionnelle. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/evaluation/Default.htm>>. Consulté le 22 mars 2014.
- Gouvernement du Québec (2010). *Analyse de profession : inhalothérapeute*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014a). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/02_loi90-adopte.pdf>. Consulté le 13 mars 2014.
- Gouvernement du Québec (2014b). Programmes d'études préuniversitaires et techniques : description et répartition dans l'ensemble des établissements d'enseignement collégial. Site du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www2.mesrst.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/141A0.asp>>. Consulté le 13 mars 2014.
- Gouvernement du Québec (2015). Liste des organismes d'enseignement collégial offrant le programme d'inhalothérapie. Site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Site téléaccessible à l'adresse <<https://prod.mels.gouv.qc.ca/gdunojrecherche/rechercheOrganisme.do?methode=afficherResultatBase&typeRecherche=base>>. Consulté le 19 décembre 2015.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Regroupement de collèges PERFORMA. Rimouski : Cégep de Rimouski.

- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Regroupement de collèges Performa. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*. 28(2), 95-117.
- Hubba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses : shifting the focus from teaching to learning*. Needham Heights, MA : Allyn et Bacon.
- Joly, L. (2013). *Conception d'un examen clinique objectif structuré pour le volet pratique de l'épreuve synthèse du programme Technologie de radio-oncologie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1^{re} éd. 2000).
- Larousse (s.d.). Dictionnaire Larousse en ligne. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.larousse.fr/dictionnaires>>. Consulté le 23 novembre 2014.
- Lebel, C. et Bélair, L. (2004). *Évaluer pour transformer : évaluer pour qualifier*. *Pédagogie Collégiale*, 18(1), 27-32. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/4-LebelBelairF.pdf>. Consulté le 15 octobre 2013.
- Le Bortef, G. (2009). *Ingénierie et évaluation des compétences*. (6^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 1998).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).

- Leroux, J.-L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>>. Consulté le 31 janvier 2014.
- Leroux, J.-L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. (p. 333-354). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale
- Leroux, J.-L. et Mastracci, A (2015). *Une méta grille d'évaluation à expérimenter* Conférence donnée dans le cadre du 35^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lussier, S. et Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 627-648). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Mastracci, A (2011). *Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation des apprentissages en créativité*. Montréal : Cégep Marie-Victorin. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/mastracci-evaluation-creativite-essai-usherbrooke-2011.pdf>>. Consulté le 15 novembre 2015.
- Mastracci, A (2012). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. Montréal : Cégep Marie-Victorin. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-nov-2012-VF.pdf>>. Consulté le 15 novembre 2015.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action: de nombreux défis. In J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 577-625). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec (2015). *Profession : inhalothérapeute*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.opiq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/03/OPIQ_ProfessionInhalotherapeute_BrochureWeb.pdf>. Consulté le 15 novembre 2015.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Phaneuf, M. (2010). *Quelques repères pour évaluer les attitudes et les comportements professionnels en soins infirmiers*. Centre de ressources en soins infirmiers. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Quelques_reperes_pour_evaluer_attitudes_et_comportements_en_soins_infirmiers.pdf>. Consulté le 02 mars 2014.
- Prégent, R. Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever*. Montréal : Presses internationales Polytechniques.
- Ross, J. (2009). *L'enseignement et l'évaluation d'une attitude favorable à la communication en techniques policières*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Ségal, E. (2010). *Les « savoir-être » au croisement des processus identitaires*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-d/formation-competences-et-identite-professionnelle-dans-differents-champs-de-pratiques/Les%20savoirs-etres.pdf/view>>. Consulté le 17 octobre 2013.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Therer, J. (1999). *Évaluer pour évoluer*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.ulg.ac.be/lem/documents/THERER1999EVALUER.pdf>>. Consulté le 27 décembre 2013.
- Tierney, R. et Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2> . This paper has been viewed 84,694 times since 1/28/2004>. Consulté le 11 août 2015.
- Van der Maren, J-M. (2010). *La maquette d'entretien : son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_VanderMaren.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_VanderMaren.pdf)>. Consulté le 30 août 2014.

ANNEXE A
COMPÉTENCES DU PROGRAMME COLLÉGIAL TECHNIQUES
D'INHALOTHÉRAPIE TIRÉES DU DEVIS MINISTÉRIEL

Compétences du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

- 002 A : Analyser la fonction de travail.
- 002 B : Adopter des mesures relatives à la santé, à la sécurité et à l'asepsie.
- 002 C : Utiliser les appareils de traitement d'inhalothérapie.
- 002 D : Communiquer avec la ou le malade, la famille et l'équipe de soins.
- 002 F : Associer une modalité thérapeutique à un désordre cardiopulmonaire ou lié au système cardiopulmonaire chez l'adulte, l'enfant et le nouveau-né.
- 002 G : Associer la préparation des médicaments à des situations cliniques d'inhalothérapie et d'Anesthésie.
- 002 H : Administrer des traitements d'inhalothérapie à des adultes, des enfants et des nouveau-nés.
- 002 J : Effectuer l'enregistrement et l'analyse d'un électrocardiogramme.
- 002 K : Effectuer des tests concernant les fonctions pulmonaires et cardiopulmonaires.
- 002 L : Assurer le soutien technique lié à l'anesthésie chez les adultes et les enfants.
- 002 M : Évaluer la qualité de la ventilation mécanique chez l'adulte, l'enfant et le nouveau-né.
- 002 N : Administrer des techniques et des traitements cardiopulmonaires chez l'adulte, l'enfant et le nouveau-né.
- 002 P : Organiser le travail.

