

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION D'UN PORTFOLIO
COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE DE DÉVELOPPEMENT
ET D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN SOINS
CRITIQUES D'ÉTUDIANTES EN SCIENCES INFIRMIÈRES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en sciences infirmières

en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences

PAR

© MANON DAIGLE

23 août 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Daniel Milhomme, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Hélène Sylvain, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Ginette Lazure, examinateur externe, Université Laval

Dépôt initial le 27 juin 2013

Dépôt final le 23 août 2013

REMERCIEMENTS

Entreprendre des études de deuxième cycle est un défi qui demande beaucoup de courage, d'ambition, de temps et de dépassement de soi. Plusieurs personnes ont contribué à l'accomplissement et la réussite de ce projet et je leur en suis grandement reconnaissante.

Premièrement, je tiens à souligner le dévouement de ma directrice de maîtrise, Hélène Sylvain, professeure au Département des sciences infirmières à l'Université du Québec à Rimouski. Telle une grande chef, elle a réussi à me faire harmoniser tous les ingrédients afin de créer le festin parfait. Je la remercie infiniment de m'avoir aidée dans la réalisation de ce projet. Ses multiples compétences, son écoute et ses précieux conseils m'ont permis de réaliser ce défi. Grâce à elle, ma vision de la recherche a changé considérablement.

Je tiens également à exprimer toute ma gratitude aux étudiantes qui ont participé à mon projet recherche. Malgré la grève et tous ses impacts sur le trimestre, elles ont poursuivi le portfolio et elles ont généreusement accepté de participer à la phase d'évaluation. Sans elles, ce projet n'aurait pas eu lieu. Je souhaite de tout cœur que les apprentissages réalisés les aident dans leur carrière.

À Mario Dubé, merci pour la confiance accordée ainsi qu'à Hélène Ouellet pour sa grande écoute et son implication dans le projet.

J'aimerais également faire un petit clin d'œil aux professeurs du Département des sciences infirmières de l'UQAR pour m'avoir incitée à poursuivre des études de deuxième cycle en sciences infirmières et m'avoir fait cheminer dans ce projet grâce à leurs compétences en recherche.

Je tiens à remercier l'Ordre régional des infirmières et infirmiers du Bas-St-Laurent/Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (ORIIBSLGIM) ainsi que la Fondation de l'UQAR pour les bourses obtenues pendant mon projet.

À mes parents, Pierrette Roussel et Denis Daigle, je leur suis énormément reconnaissante d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir transmis des valeurs de persévérance, de dépassement de soi et d'ambition. C'est en partie grâce à eux que je suis devenue la personne et l'infirmière que je suis présentement.

Je m'en voudrais de passer sous silence toutes les personnes qui m'ont écoutée et à qui j'ai « cassé les oreilles » tout au long de mon projet. Je pense à mes amies, mes collègues de travail et mes collègues de classe. J'aurais trop peur d'oublier quelqu'un en les nommant. S'ils se reconnaissent, qu'ils sachent que je suis reconnaissante pour leur écoute et leur soutien.

En terminant, je tiens à souligner que la conciliation « travail, études, famille » prend tout son sens dans mon cas. J'ai commencé ce projet avec deux merveilleux enfants et je le termine aujourd'hui avec trois. À mes petits amours, Olivier, Justine et Alice, malgré leur jeune âge, je tiens à les remercier. Trop souvent, Maman s'est isolée pour travailler, et ce, jusqu'à très tard le soir afin d'éviter de leur faire subir les conséquences de ses projets professionnels et personnels.

Finalement, à mon fidèle compagnon de vie, Danny Mathurin, merci pour son énorme compréhension. Merci pour son écoute et son accompagnement tout au long de ce périple. Merci pour les nombreuses fois où il a pris la relève pour les enfants alors que je travaillais à la réalisation de ce projet. On forme une belle équipe...

RÉSUMÉ

Les programmes de formation infirmière orientés selon une approche par compétences ont remplacé les programmes de formation axés sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Malgré ce changement, une tendance à utiliser les mêmes stratégies pédagogiques que dans l'approche par objectifs notamment à ce qui a trait aux stratégies d'évaluation est observée. Les étudiantes, pour leur part, ont tendance à orienter l'étude en fonction des examens sans nécessairement utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur. Afin d'adopter des stratégies pédagogiques basées sur l'approche par compétences, un portfolio a été introduit dans un cours de soins critiques du baccalauréat en sciences infirmières. Le but du projet a été d'implanter et d'évaluer un portfolio comme outil de développement et d'évaluation des compétences. Il s'agit d'une recherche qualitative exploratoire en deux phases, soit l'implantation du portfolio et l'évaluation de l'implantation. L'étude de cas est le devis utilisé pour cette étude. Le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006), est le cadre théorique qui a été retenu. Des entrevues individuelles auprès des étudiantes ainsi qu'un questionnaire d'évaluation de l'implantation ont permis de faire émerger plusieurs données en lien avec le portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation. Il y a plusieurs bénéfices à utiliser cette stratégie pédagogique notamment en ce qui a trait à l'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage et une meilleure intégration de la matière. Le portfolio permet d'évaluer les compétences des étudiantes tout en diminuant le stress engendré par d'autres stratégies d'évaluation. Il y a également quelques obstacles à l'implantation soit une surcharge de travail et un manque d'habiletés ou de connaissances de certaines stratégies d'apprentissage. Le fait que les étudiantes devaient démontrer leur processus réflexif en lien avec les outils insérés dans le portfolio représente également un obstacle ainsi que les difficultés reliées à l'évaluation de ce dernier.

Mots clés : portfolio, approche par compétences, évaluation des compétences, stratégies pédagogiques, étudiantes en sciences infirmières, soins critiques

ABSTRACT

Nursing education programs guided in accordance with a competency-based approach have replaced the education programs focused on achieving learning objectives. Despite this change, there is an observed trend to use the same teaching strategies as in the performance-based approach, essentially concerning assessment strategies. Students, for their part, tend to study in order to merely comply with the exams without necessarily using in-depth learning strategies. In order to adopt teaching strategies based on the competency-based approach, a portfolio has been introduced in a critical care course within the bachelor degree of nursing. The goal of this project was to implement and evaluate a portfolio as a tool to develop and assess competencies. It is a two-phase exploratory qualitative research: portfolio implementation and implementation assessment using a case study design. The “competency-based assessment template” (Tardif, 2006) is the theoretical framework used. Individual interviews with students and an assessment questionnaire on the implementation led to the identification of some data linked with the portfolio used as a tool to develop and evaluate competencies. We observed many advantages to use this teaching strategy particularly regarding the acquisition of new learning strategies and a greater assimilation of the course content. The portfolio allows skills assessment of students and relieves some of the stress arising from other assessment strategies. We also noticed some barriers to the implementation which are an increased burden and a lack of skills or knowledge regarding some learning strategies. Students had to demonstrate the reflective process around the tools integrated in the portfolio. This aspect represented a barrier as well as the difficulties linked to the portfolio assessment.

Key words: portfolio, competency-based approach, skills assessment, teaching strategies, nursing students, critical care.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES FIGURES	xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
1.2 LE CHANGEMENT DE PARADIGME EN PEDAGOGIE	4
1.3 L'APPROCHE PAR OBJECTIFS VERSUS L'APPROCHE PAR COMPETENCES	6
1.4 LES FACTEURS CONTRIBUANT AU PROBLEME	8
1.5 LA SOLUTION PROPOSEE : L'IMPLANTATION D'UN PORTFOLIO.....	10
1.6 LE CADRE DE REFERENCE	12
1.7 LE BUT ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE	13
1.8 LA PERTINENCE DE L'ETUDE POUR LA DISCIPLINE ET PROFESSION INFIRMIERE ..	13
CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS.....	15
2.1 LA STRATEGIE DE REPERAGE DES ECRITS	15
2.2 LE CONCEPT DE COMPETENCE.....	16

2.3	LE PORTFOLIO COMME OUTIL DE DEVELOPPEMENT ET D'EVALUATION DES COMPETENCES.....	20
2.4	LE CADRE DE REFERENCE.....	39
CHAPITRE 3 MÉTHODE.....		45
3.1	L'EXPLICATION DU DEVIS DE RECHERCHE	45
3.2	LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE.....	47
3.3	L'ANALYSE DES DONNEES.....	55
3.4	LES CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	56
3.5	LES CRITERES DE RIGUEUR.....	57
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS		59
4.1	LES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'IMPLANTATION	59
4.2	LES RESULTATS ISSUS DES ENTREVUES INDIVIDUELLES	68
4.3	LES RESULTATS RELIES AU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	97
4.4	POINTS DE VUE DE LA PROFESSEURE ET DE L'AUXILIAIRE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE	100
CHAPITRE 5 DISCUSSION		105
5.1	LES BENEFICES RELIES A L'IMPLANTATION D'UN PORTFOLIO	105
5.2	LES OBSTACLES.....	107
5.3	LES LEVIERS.....	110
5.4	LE CHOIX DU CADRE DE REFERENCE.....	110

5.5	LIMITE DE L'ETUDE.....	112
5.6	L'APPORT POUR LA FORMATION INFIRMIERE	113
5.7	LES RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT	114
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	117
	ANNEXE I COURRIEL D'APPEL DE PARTICIPANTES À LA PHASE D'ÉVALUATION	119
	ANNEXE II GUIDE DE RÉALISATION DU PORTFOLIO.....	121
	ANNEXE III GRILLES DE CORRECTIONS.....	147
	ANNEXE IV QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION	151
	ANNEXE V QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	155
	ANNEXE VI GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE.....	157
	ANNEXE VII FICHE DE SUIVI	161
	ANNEXE VIII FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	163
	ANNEXE IX CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT	167
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	169

