

Mesure et évaluation en éducation



Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires

Denyse Langevin et Louise Bélair

Volume 17, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092313ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092313ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Résumé de l'article

Dans le domaine des soins infirmiers, les difficultés inhérentes à l'évaluation formative en milieu clinique sont vécues péniblement aussi bien par les enseignantes que par les élèves. L'introduction du programme « soins infirmiers » a suscité de nouvelles attentes face à l'évaluation formative et stimulé un questionnement accru quant à l'efficacité de son application. Cette recherche qualitative analyse les représentations que des enseignantes entretiennent à l'égard de l'évaluation formative lors de l'expérience clinique. L'analyse démontre qu'il existe un écart entre la vision du concept d'évaluation formative chez les enseignantes et la démarche d'évaluation qu'elles disent utiliser en pratique. La perspective théorique des paradigmes de catégorisation, d'intégration et de transformation oriente la discussion des résultats.

Citer cet article

Langevin, D. & Bélair, L. (1995). Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 31–60. <https://doi.org/10.7202/1092313ar>

Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires

Denyse Langevin
Collège de l'Outaouais

Louise Bélair
Université d'Ottawa

Dans le domaine des soins infirmiers, les difficultés inhérentes à l'évaluation formative en milieu clinique sont vécues péniblement aussi bien par les enseignantes que par les élèves. L'introduction du programme «soins infirmiers» a suscité de nouvelles attentes face à l'évaluation formative et stimulé un questionnement accru quant à l'efficacité de son application. Cette recherche qualitative analyse les représentations que des enseignantes entretiennent à l'égard de l'évaluation formative lors de l'expérience clinique. L'analyse démontre qu'il existe un écart entre la vision du concept d'évaluation formative chez les enseignantes et la démarche d'évaluation qu'elles disent utiliser en pratique. La perspective théorique des paradigmes de catégorisation, d'intégration et de transformation oriente la discussion des résultats.

*(évaluation formative; représentations;
supervision de stage; soins infirmiers)*

Both teachers and students have found it difficult to contend with the difficulties inherent to formative evaluation in a clinical nursing care environment. The introduction of the Nursing Care Program has raised new expectations in the area of formative evaluation as well as many questions concerning the efficiency of its application. This qualitative research analyses the representations of teaching staff concerning the use of formative evaluation in a clinical environment. The analysis demonstrates that a gap exists between the teachers' vision of the concept of formative evaluation and the evaluation approach which they affirm using in practice. The theoretical perspective of the paradigms of categorisation, integration and transformation guides the discussion of the research results.

*(formative evaluation; representations;
practicum supervision; nursing care)*

Introduction

Le programme *Soins infirmiers*, implanté depuis 1988, a exigé un remaniement des approches d'enseignement et d'évaluation chez les enseignantes. On a constaté qu'il était difficile d'opérationnaliser des changements impliquant à la fois l'appropriation par les enseignantes¹ des nouvelles approches d'évaluation et un changement fondamental d'attitude chez la personne enseignante. Ces nouvelles approches d'évaluation ont été élaborées à partir du modèle de Cronin-Stubbs et Mathews (1982), lequel correspondait à l'approche systémique adoptée par le programme *Soins infirmiers*. Toutefois, il est apparu, à la suite de certaines recherches (Pharand, 1992; Langevin, 1991), que chaque enseignante les utilisait à sa manière, sans consensus ou continuité avec l'ensemble du groupe enseignant. Ainsi, même si les enseignantes favorisent l'évaluation formative des apprentissages et tentent d'en appliquer les principes, plusieurs difficultés et malaises, dont les causes ne sont pas clairement établies, persistent dans l'application du processus d'évaluation. Les enseignantes utilisent un vocabulaire relativement commun et propre au concept d'évaluation, mais les actions qu'elles posent au regard de l'acte d'évaluer semblent ne pas correspondre ni au concept retenu, ni au vocabulaire commun entre elles. Dans cette perspective, il est apparu essentiel de s'interroger sur les représentations de chacune à propos de l'évaluation formative en milieu de stage.

Quoique cette recherche porte sur les soins infirmiers en milieu hospitalier, il demeure que les représentations de l'enseignante risquent d'être les mêmes dans d'autres milieux. En effet, la situation réelle impliquée par les stages peut être extrapolée à toutes les dimensions possibles en situation de supervision, que la situation de supervision soit en enseignement ou en milieu de travail coopératif². Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche était de relever et d'analyser les représentations de l'évaluation formative lors des expériences cliniques des enseignantes de soins infirmiers. Cet article décrit donc plus spécifiquement les représentations de l'évaluation formative des enseignantes, données lors d'entrevues semi-structurées et analysées selon une démarche qualitative de recherche, démarche prescrite par le caractère même du questionnement réalisé.

Dans les prochaines lignes, il sera d'abord question du contexte de l'application du nouveau programme *Soins infirmiers* afin de mieux saisir les relations entre les composantes du cadre théorique et les résultats de la recherche.

Évolution du contexte actuel

Le transfert des écoles d'infirmières vers les cégeps a entraîné, selon Desjardins, Giroux et Flanagan (1970), un changement dans le mode traditionnel de la formation des infirmières afin de mieux coller à la réalité de l'époque. C'est ainsi que la formation initiale a débuté entre 1970 et 1977 au collégial. Une approche «cours statique et linéaire» consistait à offrir le maximum de contenu en une session et se traduisait par un enseignement orienté par la transmission de connaissances. Selon Lambert (1992), à cette époque, le monde de l'éducation découvrait les fondements behavioristes. C'est le modèle du maître et de l'apprenti qui visait l'apprentissage individualisé, axé sur le changement de comportement et orienté vers les résultats. L'évaluation des apprentissages mesurait alors les connaissances et les comportements en précisant la quantité nécessaire de connaissances et de compétences pour décrire l'évolution cognitive de l'élève. Dans une telle perspective, l'enseignante dirigeait, gérait, renforçait et faisait «pour» l'élève.

En août 1982, le programme *Soins infirmiers* adoptait une nouvelle vision de la réalité de l'enseignement des soins infirmiers. Ce changement de paradigme s'est opéré par le passage d'une approche pédagogique axée sur l'acquisition et l'accumulation de connaissances vers une approche centrée sur l'acquisition de processus tels que la démarche de soins, la communication, l'engagement professionnel et l'actualisation de soi. C'est le passage à une conception humaniste par opposition à la conception néo-behavioriste de l'ancien programme.

La formation met l'emphasis sur le développement de l'autonomie individuelle et professionnelle. Cette autonomie valorise une plus grande capacité d'autoformation et de prise en charge par l'élève. L'accent est mis sur le développement de la personnalité. L'enseignante a un rôle complémentaire non directif de guide pédagogique qui facilite l'exploration entreprise par l'élève.

Cette nouvelle approche pédagogique a eu pour effet de modifier l'acte d'évaluer. L'évaluation de chacune des compétences visées, qu'elle soit intellectuelle, morale ou psychomotrice, a été perçue comme un processus dont le développement se fait en spirale et non de façon linéaire comme dans l'ancienne perspective.

Recension des écrits

Le changement des pratiques d'évaluation de l'enseignante suppose une modification des représentations qui sous-tendent ses comportements d'évaluation. Il importe donc pour l'enseignante de se questionner sur les représentations qu'elle véhicule au sujet de l'évaluation formative. Il sera question d'abord des paramètres du concept d'évaluation formative, ensuite du concept de représentations et de ses orientations et enfin, de l'élaboration d'un schème de références pour expliciter le processus de représentation des savoirs de l'enseignante.

La nature de l'évaluation formative

La complexité du concept d'évaluation formative relève, au moins en partie, de la diversité de ses conceptualisations. Plusieurs fonctions-clés se dégagent des définitions de certains auteurs: une fonction d'engagement (Cardinet, 1988; Petitjean, 1984), une fonction de régulation et d'accompagnement (Cardinet, 1988; Scallon, 1992), et une fonction diagnostique (Cardinet, 1988; Demers, 1987; Legendre, 1993). De plus, de nombreux auteurs (Allal, 1989; Cardinet, 1988; Perrenoud, 1987) prétendent que la pratique de l'évaluation formative représente plus qu'une simple modification dans le vocabulaire de l'éducation ou que le seul passage de pratiques informelles et intuitives à leur systématisation. Il s'agirait plutôt d'un changement de conception dans la pédagogie et dans l'évaluation des apprentissages.