ANNEXE B

**LOGIGRAMME DE COURS DU PROGRAMME COLLÉGIAL
TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE ROSEMONT**

N° cours	Titre du cours	Ses- sion	Préalables	Pondé- ration	H	Unités	Compétence
Session 1 - Automne							
Composante de formation générale							
109-102-MQ	Activité physique et efficacité	A	H		0 2 1 2	1	4EP1
340-101-MQ	Philosophie et rationalité	A	H		3 1 3 4	2 1/3	4PH0
xxx-xxx-03	Cours complémentaire	A	H		x x x 3	2	
601-101-MQ	Écriture et littérature	A	H		2 2 3 4	2 1/3	4EF0
Composante de formation spécifique							
101-116-RO	Biologie appliquée à l'inhalothérapie I	A			4 2 3 6	3	002F
141-013-RO	La profession	A			1 2 3 3	2	002A
141-024-RO	Instrumentation I	A			2 2 2 4	2	002B,002C
202-035-RO	Éléments de chimie pour l'inhalothérapie	A			3 2 3 5	2 2/3	002G
Sous-total :						31	17 1/3
Session 2 - Hiver							
Composante de formation générale							
109-101-MQ	Activité physique et santé	A	H		1 1 1 2	1	4EP0
601-102-MQ	Littérature et imaginaire	A	H	PA 601-101	3 1 3 4	2 1/3	4EF1
604-xxx-MQ	Anglais de formation commune	A	H	PA Test de classement	2 1 3 3	2	4SA0,4SA1,4SA2 ou 4SA3
Composante de formation spécifique							
101-125-RO	Biologie appliquée à l'inhalothérapie II		H	PA 101-116	3 2 3 5	2 2/3	002F
101-133-RO	Prévention des infections		H	PA 101-116	2 1 2 3	1 2/3	002B
141-044-RO	Désordres et thérapies respiratoires I		H	PA 101-116, 141-024, CR 101-125-RO	2 2 4 4	2 2/3	002F,002G,002H
141-074-RO	Électrocardiographie et réanimation		H	CR 101-125	2 2 2 4	2	002J,002N
202-045-RO	Biochimie respiratoire		H	PA 202-035	3 2 3 5	2 2/3	002G
Sous-total :						30	17
Session 3 - Automne							
Composante de formation générale							
109-103-MQ	Activité physique et autonomie	A	H	PA 109-101, 109-102	1 1 1 2	1	4EP2
340-102-MQ	L'être humain	A	H	PA 340-101	3 0 3 3	2	4PH1
601-103-MQ	Littérature québécoise	A	H	PA 601-102	3 1 4 4	2 2/3	4EF2
604-xxx-RO	Anglais propre au programme	A ou H		PA Anglais formation commune	2 1 3 3	2	
Composante de formation spécifique							
141-054-RO	Instrumentation II	A		CR 141-083	2 2 2 4	2	002C,002N
141-083-RO	Assistance ventilatoire I	A		PA 101-125, 202-045, CR 141-054, 141-093	3 0 2 3	1 2/3	002M

141-093-RO	Désordres cardiovasculaires et médication	A		PA 101-125, 141-044, 141-074	3	0	3	3	2	002F,002G
141-104-RO	Épreuves diagnostiques de la fonction pulmonaire	A		PA 101-125, 141-044, 202-045	2	2	1	4	1 2/3	002H,002K
141-173-RO	Désordres et thérapies respiratoires II	A		PA 101-125, 141-044, 202-045	3	0	3	3	2	002F,002G
Sous-total :								29	17	

Session 4 - Hiver**Composante de formation générale**

601-FNA-RO ¹	Principes et procédés de la communication	A	H	PA 601-103	2	2	2	4	2	4EFP
340-FNB-RO	Problèmes éthiques de la société contemporaine	A	H	PA 340-101, 340-102	3	0	3	3	2	4PHP
350-FND-03	Relation d'aide (complémentaire obligatoire)		H	CR 141-S16	2	1	3	3	2	000W

Composante de formation spécifique

141-115-RO	Assistance ventilatoire II		H	PA 141-054, 141-083, 141-093, 141-173	3	2	3	5	2 2/3	002M,002N
141-123-RO	Désordres cardiorespiratoires en pédiatrie		H	PA 141-093, 141-173, CR 141-115	2	1	3	3	2	002F,002G
141-145-RO	Assistance anesthésique		H	PA 101-125, 141-054, 202-045	2	3	2	5	2 1/3	002G,002L
141-S16-RO	Stage en soins respiratoires et soins à domicile		H	PA 101-133, 141-074, 141-093, 141-173	0	6	2	6	2 2/3	002B,002H

Sous-total : **29** **15 2/3**

Sessions 5 et 6 - Automne et hiver

141-143-RO	Études de cas en assistance anesthésique	A	H	CR 141-S3J*	1	2	1	3	1 1/3	002L
141-153-RO	Études de cas en épreuves diagnostiques et soins respiratoires	A	H	CR 141-SD7, 141-SF6, 141-SG7*	1	2	1	3	1 1/3	002H,002J,002K
141-163-RO	Études de cas en soins intensifs	A	H	CR 141-SEE*	1	2	1	3	1 1/3	002M,002N
141-S3J-RO	Stage en assistance anesthésique	A	H	CR 141-143*	0	19	1	19	6 2/3	002D,002L,002P
141-SD7-RO	Stage en soins respiratoires et urgence	A	H	CR 141-153, 141-SF6*	0	7	1	7	2 2/3	002D,002H,002J,002P
141-SEE-RO	Stage en soins intensifs	A	H	CR 141-163*	0	15	1	15	5 1/3	002D,002M,002N,002P
141-SF6-RO	Stage en épreuves diagnostiques	A	H	CR 141-153, 141-SD7*	0	6	1	6	2 1/3	002D,002K,002P
141-SG7-RO	Stage en pédiatrie	A	H	CR 141-153*	0	7	1	7	2 2/3	002D,002H,002P,002M,002N
141-SH3-RO	Stage d'intégration	A	H	Tous les cours et tous les stages	0	3	0	3	1	002P

Sous-total : **66** **24 2/3**

Total du programme : **2775** **91 2/3**

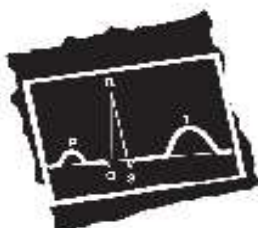
Heures de stages **945**

ANNEXE C

**LOGIGRAMME DE COURS DU PROGRAMME COLLÉGIAL
TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE VALLEYFIELD**

ANNEXE D

**PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME COLLÉGIAL
TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE ROSEMONT**



Profil de sortie

Inhalothérapie

141.A0

Le diplômé ou la diplômée organisera son travail en :

- adoptant des mesures relatives à la santé, à la sécurité et à l'asepsie;
- faisant preuve d'intégrité professionnelle et de comportements éthiques;
- reconnaissant les situations d'urgence et en prenant rapidement les décisions appropriées;
- communiquant, autant à l'oral qu'à l'écrit, de façon claire, précise et efficace avec les patients et les collègues;
- collaborant avec les collègues;
- démontrant une pensée réflexive autonome et critique, une capacité d'analyse et de synthèse et une ouverture d'esprit.