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les neuf principes de l'évaluation des compétences proposés par Tardif (2006).....	41
Tableau 2 : Profil d'études des répondantes au questionnaire.....	61
Tableau 3 : Les résultats du questionnaire d'évaluation de l'implantation	64
Tableau 4 : Énoncés issus des questions ouvertes du questionnaire.....	66
Tableau 5 : Profil sociodémographique des participantes aux entrevues individuelles.....	69

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006).....	40
Figure 2 : Le portfolio et le processus de développement des compétences	70
Figure 3 : Le portfolio et le processus d'évaluation des compétences	89

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La formation des futures infirmières¹ fait partie des préoccupations de la communauté professionnelle. À cet égard, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) en a fait le thème de son congrès annuel de 2011 qui avait pour titre « Regards sur la formation infirmière : où se situe le Québec? ». Les nouvelles diplômées doivent être bien préparées pour faire face aux réalités et aux défis du système de santé actuel. Les institutions d'enseignement doivent continuellement s'adapter et faire preuve d'innovation pour former des infirmières compétentes en mesure de répondre aux besoins des milieux et des différentes clientèles.

Il y a présentement un changement de paradigme en pédagogie qui nécessite des changements de pratiques de la part des enseignantes² et des étudiantes. Les programmes de formation infirmière sont désormais orientés selon une approche par compétences. Cependant, il y a une tendance à utiliser des stratégies pédagogiques et des stratégies d'apprentissage empruntées à l'approche par objectifs. Ce projet de recherche s'intéresse au développement et à l'évaluation des compétences des étudiantes en sciences infirmières inscrites dans un cours de soins critiques à la suite de l'implantation d'un portfolio.

Ce mémoire présente une étude de type qualitative exploratoire qui vise l'évaluation de l'implantation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences des étudiantes dans un cours de soins critiques. Il se divise en cinq chapitres. Le premier expose la problématique soulevée par le projet. Il permet de constater le problème qui a conduit à l'implantation d'un portfolio dans un cours de

¹Les termes « infirmière », « étudiante », « apprenante », « enseignante », « participante » et « professeure » seront utilisés dans le texte afin d'assurer l'anonymat et la fluidité. Ils incluent le genre masculin.

²L'utilisation du terme « enseignante » fait référence aux professeures ainsi qu'aux personnes chargées de cours. Il inclut le genre masculin.

sciences infirmières en soins critiques. Le second chapitre présente la revue des écrits. Deux grands thèmes sont développés, soit le concept de compétence et le portfolio. Le cadre de référence retenu pour ce projet, soit le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006), y est également présenté. Le troisième chapitre présente la méthode utilisée pour réaliser le projet. Le devis retenu soit l'étude de cas, la démarche méthodologique, les considérations éthiques ainsi que les critères de rigueur sont décrits. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude et répond aux questions de recherche exposées dans la problématique. Finalement, le cinquième chapitre présente la discussion en lien avec les principaux résultats obtenus, les limites du projet ainsi que les principales recommandations proposées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique reliée au développement et à l'évaluation des compétences dans le cadre de la formation en sciences infirmières. Dans un premier temps, le problème sera exposé en lien avec le contexte de la recherche et le changement de paradigme qui influence actuellement la pédagogie. Par la suite, l'approche par compétences et l'approche par objectifs seront différenciées. Puis, les facteurs qui contribuent au problème seront décrits suivis de la solution proposée pour tenter de le pallier. Pour conclure, le but, les questions de recherche ainsi que la pertinence de la recherche pour la pratique infirmière seront présentés

1.1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

En 2000, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ainsi que le ministère de l'Éducation (MEQ) ont pris la décision de modifier le parcours de formation des futures infirmières pour miser sur une formation intégrée (Sylvain & Brabant, 2006). Les nouveaux besoins reliés aux changements scientifiques, technologiques et organisationnels motivaient également cette réforme (OIIQ, 2007). C'est en 2001 que la création d'une formation infirmière intégrée, soit le diplôme d'études collégiales (DEC) en soins infirmiers jumelé à un baccalauréat en sciences infirmières (DEC-BAC), a vu le jour. Échelonnée sur cinq ans, elle permet l'obtention d'un baccalauréat en sciences infirmières tout en obtenant un droit de pratique après trois ans au terme du DEC en soins infirmiers, sous réserve de la réussite de l'examen d'entrée dans la profession (OIIQ, 2007). Suite à cette modification au programme, des secteurs d'enseignement spécifiques tels la santé communautaire et les soins critiques sont désormais des domaines réservés à la formation

universitaire (Dubé, 2008). De plus, les nouveaux programmes de formation sont élaborés selon une approche par compétences, ce qui implique des nouvelles façons de concevoir la pédagogie.

La présente étude touche surtout le volet soins critiques de la formation en sciences infirmières au Québec. Le nombre d'heures dédiées à ce domaine de formation sont : 45 heures sur la surveillance clinique en soins critiques; environ six heures de laboratoires pratiques, supervisées par une auxiliaire d'enseignement et de recherche; un stage de 90 heures dans des milieux cliniques de soins critiques (urgence, soins intensifs, salle de réveil et néonatalogie). De plus, la réussite du cours théorique est un préalable au stage. Bien que le nouveau programme de formation intégré soit orienté selon une approche par compétences, l'auteure constate que les pratiques basées sur une approche par objectifs sont toujours très présentes en formation infirmière par exemple, les examens théoriques traditionnels. Cette constatation a motivé l'étudiante chercheuse à implanter de nouvelles stratégies pédagogiques visant le développement et l'évaluation des compétences dans le domaine des soins critiques de la formation universitaire en sciences infirmières. Le portfolio est l'outil pédagogique qui a été retenu afin d'utiliser des pratiques centrées sur l'approche par compétences.

1.2 LE CHANGEMENT DE PARADIGME EN PEDAGOGIE

Il existe présentement une tendance en éducation qui veut que les nouveaux programmes de formation, notamment ceux qui conduisent à une pratique professionnelle, soient orientés selon une approche par compétences. Les programmes axés sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage ont été remplacés par des programmes axés sur le développement des compétences et la formation infirmière n'y échappe pas. Ces deux approches sont très distinctes et s'inscrivent dans des paradigmes différents. L'approche par objectifs s'inspire d'un paradigme behavioriste, axé sur l'enseignement et la démonstration de comportements attendus (Brahimi, Farley , & Joubert, 2011). L'approche

par compétences, quant à elle, elle liée au paradigme constructiviste, axé sur l'apprentissage et la construction de connaissances (Brahimi et al., 2011). Ainsi, l'apprentissage représente un processus actif de construction des connaissances et non un processus d'accumulation et d'acquisition de savoirs. L'apprenante est proactive et construit ses connaissances à partir de ses expériences, et ce, en interaction avec son environnement (Brahimi et al., 2011). Ce changement de paradigme implique des façons différentes de concevoir la pédagogie. Pour la formation infirmière, il devient nécessaire de planifier des activités d'enseignement et d'évaluation qui rendront l'étudiante active en faisant des liens avec les milieux cliniques dans lesquels elle évoluera.

Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra (2004) soutiennent que les programmes d'études élaborés selon une approche par compétences doivent être guidés par le constructiviste et la cognition sans quoi ils risquent de glisser vers les traditionnels moules de la pédagogie par objectifs, entraînant par le fait même une contradiction interne et une incohérence majeure. Quoi qu'il en soit, l'approche par objectifs est encore très présente, et ce, même si les programmes de formation sont élaborés selon une approche par compétences (Brahimi et al., 2011). Il demeure une certaine confusion en ce qui concerne le rapprochement entre le concept de compétence, les objectifs et les standards de performance (Boutin, 2004). Un écart entre les principes de l'approche par compétences et son application pédagogique est observé. L'utilisation des outils pédagogiques empruntés aux paradigmes antérieurs notamment en regard de l'évaluation des compétences persiste. En effet, les traditionnels examens théoriques, qui mesurent les connaissances de façon quantitative, sont encore largement utilisés. C'est d'ailleurs le cas dans le cours de soins critiques dans lequel le projet de recherche a lieu. Après un certain nombre d'heures de formation, l'étudiante est évaluée sur les connaissances acquises et cumule un certain nombre de points, qui, à la fin du trimestre, sanctionnent la réussite du cours. Dans cette perspective, il est considéré que l'étudiante a appris si elle obtient une bonne note et les résultats des sont comparés afin d'obtenir un classement (Viau, 2002, 2004). Cette façon de faire est en contradiction avec le paradigme constructiviste qui suggère d'évaluer le processus d'acquisition des compétences plutôt que les connaissances brutes.