Compte tenu que la venue du programme *Soins infirmiers* a nécessité un questionnement et une modélisation de l'évaluation chez les enseignantes, une définition de l'évaluation formative ne saurait se limiter aux seules fonctions énumérées ci-haut et devraient se référer à la démarche utilisée. Dans cette perspective, les déterminants du processus d'évaluation élaborés par Cardinet (1988) sont retenus, puisque ceux-ci sont les plus susceptibles de cerner la complexité de l'acte d'évaluer et d'explicitier le concept d'évaluation formative adapté à notre contexte. Les déterminants proposés par Cardinet (1988) sont: les fonctions, les agents, les destinataires, les objets, les moments et les moyens.

D'autres auteurs (Fontaine, 1988; Burelle, Gadbois, Parent et Séguin, 1991; Van Nieuwenhoven et Jonnaert, 1994) ont traité des représentations de l'évaluation par le biais, soit des croyances, soit des attitudes, soit des conceptions, afin de déterminer les définitions que donnent les clientèles de l'évaluation formative. C'est dans cette optique qu'il est apparu important

de circonscrire le concept de représentation tel qu'utilisé dans cette recherche.

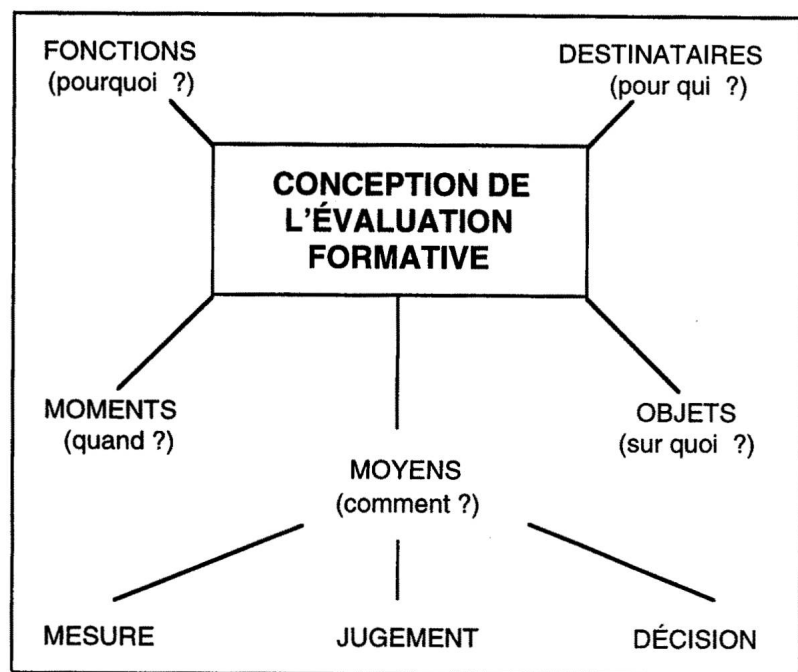


Figure 1 - Schéma articulant les déterminants du processus d'évaluation

Le concept de représentation

Afin de mieux cerner le vocabulaire utilisé par les enseignantes à propos de l'évaluation formative, il s'avère pertinent de définir le concept de représentation. Gilly (1980) définit les représentations, d'une part comme une composante cognitive (l'organisation du champ sémantique) et d'autre part comme une composante affective (l'attitude). C'est ainsi que l'enseignante appréhende l'élève par le biais d'un système général de représentations. Pour sa part, Charlier (1989, p. 45) fait cette affirmation: «En tant qu'instruments d'appréhension de la réalité, orienteurs de conduite, les représentations peuvent être considérées comme un noyau à partir duquel se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage.» C'est pourquoi les représentations des enseignantes jouent un rôle déterminant dans les décisions qu'elles prennent et dans les comportements qu'elles adoptent lors de leurs pratiques d'évaluation (Charlier, 1989; Gilly,

1980). Selon Charlier (1989) et De Ketele (1991), les enseignantes développent leurs pratiques d'évaluation à partir de leur cadre de références, en sélectionnant, en interprétant et en organisant l'information à laquelle elles ont accès.

Pour Weiss (1984), comprendre comment l'enseignante évalue, ce qu'elle évalue, et déterminer les facteurs qui influencent son action, sont autant d'éléments importants pour sa formation. Puisque les représentations jouent un rôle lorsque l'enseignante évalue, les reconnaître contribuerait à renseigner l'enseignante sur ses pratiques d'évaluation. De l'avis de Charlier (1989) et Robillard (1992), la prise de conscience par l'enseignante de la manière dont elle évalue est une étape indispensable à l'évolution de ses pratiques d'évaluation.

Le schème de référence du système de représentations de l'enseignante

Afin d'explorer plus avant les représentations de l'évaluation formative des apprentissages, il est apparu nécessaire d'élaborer un schème de références afin de relier les diverses composantes du système de représentations de l'enseignante, tel que décrit par Gilly. La figure 2 met en lumière les composantes majeures et interreliées de ce schème de références inspiré par les recherches de Charlier (1989), Tardif (1992) et De Ketele (1991).

Cette approche (Langevin, 1994) offre une méthode conceptuelle pour étudier le système de représentations des savoirs de l'enseignante qui influence ses pratiques d'évaluation formative des apprentissages. L'héritage culturel forme le demi-cercle supérieur reliant les différentes connaissances (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui constituent les composantes du système de représentations de l'enseignante. Ces composantes, présentées dans les deux demi-cercles suivants, deviennent des cadres de référence qui influencent les pratiques d'évaluation formative par les représentations que l'enseignante se fait de chacune de ces composantes. Cette relation entre les composantes et les pratiques est exprimée de façon graphique par la localisation des pratiques d'évaluation dans le dernier demi-cercle inférieur. Ensuite l'enseignante sélectionne, interprète et organise le contenu de ces représentations pour rendre opérationnelle sa conception de l'évaluation formative.

Ce système de représentations définit un cadre signifiant à la fois sélectif, organisateur et interprétatif. C'est en structurant les données et en établissant des relations entre elles qu'émergent les significations à leur

attribuer selon le contexte. Cet ensemble de données mémorisées par l'enseignante constitue son héritage culturel.

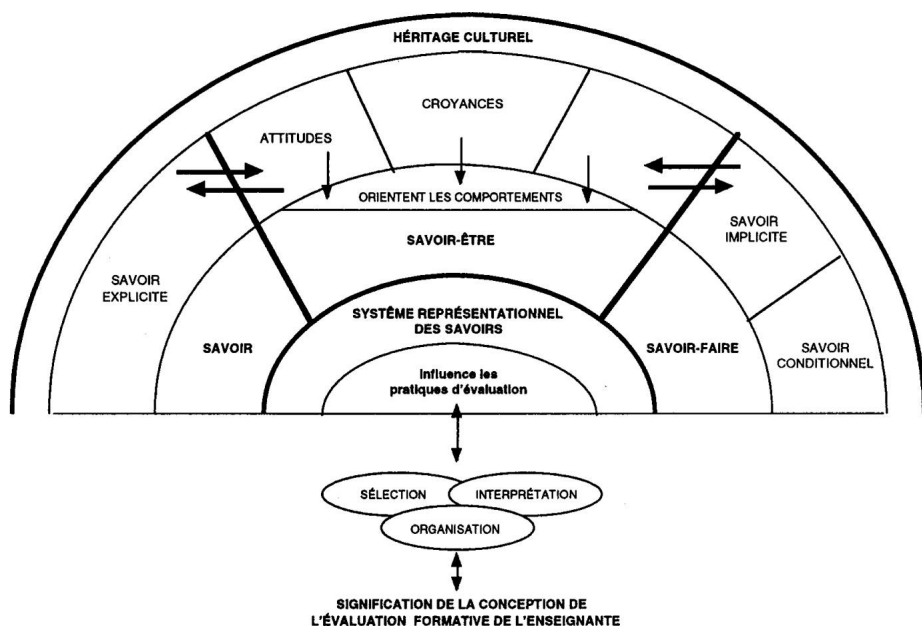


Figure 2 - Schème de référence pour expliquer le système de l'enseignante

Dans cette recherche, l'étude des représentations permettra d'établir des «patterns» ou des thèmes récurrents afin de dégager la signification de l'évaluation formative des enseignantes. Comme le terme représentation est utilisé en psychologie sociale pour désigner le mode d'appréhension d'un objet social donné, par un sujet ou un groupe de sujets (Moscovici, 1984), la spécificité de la représentation ne tient pas aux éléments qui la composent, mais à l'organisation de ces éléments. Les pratiques d'évaluation sont alors envisagées comme le produit des rapports entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (Tardif, 1992). Les savoirs et les savoir-faire sont générateurs d'un certain nombre de modèles de référence auxquels l'enseignante se réfère pour orienter ses pratiques d'évaluation et pour modeler ainsi des attitudes, des comportements et produits de comportements (savoir-être).