Le diplômé ou la diplômée accomplira les tâches suivantes :

- évaluer la condition physique du patient;
- administrer des modalités thérapeutiques;
- enseigner au patient et à son entourage.

Le diplômé ou la diplômée travaillera dans les secteurs d'activité suivants, tant auprès d'adultes, que d'enfants et de nouveau-nés :

- soins respiratoires généraux;
- soins critiques (urgence et soins intensifs);
- épreuves diagnostiques de la fonction cardiorespiratoire;
- assistance anesthésique.

ANNEXE E

**PROFIL DE LA PERSONNE DIPLÔMÉE DU PROGRAMME COLLÉGIAL
TECHNIQUES D'INHALOTHÉRAPIE DU COLLÈGE DE VALLEYFIELD**

Conformément aux buts généraux de la formation technique, le programme vise à rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire lui permettre dès l'entrée sur le marché du travail de jouer les rôles, d'exercer les fonctions, et d'exécuter les tâches et les activités qu'il comporte. Le programme favorise l'intégration de la personne à la vie professionnelle par une connaissance du contexte particulier de la profession et favorise aussi l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels. Finalement, le programme prétend favoriser la mobilité professionnelle de la personne en lui permettant, entre autres, de toucher plusieurs champs reliés à son domaine.

La personne diplômée pourra exercer ses fonctions en soins respiratoires, en soins d'urgence et intensifs, en épreuves d'évaluation de la fonction cardiorespiratoire et en anesthésie auprès de toutes les clientèles. La personne diplômée doit devenir membre de l'*Ordre des inhalothérapeutes du Québec*, suite à la réussite de son DEC et de l'épreuve synthèse programme provincial, pour avoir le droit d'exercer la profession au Québec comme inhalothérapeute.

Composantes du profil de la personne diplômée

Énoncés du profil

Grands champs d'action au sortir des études.

- ❖ Le diplômé peut appliquer les principes inhérents à la fonction d'inhalothérapeute, notamment en ce qui se rapporte à l'anesthésie et aux soins cardiorespiratoires.

Composantes du profil de la personne diplômée

Énoncés du profil

Interventions typiques du champ professionnel.

- ❖ Administrer une modalité thérapeutique à un désordre cardiopulmonaire chez l'adulte, l'enfant ou le nouveau-né
- ❖ Effectuer et analyser des tests concernant la fonction pulmonaire et cardiopulmonaire
- ❖ Assurer le soutien technique lié à l'anesthésie chez les adultes et les enfants
- ❖ Évaluer la qualité de la ventilation mécanique chez l'adulte, l'enfant et le nouveau-né
- ❖ Enseigner les différentes techniques en lien avec l'inhalothérapie chez différentes clientèles.

**Composantes du profil de la
personne diplômée**

Caractéristiques
de ces interventions.

Domaine
d'exercice professionnel.

Caractéristiques des
contextes dans lesquels le
diplômé aura à agir.

Acquis sur lesquels repose
la capacité de la personne
diplômée de mener de
« bonnes » interventions de
ce genre, dans ce domaine
et dans de tels contextes.

Caractéristiques générales
du diplômé.

Énoncés du profil

- ❖ Les interventions sont professionnelles. Le diplômé agit avec précision, diligence et compétence auprès des patients et dans son milieu clinique.
- ❖ Le diplômé exerce généralement la profession sous ordonnance médicale individuelle ou collective dans certains secteurs d'activité
- ❖ Le diplômé doit être mettre en règle de l'ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec.
- ❖ En contexte de soins de santé directs aux patients, le diplômé assiste les médecins spécialisés et généralistes au niveau des interventions techniques reliées au système cardiorespiratoire et à l'anesthésie. Il est appelé à œuvrer dans les hôpitaux, CLSC et les centres de longue durée. Il peut aussi œuvrer en recherche et en enseignement.
- ❖ Le diplômé adopte des mesures appropriées relatives à la santé, la sécurité et l'asepsie. Il communique avec aisance les procédures et les connaissances qu'il mobilise auprès du personnel, des familles et des patients. Il est reconnu compétent dans les trois sphères de mégacomptences du programme.
- ❖ Le diplômé assume la responsabilité d'un ensemble de techniques d'inhalothérapie. Il contribue à l'évaluation de la fonction cardiorespiratoire de l'utilisateur à des fins diagnostiques ou de suivi thérapeutique, contribue à l'anesthésie et traite des problèmes qui affectent le système cardiorespiratoire.
- ❖ Il est responsable du maniement des appareils utilisés à ces fins. Il voit à leur distribution, leur entretien et leur bon fonctionnement. Il

**Composantes du profil de la
personne diplômée**

*Distinctions entre la
personne diplômée du
programme et celle diplômée
d'un autre ordre
d'enseignement du même
domaine professionnel.*

**Composantes du profil de la
personne diplômée**

*Transferts entre le champ
d'intervention professionnel
et les champs personnel et
social.*

Énoncés du profil

participe à l'enseignement des techniques propres à l'inhalothérapie.

- ❖ Le diplômé est reconnu à la fois par l'*Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec* et par la *Société canadienne des thérapeutes respiratoires*. Le programme n'a pas de comparable au niveau professionnel au secondaire. Le diplômé peut poursuivre des études universitaires dans différentes spécialisations.