Tardif (1998) souligne que les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignantes exercent des pressions énormes sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'études qu'emploient les étudiantes. À ce sujet, Viau (2004) affirme que la motivation à réussir les examens a remplacé la motivation à apprendre. Selon lui, l'étudiante ne travaille plus pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, soit les notes ou les récompenses. À cet égard, il est constaté régulièrement que les étudiantes orientent leur étude dans le but de performer aux examens. Elles ont tendance à questionner les enseignantes sur le contenu des examens afin d'étudier la matière ciblée. Il arrive également que des étudiantes conçoivent des outils d'apprentissages afin d'étudier la matière en profondeur. Elles peuvent passer plusieurs heures à approfondir un concept ou un élément en lien avec les compétences à acquérir. Malheureusement, avec les façons de faire actuelles, ces documents d'études ne sont pas pris en considération dans le processus d'évaluation même s'ils prouvent et démontrent le processus de développement des compétences. De plus, la matière approfondie peut ne pas être questionnée à l'examen ce qui peut décourager les étudiantes à travailler certains concepts en profondeur préférant investir du temps dans la matière ciblée par les enseignantes.

1.3 L'APPROCHE PAR OBJECTIFS VERSUS L'APPROCHE PAR COMPETENCES

L'approche par compétences implique des manières différentes de penser les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (Nguyen & Blais, 2007). Il importe de faire la distinction entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences afin de cerner les impacts de ce changement de pratique et la confusion que peut induire un chevauchement d'approches tant pour l'enseignante que pour l'apprenante.

Un objectif pédagogique décrit le comportement final de l'apprenante, précise les conditions dans lesquelles ce comportement doit se produire et définit des critères de performance acceptables (Brahimi et al., 2011). Il a pour but de rendre explicites les finalités d'une formation, en formalisant le contrat didactique entre les enseignantes et les

étudiantes et en énonçant de façon claire les apprentissages à réaliser. Il décrit un résultat désirable à la suite d'une activité pédagogique et non un processus d'apprentissage (Nguyen & Blais, 2007). En comparaison avec un objectif, une compétence est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la combinaison et la mobilisation de plusieurs ressources à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, 2006). Elle mobilise de nombreuses connaissances, des attitudes et des conduites, et selon sa nature, son développement n'est jamais achevé (Tardif, 2003). « Dans ce sens, une compétence est à cent lieues d'un objectif » (Tardif, 2003, p.37) et il importe d'adopter des pratiques pédagogiques qui sont cohérentes avec cette approche. Les compétences sont indissociables de la personne qui les possède et qui les applique, alors que les objectifs correspondent aux contenus de connaissances à faire acquérir aux élèves, ces contenus étant pour ainsi dire extérieurs au sujet (Legendre, 2001b).

Le concept de compétence s'associe également au concept de pensée réflexive. Tardif (1998) souligne qu'il importe que l'étudiante réfléchisse sur les connaissances mobilisées dans l'action. Selon lui, les enseignantes doivent favoriser l'habitude de cette réflexion chez leurs étudiantes pour que les compétences ne soient pas des automatismes irréfléchis et afin de favoriser la transférabilité des différents savoirs dans l'action. Au niveau de la pratique professionnelle, McEwen (2011) affirme qu'il est primordial que l'infirmière utilise et applique des habiletés reliées à la pensée critique et créative. Elle soutient que des changements significatifs doivent avoir lieu dans la formation afin de promouvoir ces compétences. En effet, les enseignantes en sciences infirmières devraient utiliser des méthodes pour stimuler le processus réflexif par des stratégies d'apprentissage actives qui responsabilisent l'étudiante dans son processus d'acquisition de connaissances (McEwen, 2011). Pour ce faire, les contenus et les expériences d'apprentissages doivent être harmonisés pour permettre aux étudiantes infirmières d'acquérir les habiletés nécessaires pour ainsi répondre aux exigences actuelles et futures de la pratique (McEwen, 2011). Donc, dans une formation basée sur l'approche par compétences, les enseignantes devraient utiliser des stratégies pédagogiques favorisant le développement de la pensée réflexive.

1.4 LES FACTEURS CONTRIBUANT AU PROBLEME

1.4.1 L'écart entre l'approche par compétences et son application pédagogique

L'écart entre l'approche par compétences et son application pédagogique peut s'expliquer par différents facteurs. Celui qui est souvent relevé concerne le manque de formation des enseignantes en sciences infirmières en lien avec le concept de compétence. Tardif (2003) affirme qu'il importe de fournir du soutien lors de l'implantation d'une nouvelle culture professionnelle autant chez les formateurs que chez les étudiantes. Il est constaté qu'en sciences infirmières, et pour toute autre discipline universitaire, la formation des enseignantes en regard des approches pédagogiques n'est pas un critère d'embauche. Les professeures et les chargées de cours sont engagées en fonction des connaissances disciplinaires dans un secteur spécifique au domaine infirmier sans avoir nécessairement de formation en pédagogie. En regard de ce constat, les compétences mêmes des enseignantes sont à développer afin qu'elles exercent une pédagogie centrée sur l'approche par compétences. En étant mieux outillées, elles seront en mesure d'implanter de nouvelles façons de faire en cohérence avec les principes d'enseignement et d'évaluation des compétences. Les choses tendent tout de même à changer. La notion de pédagogie universitaire est de plus en plus abordée comme en témoigne la présence de l'Association internationale de pédagogie universitaire (<http://aipu.etsmtl.ca>) ou encore le Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec (<http://pedagogie.uquebec.ca>).

1.4.2 Les défis de l'évaluation des compétences

Le changement de paradigme en éducation a des répercussions sur la façon dont l'évaluation est conçue, son rôle dans le processus d'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences qu'elle pose en lien avec la responsabilisation et les moyens

(Legendre, 2001a). Dans une vision constructiviste de l'apprentissage, la fonction principale de l'évaluation n'est plus de sanctionner la réussite ou l'échec. Elle vise à soutenir le processus d'apprentissage et orienter les interventions pédagogiques (Legendre, 2001a). Le but de l'évaluation des compétences est de circonscrire l'évolution des apprentissages en considérant les expériences de formation, en déterminant les ressources que l'étudiante mobilise et en précisant les forces et les limites des apprentissages (Tardif, 2006). L'un des principes de l'évaluation des compétences est de rendre compte de la progression de l'étudiante, ce qui est à l'opposé des évaluations sporadiques qui produisent une information sur un état donné tout en restant silencieux sur les changements survenus en cours de trimestre (Tardif, 2006). En effet, les méthodes traditionnelles d'évaluation employées dans les programmes par objectifs, tels les examens théoriques, mesurent des connaissances sans nécessairement mesurer la mobilisation et la combinaison des différentes ressources dans un contexte donné (Tardif, 2006). Legendre (2001a) précise cependant qu'il ne faut pas se débarrasser des pratiques actuelles pour autant. Elle soutient qu'il faut plutôt les recadrer afin de mieux identifier les fonctions et les limites de chacune et concevoir des façons d'évaluer qui viennent les compléter et les enrichir afin de leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.

1.4.3 Les différentes stratégies d'évaluation des compétences.

Il existe différentes stratégies d'évaluation en cohérence avec l'approche par compétences, certaines sont connues et d'autres le sont moins d'où l'importance d'implanter et de tester l'efficacité de ces façons de faire. Tardif (1993) propose deux postulats à la base des pratiques en évaluation soit l'interactivité et la contextualisation. Dans la littérature, le terme évaluation authentique est abordé. Ce type d'évaluation considère le contenu des situations dans lesquelles les étudiantes interviennent. Ce contenu doit correspondre à des problématiques de la réalité du travail, ce qui permet à l'étudiante de mettre en application les savoirs-agir et les savoirs en acte dans des situations complexes

tout en évaluant la transférabilité des apprentissages (Tardif, 2006). L'évaluation doit placer l'étudiante dans un contexte où elle doit utiliser des stratégies cognitives et métacognitives (Tardif, 1993). Pour ce faire, les problèmes à résoudre, les essais, les projets de recherche, les simulations, les activités de laboratoires, les portfolios (Tardif, 1993) et les « examens cliniques objectifs simulés » (ECOS) (Tardif, 2006) sont des exemples reliés à ce genre d'évaluation.

1.4.4 La fiabilité et la validité des instruments d'évaluation des compétences

Lorsque l'évaluation dans une approche par compétences est abordée, la question de la validité et de la fiabilité des instruments de mesure utilisés est soulevée (McMullan et al., 2003). L'évaluation dans une approche par compétences est souvent de nature subjective. La personne est évaluée en action, ce qui implique un évaluateur et un évalué. Watson, Stimpson, Topping, et Porock (2002) ont effectué une revue des écrits afin de connaître l'état de la recherche en lien avec l'évaluation des compétences en sciences infirmières. Ils concluent que le manque de rigueur des instruments servant à évaluer les compétences constitue une problématique. Lorsque les connaissances sont évaluées à l'aide d'un examen traditionnel, il est facile de quantifier le degré de maîtrise des concepts questionnés. Dans l'approche par compétences, qui implique la mobilisation de plusieurs ressources dans une situation donnée, il devient plus difficile de quantifier le degré de maîtrise avec les méthodes traditionnelles puisqu'un certain jugement de la part d'un évaluateur est nécessaire.

1.5 LA SOLUTION PROPOSEE : L'IMPLANTATION D'UN PORTFOLIO

Comme les compétences servent d'assise à la plupart des programmes de formation infirmière, il devient primordial d'adapter des stratégies pédagogiques en cohérence avec

cette approche. Afin d'adopter des pratiques axées selon l'approche par compétences, un portfolio a été introduit comme une stratégie de développement et d'évaluation des compétences dans un cours de soins critiques au baccalauréat en sciences infirmières, cheminement DEC-BAC, au trimestre d'hiver 2012.