Plus spécifiquement, le système de représentations (figure 2) de l'enseignante est donc caractérisé par les postulats suivants:

1. L'évaluation formative est un phénomène complexe qui peut être défini comme un processus de traitement d'information, de diagnostic, de décision et de communication entre l'enseignante et l'élève.
2. Le système de représentations de l'enseignante se construit par le biais des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) et découle de la structure sociale collégiale en référence avec l'environnement.
3. Les pratiques d'évaluation de l'enseignante reflètent la conception qu'elle a de la pédagogie, laquelle découle de son héritage culturel.
4. Les représentations des pratiques d'évaluation formative de l'enseignante deviennent compréhensibles lorsqu'elles sont cernées dans le milieu de travail.

À la lumière de ces postulats, le schème de références a servi de cadre pour analyser les représentations qui guident l'enseignante dans l'interprétation qu'elle fait de ses pratiques d'évaluation formative des apprentissages, à partir des déterminants de Cardinet (1988). Ces derniers explicitent d'une façon systémique l'acte d'évaluer (voir la figure 1).

La méthode de la recherche

La recherche a été entreprise en milieu collégial afin de découvrir et d'analyser les représentations des enseignantes en soins infirmiers au sujet de l'évaluation formative lors de l'expérience clinique. Afin de constituer un échantillon représentatif, c'est-à-dire de «reproduire le plus fidèlement la population globale, en tenant compte des caractéristiques connues de cette dernière» (Beaud, 1984, p. 182), douze enseignantes ont été sélectionnées. Ce petit nombre s'explique par la nature même de cette recherche. En effet, la recherche qualitative ne donne pas la première place au nombre de candidats car selon Deslauriers (1991), «[...] lorsque les répétitions sont suffisantes, on cesse de les accumuler, car on présume que même en continuant l'énumération, les nouveaux cas ne nous apprendraient rien qui ne soit déjà connu [...]» (p. 84). Ce point tournant a été désigné par Glaser et Strauss (1967), comme étant «la saturation des catégories» (p. 61). Ce concept de saturation implique un «élément de répétition, de comparaison réitérée de plusieurs cas» (p. 62).

L'approche qualitative a été utilisée pour analyser les données descriptives colligées à partir des entrevues avec les enseignantes. Cette

approche a permis d'examiner les pratiques quotidiennes d'évaluation formative des enseignantes telles que ces dernières se les représentent et les perçoivent actuellement. Dans la lignée de Gilly (1980), cette recherche sur les représentations porte sur deux types d'objets: les opinions déclarées, c'est-à-dire ce qu'elles pensent de l'évaluation formative, et les comportements déclarés, à savoir ce qu'elles pensent qu'elles font habituellement dans leurs pratiques d'évaluation formative. Ainsi, comme il a été mentionné, ce ne sont pas les pratiques réelles des enseignantes, mais bien leurs discours sur leurs pratiques qui ont été l'objet de cette recherche.

Une entrevue semi-structurée a été élaborée à partir des déterminants de l'évaluation formative (Cardinet, 1988), et à la lumière du schéma de référence (savoir, savoir-faire et savoir-être). Elle a été divisée en deux parties, dont la première visait à recueillir les représentations des enseignantes par l'entremise de leurs opinions déclarées. Dans la perspective de Shön (1987), la deuxième partie avait pour but d'illustrer leurs représentations de leurs pratiques d'évaluation et de reconnaître leurs comportements déclarés, par l'utilisation de mises en situations fictives ressorties à partir d'expériences cliniques en soins infirmiers. Les opinions, les sentiments, les récits d'expériences et de comportements relatés par les enseignantes ont explicité leur conception de l'évaluation formative.

Les déterminants (figure 1) ont servi de trame de fond pour permettre aux enseignantes de s'exprimer sur les différents savoirs (savoirs, savoir-être, savoir-faire) qui interviennent dans leurs pratiques d'évaluation. Ces trois dimensions de la connaissance qui découlent de leur héritage culturel (figure 2) ont été objectivées par des éléments de contenu. Il en ressort huit éléments de contenu dans la dimension du savoir, huit éléments de contenu dans le savoir-faire, et cinq dans le savoir-être. La figure 3 résume la méthode adoptée pour guider les étapes de la recherche.

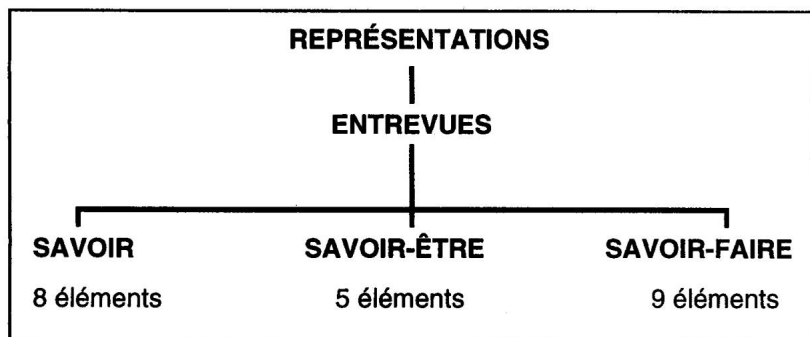


Figure 3 - Étapes de l'étude

Les entrevues ont été analysées au moyen du processus d'analyse qualitative selon le modèle de Leininger (1985). Ce modèle propose une approche inductive permettant d'analyser le contenu des entrevues, à partir du «verbatim». Suivant ce modèle, l'analyse a été réalisée en quatre phases: la collecte des données brutes, l'établissement des descripteurs et des composantes à partir des données brutes, l'analyse de contexte et de «patterns», et l'émergence de thèmes significatifs. Pour ce qui est de la première phase, la collecte des données brutes, il s'est avéré indispensable de faire ressortir les éléments de contenu en fonction du schème de référence et des déterminants de Cardinet afin de poursuivre l'analyse de contexte et de «patterns» selon la problématique établie dans la recherche. Ces éléments de contenu ont été regroupés pour chaque dimension du savoir tel qu'illustré au tableau 1.

Tableau 1

Dimensions et éléments de contenu de la recherche

Dimensions	Éléments de contenu
Savoir	1. Définit l'évaluation formative 2. Précise les fonctions de l'évaluation formative 3. Définit l'utilité de l'évaluation formative 4. Définit les objets de l'évaluation formative 5. Explique quand elle évalue 6. Exprime comment elle évalue (mesure, jugement, décision) 7. Définit le rôle de l'enseignante 8. Perception du programme <i>Soins infirmiers</i>
Savoir-faire	9. Implique les objectifs d'apprentissage (référence) 10. Évalue les résultats ou le processus d'apprentissage 11. Renforce les difficultés d'apprentissage de l'élève 12. Diagnostique l'origine des difficultés 13. Coordonne son intervention avec ou s'engage avec l'élève dans son apprentissage 14. Agit à la place de l'élève 15. Verbalise son expérience à évaluer 16. Verbalise sa perception du document d'évaluation
Savoir-être	17. Mentionne la relation qu'elle privilégie avec l'élève 18. Se questionne sur ses pratiques, ses besoins et ses attitudes 19. S'interroge sur les attentes, attitudes, intérêt de l'élève 20. Favorise la régulation 21. Définit le profil d'une infirmière et ses exigences

L'analyse des données qualitatives

Le but de l'analyse qualitative est de «reconstruire la réalité, de découvrir les processus sociaux, psychologiques et structurels» (Glaser, 1978, p. 102; traduction libre). L'analyse qualitative vise à produire une synthèse explicative de l'information recueillie et à établir des «patterns» de signification qui reflètent l'expérience humaine. Dans cette perspective, la réalité est toujours ancrée dans le contexte.