Énoncés du profil

- ❖ Le diplômé démontre des attitudes personnelles et professionnelles appropriées au domaine de la santé, notamment l'autonomie, le jugement et le discernement, l'esprit d'analyse et de synthèse, le sens de l'observation, la précision dans l'exécution technique, la discrétion et l'éthique, ainsi que le professionnalisme. Il sait composer avec le stress généré par son travail, notamment en adoptant de saines habitudes de vies au travail et en dehors de sa vie professionnelle. Il présente de belles valeurs humaines et professionnelles, entre autres, celles qui sont soutenues par le Collège dans son projet éducatif : engagement, dépassement et service.

***Composantes du profil de la
personne diplômée***

***Contributions de la
formation générale et de la
formation spécifique pour
aider l'étudiant à se doter
des acquis nécessaires.***

Énoncés du profil

- ❖ La formation générale a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.
- ❖ La formation spécifique donne une base additionnelle en sciences, par le biais de la biologie

ANNEXE F
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche

Certificat d'approbation éthique, N° 261114

Le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Rosemont a analysé le projet de recherche suivant :

Titre du projet	Conception et validation d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels de stagiaires en Techniques d'inhalothérapie
Chercheurs	Jocelyn Vachon, enseignant, Collège de Rosemont
Risque	Ce projet est à risque minimal.
Éthique	Les considérations éthiques sont respectées.
Décision	Le CER a délégué l'approbation éthique à son président et son vice-président. Le projet est accepté sans condition.
Date de décision	26-11-2014
Validité	Le présent certificat éthique est valide jusqu'au 26-11-2015

Membres du sous-comité d'approbation déléguée

Membres	Fonction	Département ou organisme
Philippe Ricard	Professeur-chercheur, Techniques de recherche sociale, président du CER	Cégep de Rosemont
Gilles Vigneault	Professeur de Philosophie	Cégep de Saint-Jérôme

Philippe Ricard, Président

ANNEXE G
LETTRE DE DEMANDE D'AUTORISATION

Date
Madame X, Monsieur Y
Titre
Cégep X
adresse
ville, province, code postal

Madame, Monsieur,

Nous sommes enseignant au département de Techniques d'inhalothérapie du Collège de Rosemont. Nous réalisons une recherche dans le cadre de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (Performa). Cette recherche a pour but de concevoir et valider des outils d'évaluation des savoir-être professionnels que doivent posséder les stagiaires du programme d'inhalothérapie et qui permettraient aux enseignantes et aux enseignants de ce programme de porter un jugement critique objectif sur les savoir-être mobilisés par les stagiaires visés. Les données nécessaires à cette recherche seront obtenues grâce à un questionnaire qui sera distribué auprès des enseignantes et des enseignants de Techniques d'inhalothérapie qui accepteront de participer à cette recherche et lors d'entrevues semi-dirigées pour clarifier certaines données au besoin.

Nous sollicitons votre autorisation afin de joindre, à l'aide de X ou Y, coordonnatrice (ou coordonnateur) de département, les enseignantes et les enseignants du programme collégial d'inhalothérapie afin de les inviter à participer à cette recherche. Ce premier contact pourrait s'établir d'ici XXXXX afin que nous invitions les enseignantes et les enseignants à répondre à un bref questionnaire destiné à la sélection des participantes et participants pour la prévalidation des outils d'évaluation ainsi que ceux qui seront retenus pour la validation de ces derniers. Nous croyons qu'une rencontre d'échange d'environ trente minutes serait suffisante pour présenter le projet. Suite à l'analyse des résultats de ce premier questionnaire, une

rencontre sera nécessaire avec les personnes retenues pour la prévalidation des outils. Lorsque les commentaires seront recueillis et analysés et que les correctifs nécessaires seront apportés aux différents outils, une rencontre avec les participantes et les participants à la validation aura lieu afin de leur remettre les outils d'évaluation ainsi que le questionnaire écrit de validation. Les enseignantes et enseignants retenus seront invités à compléter le questionnaire et le remettre au chercheur. Nous souhaiterions que les outils d'évaluation soient validés en XXXXX et XXXXX. Les questionnaires seraient recueillis en début janvier et l'analyse des données serait effectuée au cours de la session d'hiver. Des entrevues semi-dirigées pour clarifier les données pourraient avoir lieu au besoin au cours de la session d'hiver. À ce moment, il est prévu que nous nous rendrons à votre établissement afin de récupérer les questionnaires en janvier et que j'y retournerai au besoin durant la session d'hiver. Nous tenons à vous assurer que les données fournies demeureront confidentielles et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins de validation de la pertinence des outils. Quant aux considérations d'ordre éthique, elles sont validées par ma directrice d'essai, madame Raymonde Gosselin,

Si vous êtes en accord avec ce projet, pourriez-vous m'en informer par courriel (jvachon@crosemont.qc.ca) ou par téléphone (514-376-1620; poste 7322),

Je vous remercie à l'avance, Madame, (Monsieur) de votre collaboration, car elle est indispensable à la réalisation de cette recherche,

Jocelyn Vachon

Collège de Rosemont
6400, 16^e avenue, Montréal, Québec,
514-376-1620; poste 7322
jvachon@crosemont.qc.ca

ANNEXE H
LETTRE DE PRÉSENTATION AUX PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche visant la conception et la validation d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels lors des stages du programme de Techniques d'inhalothérapie. Nous espérons que les données recueillies lors de ce projet de recherche permettront plus tard, aux enseignantes et aux enseignants cliniques de votre département, de développer des outils d'évaluation des savoir-être professionnels pertinents pour vous aider à porter un jugement critique objectif sur les savoir-être que doivent mobilisés par les stagiaires du programme Techniques d'inhalothérapie au cours de leurs stages en milieux cliniques.

Nous requérons votre participation à ce projet de recherche pour valider trois outils d'évaluation des savoir-être professionnels que devraient posséder les stagiaires en inhalothérapie; soit :

- un outil d'autoévaluation destiné au stagiaire;
- une grille d'évaluation formative sous forme de liste de vérification;
- une grille d'évaluation certificative à échelle descriptive.

Une rencontre d'échange d'environ quinze à trente minutes a eu lieu pour présenter le projet. Lors cette rencontre, nous avons remis un questionnaire qui nous permettra de déterminer les participantes et les participants pour la prévalidation des outils d'évaluation ainsi que les participantes et participants qui seront retenus pour la validation des outils. Si vous étiez absent à cette rencontre, nous vous invitons à compléter le consentement et le questionnaire filtre qui ont été distribués si vous êtes intéressés à participer.