Le portfolio est connu comme un outil d'évaluation en cohérence avec le concept de compétence. Tardif (1993) souligne qu'il est un moyen efficace d'accéder aux compétences que maîtrisent les étudiantes et d'en déterminer leur développement. Il s'agit d'une stratégie d'évaluation authentique démontrant le développement et les réalisations de l'étudiante au fil du temps (Wenzel, Briggs , & Puryear, 1998). Scallon (2004) définit le portfolio comme une collection de travaux réalisés par une étudiante dans un but précis. Il spécifie que l'autoévaluation est la raison d'être du portfolio, ce qui est également relié au processus d'acquisition de compétences qui implique le processus réflexif. C'est un recueil de preuves écrites en lien avec le processus et le produit des apprentissages qui témoignent du développement professionnel et personnel tout en fournissant une analyse critique du contenu (McMullan et al., 2003). Il donne une image de l'expérience individuelle en situation d'apprentissage ou de développement (Harris, Dolan , & Fairbairn, 2001). De plus, il a l'avantage d'encourager les étudiantes à s'appuyer sur une variété d'outils afin de démontrer le développement de leurs compétences théoriques et cliniques (Nairn et al., 2006).

Les effets positifs de l'implantation du portfolio ont été démontrés par Tiwari et Tang (2003) qui ont évalué l'efficacité du portfolio dans le renforcement des apprentissages. En effet, les étudiantes privilégient cette forme d'évaluation et le processus de réalisation de l'outil a eu des effets positifs tant au niveau scolaire qu'affectif. De plus, l'implantation du portfolio a eu comme impact d'engendrer l'apprentissage collaboratif chez les participantes en plus d'être une source de motivation chez celles qui manquaient d'intérêt. À la suite de son étude sur l'utilisation du portfolio, McMullan (2008) affirme que les étudiantes apprécient l'outil, car il permet de collectionner des preuves de leurs acquis, de prendre

conscience des points forts et des points à améliorer tout en favorisant l'apprentissage autonome.

1.6 LE CADRE DE REFERENCE

Le sujet principal de cette recherche est le développement et l'évaluation des compétences en soins critiques des étudiantes en sciences infirmières au moyen d'un portfolio. « La compétence professionnelle fait référence aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes et au jugement nécessaires à l'infirmière pour exercer sa profession, ainsi qu'à la capacité de les appliquer dans une situation clinique donnée. » (Truchon, 2005) Afin de faire le parallèle entre le développement des compétences infirmière et l'évaluation de ces dernières, le cadre de référence retenu pour ce projet de recherche est le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006). Ce modèle relie la définition du concept de compétence aux neuf principes d'évaluation. La définition de la compétence proposée par Tardif (2006) est souvent citée en sciences infirmières (Jetté, 2009; Milhomme, 2010; Pepin, Kérouac, & Ducharme, 2010), ce qui a motivé le choix de ce cadre. Dans leur ouvrage abordant le thème de la discipline infirmière, Pepin et al. (2010) définissent la compétence selon la définition proposée par Tardif (2006). Jetté (2009) retient d'ailleurs cette même définition comme cadre de référence afin de décrire les perceptions des ressources internes et externes en informatique des finissantes en soins infirmiers.

Le cadre retenu est présenté plus en détail dans le chapitre dédié à la revue des écrits. Il a servi de base pour l'élaboration des guides d'entrevue qui a permis de recueillir les perceptions des étudiantes à la suite de la réalisation du portfolio. Précisons que le terme perception indique que les données recueillies ne sont pas des mesures objectives, mais plutôt la représentation que les participantes se font de l'objet (Jetté, 2009).

1.7 LE BUT ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Le projet de recherche proposé est de type exploratoire qualitatif. Il a pour but d'implanter et d'évaluer un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours en soins critiques chez des étudiantes en sciences infirmières. Les deux questions de recherche sont :

- Quelles sont les perceptions des étudiantes sur le développement des compétences en soins critiques à la suite de la réalisation d'un portfolio?

- Quelles sont les perceptions des étudiantes sur l'évaluation des compétences en soins critiques à la suite de la réalisation d'un portfolio?

1.8 LA PERTINENCE DE L'ETUDE POUR LA DISCIPLINE ET PROFESSION INFIRMIERE

La discipline infirmière étant une discipline professionnelle, les connaissances issues du processus de la recherche sont directement ou indirectement bénéfiques à la pratique (Pepin et al., 2010). À cet égard, McEwen (2011) dresse une liste de domaines de recherche en sciences infirmières dans laquelle la formation infirmière est citée comme étant une priorité. Pepin et al. (2010) soulignent que si la pratique infirmière est la raison d'être de la profession, la formation, pour sa part, est le moyen de préparer les infirmières à exercer cette pratique. Selon elles, la formation est un enjeu important pour la discipline et la profession. Elle se transforme au rythme du développement des connaissances, des nouvelles réalités de la pratique, de la recherche, de la gestion et des nouvelles approches, autant en sciences infirmières, qu'en sciences humaines et de la santé qu'en enseignement. Les institutions d'enseignement doivent donc continuellement s'adapter et faire preuve d'innovation pour former des infirmières compétentes en mesure de répondre aux besoins des milieux cliniques et des différentes clientèles, d'une part et participer à l'avancement

des connaissances disciplinaires, notamment dans le domaine de la formation en sciences infirmières.

Ce projet de recherche servira à documenter une nouvelle stratégie pédagogique dans le cadre de la formation infirmière. L'évaluation de l'implantation d'un portfolio, dans le cadre du cours de soins critiques, permettra d'explorer une nouvelle façon de développer et d'évaluer les compétences des étudiantes. Il est espéré que cet outil favorise le transfert des connaissances dans la pratique, notamment dans le cadre du stage en soins critiques qui suit le cours théorique. Il est également attendu que le portfolio contribue à évaluer les compétences acquises selon l'approche par compétences, ce qui réduira l'écart entre les principes de l'approche par compétences et son application dans la pédagogie des sciences infirmières. Précisons cependant que le cours dans lequel le projet a lieu a été choisi en fonction du domaine d'intérêt de l'étudiante chercheuse, soit les soins critiques. L'implantation d'un portfolio aurait pu se faire dans d'autres cours de la formation universitaire en sciences infirmières.

Ce chapitre a présenté une problématique reliée au développement et à l'évaluation des compétences en sciences infirmières dans un contexte de changement de paradigme en pédagogie. La solution proposée, qui vise l'implantation et l'évaluation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences, est décrite. Le but et les questions de recherche sont également exposés. Le chapitre qui suit présente la revue des écrits qui sert à documenter le projet.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre présente la recension des écrits ayant servi à documenter la recherche. Dans un premier temps, la stratégie de repérage des écrits pertinents sera décrite. Par la suite, le concept de compétence sera abordé puis le concept du portfolio. Ces deux éléments sont approfondis dans cette revue des écrits puisqu'ils sont en lien direct avec l'objectif de la recherche. Pour terminer, le cadre de référence utilisé pour cette recherche, soit le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006) sera présenté.

2.1 LA STRATEGIE DE REPERAGE DES ECRITS

Afin de documenter l'état actuel des connaissances en lien avec le concept de compétence et le concept de portfolio, les bases de données informatiques Cinhal, Science direct, Medline, Google scholar et Proquest ont été consultées. L'outil de découverte de la bibliothèque a également été consulté afin de trouver des ouvrages de référence traitant du sujet des compétences ou du portfolio. Les mots clés tels que : compétences, évaluation des compétences, stratégies d'évaluation des compétences, stratégies de développement des compétences, portfolio, infirmière, formation infirmière, étudiantes infirmières, perception des étudiantes, éducation en soins critiques ont été utilisés en français et en anglais. Des articles théoriques et empiriques publiés depuis une dizaine d'années ont été analysés afin de documenter en profondeur le sujet. Quelques articles parus avant 2003 ont également été consultés pour leur pertinence avec le projet de recherche.

La littérature en lien avec le portfolio est abondante. Cette stratégie est de plus en plus utilisée afin de développer et d'évaluer les compétences, et ce, à différents niveaux de

formation (primaire, secondaire, collégial et universitaire) et dans plusieurs domaines de formation, notamment en santé. Le portfolio peut devenir un outil de développement professionnel et un objet permettant la formation continue. Afin de cibler adéquatement les connaissances en lien avec le portfolio comme outil de développement et d'évaluation des compétences en soins critiques des étudiantes en sciences infirmières, les articles ayant trait à la formation infirmière ont été retenus pour l'analyse plus approfondie. Deux revues des écrits ont été analysées en lien avec le portfolio et l'évaluation des compétences ainsi que plusieurs recherches ayant trait aux perceptions des étudiantes.

2.2 LE CONCEPT DE COMPETENCE

C'est au cours des années 1990 que la notion de compétence a inspiré une réécriture des programmes de formation au Québec, en France et en Belgique (Perrenoud, 1998). Les intentions principales de ce changement dans les programmes de formation étaient de se rapprocher des besoins et contraintes des milieux de travail et de l'industrie (Boutin, 2004; Jonnaert et al., 2004; Lasnier, 2000). Les programmes axés sur le développement des compétences ont peu à peu remplacé les programmes axés sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage.