Afin d'éviter de fausses interprétations des expressions recueillies, Spradley (1979) suggère d'identifier la source de données par un code. Aussi, les réponses d'entrevues ont été codées par attributions numériques. Selon Gauthier (1992), l'analyse se rapporte au contenu manifeste qui renvoie à ce qui a été dit. Ainsi, les éléments de contenu élaborés pour chacune des dimensions du savoir (tableau 1) ont permis la découverte de «patterns» de comportement, d'interprétations de contexte et de significations structurales.

Les quatre phases d'analyse des données de Leininger (1985) (tableau 2) ont été utilisées comme méthode d'analyse pour cette recherche. Cette méthode est une approche inductive où chaque niveau représente une phase distincte en soi. Dès la première phase, les données recueillies et enregistrées sont analysées. À la deuxième phase, l'étude des similitudes et des différences sur le plan des données permet d'établir des descripteurs. À la troisième phase, des «patterns» émergent de l'analyse de ces descripteurs. À la quatrième phase, des thèmes se dégagent pour ensuite énoncer des propositions et des recommandations sur les représentations de l'évaluation formative chez les enseignantes en soins infirmiers.

Critères d'évaluation

Aucune méthode de recherche ne peut éviter les questions portant sur la façon dont elle conduit à la vérité. Les différents tenants du paradigme qualitatif et ethnographique (Glaser et Strauss, 1967; Mucchielli, 1979; Sadelowski, 1986; Leininger, 1990) ont exposé des critères propres à ce type de recherche. Ces critères sont: la validité, la crédibilité, les «patterns» récurrents et la transposition. Différentes stratégies ont été utilisées afin de s'assurer que ces critères sont respectés.

Tableau 2

**Phases de l'analyse des données qualitatives
(Leininger, 1985, cité dans Lazure, 1993)**

**Quatrième phase: Thèmes, découvertes majeures,
formulations théoriques et recommandations**

Cette phase requiert un esprit de synthèse et une analyse créative des données découlant des autres phases. Le chercheur dégage des thèmes majeurs, peut offrir des formulations théoriques et peut faire des propositions. Les critères recherchés sont la validité et la fidélité.



Troisième phase: Analyse de contexte et analyse de «patterns»

Les données sont scrutées pour découvrir des «patterns» de comportement, des interprétations de contexte et des significations structurales. Les catégories de données sont examinées pour mettre en évidence des «patterns» récurrents. On peut regrouper les événements, les acteurs, le processus, les milieux. Les critères recherchés sont la saturation et la redondance des données.



**Deuxième phase: Établissement des descripteurs et des composantes à
partir des données brutes**

Les données sont étudiées pour trouver des analogies et des similitudes qui peuvent être codées selon le domaine d'intérêt. La présence ou la fréquence permettront de faire des inférences. Ce premier classement servira à interpréter sommairement les données pour s'y retrouver. La principale tâche est la recherche de la vérité et doit avoir un rapport direct avec le cadre conceptuel et la question de recherche. Les critères recherchés sont la crédibilité et la confirmation.



Première phase: Collecte des données brutes

Le chercheur collecte, enregistre et commence à analyser des données en relation avec le domaine d'intérêt, les buts et les questions. Cette phase comprend: a) l'enregistrement des données qui proviennent des informateurs par le biais des entrevues; b) les interprétations faites à la suite de la lecture et de la relecture des entrevues. Les données sont compilées par traitement informatisé.

Résultats de la recherche

Deux composantes ont été inférées à partir du regroupement des données brutes. La première composante se réfère à ce que l'enseignante *pense de* l'évaluation formative. Elle se manifeste lors des énoncés captés dans la première partie de l'entrevue. La seconde composante se rapporte à ce que l'enseignante *pense qu'elle fait* habituellement. Elle provient de la lecture des situations fictives en deuxième partie de l'entrevue.

Deux thèmes, appuyés chacun de trois «patterns» récurrents sur la signification de l'évaluation formative, se dégagent des entrevues. Le premier thème présente l'évaluation formative dans sa dimension idéale et se réfère à ce qui devrait être si la conception théorique était appliquée intégralement. Le deuxième thème présente l'évaluation formative dans sa dimension manifeste et se réfère à ce qui est fait présentement dans les pratiques quotidiennes des enseignantes. Les «patterns» et les descripteurs reliés à ces thèmes sont reproduits en annexe.

Pour les enseignantes en soins infirmiers, l'évaluation formative signifie:

1. *Dans sa dimension idéale*: une relation d'aide et un mode d'assistance pour permettre à l'élève d'évoluer selon son rythme vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Ce thème est appuyé par trois «patterns» récurrents qui reflètent des expressions idéales de l'évaluation formative: 1) l'enseignante doit aider l'élève en l'assistant selon son rythme dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage; 2) pour répondre aux besoins de formation de l'élève, l'enseignante doit l'accompagner en établissant une relation de confiance et de collaboration; 3) l'enseignante doit faire progresser l'élève en vérifiant sa compréhension et en cernant l'origine des difficultés pour la situer dans ses apprentissages.

En résumé, les expressions idéales du premier thème concernant l'évaluation formative sont: assistance, soutien, ouverture, progression, établissement d'une relation aidante et accompagnement. Cette représentation de l'évaluation formative reflète les valeurs d'interdépendance, de compréhension, de présence, de collaboration, d'engagement et de responsabilité envers les élèves. Ces valeurs sont profondément prônées aussi bien par le programme Soins infirmiers que dans les concepts de l'évaluation formative et de «caring».

2. *Dans sa dimension manifeste*: informer l'élève sur sa capacité à effectuer une tâche en l'orientant et en lui démontrant quoi faire pour améliorer sa performance ou pour réussir.

Dans la démarche d'évaluation, les enseignantes mettent l'emphasis sur la nécessité de «décider pour l'élève», par la prise en charge de la formation de cette dernière. Trois «patterns» illustrent cette façon de faire lors de la démarche d'évaluation: 1) l'enseignante interprète les résultats d'apprentissage selon ses critères d'évaluation, ses valeurs et ses attentes personnelles; 2) pour l'enseignante, poser un jugement, c'est informer l'élève sur sa capacité à effectuer une tâche; 3) l'enseignante agit pour l'élève en lui disant quoi faire et comment le faire.

En résumé, le deuxième thème montre comment l'enseignante prend charge de la formation de l'élève en dégagant des expressions qui indiquent la dépendance de l'élève, les interprétations par l'enseignante, les actions posées par l'enseignante pour l'élève, les responsabilités non partagées avec l'élève, et les exigences personnelles de l'enseignante en regard de l'atteinte par l'élève des objectifs d'apprentissage durant sa formation.

De façon générale, la représentation que se fait l'enseignante de l'évaluation formative est fonction de sa formation, de son expérience et de ses habiletés. Souvent, les représentations nées de ces antécédents sont en contradiction avec la conception théorique de l'évaluation formative. À moins que l'enseignante ne prenne conscience de ces contradictions, ces dernières créeront des paradoxes dans ses pratiques d'évaluation formative.

Interprétation des résultats

La conception actuelle de l'évaluation formative

L'analyse a permis de constater que l'héritage culturel des enseignantes influence leurs représentations. Celles-ci s'appuient à la fois sur leur conception de l'évaluation formative, sur la compréhension des principes qui sont à la base de leurs pratiques et sur la vision que chaque enseignante a de son rôle d'aidante et de celui de personne aidée. En somme, l'enseignante intervient à partir de ce qu'elle est, en se basant sur un modèle d'évaluation qui lui sert de balises et guide ses actions. Malgré leur formation, leur expérience et leur personnalité distinctes, toutes les enseignantes de l'échantillon partagent un même discours dans la dimension idéale.