Suite à l'analyse des résultats de ce premier questionnaire, une ou plusieurs personnes seront retenues pour une rencontre d'environ une heure qui sera destinée à la prévalidation des outils et au questionnaire pour les entrevues semi-dirigées de groupe.

Suite à aux commentaires et aux correctifs qui seront nécessaires d'apporter, une entrevue semi-dirigée de groupe avec les participantes et les participants aura pour objectif la validation des outils d'évaluation développer par le chercheur. Cette rencontre ne devrait pas prendre plus d'une à deux heures puisque les outils auront été acheminés aux participantes et participants avant la rencontre afin qu'il puissent en prendre connaissance et préparer leurs commentaires.

Toutes les informations fournies seront strictement confidentielles. Les données fournies seront conservées dans un classeur verrouillé au domicile du chercheur. Seuls le chercheur et la directrice d'essai auront accès aux données. Puisqu'une entrevue semi-dirigée s'avère nécessaire, le recours à des enregistrements audio est prévu. Ces enregistrements feront l'objet des mêmes précautions. Lorsque l'essai aura été accepté par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, tous les documents relatifs aux données recueillies seront conservés tels que mentionnés pendant cinq ans avant d'être détruites lors de l'expiration du délai de conservation. Nous nous engageons à ne pas les utiliser à d'autres fins que celles qui vous ont été présentées.

Les résultats de ce projet de recherche seront diffusés à l'intérieur d'un essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial. Il est possible que par la suite les résultats de cet essai fassent l'objet de parution pédagogique ou qu'ils soient présentés lors de rencontres professionnelles. Lors de ces présentations, les données

de recherche seront présentées sans possibilité de n'identifier aucune personne ayant participé à la recherche.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Jocelyn Vachon au 514 376-1620; poste 7322 ou à jvachon@crosemont.qc.ca

Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration et vous prions d'accepter nos plus cordiales salutations.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jocelyn Vachon". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

ANNEXE I
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de l'essai :

Conception et validation d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels de stagiaires du programme de Techniques d'inhalothérapie

Chercheur:

Jocelyn Vachon, enseignant du Département d'inhalothérapie au Collège de Rosemont, étudiant à la maîtrise en enseignement au collégial (MEC), secteur PERFORMA, Université de Sherbrooke

Directrice de l'essai :

Raymonde Gosselin, M.A., conseillère pédagogique, Cégep Édouard-Montpetit. Tél. (450) 679-2631 poste 3373 raymonde.gosselin@college-em.qc.ca

- J'accepte sur une base volontaire de participer à ce projet de recherche pour valider trois outils d'évaluation des savoir-être professionnels que devraient posséder les stagiaires en inhalothérapie.
- J'accepte qu'aucune compensation d'ordre monétaire ou de toute autre forme ne soit allouée.
- Je suis entièrement libre de participer ou non, ou de me retirer en tout moment si je le désire sans aucun préjudice.
- J'accepte de répondre dans un premier temps à un questionnaire-filtre, d'une durée d'environ 15 minutes destiné à déterminer les participantes et participants à cet essai.

- Je comprends que si je suis retenu comme expert pour procéder à la prévalidation du questionnaire, ma participation à cette activité sera d'une durée de deux à trois heures.
- Je comprends que si je suis retenu(e), je participerai à une entrevue semi-dirigée de groupe, d'une durée maximale d'environ une heure, pour répondre aux questions en regard de l'évaluation des outils d'évaluation développés.
- Je comprends que toutes les informations fournies seront strictement confidentielles et les données fournies serviront à la rédaction de l'essai et qu'il risque de faire l'objet de publication.
- J'accepte librement d'y participer et je comprends les conditions, les risques et les avantages de ma participation à ce projet de recherche.

Participant(e) ou participant

Chercheur

Signature:

Signature:

Nom et prénom:

Nom et prénom:

Date:

Date:

ANNEXE J
QUESTIONNAIRE POUR LE CHOIX DES CANDIDATES ET CANDIDATS

QUESTIONNAIRE POUR LA SÉLECTION DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Ce questionnaire a pour but de recueillir les informations nécessaires pour déterminer les participantes et participants à la prévalidation des outils d'évaluation des savoir-être professionnels lors des stages cliniques du programme collégial d'inhalothérapie ainsi que ceux qui participeront à l'évaluation des outils. Il a été conçu dans le cadre de notre essai de maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke.

MERCI POUR VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION

Nom: _____ Collège : _____

SECTION A : FORMATION

1. Quel est votre niveau de scolarité complété (en lien avec la discipline enseignée)?

- DEC
- Baccalauréat
- Certificat de 1er cycle
- Microprogramme de 1e cycle
- Microprogramme de 2e cycle
- Diplôme de 2e cycle
- Maîtrise
- Autre (spécifiez) : _____

2. Dans quelles disciplines avez-vous obtenu votre niveau de scolarité?

3. Quel est votre niveau de scolarité en lien avec l'enseignement?

- DEC
- Baccalauréat
- Certificat de 1er cycle
- Microprogramme de 1e cycle
- Microprogramme de 2e cycle
- Diplôme de 2e cycle
- Maîtrise
- Autre (spécifiez) : _____

4. Lors de votre formation en enseignement, avez-vous suivi des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur l'enseignement ?
- Oui
 - Non
 - Indiquez le nombre : _____
5. Lors de votre formation en enseignement, avez-vous suivi des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur l'enseignement des savoir-être professionnels?
- Oui
 - Non
 - Indiquez le nombre : _____
6. Lors de votre formation en enseignement, avez-vous suivi des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur l'évaluation?
- Oui
 - Non
 - Indiquez le nombre : _____
7. Lors de votre formation en enseignement, avez-vous suivi des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur l'évaluation des savoir-être professionnels?
- Oui
 - Non
 - Indiquez le nombre : _____

SECTION B : Supervision de stage

8. Supervisez-vous des stages?

- Oui
- Non

9. Indiquez à quel moment vous effectuez la supervision de stage.

- Session 1
- Session 2
- Session 3
- Session 4
- Session 5
- Session 6

10. Est-ce que les attitudes sont enseignées dans les cours de votre programme?

- Oui
- Non

11. Est-ce que les attitudes sont évaluées dans les cours de votre programme?

- Oui
- Non

12. Est-ce que les savoir-être professionnels sont évalués chez les stagiaires en milieu de stage?

- Oui
- Non

13. Si vous avez répondu non à la question précédente, est-ce que les savoir-être professionnels devraient être évalués en stage?