Afin d'expliquer le développement et l'apprentissage des êtres humains, les modèles constructivistes se sont progressivement imposés (Beckers, 2002). Le concept de compétence prend d'ailleurs appui sur les paradigmes cognitiviste, constructiviste et socioconstructivistes (Boutin, 2004; Brahim et al., 2011; Lasnier, 2000). Il arrive que les termes cognitivisme et constructivisme soient confondus dans la littérature et il y a une tendance à unifier ces deux termes (Lasnier, 2000). Pour cette recherche, le concept de compétence sera abordé selon une vision constructiviste de l'apprentissage. Avec ce type d'approche, les connaissances ne sont pas transmissibles (Jonnaert et al., 2004). Ce sont les activités des étudiantes qui sont au centre même du processus d'apprentissage. Dans cette

optique, ce que l'étudiante fait a plus d'importance pour déterminer ce qu'elle apprend que ce que l'enseignante enseigne (Schuell, 1986, cité dans Tiwari & Tang, 2003).

Les changements vers une approche centrée sur le développement des compétences impliquent une modification de pratique autant pour les enseignantes que pour les étudiantes (St-Pierre, 2008). La pédagogie axée sur l'atteinte d'objectifs, qui sont mesurables et quantifiables, cède la place à une pédagogie centrée sur le développement de compétences. Graduellement, il faut modifier les pratiques centrées sur l'enseignement pour des pratiques centrées sur l'apprentissage (St-Pierre, 2008). L'enseignante transmet plutôt des informations à l'élève qu'elle transformera par la suite en savoir, en savoir-faire et en savoir-être (Lasnier, 2000). Elle assiste les étudiantes afin de leur permettre de faire des liens entre les connaissances et afin de les aider à mieux intégrer les nouveaux concepts (Nairn et al., 2006). L'apprenante, quant à elle, a un rôle actif dans une conception constructiviste. Les connaissances s'acquièrent de façon graduelle par la mise en relation avec les connaissances antérieures que possède l'apprenante (Lasnier, 2000) et en effectuant une réflexion sur ses actions et ses résultats (Domenico, 2007).

2.2.1 La définition du concept de compétence

Les définitions du concept de compétence varient selon les auteurs et il n'y a pas qu'une seule définition du terme (Boutin, 2004; Jonnaert, 2009; Lasnier, 2000; Legendre, 2001b; Perrenoud, 2008; Tardif, 2006). Plusieurs similitudes dans la façon dont le concept est défini par les auteurs sont constatées. Les compétences ne sont pas des cibles d'apprentissage vastes et complexes à un point tel qu'elles constituent le projet d'une vie. Par contre, elles ne sont pas des cibles restreintes tels des objectifs simples dont l'atteinte est immédiate et vérifiable (Lasnier, 2000).

De façon générale, une compétence est décrite comme un savoir-agir (Lasnier, 2000; Le Boterf, 2003; Legendre, 2001b; Tardif, 2006). Le Boterf (2003) souligne cependant

que ce savoir-agir n'est pas réduit en un simple savoir-faire. Selon lui, il s'agit plutôt d'un savoir quoi faire. Le déploiement d'une compétence nécessite l'utilisation de plusieurs ressources (Beckers, 2002; Jonnaert, 2009; Jonnaert et al., 2004; Lasnier, 2000; Legendre, 2001b; Tardif, 2006). Tardif (2006) insiste sur l'aspect mobilisation et combinaison de ressources alors que Jonnaert (2009) affirme que la personne coordonne et sélectionne ces ressources. Ces deux conceptions sont similaires. Les auteurs définissent le terme ressource de façons différentes. Jonnaert (2009) fait référence aux connaissances, mais également à d'autres ressources d'ordre affectives et sociales reliées à la situation et ses contraintes. Tardif (2006) et Beckers (2002) différencient les ressources internes des ressources externes. Les ressources internes sont les connaissances, les attitudes, les valeurs et les schèmes. Les ressources externes font référence à tout ce qui est extérieur à la personne comme la documentation, les outils technologiques et la présence de pairs. Lasnier (2000), pour sa part, n'emploie pas le terme ressource. Il fait plutôt référence à la mobilisation et l'agencement de capacités, d'habiletés et de connaissances. Quoi qu'il en soit, que l'on réfère à des ressources, des capacités, des habiletés ou des connaissances, il est constaté qu'une compétence est complexe et nécessite un amalgame de ces composantes qui interagissent.

Les auteurs s'entendent également sur l'aspect situationnel d'une compétence (Jonnaert, 2009; Jonnaert et al., 2004; Lasnier, 2000; Tardif, 2006). Tardif (2006) fait référence à des familles de situations alors que Beckers (2002) propose une famille de tâches complexes. Lasnier (2000) ajoute un caractère commun en référence aux situations dans lesquelles les compétences sont déployées. Dans un article publié en 2004, Jonnaert et al. affirment que la personne construit ses connaissances en situation à partir de sa propre expérience du réel et non en décontextualisant des comportements. Ils mentionnent que toutes compétences sont le fruit d'une dialectique constructive entre une personne et le contexte dans lequel elle se situe.

Plusieurs auteurs (Beckers, 2002; Lasnier, 2000; Perrenoud, 2008; Tardif, 2006) font référence à la notion de schèmes dans le développement des compétences. Lasnier (2000)

soutient que le traitement de l'information se fait par la restructuration des informations en fonctions des réseaux de concepts propre à la personne. Une compétence, d'une certaine complexité, serait en quelque sorte l'orchestration d'un ensemble de schèmes. Des schèmes complexes peuvent être des assemblages de schèmes plus simples (Perrenoud, 2008). Ils se construisent progressivement au fur et à mesure que l'apprenante est en contact avec les contextes d'apprentissage. Dans le cadre du projet de recherche, les étudiantes seront appelées à démontrer comment elles construisent et élaborent ces schèmes à l'aide du portfolio qui leur servira d'outil de développement des compétences.

Précisons que la définition proposée par Tardif (2006) est celle retenue pour le projet et s'intègre dans le cadre de référence de la recherche. L'auteur définit une compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

2.2.2 Les compétences en sciences infirmières

Plus près de la pratique infirmière, Patricia Benner, théoricienne, chercheuse et professeure, a largement écrit sur le concept de compétence en sciences infirmières en élaborant le modèle théorique de « novice à expert » (Benner, 1995). À partir du modèle d'acquisition des compétences de Dreyfus et Dreyfus (1980), basé sur le développement des compétences de joueurs d'échecs et de pilote d'avion, Benner (1995) a tenté d'appliquer ce modèle à la pratique infirmière. Cette auteure est d'avis que le jugement de l'infirmière n'est pas seulement relié aux connaissances acquises dans le cadre de la formation initiale. Selon elle, l'expérience clinique et les situations de soins auxquelles l'infirmière fait face ont un impact significatif sur l'acquisition des compétences à la condition que le contexte de soin et la clientèle soient similaires. Cette façon de conceptualiser l'acquisition des compétences est étroitement reliée à l'aspect situationnel du développement d'une compétence. Le modèle de Benner (1995) établit que dans

l'acquisition et le développement des compétences, une infirmière passe par cinq stades successifs (novice, débutant, compétent, performant et expert). Au fur et à mesure que la personne évolue dans les niveaux des compétences, elle est face à trois grands types de changement : 1) le passage de principes abstraits à des expériences concrètes; 2) la modification de la perception de la situation globale et 3) le passage d'observateur à agent impliqué, c'est-à-dire, engagé dans la situation.

En terminant, l'arrivée de l'approche par compétences en éducation a fait naître un nouveau paradigme en pédagogie qui nécessite d'importants changements dans les façons de faire des enseignantes et dans la façon d'apprendre des étudiantes. Pour ce faire, il faut modifier les stratégies d'enseignement, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'évaluation. Parmi les stratégies qui sont cohérentes avec le concept de compétence, le portfolio représente un outil fréquemment cité dans les écrits puisqu'il permet de rendre compte de la progression de l'étudiante dans le temps (Tardif, 2006). La section qui suit présente le portfolio comme outil de développement et d'évaluation des compétences tout en discutant des principales recherches répertoriées en lien avec son utilisation.

2.3 LE PORTFOLIO COMME OUTIL DE DEVELOPPEMENT ET D'EVALUATION DES COMPETENCES

Les portfolios sont connus pour être utilisés dans le domaine des arts visuels ou en architecture. En éducation, le concept s'est développé vers 1985 (Naccache, Samson , & Jouquan, 2006). Les premiers écrits relatifs au portfolio en sciences infirmières remontent à 1993 (McCready, 2007). L'intérêt pour l'outil est né d'un besoin de développer des stratégies d'évaluation plus réalistes des apprentissages des étudiantes (Karlowicz, 2000). Dans cette section, les différentes définitions de l'objet seront présentées, Par la suite, le portfolio sera abordé comme outil de développement des compétences, puis comme outil d'évaluation des compétences et finalement comme outil réflexif. En terminant, les principaux obstacles recensés par les recherches sur le sujet seront décrits.

2.3.1 La définition du portfolio

Les définitions du portfolio varient selon les auteurs, mais la plupart s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une collection ou d'un recueil de travaux (McMullan et al., 2003; Naccache et al., 2006). Dans une recension d'écrits sur le portfolio et l'évaluation des compétences, McMullan et al. (2003) ont défini le portfolio comme un recueil de preuves écrites en lien avec le processus et le produit des apprentissages qui attestent du développement professionnel et personnel tout en fournissant une analyse critique du contenu. Naccache et al. (2006) proposent également une définition intéressante de l'objet. Ils mentionnent qu'il représente « une collection organisée et cumulative de travaux et de réflexion d'une étudiante, qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage » (Naccache et al., 2006, p. 110).