...dans la dimension idéale

Dans la dimension idéale, les enseignantes décrivent un climat de «caring» où leur rôle consiste à établir une relation aidante de confiance et de collaboration soutenues par des actes d'assistance auprès de l'élève. Selon les enseignantes, la création d'un climat où l'on accorde priorité aux besoins de l'élève permet à cette dernière d'exprimer ses opinions et ses besoins d'apprentissage sans crainte d'être jugée. Quand l'enseignante s'engage dans cette relation d'aide, elle défie la relation hiérarchique qui a caractérisé la relation traditionnelle enseignante-élève. Cette relation d'aide présente l'élève comme un être unique engagé dans un échange égalitaire basé sur la compréhension et la confiance. L'enseignante empathique se centre au niveau de l'élève pour comprendre ce que vit cette élève. L'erreur est perçue comme une expérience d'apprentissage et n'est pas sanctionnée. Les milieux de stages deviennent un lieu de partage et de collaboration où l'opportunité est donnée à l'élève d'expérimenter un sens positif d'elle-même dans son rôle d'élève et de se projeter dans son futur rôle d'infirmière. Dans un climat de relation d'aide, les pratiques d'évaluation sont autant d'occasions de relations et d'interactions. Les enseignantes y sont axées sur la satisfaction des besoins de formation de l'élève et mettent en évidence les valeurs de collaboration, d'interdépendance, de compréhension, de présence, et de responsabilité envers l'élève. C'est «faire avec» et non «faire pour».

...dans la dimension manifeste

Dans la dimension manifeste, chaque enseignante a un discours différent qui ne reflète pas la dimension idéale de l'évaluation formative. Leurs réponses reflètent plutôt les pratiques qu'elles ont acquises à partir de leurs cadres de référence personnels. Les enseignantes mesurent à partir de leurs cadres de référence et non pas à partir des objectifs d'apprentissage de l'instrument d'évaluation. Les enseignantes interprètent les résultats d'apprentissage selon leurs valeurs et leurs attentes personnelles qui deviennent, dès lors, les points de repère pour porter un jugement.

Elles affirment que les instruments portent à interprétation et ne permettent pas de situer l'élève dans ses apprentissages. Les objectifs énoncés dans les instruments d'évaluation ne contiennent pas de critères explicites pour situer les élèves. De plus, il n'y a aucun indicateur pour définir les balises d'une progression des apprentissages. Ainsi, parce que les enseignantes évaluent selon leurs cadres de référence, lesquels varient d'une enseignante à l'autre, les élèves sont évalués différemment. Cette variation pourrait aussi expliquer les interprétations multiples des objectifs d'apprentissage. Telles qu'elles décrivent leurs pratiques lors des entrevues,

les enseignantes n'orientent pas leurs actions comme des activités de régulation des apprentissages.

Selon les enseignantes, la qualité de l'apprentissage est déterminée par l'affirmation ou non de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ou par l'explication de ce qui est à faire ou à ne pas faire. Lors des entrevues, les enseignantes posent des jugements qui dressent le bilan de l'élève dans une perspective de réussite. Les enseignantes éprouvent le besoin de mesurer et de comptabiliser les comportements des élèves. La rétroaction est axée sur la performance et non sur la source d'erreur. L'erreur est perçue négativement plutôt que comme un moyen d'apprentissage. Les enseignantes soulèvent les risques et les conséquences graves associés aux erreurs en soins infirmiers. Elles accordent primauté à la clientèle en milieu clinique et sont intolérantes aux erreurs, même en situation d'apprentissage. Enfin, pour les enseignantes, la décision est plutôt synonyme de sanction au terme de l'apprentissage.

Les enseignantes considèrent qu'elles possèdent l'expertise et les connaissances en soins infirmiers. Les enseignantes perçoivent l'élève en formation comme une personne dépendante des exigences de l'enseignante. De ce fait, il devient difficile pour les enseignantes de privilégier une pratique favorisant la progression de l'élève en train de devenir. Lors des entrevues, les enseignantes ont affirmé que l'élève est sujette à leur pouvoir et à leurs exigences. Elles le confirment lorsque lors des entrevues, elles mettent en évidence les différences qui les séparent dans l'interprétation des objectifs d'apprentissages. Selon cette perspective, l'élève n'est pas invitée à participer au processus mais devient plutôt dépendante des conditions où elle se trouve et cherche à satisfaire aux exigences de l'enseignante de peur de ne pas réussir.

Malgré que dans la dimension idéale, les enseignantes utilisent un vocabulaire approprié aux concepts d'évaluation, dans la dimension manifeste, les actes d'évaluation qu'elles disent poser ne correspondent ni aux concepts d'évaluation retenus ni à l'interprétation qu'elles en donnent. Il faut donc mettre en parallèle le discours que l'on retrouve dans la dimension idéale et les affirmations des enseignantes relevées dans la dimension manifeste, pour en arriver à une compréhension des difficultés rencontrées en évaluation.

L'influence de l'évolution des soins infirmiers

Selon Lambert (1993), le changement survenu à la suite du programme *Soins infirmiers* a entraîné un glissement d'un courant de pensée à l'autre,

impliquant un changement de paradigme, à savoir du paradigme de la catégorisation à celui de l'intégration. Selon le paradigme de la catégorisation, les phénomènes sont divisibles en catégories impliquant une dimension linéaire dans l'acquisition du savoir. Cette orientation vers l'approche-cours ou vers l'acquisition et l'accumulation des connaissances se retrouvait dans les années 70. Le nouveau programme a été influencé par le paradigme de l'intégration qui a inspiré l'orientation de la formation vers la personne, à savoir l'élève, selon une approche humaniste, systémique et expérientielle qui se fonde sur une conscience de la globalité et de l'unité de l'élève. Suivant ce paradigme, le développement de l'être importe plus que l'acquisition d'un contenu.

Le passage d'un courant de pensée à l'autre pourrait alors expliquer le discours dissonant qui caractérise le glissement entre les représentations idéales et manifestes des enseignantes. En effet, ces enseignantes n'ont pas échappé à l'influence de ces différentes approches pédagogiques. Elles vont et viennent entre les différents paradigmes, souvent à leur insu. Selon les résultats de cette recherche, la dimension idéale de l'évaluation formative reflète les orientations du programme *Soins infirmiers* telles qu'influencées par le paradigme de l'intégration. Ces orientations ont amené les enseignantes à modifier leur conception de l'apprenant et de l'apprenante. Les points repères sont maintenant: la considération de l'élève en tant qu'être global, en interaction avec son environnement et centré sur ses besoins d'aide. L'enseignante doit intervenir «avec l'élève» pour favoriser sa prise en charge. Lors des entrevues, dans la dimension idéale, le discours des enseignantes est en congruence avec l'approche humaniste et systémique du programme.

Cependant, dans la dimension manifeste de l'évaluation formative, les enseignantes adoptent des représentations apparentées davantage à la vision philosophique du paradigme de catégorisation axé sur une perspective néo-behavioriste. Cette perspective est orientée vers l'approche-cours ou vers l'acquisition et l'accumulation des connaissances. Elle domine la conception manifeste de l'évaluation formative telle que définie par les enseignantes lors des entrevues. Cette conception reprend la vision linéaire, à une seule cause, caractéristique du paradigme de la catégorisation qui a dominé les idéologies au cours de la dernière décennie.

Selon le discours des enseignantes dans la dimension manifeste, elles voient l'élève comme une personne qui doit être compétente dans l'immédiat, l'acte d'évaluer comme une série de prescriptions et de tâches et les pratiques comme des interventions planifiées et organisées selon une

linéarité verticale. Dans ce contexte, l'élève contrôle peu sa formation et n'est pas en mesure de préciser ses besoins en matière d'aide, d'assistance et d'accompagnement. L'élève se retrouve dans une relation hiérarchique avec l'enseignante similaire à celle qui caractérisait la relation traditionnelle élève-enseignante du paradigme de catégorisation.

Pour diminuer l'écart entre ce qui devrait être (la dimension idéale) et ce qui est fait (la dimension manifeste), les enseignantes doivent se forger une conception unifiée de la personne, et actualiser leurs façons d'agir et d'être. De plus, les enseignantes devront connaître les référents personnels (valeurs, attentes, expériences) et cerner les savoirs sur lesquels s'appuient les observations et les interventions qu'elles choisissent d'appliquer.

La recherche d'une conception unifiée de l'évaluation formative

L'analyse démontre qu'il existe un écart entre la vision du concept et la démarche pratique d'évaluation formative chez les enseignantes en soins infirmiers. Les pratiques des enseignantes vont varier suivant leurs représentations de l'évaluation formative. Aussi, il est essentiel de développer une définition opérationnelle du concept d'évaluation formative qui soit partagée par toutes les enseignantes pour atteindre la cohérence dans son application.