- Oui
- Non

SECTION C : Les savoir-être professionnels lors des stages d'inhalothérapie

Nous aimerions connaître votre opinion quant aux affirmations que vous retrouverez dans le tableau suivant. Veuillez, SVP, encrer le chiffre correspondant sur l'échelle de jugement pour chacun des énoncés suivants :

- 1 : Très en désaccord
 2 : En désaccord
 3 : Ne sait pas
 4 : En accord
 5 : Très en accord

	Énoncés	Échelle				
		1	2	3	4	5
14.	Les savoir-être sont une affaire de famille.	1	2	3	4	5
15.	Les savoir-être professionnels se développent de façon autonome avec le temps.	1	2	3	4	5
16.	Le développement des savoir-être professionnels se fait de façon naturelle lors des échanges entre l'enseignante ou l'enseignant et son stagiaire.	1	2	3	4	5
17.	Les savoir-être professionnels doivent faire l'objet d'une auto-évaluation de la part du stagiaire.	1	2	3	4	5
18.	Les savoir-être professionnels doivent faire l'objet d'une évaluation formative de la part de l'enseignante ou l'enseignant.	1	2	3	4	5
19.	Les savoir-être professionnels doivent faire l'objet d'une évaluation certificative de la part de l'enseignante ou l'enseignant.	1	2	3	4	5
20.	Les inhalothérapeutes en milieu clinique devraient évaluer les savoir-être professionnels des stagiaires.					
21.	Les savoir-être professionnels peuvent faire l'objet seulement d'une rétroaction verbale.					
22.	Les savoir-être professionnels peuvent faire l'objet d'une rétroaction écrite.					
23.	L'évaluation des savoir-être professionnels doit être faite à partir d'une liste de vérification de comportements observables.					
24.	L'évaluation des savoir-être professionnels doit être faite à partir d'une grille d'évaluation à échelle descriptive.					
25.	L'évaluation certificative des savoir-être professionnels devrait contribuer à déterminer la réussite ou non d'un stage .					

ANNEXE K
QUESTIONNAIRE DE VALIDATION

Questionnaire de validation pour l'entrevue de groupe semi-dirigée

Ce questionnaire vise à recueillir les commentaires et suggestions des participantes et participants en regard des outils d'évaluation des savoir-être professionnels en vue de leur amélioration. Il a été conçu dans le cadre de notre essai de maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke.

Après avoir pris connaissance des outils, les participantes et participants seront appelés à répondre au questionnaire suivant.

Pour chaque énoncé, répondez par «OUI» OU «NON». Un espace de commentaires se retrouve après chaque question pour justifier vos réponses.

VOTRE COLLABORATION EST INDISPENSABLE ET TRÈS PRÉCIEUSE POUR NOUS.

Identification (nom réel / nom fictif) :

Outil d'auto-évaluation destiné aux stagiaires

1. Les savoir-être professionnels présents dans l'outil d'autoévaluation sont-ils pertinents ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

2. Les définitions des savoir-être professionnels retenus sont-elles claires?

Oui Non

Justifiez votre réponse

3. L'échelle utilisée est-elle appropriée?

Oui Non

Justifiez votre réponse

4. Le choix des descriptifs de niveaux de développement des savoir-être professionnels est-il approprié?

Oui Non

Justifiez votre réponse

5. La conception graphique de l'outil d'auto-évaluation est-elle intéressante?

Oui Non

Justifiez votre réponse

6. La conception graphique permet de situer rapidement les niveaux atteints des différents savoir-être professionnels.

Oui Non

Justifiez votre réponse

Outil d'évaluation formative sous forme de liste de vérification

7. Les savoir-être professionnels présents dans l'outil d'évaluation formative sont-ils pertinents ?

Oui Non

Justifiez votre réponse

8. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles claires?

Oui Non

Justifiez votre réponse

9. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles cohérentes?

Oui Non

Justifiez votre réponse

10. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles concises?

Oui Non

Justifiez votre réponse

11. Le vocabulaire pour notifier la présence ou l'absence est-il adéquat?

Oui Non

Justifiez votre réponse

12. Y a-t-il suffisamment d'espace pour les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant?

Oui Non

Justifiez votre réponse

13. La liste de vérification utilisée à des fins d'évaluation formative des savoir-être professionnels est-elle bien structurée?

Oui Non

Justifiez votre réponse

14. Est-ce que la liste de vérification servant à l'évaluation formative présente une séquence logique en regard de l'observation des savoir-être professionnels?

Oui Non

Justifiez votre réponse

15. La conception de l'outil d'évaluation formative permet-elle de remplir rapidement la liste de vérification des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels.

Oui Non

Justifiez votre réponse

16. La conception de l'outil d'évaluation formative permet-elle de remplir facilement la liste de vérification des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels.