Un des objectifs de l'implantation d'un portfolio en formation infirmière est de favoriser l'établissement de liens entre les expériences cliniques et les connaissances théoriques (Nairn et al., 2006). Ceci demande aux étudiantes de réfléchir sur les relations qui existent entre les apprentissages théoriques et les expériences cliniques, et permet également de construire un pont entre la théorie et la pratique (Harris et al., 2001). Il permet d'intégrer la théorie à la pratique en responsabilisant les étudiantes, en démontrant la preuve de leurs acquis et de leurs processus tout en développant leur personnalité, leur professionnalisme et leur besoin d'apprentissage (Endacott et al., 2004).

Plusieurs appellations sont utilisées à l'égard du portfolio. Tardif (2006) emploie le terme « dossier d'apprentissage ». Selon lui, il est préférable de recourir à ce terme puisqu'il met résolument et implicitement l'accent sur l'apprentissage dans une perspective de développement et d'évaluation des compétences. Quant à Côté (2009), elle emploie le terme « dossier d'étude » en référence à un cartable où l'apprenante conserve des traces de ses activités d'apprentissages tout au long du trimestre en mettant en pratique différentes stratégies d'étude tout en étant guidée par l'enseignante. Côté (2009) souligne que ce type

de dossier permet de développer l'esprit critique chez l'apprenante. Cependant, cet aspect n'est pas central dans la définition du dossier d'étude comparativement au portfolio. Dans cette recherche, le terme portfolio sera utilisé afin de conserver les propriétés réflexives attribuées à l'outil dans le cadre du développement et de l'évaluation des compétences.

Les éléments à inclure dans le portfolio varient selon les buts poursuivis, les compétences à développer, la profondeur de la réflexion, les connaissances antérieures et la créativité (Wenzel et al., 1998). Il requiert l'établissement de liens entre chacun de ces aspects afin de contextualiser le processus d'apprentissage et le développement professionnel continu (Nairn et al., 2006). Timmins et Dunne (2009) ont publié les résultats d'une recherche dont un des objectifs était d'examiner la structure, le processus et le contenu du portfolio. Un outil d'évaluation des portfolios comprenant 28 items a été élaboré pour cette étude. En tout, 490 portfolios ont été examinés. La majorité des portfolios (71 %) comprenait une pièce de réflexion, qui était obligatoire, et 10 % n'en avait aucune. La présence d'articles publiés a été évaluée et 47 % des portfolios en contenaient entre deux et quatre. La majorité des articles (74 %) semblaient avoir été lus puisqu'il y avait un résumé (42 %), des commentaires écrits dans l'article (41 %), une liste de commentaires (7 %) et du soulignement dans le texte (7 %). Afin de constater le degré d'apprentissage à la suite de la lecture des articles, les auteurs ont utilisé la taxonomie de Bloom (Bloom, 1956, cité dans Timmins & Dunne, 2009). La plupart, soit 61 %, démontraient le niveau élémentaire de connaissances. Plusieurs portfolios analysés comprenaient des directives cliniques ou des informations au sujet de cas cliniques (33 %). Parmi les autres éléments analysés, la présence de réflexions écrites, des observations sur la pratique, des dépliants et des pages Web sont observés. Les auteurs concluent que la majorité des portfolios (64 %) correspondaient à la catégorie des « paniers de courses » selon la typologie de Endacott et al. (2004) qui sera décrite un peu plus loin dans cette section.

Les types des portfolios

Il existe plusieurs types de portfolio selon les objectifs qui sous-tendent son élaboration. Bélanger (2009) distingue quatre types de portfolio : le portfolio d'apprentissage, le portfolio d'évaluation, le portfolio de présentation et finalement le portfolio professionnel. Un portfolio peut évoluer dans le temps et dans le processus d'évolution des compétences. Il s'adapte, se transforme et évolue selon les buts poursuivis (Bélanger, 2009). D'outil d'apprentissage, il peut devenir un outil servant à l'évaluation. Par la suite, le portfolio peut évoluer vers un outil de présentation puis un outil de développement professionnel (Bélanger, 2009). Dans le contexte du présent projet de recherche, le portfolio est d'abord utilisé comme un outil d'apprentissage par les étudiantes du cours de soins critiques et il servira, dans un deuxième temps, d'outil d'évaluation des compétences.

Il existe une typologie permettant de décrire quatre modèles de portfolio (Endacott et al., 2004; Webb et al., 2002) : le panier de course, le grille-pain, la colonne vertébrale et finalement le gâteau mélangé. Le « panier de courses » (*shopping trolley*) fait référence à une série de documents insérés de façon aléatoire dans le portfolio à la manière d'un panier d'épicerie (Endacott et al., 2004; Naccache et al., 2006; Webb et al., 2002). L'étudiante insère les documents selon ses propres critères et il y a souvent peu de liens entre eux. Le « grille-pain » (*toast rack*) est un portfolio très structuré, sous forme d'objectifs limités, prédéterminés comparables aux fentes d'un grille-pain (Endacott et al., 2004; Naccache et al., 2006; Webb et al., 2002). Chaque document a sa place dans une section et il n'y a pas de lien entre les sections permettant d'avoir une vision globale des apprentissages et des compétences (Webb et al., 2002). La « colonne vertébrale » (*spinal cord*) réfère au répertoire de compétences, qui est associé aux vertèbres, relié à un élément central, la colonne. La collection de preuves permet de les relier chacune à des éléments de compétences. L'ensemble démontre à la fois l'autonomie des composantes, une interdépendance et une cohérence globale (Naccache et al., 2006). Ce type de portfolio est plus complet (Endacott et al., 2004). Finalement, le « gâteau mixé » (*mixed cake*) constitue

une preuve que la théorie et la pratique sont intégrées dans un ensemble que constitue le portfolio (Endacott et al., 2004). Les étudiantes démontrent des habiletés critiques et analytiques sur la tâche et les apprentissages réalisés (Endacott et al., 2004). Il est comparé à un gâteau puisque le tout est plus important que la somme des parties (Endacott et al., 2004; Naccache et al., 2006; Webb et al., 2002). C'est la totalité du gâteau qui est évaluée plutôt que les ingrédients qui le constituent (Endacott et al., 2004). Il est clair que les deux premiers modèles, le « panier de course » et le « grille-pain », demandent beaucoup de travail aux étudiantes et aux évaluateurs tout en limitant les bénéfices en terme d'intégration de la théorie et de la pratique (Endacott et al., 2004). Les derniers modèles, la « colonne vertébrale » et le « gâteau mélangé » permettent à l'étudiante de construire sa pratique par de meilleurs apprentissages, de constater ses progrès et son développement professionnel au travers le portfolio (Endacott et al., 2004).

2.3.2 Le portfolio et le développement des compétences

Le portfolio est étroitement relié au concept de compétence et au paradigme constructiviste. En effet, l'élaboration d'un portfolio favorise l'apprentissage actif à partir de problèmes à résoudre ou de projets que l'étudiante doit développer en interaction avec les pairs et les enseignantes (Naccache et al., 2006). Il permet de développer l'autonomie dans les apprentissages (McMullan, 2008) en encourageant les étudiantes à se responsabiliser par rapport à la direction, au progrès et à la qualité de leurs apprentissages tout en développant des stratégies d'étude (Harris et al., 2001; Wenzel et al., 1998). Le fait que l'étudiante s'appuie sur un large éventail de source pour démontrer ses compétences représente un avantage de l'utilisation du portfolio (Nairn et al., 2006). De plus, les participantes à l'étude de McMullan (2008) et de Taylor, Stewart et Bidewell (2009) affirment apprécier l'outil puisqu'il constitue une collection de preuves des apprentissages.

Tiwari et Tang (2003) ont évalué l'efficacité du portfolio d'évaluation sur les apprentissages en utilisant un devis mixte comprenant du quantitatif et du qualitatif. Dans

la portion qualitative de l'étude, 12 étudiantes ont pris part à des entrevues semi-structurées. Les participantes étaient sélectionnées selon certains critères : avoir changé de façon significative leurs approches d'apprentissage après avoir réalisé un portfolio, avoir démontré une bonne performance dans l'évaluation du portfolio ou avoir la note la plus basse parmi les portfolios sélectionnés. Les résultats démontrent que les étudiantes privilégient l'utilisation du portfolio d'évaluation, et ce, malgré l'anxiété initiale face à cette méthode. En effet, certaines ont manifesté leurs craintes d'être sur la mauvaise voie. Les auteurs constatent une différence dans la façon dont les étudiantes gèrent cette insécurité. Celles ayant obtenu une meilleure note utilisent des stratégies plus actives pour faire face à ce sentiment alors que celles ayant de moins bons résultats tendent vers des méthodes plus passives. Au plan pédagogique, les participantes mentionnent développer une meilleure compréhension, appliquer les apprentissages réalisés dans la pratique, apprendre en profondeur, de façon significative et organiser la matière selon un haut niveau cognitif. Au plan affectif, elles affirment qu'apprendre en réalisant le portfolio était agréable. Elles apprécient avoir la liberté de choisir les documents à inclure dans le portfolio. Pour certaines, le portfolio représente un défi et augmente la confiance. Pour d'autres, le portfolio est un outil d'apprentissage qui permet d'appliquer les connaissances à la pratique. L'étude de Tiwari et Tang (2003) a permis de faire émerger deux thèmes inattendus. Premièrement, l'élaboration du portfolio a favorisé la collaboration entre les étudiantes par la formation de groupes d'études sans que ce soit demandé par l'enseignante. Deuxièmement, le portfolio favorise la motivation à apprendre chez certaines étudiantes qui en avaient moins. Quoique l'échantillon de cette étude soit restreint, les résultats permettent de faire des liens avec certains avantages cités dans les écrits théoriques sur le portfolio tout en servant de guide pour l'implantation du projet de recherche. En constatant que le portfolio favorise la collaboration entre les étudiantes, l'élaboration des outils d'apprentissage en groupe sera suggérée.