Robillard (1993) qualifie l'évaluation formative comme un «acte humain, une attitude et une disposition envers quelqu'un qui invitent à un engagement affectif et à une implication émotive à l'intérieur de l'expérience» (p. 14). C'est une façon d'être, une façon d'être en relations et d'agir qui impliquent un engagement envers l'autre. Être avec quelqu'un, c'est se préoccuper de l'autre dans un engagement authentique, de faire l'effort pour le comprendre. De plus, Bélair (1992) soutient que l'évaluation formative oblige l'enseignante à se préoccuper de la qualité de la relation qu'elle établit avec l'élève et à la manière dont elle utilise cette relation à des fins pédagogiques.

Pour Nodding (1984), les enseignantes en soins infirmiers sont des modèles pour les élèves. Les enseignantes s'approprient le concept d'évaluation formative lorsqu'elles aident les élèves à s'auto-évaluer et à grandir. Toujours selon Nodding, l'enseignante doit créer un climat de relation d'aide (*caring*) pour pouvoir évaluer. Elle soutient que l'enseignante en soins infirmiers doit favoriser un climat qui permette aux élèves d'intérioriser les croyances du «*caring*», lequel est la valeur centrale en sciences infirmières.

Scallon (1992), Weiss (1991), Robillard (1993), Nodding (1984) et Bélair (1992) affirment que les concepts de la personne, d'aide, d'attitude positive, de communication et de modèle sont caractéristiques de l'évaluation formative. Ces concepts mettent l'emphasis sur l'interdépendance, la compréhension, la présence et l'engagement envers l'élève en devenir. L'enseignante doit adopter comme fondement de ses interventions, la création d'un climat de réciprocité entre elle qui prend soin de l'élève et l'élève qui reçoit le «caring». La composante-clé de l'évaluation formative en soins infirmiers pourrait être que les enseignantes doivent modeler, dans leurs relations avec les élèves, les valeurs de «caring» qui sous-tendent l'approche de l'infirmière auprès des clients. Lors des entrevues, les enseignantes ont souligné et valorisé les valeurs de «caring» dans la dimension idéale.

Le modèle des pratiques d'évaluation formative doit naître de la dimension idéale de l'évaluation formative tout en tenant compte de la dimension manifeste de l'évaluation formative rapportée par les enseignantes. Présentement, il n'existe pas de cadre conceptuel pour définir les finalités de l'évaluation formative et pour en intégrer les composantes. Bien que la majorité des enseignantes aient participé à des cours en évaluation formative, si on en juge par le discours qu'elles tiennent sur leurs pratiques, l'application de l'évaluation formative demeure incompatible avec la conception que les enseignantes en ont. Les enseignantes doivent s'approprier un cadre conceptuel et une définition opérationnelle pour rendre leurs pratiques d'évaluation plus cohérentes.

Un modèle conceptuel, avec comme fondement les valeurs de «caring» ou de relation d'aide, servirait de guide pour définir et orienter les pratiques d'évaluation. Pour ce faire, le modèle devrait fournir une description de la personne, du but poursuivi par l'enseignante, de son rôle, de son foyer d'intervention, de ses activités, des conséquences attendues de ses interventions et du type de relations à instaurer avec l'élève. Ce modèle définirait la nature même de l'évaluation formative.

À partir des thèmes des dimensions idéale et manifeste, trois propositions sont formulées:

1. Une prise de conscience chez les enseignantes des représentations qui sous-tendent la dimension manifeste de l'évaluation formative leur permettrait de constater leurs différences dans le discours qui guide leurs pratiques. De plus, la connaissance des référents personnels (valeurs, attentes, expériences) et les savoirs sur lesquels s'appuient les

observations et les interventions qu'elles choisissent d'appliquer devraient expliquer ces différences.

2. Les enseignantes pourraient définir la nature de l'évaluation formative qu'elles valorisent dans la discipline en adoptant les valeurs de la dimension idéale de l'évaluation formative. Ces valeurs sont l'interdépendance, la compréhension, la présence, la collaboration et l'engagement envers l'élève.
3. Un modèle conceptuel fondé sur les valeurs de «caring» pourrait constituer le nouveau fondement des pratiques d'évaluation formative des enseignantes.

Conclusion

Les représentations des enseignantes jouent un rôle déterminant dans les décisions qu'elles prennent et dans les comportements qu'elles adoptent dans leurs pratiques d'évaluation formative. En effet, tel que démontré dans la dimension manifeste, les enseignantes, dans leurs propos, fondent leurs approches sur des attitudes, sur des attentes de rôle et des modèles de comportement qui constituent leurs cadres de références. Les attentes que les enseignantes ont des élèves sont élaborées à partir de leurs croyances, de leurs jugements de valeur et de leurs expériences et ceci confirment les recherches précédentes de Fontaine (1988) et de Burelle et al. (1991).

Cette recherche pourrait aider les enseignantes à prendre en compte les écarts analysés dans le discours de l'évaluation formative. La prise de conscience des représentations qu'elles ont de l'évaluation formative permettrait aux enseignantes de formuler de nouvelles représentations reposant sur une meilleure compréhension de ce type d'évaluation. Elle amènerait alors une modification de leurs pratiques d'évaluation formative dans la perspective du paradigme de la transformation de leurs représentations.

Enfin, les données de cette recherche pourraient faire l'objet d'analyses ultérieures pour expliquer d'autres caractéristiques contextuelles de la culture enseignante dans le processus d'évaluation formative telles que les moments de l'évaluation, les destinataires et les objets. De plus, il serait intéressant d'explorer certaines avenues susceptibles de renforcer ou de confirmer les résultats de cette recherche. Nous en suggérons quelques-unes pour terminer :

- une recherche comparative sur les représentations de l'évaluation formative chez les enseignantes œuvrant dans d'autres disciplines au collégial et à l'université, ou encore chez les enseignantes des écoles primaires et secondaires;
- une recherche sur la perception que les élèves ont du climat de «caring» pendant leur formation, faisant ressortir le type de relation qu'elles vivent avec l'enseignante;
- une recherche observation-participation pourrait confirmer les comportements déclarés lors des entrevues et aller dans le sens des propos de Jackson (1987) lorsqu'il soutient qu'il est utile de savoir ce que les enseignantes ont à dire, mais qu'il est plus fructueux de comparer les dires aux actes.

NOTES

1. Le générique féminin sera utilisé tout au long de ce texte car la clientèle étudiée était composée de femmes qui ont supervisé des étudiantes.
2. Notons que dans le cadre du programme *Soins infirmiers*, les enseignantes du collège supervisent les stages en milieu clinique.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1989). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet et Ph. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (5^e édition, p.133 et suiv.). Berne: Peter Lang.
- Beaud, J. P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. In B. Gauthier (Coord.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 15-201). Sillery: les Presses de l'Université du Québec.
- Bélair, L. (1992). Évaluation: comparer en toute équité. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13(2), 23-45.
- Burelle, R., Gadbois, L., Parent, C. et Séguin, S. P. (1991). Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 14(1), 61-77.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours: c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Cronin-Stubbs, D. et Mathews, J. (1982). A clinical performance evaluation tool for a process-oriented nursing curriculum. *Nurse Educator*, juillet-août, 24-28.

- De Ketele, J. M. (Éd.) (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck.
- Demers, M. (1987). *Document d'accompagnement du programme Soins infirmiers 180-01*. Québec: Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGECC).
- Desjardins, E., Giroux, S. et Flanagan, E. C. (1970). *Histoire de la profession infirmière du Québec*. Montréal: Association des infirmières et infirmiers du Québec.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherches qualitatives, guide pratique*. Québec: McGraw-Hill.
- Fontaine, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Gauthier, B. (Dir.) (1992). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (2^e éd.). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of ground theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley (Calif.): Sociology Press.
- Lambert, C. (1992). *Album-souvenir: le caractère holiste de la révision du programme collégial québécois en Soins infirmiers 1976-1985*. Actes d'un colloque: Les Soins infirmiers au collégial, une formation bien arrimée. Montréal: Cégep Édouard-Montpetit.
- Lambert, C. (1993). La profession infirmière dans les cégeps. In O. Goulet, *La profession infirmière: valeurs, enjeux et perspectives* (p. 167-172). Montréal: Éditions Gaétan Morin.
- Langevin, D. (1991). *Sondage exploratoire sur l'utilisation des instruments d'évaluation et la satisfaction des élèves en regard de l'évaluation formative*. Document de travail non publié.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Québec: Les Éditions françaises Inc.
- Leininger, M. (1985). *Qualitative research methods in Nursing*. New York: Grune et Strathon.
- Leininger, M. (1990). The significance of cultural concepts in Nursing. *Journal of Transcultural Nursing*, 2(1), 52-59.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). *Élément de docimologie, fascicule 3: L'évaluation formative*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr et S. Moscovici (Éds), *Social representations*. Cambridge: University press.

- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (3^e éd.). Paris: Édition E.S.P.
- Nodding, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Perrenoud, P. (1987). *Évaluation formative: cinquième roue du char ou cheval de Troie?* Genève: Service de la recherche sociologique.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques. L'évaluation*, 44 (déc.), 8-10.
- Pharand, D. (1992). *Identification des comportements des enseignantes de Soins infirmiers en regard de la démarche d'évaluation formative en milieu clinique*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Robillard, R. (1992). *Le langage de sa pratique évaluative*. Résumé des présentations pour la 15^e session d'étude de l'ADMEE (Montréal).
- Robillard, R. (1993). *Une orientation personnelle du phénomène de l'évaluation en éducation*. Communication présentée à la 16^e session d'étude de l'ADMEE (Montréal).
- Sadelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Scallon, G. (1992). L'évaluation formative: entre la docimologie et la didactique. In D. Laveault (Coord. et éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (p. 23-34). Montréal: Éditions de l'ADMEE.
- Shön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spradley, J. (1979). *Ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les éditions Logiques Inc.
- Van Nieuwenhoven, C. et Jonnaert, Ph. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16(3 et 4), 41-80.
- Weiss, J. (1984). Heurts et malheurs d'un instrument d'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 7(1), 31-52.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Cousset (CH): Delval.

ANNEXE

DESCRIPTION DES THÈMES ET DES «PATTERNS» CORRESPONDANTS

THÈME 1	THÈME 2
Pour les enseignantes en Soins infirmiers, l'évaluation formative signifie une relation d'aide, un mode d'assistance pour permettre à l'élève d'évoluer selon son rythme vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage.	Pour les enseignantes en Soins infirmiers, l'évaluation formative signifie informer l'élève sur sa capacité à effectuer une tâche en l'orientant et en lui démontrant quoi faire pour améliorer sa performance ou pour réussir.
«PATTERNS»: 1. L'enseignante doit aider l'élève en l'assistant selon son rythme dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. 2. Pour répondre aux besoins de formation de l'élève, l'enseignante doit l'accompagner en établissant une relation de confiance et de collaboration 3. L'enseignante doit faire progresser l'élève en vérifiant sa compréhension et en cernant l'origine des difficultés pour situer cette élève dans ses apprentissages.	«PATTERNS»: 1. L'enseignante interprète les résultats d'apprentissage selon ses critères d'évaluation, ses valeurs, ses attentes personnelles. 2. Pour l'enseignante, poser un jugement, c'est informer l'élève sur sa capacité à effectuer une tâche. 3. L'enseignante agit pour l'élève en lui disant quoi faire et comment le faire.

Thème 1: Pour les enseignantes en soins infirmiers, l'évaluation formative signifie une relation d'aide, un mode d'assistance pour permettre à l'élève d'évoluer selon son rythme vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

«PATTERNS»

DESCRIPTEURS (quelques exemples)

1. L'enseignante doit aider l'élève en l'assistant selon son rythme dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

*On doit aider l'élève à préciser ses besoins de formation et la faire cheminer, pour atteindre les objectifs de stage (A).
L'aider selon son rythme, c'est lorsqu'on prend soin de s'assurer que l'élève reçoit une aide répondant à ses besoins (J).*

	<i>Un moyen qu'utilise l'enseignante pour préciser les besoins d'apprentissage de l'élève à partir des objectifs (B).</i>
	<i>Tu dois aider l'élève à progresser selon son rythme, en précisant ses besoins d'apprentissage (G).</i>
	<i>On doit avoir un rôle d'assistance et de collaboration (F,I).</i>
	<i>On doit être disponible pour assister l'élève dans ses besoins d'apprentissages (H).</i>
	<i>Aider l'élève en l'assistant et la soutenant tout au long de sa démarche (E). Se mettre au niveau de l'élève pour répondre à ses besoins (C). Chaque élève est différent, on doit s'assurer d'individualiser notre enseignement pour répondre à ses propres besoins (D).</i>
2. Pour répondre aux besoins de formation de l'élève, l'enseignante doit l'accompagner en établissant une relation de confiance et de collaboration.	<i>Avoir le goût d'accompagner l'élève dans ses apprentissages. Donc un engagement réciproque pour faciliter sa formation (H). C'est une interrelation constante entre deux personnes dans un esprit de collaboration (A). C'est un travail d'équipe, un échange mutuel entre deux personnes pour amener l'élève à atteindre les objectifs et cheminer. C'est constructif (C).</i>
	<i>On doit toujours se centrer sur l'étudiante, on doit établir un climat de confiance (A).</i>
	<i>On doit établir une relation interpersonnelle aidante pour répondre aux besoins de l'élève (B).</i>
	<i>C'est une interrelation constante et mutuelle entre l'étudiante et l'enseignante pour la faire cheminer dans ses apprentissages (I).</i>
	<i>C'est aussi établir un climat de confiance entre l'élève et moi, de croire en ses capacités. Une relation de présence mutuelle et de collaboration (D).</i>
	<i>C'est l'écoute pour la situer dans ses apprentissages et la faire progresser (E).</i>
	<i>On doit l'accompagner et l'aider à progresser à partir des habiletés à atteindre (C).</i>
	<i>Accompagner l'étudiante tout au long de sa formation pour l'aider à performer. Une relation facilitante (G).</i>
	<i>Comprendre l'élève telle qu'elle est dans le but de l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage (F).</i>

	<i>On doit établir une relation authentique pour la comprendre dans ce qu'elle vit (I).</i>
	<i>On doit se mettre dans la peau de l'élève et être capable de l'écouter pour essayer de la comprendre afin de l'aider et de répondre à ses besoins (J).</i>
3. L'enseignante doit faire progresser l'élève en vérifiant sa compréhension et en cernant l'origine des difficultés pour situer cette élève dans ses apprentissages.	<i>On doit la faire progresser, aller voir où elle est rendue (C). C'est vraiment un processus pour faire progresser et encourager l'étudiante tout au long de sa formation (E). On doit la situer dans ses apprentissages pour lui permettre d'avancer (I).</i> <i>Essayer de découvrir la cause de son erreur: c'est quoi au juste qu'elle ne comprend pas; revoir ses expériences antérieures (B).</i> <i>Dans un premier temps, de voir ce que l'étudiante comprend là-dedans. Ainsi, je serai plus capable d'aller établir où sont ses lacunes (D).</i> <i>Si l'étudiante ne comprend pas, il faudrait regarder quelle est sa source de difficultés. Comment elle définit sa source de difficultés (H).</i> <i>J'irais vérifier ce qu'elle sait par rapport à ça et puis ensuite lui donner d'autres situations qui lui feraient comprendre (A).</i> <i>Il suffit de cerner le blocage de l'élève et trouver les moyens ensemble pour qu'elle comprenne (A).</i>

Thème 2. Pour les enseignantes en soins infirmiers infirmiers, l'évaluation formative signifie informer l'élève sur sa capacité à effectuer une tâche en l'orientant et en lui démontrant ce qu'elle doit faire pour améliorer sa performance ou pour réussir.

«PATTERNS»

DESCRIPTEURS

1. L'enseignante interprète les résultats d'apprentissage selon ses critères d'évaluation, ses valeurs, ses attentes personnelles.

Chaque individu dans son for intérieur a cet aspect de lui qui veut que les choses soient différentes. L'élève dépense de l'énergie non pas à apprendre mais à s'adapter au prof avec qui il est (C).

Chaque personne est individuelle et puis tu as des attentes que tu te crées toi-même envers l'étudiant et tu t'attends à ce qu'il soit ça (G).

On retrouve des élèves en troisième année qui n'ont pas atteint les objectifs de deuxième année, on ne comprend pas les objectifs de la même façon (H).