Oui Non

Justifiez votre réponse

Outil d'évaluation certificative sous forme de grille d'évaluation à échelle descriptive

17. Les savoir-être professionnels présents dans la grille descriptive sont-ils pertinents?

Oui Non

Justifiez votre réponse

18. Les descriptions des niveaux de performance de chaque savoir-être professionnels sont-elles pertinentes?

Oui Non

Justifiez votre réponse

19. Les descriptions des niveaux de performance de chaque savoir-être professionnels sont-elles cohérentes?

Oui Non

Justifiez votre réponse

20. La pondération accordée à chaque niveau est-elle adéquate?

Oui Non

Justifiez votre réponse

21. Devrions-nous accorder une pondération différente à chacun des savoir-être professionnels?

Oui Non

Justifiez votre réponse

22. La présentation graphique de la grille à échelle descriptive est-elle claire?

Oui Non

Justifiez votre réponse

23. La présentation graphique de la grille à échelle descriptive est-elle facile à utiliser?

Oui Non

Justifiez votre réponse

Appréciation générale des outils d'évaluation des savoir-être professionnels

24. Quelle est votre appréciation générale des outils d'évaluation qui vous ont été présentés?

25. Quelles sont les principales améliorations à apporter aux différents outils?

ANNEXE L
FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DE L'ESSAI



Faculté d'éducation
Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Étudiante(s) ou étudiant(s) : Jocelyn Vachon

Numéro de téléphone : 450-691-3654

Courriel : jvachon@crosemont.qc.ca

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (M. Éd)

Activité pédagogique : Mec 804

Directrice ou directeur d'essai : **Raymonde Gosselin**

Session(s) d'inscription à l'activité : Automne 2014

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet : Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie

Financement du projet :

Aucun Source :

S'agit-il d'un projet intercollégial?

Oui Non

Si oui : autres collèges impliqués :

Collège de Rosemont et Collège de Valleyfield

Date de début de la collecte de données : Hiver 2013

Résumer le projet

Suite aux difficultés vécues en regard de l'évaluation des savoir-être professionnels, nous avons décidé de concevoir des outils d'évaluation des savoir-être professionnels destinés aux stagiaires du programme collégial de Techniques d'inhalothérapie. Cet essai vise à déterminer les caractéristiques des outils d'évaluation qui permettraient de porter un regard objectif sur le niveau de développement des savoir-être professionnels pour pouvoir porter un jugement final. Suite à la conception d'outils d'évaluation des savoir-être professionnels, nous désirons solliciter les enseignantes

et les enseignants du programme collégial Techniques d'inhalothérapie de deux collèges pour valider les outils conçus. À partir de cinq objectifs spécifiques (établir la nomenclature des savoir-être professionnels; décrire ces savoir-être professionnels en comportements observables, Concevoir un outil d'autoévaluation, une liste de vérification des comportements observables et une grille d'évaluation à échelle descriptive des savoir-être professionnels), cet essai final présentera les résultats et l'interprétation des données en regard de l'appréciation des enseignantes et enseignants interrogés et des éléments en lien avec notre cadre de référence.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfiques

Quels sont les risques encourus par les personnes participantes ?

Selon l'analyse de risque en fonction du formulaire d'analyse de l'évaluation éthique des essais de l'Université de Sherbrooke, nous avons établi le risque pour les participants est sous le risque du seuil minimal. En effet, leur participation nous permettra de recueillir des données qui contribueront à l'amélioration d'outils visant à faciliter leur pratique enseignante. De plus, les informations recueillies respecteront les grands principes du code Nuremberg (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) quant au consentement libre et éclairé, au respect à la dignité humaine, à la vie privée et de l'anonymat et au retrait à tout moment sans préjudice.

Combien de temps demandera la participation des personnes participantes ?

Nous prévoyons que la complétion du questionnaire de sélection, des questionnaires de validation et les entrevues semi dirigées ne devraient prendre plus de trente minutes à trois à cinq heures maximum en fonction des trois étapes du processus (première étape : quinze à trente minutes; deuxième étape : deux heures à trois heures; troisième étape : une à une heure trente) pour les enseignantes et enseignants qui seront retenus pour participer à notre projet d'essai.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

La conception et l'utilisation d'outils permettant l'évaluation des savoir-être professionnels en stage.

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui Non

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

Selon nous et selon l'évaluation que nous pouvons en faire à partir de l'échelle de risque à la page suivante à laquelle nous nous référons, le seuil de risque associé est considéré sous le seuil de risque minimal en fonction de notre essai.

Très forte						
Élevé						
Moyen						
Faible						
Aucune						
Importance inconvenients/probabilité d'occurrence	Inexist ante	Très improbab le	Improbab le	Peu probabl e	Probabl e	Très probabl e
Échelle du niveau de risque						
		Pas de risque				
		Risque comparable à la vie quotidienne				
		Risque présent				
		Risque élevé				

Consentement libre et éclairé

*Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?*

*Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé?
Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet d'essai dans le cadre de la
maîtrise en enseignement au collégial (MEC) et de la nature de ce projet?*

Oui Non

*Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non
consensuel.*

Quelles seront les mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes ?

Tel que mentionné précédemment, les grands principes du code Nuremberg (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) quant au consentement libre et éclairé, au respect à la dignité humaine, à la vie privé et de l'anonymat et au retrait à tout moment sans préjudice seront respectés.

Le but et les objectifs de cet essai seront présentés et expliqués aux participantes et participants. Après les avoir informé, nous les inviterons à signer un formulaire de consentement libre et éclairé. Optant pour un échantillonnage par choix raisonné aussi appelé intentionnel (Beaud, 2009; Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) pour déterminer les participantes et les participants à cet essai, ce type d'échantillonnage non probabiliste nous permettra d'identifier les sujets répondant le mieux aux critères d'inclusion que nous avons déterminés et qui sont les plus représentatifs en fonction de leurs caractéristiques pour répondre aux objectifs de cet essai. Parmi les critères d'inclusion, nous retrouverons la supervision de stage en cinquième et sixième session du programme collégial Techniques d'inhalothérapie, la perception en regard des savoir-être, le niveau de scolarité et la formation en évaluation des apprentissages.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui Non

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le consentement parental est exigé par la loi pour la participation de mineurs.

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

Pour assurer le caractère confidentiel et l'anonymat des enseignantes et enseignants participants, nous les aviserons des mesures que nous favoriserons pour respecter les normes en lien avec le respect de la confidentialité et de l'anonymat en remplaçant leurs noms par des pseudonymes.

Où seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

Les données fournies seront conservées dans un classeur verrouillé au domicile du chercheur et protégé par un code d'accès pour les données numériques. **Qui** aura accès aux données?

Seuls le chercheur et la directrice d'essai auront accès aux données.