Cinq études ont été retenues en regard des perceptions des étudiantes sur le portfolio et le développement des compétences. McMullan (2006) a évalué les perceptions des étudiantes par rapport à l'utilisation du portfolio à l'aide d'un questionnaire d'enquête.

L'objectif principal de cette recherche quantitative descriptive était de décrire les perceptions des étudiantes infirmières par rapport à l'utilisation et l'efficacité du portfolio sur leur formation ainsi que leurs perceptions de l'utilisation du portfolio comme outil d'apprentissage et d'évaluation dans le cadre des stages cliniques. Les questionnaires, comprenant une partie quantitative et une partie qualitative avec deux questions ouvertes, ont été envoyés par la poste et 174 étudiantes ont répondu. En 2008, McMullan a publié les résultats issus de la portion qualitative de son questionnaire (McMullan, 2008). Près de la moitié (49 %) ont affirmé que le portfolio était bien alors que 51 % estimaient que non. Lorsqu'elles ont justifié leurs réponses, 51 % des étudiantes qui ont affirmé apprécier l'outil l'ont fait comparativement à 12 % pour celles qui n'ont pas apprécié (McMullan, 2008). Le portfolio permet la prise de conscience des acquis sans tenir compte suffisamment de l'évaluation des habiletés cliniques et l'intégration de la théorie à la pratique (McMullan, 2006). Les étudiantes indiquent que le portfolio est plus axé sur le développement d'habiletés théoriques que cliniques (McMullan, 2008). De plus, certaines déplorent le fait que le portfolio ait deux visées, soit les apprentissages et l'évaluation (McMullan, 2006).

Timmins et Dunne (2009), ont également évalué, de façon quantitative, les perceptions des étudiantes infirmières face à l'utilisation du portfolio, et ce, à l'aide du questionnaire de McMullan (2006) adapté pour leur étude. Une centaine de participantes ont répondu au questionnaire en ligne. Les scores sont neutres par rapport au portfolio comme étant un outil aidant à faire des liens entre la théorie et la pratique et par rapport à l'utilisation du portfolio comme aide à l'apprentissage de la pratique. Ces résultats corroborent ceux de McMullan (2006) alors que 42 % des répondants ont affirmé que le portfolio permettait d'apprendre par la pratique.

Nairn et al. (2006) ont réalisé une étude quantitative ayant pour but de décrire les connaissances, les habiletés et les attitudes des étudiantes en regard de l'utilité du portfolio. Ils ont également évalué les objectifs et la pertinence de l'outil sur le développement professionnel. Un total de 413 étudiantes ont rempli le questionnaire. Plus de la moitié des

répondantes ont affirmé que le portfolio les aidait à améliorer leurs apprentissages ainsi que leurs performances. Les auteurs ont également comparé les attitudes des étudiantes en lien avec les autres méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Seulement 48 % affirment que le portfolio est utile pour elles lorsque comparé à d'autres moyens d'enseignement comme les stages cliniques, les travaux, les activités en classe et l'enseignement clinique en stage.

Après avoir constaté de façon informelle que les étudiantes avaient des critiques négatives au sujet du portfolio, Taylor et al. (2009) ont évalué les perceptions de ces dernières à l'aide d'un questionnaire. Il comprenait 26 items élaborés selon une échelle de Likert en cinq points ainsi que trois questions ouvertes. Un total de 230 questionnaires ont été analysés. Les résultats de cette recherche quantitative avaient pour but d'élaborer des stratégies afin d'améliorer l'utilisation du portfolio. Les répondantes soutiennent que le portfolio permet de se sentir fières de leur réussite et de démontrer leurs compétences. Plusieurs trouvent le portfolio utile et certaines mentionnent que le portfolio permet d'augmenter la prise de conscience et la compréhension des compétences ainsi que de relier la pratique clinique aux compétences.

À l'aide de groupes de discussion, Ryan (2011) a tenté de déterminer l'efficacité de l'utilisation du portfolio d'évaluation comme un instrument d'évaluation et de développement professionnel. Des groupes d'étudiantes à la maîtrise ainsi que des membres du personnel enseignant ont pris part à l'étude. Parmi les thèmes qui ont émergé de l'analyse de cette recherche qualitative, les participantes affirment apprécier l'outil puisqu'il permet de guider les apprentissages tout en constatant leur progrès dans le programme d'étude.

2.3.3 Le portfolio et les soins critiques

Seulement un article a été identifié en lien avec le développement des compétences en soins critiques et le portfolio. Corcoran et Nicholson (2004) ont tenté d'évaluer l'impact d'un portfolio sur les habiletés professionnelles, le développement professionnel, les soins et la gestion à l'aide d'un questionnaire. Il s'agit d'une étude descriptive à laquelle 22 participantes, qui ont terminé un programme de spécialisation en soins critiques (*Specialist Practitioner Qualification in Critical Care Nursing*), ont pris part. Quoique l'échantillon soit petit, la majorité (67 %) affirme que le portfolio est aidant dans le cadre du cours. La majorité affirme également que le portfolio augmente les habiletés professionnelles.

Bref, ces études démontrent que près de la moitié des étudiantes qui réalisent un portfolio trouvent que le portfolio est un outil bénéfique pour le développement des compétences.

2.3.4 Le portfolio sur l'évaluation des compétences

L'arrivée de l'approche par compétences implique un changement dans les pratiques évaluatives. Les examens théoriques traditionnels, qui ont comme fonction de vérifier les connaissances en faisant appel à la mémorisation brute (réponses brèves, vraies ou fausses, questions à choix multiples, etc.), ne sont plus adaptés au contexte de compétences (Côté, 2009). Le portfolio, de par sa définition, constitue une stratégie d'évaluation qui correspond au concept de compétence.

Deux revues des écrits (McCready, 2007; McMullan et al., 2003) ont été analysées en lien avec le portfolio comme outil d'évaluation des compétences. Le but de la recherche de McMullan et al. (2003) était de clarifier les différentes définitions, les bases théoriques et les différentes approches du concept de compétence, ainsi que l'utilisation du portfolio sur l'évaluation des apprentissages et des compétences en éducation des soins infirmiers. Parmi

les approches répertoriées, il semble que l'approche holistique des compétences soit la plus compatible avec l'utilisation d'un portfolio dans un contexte d'évaluation. Il s'agit d'une approche en changement constant qui combine des savoirs, des attitudes, des valeurs et des habiletés, et ce, de façon intelligente en situation de performances spécifiques (McMullan et al., 2003). L'évaluation ne consiste pas seulement en l'observation de performance. Ceci représente une difficulté en raison des multiples facteurs en interaction (McMullan et al., 2003). Les auteurs concluent qu'une compétence est évolutive, dynamique et mobilise différentes formes de jugements, des attitudes et des valeurs. Pour ce faire, le portfolio demeure une stratégie intéressante à utiliser puisqu'il correspond à ces différents concepts.

La revue des écrits réalisée par McCreedy (2007) avait comme objectif principal d'explorer la littérature en lien avec le portfolio comme outil d'évaluation des compétences en formation infirmière. Un total de 14 articles ont été analysés de 1993 à 2004. L'auteure conclut que l'augmentation de l'utilisation du portfolio comme méthode d'évaluation est évidente. Elle suggère aux enseignantes de suivre les recommandations issues des différentes recherches afin de réduire les difficultés reliées à cette stratégie. Elle affirme que si le processus est bien développé, il y a des liens clairs du déploiement des compétences dans la pratique. Tout comme plusieurs auteurs (McMullan, 2008; McMullan et al., 2003) elle souligne l'importance d'avoir des lignes directrices claires pour l'élaboration et l'évaluation du portfolio

Dans le questionnaire utilisé par McMullan (2006) pour évaluer les perceptions des étudiantes en regard du portfolio, certaines questions étaient reliées à l'utilisation de cette stratégie comme outil d'évaluation des compétences. Les résultats démontrent que seulement 25 % apprécient le portfolio comme outil d'évaluation des compétences et 45 % affirment ne pas apprécier. Seulement 26 % des répondantes affirment que le portfolio est utile pour l'évaluation des apprentissages et 24 % affirment qu'il est utile pour l'évaluation des compétences. Elles affirment que l'évaluation du portfolio entraîne un stress réduisant ainsi la valeur des apprentissages (McMullan, 2008). Il y a une différence statistiquement significative dans la perception de la valeur des apprentissages dépendamment si le

portfolio est évalué de façon sommative ou formative. Les étudiantes estiment que si le portfolio doit être évalué, elles préfèrent qu'il le soit de façon sommative spécialement pour ce qui est des habiletés cliniques. Les participantes à l'étude de Timmins et Dunne (2009) ont une attitude neutre par rapport à cet aspect.