<i>Les objectifs ne sont pas clairs et on interprète différemment les objectifs entre les profs (G).</i>
<i>Nos attentes sont trop élevées envers l'élève et on oublie qu'elle est en apprentissage et que c'est une question de temps (I).</i>
<i>Très interprétatif, on se ramasse avec des élèves toutes mêlées et qui ne comprennent pas les concepts et les principes. Je pense que ça sert beaucoup plus à évaluer des résultats et des performances qu'autres choses (D).</i>
<i>Nos exigences sont très différentes. Pour un prof, 3 interventions c'est correct, pour d'autres c'est 1 ou 2. Alors que doit penser l'élève (B)?</i>
<i>Je vais porter un jugement aussi à partir de moi, ce que je suis comme personne: mes valeurs, de ce que je m'attends que l'étudiant soit aussi (A).</i>
<i>On a des exigences différentes pour les élèves, on veut qu'elles sachent tout et à notre manière (G).</i>
<i>Il faut absolument se référer aux objectifs d'apprentissage sinon tu leur dicteras ce que toi tu penses et la façon dont tu le conçois (H).</i>
<i>Les élèves doivent s'adapter toujours avec un nouveau prof et se demandent: est-elle «sévère» ou «laisser-aller»? Elles se plient aux exigences des professeurs pour passer (B).</i>
<i>Chacun a ses propres critères, il est difficile de dire si on est objective ou pas. Il ne devrait pas y avoir de si grande différence entre les profs (F).</i>
<i>On exige trop des élèves, le niveau de performance et les exigences sont trop élevées, nos valeurs face à la profession sont fort différentes. Alors comment en arriver aux mêmes résultats (D)?</i>
<i>Les élèves sont toujours mêlées, elles se font dire des choses différentes à chaque session (D).</i>
<i>Les critères ne sont pas assez clairs et pas assez spécifiques. Cela amène de l'ambiguïté et chacun le met à sa sauce, l'interprète d'après ses expériences et ses valeurs (D).</i>
<i>On ne se réfère pas aux objectifs d'apprentissage. C'est plus des objectifs individuels que chaque professeur fait et qui n'ont aucune valeur parce que le degré de performance exigé est très différent d'un professeur à l'autre (C).</i>

	<i>Des erreurs de médicaments, il y en a tellement et ce n'est pas acceptable (F).</i> <i>S'il y a un manque sérieux face à ses responsabilités professionnelles, je lui demanderais qu'est-ce que c'est son intention et selon ce qu'elle me dirait, je la talonnerais jusqu'à ce qu'elle le fasse. Je ne ferais pas sa «job» pour elle (G).</i> <i>Je vais lui demander si elle est ici en stage ou pour «socialiser» avec le personnel. Elle a un travail à faire et c'est ça qui est important; si elle ne veut pas le faire c'est bien de valeur mais elle n'a pas affaire à être en nursing. Moi je n'accepte pas ça (B)!</i> <i>Les élèves ne comprennent pas comment remplir le document, je crois qu'elles ont peur de mettre les points négatifs, de peur qu'on les coule (A).</i> <i>Les élèves ont peur de parler de leurs difficultés. Je pense qu'elles sont tannées d'être jugées. Elles en veulent aux profs car on représente l'autorité (B).</i> <i>Les principes qui vont me guider face à mon jugement sont les critères d'évaluation du document pour prendre une décision éclairée. C'est bien important car sinon, j'aurais tendance à me référer à mes propres critères (A).</i> <i>Les élèves trouvent cela menaçant et ont peur d'inscrire des choses. Elles ne s'engagent pas, donc un rôle passif et soumis (G).</i> <i>Les élèves ont l'impression qu'on valorise seulement les points faibles, elles ne se sentent pas valorisées par ce mode d'évaluation. Elles veulent connaître les attentes et les exigences des prof car elles disent souvent que nos attentes sont différentes (J).</i>
2. Pour l'enseignante, poser un jugement, c'est informer l'élève sur sa capacité à effectuer une tâche.	<i>Porter un jugement, c'est être capable de dire à l'étudiante qu'elle va atteindre telle habileté ou encore qu'elle n'a pas telle capacité (A).</i> <i>Si une élève a de la difficulté à faire une interaction, je vais lui dire comment elle pourrait voir ça. Si elle ne l'a pas fait, j'estime qu'elle n'a pas fait cet apprentissage (B).</i> <i>Le jugement, c'est la donnée qui me permet d'être critique dans l'apprentissage de l'élève qui me permet de dire à l'étudiante qu'elle a fait cet apprentissage ou qu'elle ne l'a pas fait (C).</i> <i>Je lui dis au juste sur quoi il faut qu'elles travaillent. Je ne comprends pas celles qui essaient de camoufler des choses. J'excelle pour les prendre, il n'y a rien qui m'échappe (F).</i>

3. L'enseignante agit pour l'élève en lui disant quoi faire et comment le faire.	<i>Je suis assez directive dans mes affaires. Cette semaine, je voudrais que tu travailles telle affaire parce que je trouve que tu as besoin de ça (G).</i>
	<i>S'il y a quelque chose qui accroche dans son comportement, je vais lui indiquer ou je vais lui faire découvrir. Si elle ne le découvre pas, je vais lui indiquer clairement par écrit qu'elle n'atteint pas cet objectif-là et que c'est essentiel pour la réussite de ton stage. L'élève sait sur quoi se brancher (C).</i>
	<i>Il y en a qui font ça n'importe comment une démarche de soins. Je leur écris: «La démarche de soins est essentielle pour la réussite de ton stage et actuellement tu n'atteins pas cet objectif-là.» Je te dis qu'à la prochaine, elles se branchent. Moi, ce que j'attends, c'est autre chose. Alors qu'est-ce que tu fais vis-à-vis ça ? Comment est-ce que tu vas régler ça (I)?</i>
	<i>Si elle n'est pas capable d'assumer ses responsabilités, c'est à moi à assurer une plus stricte surveillance pour être certaine qu'elle comprend ou de travailler davantage avec elle jusqu'à ce qu'elle comprenne (J).</i>
	<i>Si j'ai observé un manque d'intérêt, bien là, je lui dirais de se remettre en question et je lui dirais que moi, je vais l'évaluer là-dessus. Et que jusqu'à maintenant, elle ne passera pas. Ce serait bien clair et je l'écritrais à part ça (I).</i>
	<i>Si elle a des difficultés à faire la démarche de soins, je lui montrerais en prenant un exemple comment on fait la démarche (G).</i>
	<i>J'essaie de leur montrer comment faire pour ne pas faire d'erreurs. Si elles sont supposées savoir les choses, je ne tolère pas qu'elles oublient (G).</i>
	<i>Si l'élève n'est pas capable de s'auto-évaluer, je vais réviser avec lui le guide d'évaluation. Je vais essayer de lui faire comprendre les buts, les objectifs de tout ça et pourquoi il doit le faire et essayer de lui en démontrer l'importance (A). Je lui reflète ce que j'ai observé, si elle vient de se contaminer, je vais lui dire et je vais lui expliquer pourquoi (I).</i>
	<i>Je leur dis comment je veux avoir les notes d'observation, sinon, quand tu viens pour corriger, tu ne retrouves pas grand chose. Je leur dis le barème à suivre et les données essentielles à écrire (F).</i>
	<i>Tu devrais voir au confort de ton patient. Il faut que ton travail soit fait. Je lui montre l'importance d'un travail bien fait (E).</i>

Je vais lui dire que ce qui est important, c'est l'organisation et la planification de son travail. Parler au personnel, c'est pertinent, si elle a des questions à poser. Mais avant tout, on est là pour le bénéficiaire et il est la priorité (J).

Je lui dis: fais ton horaire de la journée, mets tes heures et ce que tu dois faire et coche ce qui a été fait. Ça va t'aider et vérifie ta feuille souvent. Tu dois déterminer tes priorités. Des fois, je leur explique c'est quoi et je leur dis de se référer à leurs livres (G).

Je vais lui donner un délai et je vais lui dire: «Écoute là! Des affaires comme ça, en soins infirmiers, on ne tolère pas ça.» Je vais la suivre, la talonner pendant deux semaines. Je vais lui donner des méthodes pour en arriver à se ramasser, si elle est traîneuse de nature (C).