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Puisqu'une entrevue semi-dirigée s'avère nécessaire, le recours à des enregistrements audio est prévu. Ces enregistrements feront l'objet des mêmes précautions en regard du respect de l'accès et la sécurité. Lorsque l'essai aura été accepté par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, tous les documents relatifs aux données recueillies seront conservés pendant un à cinq ans selon leurs formes avant d'être détruites lors de l'expiration du délai de conservation de chacune. Il est certain que les résultats de cet essai peuvent être diffusés, mais la confidentialité et l'anonymat seront préservés.

Comment seront **diffusés** les résultats?

Nous prévoyons la diffusion des résultats de cet essai au sein même des programmes d'enseignement collégial, mais il pourrait aussi faire office lors de présentation dans différents atelier, congrès ou symposium en regard de l'évaluation des savoir-être professionnels.

ANNEXE M
GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS
DU QUESTIONNAIRE DE VALIDATION

Outil d'auto-évaluation destiné aux stagiaires			
Question	Oui	Non	Justification
1. Les savoir-être professionnels présents dans l'outil d'autoévaluation sont-ils pertinents ?			
2. Les définitions des savoir-être professionnels retenus sont-elles claires?			
3. L'échelle utilisée est-elle appropriée?			
4. Le choix des descriptifs de niveaux de développement des savoir-être professionnels est-il approprié?			
5. La conception graphique de l'outil d'auto-évaluation est-elle intéressante?			
6. La conception graphique permet de situer rapidement les niveaux atteints des différents savoir-être professionnels.			

Outil d'évaluation formative sous forme de liste de vérification			
Question	Oui	Non	Justification
7. Les savoir-être professionnels présents dans l'outil d'évaluation formative sont-ils pertinents ?			
8. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles claires?			
9. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles cohérentes?			
10. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles concises?			
11. Le vocabulaire pour notifier la présence ou l'absence est-il adéquat?			
12. Y a-t-il suffisamment d'espace pour les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant?			

Outil d'évaluation formative sous forme de liste de vérification			
Question	Oui	Non	Justification
13. La liste de vérification utilisée à des fins d'évaluation formative des savoir-être professionnels est-elle bien structurée?			
14. Est-ce que la liste de vérification servant à l'évaluation formative présente une séquence logique en regard de l'observation des savoir-être professionnels?			
15. La conception de l'outil d'évaluation formative permet-elle de remplir rapidement la liste de vérification des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels.			
16. La conception de l'outil d'évaluation formative permet-elle de remplir facilement la liste de vérification des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels.			

Outil d'évaluation certificative sous forme de grille d'évaluation à échelle descriptive			
Question	Oui	Non	Justification
17. Les savoir-être professionnels présents dans la grille descriptive sont-ils pertinents?			
18. Les descriptions des niveaux de performance de chaque savoir-être professionnels sont-elles pertinentes?			
19. Les descriptions des niveaux de performance de chaque savoir-être professionnels sont-elles cohérentes?			
20. La pondération accordée à chaque niveau est-elle adéquate?			
21. Devrions-nous accorder une pondération différente à chacun des savoir-être professionnels?			
22. La présentation graphique de la grille à échelle descriptive est-elle claire?			
23. La présentation graphique de la grille à échelle descriptive est-elle facile à utiliser?			

Appréciation générale des outils d'évaluation des savoir-être professionnels	
24. Quelle est votre appréciation générale des outils d'évaluation qui vous ont été présentés?	
25. Quelles sont les principales améliorations à apporter aux différents outils?	

ANNEXE N
GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS
DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES ET DU GROUPE DE DISCUSSION

Outil d'auto-évaluation destiné aux stagiaires		
Question	Commentaires	Suggestions
1. Les savoir-être professionnels présents dans l'outil d'autoévaluation sont-ils pertinents ?		
2. Les définitions des savoir-être professionnels retenus sont-elles claires?		
3. L'échelle utilisée est-elle appropriée?		
4. Le choix des descriptifs de niveaux de développement des savoir-être professionnels est-il approprié?		
5. La conception graphique de l'outil d'auto-évaluation est-elle intéressante?		
6. La conception graphique permet de situer rapidement les niveaux atteints des différents savoir-être professionnels.		

Outil d'évaluation formative sous forme de liste de vérification		
Question	Commentaires	Suggestions
7. Les savoir-être professionnels présents dans l'outil d'évaluation formative sont-ils pertinents ?		
8. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles claires?		
9. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles cohérentes?		
10. Les descriptions des différents comportements observables en lien avec les savoir-être professionnels sont-elles concises?		
11. Le vocabulaire pour notifier la présence ou l'absence est-il adéquat?		
12. Y a-t-il suffisamment d'espace pour les commentaires de l'enseignante ou l'enseignant?		

13. La liste de vérification utilisée à des fins d'évaluation formative des savoir-être professionnels est-elle bien structurée?		
14. Est-ce que la liste de vérification servant à l'évaluation formative présente une séquence logique en regard de l'observation des savoir-être professionnels?		
15. La conception de l'outil d'évaluation formative permet-elle de remplir rapidement la liste de vérification des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels.		
16. La conception de l'outil d'évaluation formative permet-elle de remplir facilement la liste de vérification des comportements observables reliés aux savoir-être professionnels.		

Outil d'évaluation certificative sous forme de grille d'évaluation à échelle descriptive		
Question	Commentaires	Suggestions
17. Les savoir-être professionnels présents dans la grille descriptive sont-ils pertinents?		
18. Les descriptions des niveaux de performance de chaque savoir-être professionnels sont-elles pertinentes?		
19. Les descriptions des niveaux de performance de chaque savoir-être professionnels sont-elles cohérentes?		
20. La pondération accordée à chaque niveau est-elle adéquate?		
21. Devrions-nous accorder une pondération différente à chacun des savoir-être professionnels?		
22. La présentation graphique de la grille à échelle descriptive est-elle claire?		
23. La présentation graphique de la grille à échelle descriptive est-elle facile à utiliser?		

Appréciation générale des outils d'évaluation des savoir-être professionnels		
Question	Commentaires	Suggestions
24. Quelle est votre appréciation générale des outils d'évaluation qui vous ont été présentés?		
25. Quelles sont les principales améliorations à apporter aux différents outils?		