Il est important de définir le mode d'évaluation qui sera utilisé pour évaluer les portfolios à savoir de façon formative ou sommative. En effet, il arrive que les étudiantes négligent leur portfolio, car ils ne le considèrent pas aussi important que les autres stratégies d'évaluation du cours comme un examen (Corcoran & Nicholson, 2004; Harris et al., 2001). Il semble que les étudiantes n'ont pas tendance à prioriser l'élaboration du portfolio s'il n'est pas un préalable pour la réussite du cours (Dolan, Fairbairn, & Harris, 2004). Taylor et al. (2009) indiquent qu'elles focalisent plus sur les bénéfices externes que sur les bénéfices internes reliés à l'élaboration du portfolio. Pour contrer ces problèmes, certains auteurs (Harris et al., 2001; Taylor et al., 2009) proposent d'allouer des points et d'évaluer de façon sommative. Ce problème est moindre si l'étudiante est en mesure de bien percevoir l'utilité de l'outil pour le développement de ses compétences (Harris et al., 2001). De plus, Dolan et al. (2004) suggèrent de consacrer du temps en classe pour l'élaboration du portfolio afin d'en augmenter l'utilisation.

Contrairement aux auteurs cités précédemment, Gallagher (2001) affirme que l'implantation d'un portfolio, comme moyen alternatif à l'évaluation des apprentissages, est bien reçue par les étudiantes tout en ayant une connotation positive en lien avec le processus d'apprentissage. Un portfolio a été implanté comme stratégie d'évaluation dans le module dédié à l'apprentissage de la gestion des soins infirmiers auprès des étudiantes de deuxième année d'un programme de deux ans. Le contenu et les critères de correction du portfolio étaient prédéfinis par les enseignantes du module. Cette étude descriptive, utilisant un questionnaire, a permis à l'auteur d'évaluer les perceptions des étudiantes spécifiquement en lien avec la théorie et la pratique, la disponibilité des ressources pour compléter l'évaluation et la contribution de l'outil sur les apprentissages. Les participantes affirment que le portfolio est une forme d'évaluation adéquate, équitable et perçue comme

facile à compléter sans prendre plus de temps qu'une autre stratégie d'évaluation du programme d'étude. L'auteur affirme ne pas avoir été surpris du fait que le portfolio a été complété par les étudiantes, ceci dû au fait qu'il était requis pour passer le cours. Il souligne cependant qu'elles ne semblent pas trouver que l'outil favorise les liens entre la théorie et la pratique. Il attribue ce résultat au fait que les participantes sont en deuxième année du programme de formation, qu'elles ne considèrent pas les habiletés de gestion en soins infirmiers comme indispensables à la pratique des soins et qu'elles ont peu d'expérience clinique.

La fiabilité et la validité de l'évaluation

Comparativement aux méthodes traditionnelles, l'évaluation du portfolio représente un désavantage surtout en ce qui a trait à la crédibilité de son évaluation (Nairn et al., 2006). Il persiste une préoccupation à utiliser le portfolio comme méthode d'évaluation sommative comparativement à son utilisation comme méthode d'apprentissage et d'évaluation formative (Hill, 2012). L'évaluation est de nature subjective (Wenzel et al., 1998) et la façon dont les documents introduits rencontrent les standards et les compétences laisse place à l'interprétation (Kear & Bear, 2007). Ceci peut causer des problèmes aux enseignantes et aux étudiantes qui privilégient une approche de nature plus quantitative. Les questions de fiabilité et validité en lien avec le portfolio comme un instrument d'évaluation sommative sont souvent soulevées dans la littérature et très peu d'études tente de résoudre le problème (Webb et al., 2003). Hill (2012) affirme que les programmes peuvent augmenter la fiabilité de l'évaluation sommative des portfolios en élaborant des critères de correction ou des outils pour les évaluateurs qui seront formés en lien avec cette stratégie d'évaluation.

Dans un article paru en 2000, Karlowicz affirme qu'une des principales limitations de l'utilisation du portfolio est qu'il manque de recherche afin de démontrer la fiabilité et la validité de l'évaluation. En 2010, cette même auteure a élaboré et testé un instrument de mesure afin de faciliter l'évaluation globale des portfolios par les enseignantes de son

équipe (Karlłowicz, 2010). Elle affirme qu'il est difficile de standardiser les critères d'un instrument de mesure. Le but de sa recherche était de développer un instrument de mesure qui faciliterait l'évaluation globale des portfolios ainsi qu'une évaluation fiable et valide. Pour construire son instrument, elle s'est basée sur trois cadres de référence : la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb's (1984); la théorie de la transformation de l'apprentissage de Mezirow (2000) et les niveaux de compétences de Benner (2001). Son projet de recherche s'est déroulé en deux phases : le développement de l'outil d'évaluation et la formation des évaluatrices, puis l'évaluation des portfolios avec les instruments de mesure. Six évaluatrices ont pris part au projet et chaque portfolio a été évalué par deux des six évaluatrices créant ainsi des pairs. En tout, 60 portfolios ont été évalués. Plusieurs analyses statistiques ont été réalisées afin de constater la fiabilité de l'évaluation à l'aide de l'instrument en lien avec les résultats de chacun des portfolios en comparaison avec les deux évaluations. L'auteure conclut qu'il y a peu de différences entre les évaluatrices et les notes qu'elles ont émises dans la majorité des cas, ce qui indique la fiabilité de son instrument. Cette étude indique qu'il est important d'avoir des critères précis de correction des portfolios afin d'avoir une correction uniforme et juste.

Pour terminer cette section dédiée à l'évaluation des compétences à l'aide du portfolio, Hill (2012) souligne l'importance d'utiliser cette stratégie d'évaluation en conjugaison avec d'autres méthodes pour sanctionner la réussite d'un cours. Elle affirme que les choix de méthodes d'évaluation ont des impacts significatifs sur les étudiantes. L'échec ou la réussite dans le programme d'étude en dépend. De plus, une méthode d'évaluation déficiente pourrait faire en sorte que des étudiantes qui ne démontrent pas l'atteinte des compétences puissent quand même réussir le cours et pratiquer avec une faible maîtrise des habiletés requises (Hill, 2012). Dans le cadre du présent projet de recherche, le portfolio prend une proportion de 30 % de l'évaluation globale du cours afin d'utiliser des méthodes plus traditionnelles d'évaluation connues par les étudiantes et afin de varier les stratégies.

2.3.5 Le processus réflexif au travers le portfolio

Les auteurs qui abordent le concept de compétence s'entendent pour affirmer que les compétences se développent au travers d'un processus réflexif (Jonnaert, 2009; Jonnaert et al., 2004; Perrenoud, 1998). En effet, une compétence se construit dans et par l'action en situation en complémentarité avec la réflexion sur l'action (Jonnaert et al., 2004). « Le transfert de connaissances n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner, d'inventer une stratégie originale à partir de ressources qui ne la contiennent et ne la dictent pas. » (Perrenoud, 1998, p. 3)

Le processus réflexif face à l'acquisition des nouvelles compétences et sur les apprentissages représente un bénéfice à l'implantation du portfolio (Karlowicz, 2000; Wenzel et al., 1998). Cette stratégie pédagogique responsabilise les étudiantes à démontrer leurs apprentissages et leur processus, à démontrer leur développement personnel et professionnel et à identifier les besoins d'apprentissages futurs. À cet égard, la réflexion est la composante essentielle afin d'analyser ces différents processus (McMullan et al., 2003). Le développement du portfolio demande à l'étudiante de réfléchir sur ses forces et sur les points à améliorer afin de comprendre comment elle apprend et afin de mettre en pratique des stratégies pour bonifier ses apprentissages (Karlowicz, 2000; McMullan, 2008). L'apprentissage continu est démontré par les réflexions personnelles et les expériences professionnelles (Wenzel et al., 1998).

Même si les auteurs prétendent que le portfolio permet de développer le processus réflexif, les étudiantes n'ont pas la même perception. Quatre études ont évalué le processus réflexif à l'aide du portfolio (Dolan et al., 2004; McMullan, 2006, 2008; Timmins & Dunne, 2009). À la suite de leur étude quantitative sur les bénéfices reliés à l'utilisation du portfolio, Dolan et al. (2004) concluent que seulement 9 % des participantes trouvent que le portfolio est aidant dans le développement des habiletés réflexives. Selon l'étude de McMullan (2006), 49 % des répondantes affirment qu'il est difficile d'effectuer les

réflexions alors qu'elles sont évaluées de façon sommative et 41 % trouvent cette tâche difficile même si l'évaluation est de nature formative. Les mêmes constats ressortent de la recherche Timmins et Dunne (2009). Les perceptions en regard du processus réflexif varient selon la méthode d'évaluation utilisée. Harris et al. (2001) mentionnent que la réflexion peut devenir une barrière puisque certaines n'apprécient pas que leurs réflexions soient évaluées. Elles avouent avoir de la difficulté à être honnêtes dans leurs réflexions personnelles puisqu'elles sont évaluées (Harris et al., 2001; McMullan, 2006, 2008) et cela affecte la valeur accordée au développement du processus réflexif (McMullan, 2008). Seulement 37 % des participantes à l'étude de McMullan (2006) percevaient avoir de bonnes habiletés pour écrire les réflexions. Il y a une corrélation négative entre la perception des étudiantes face à leurs habiletés à exécuter une réflexion écrite et l'anxiété à réaliser leur portfolio. Les analyses de moyenne (test t) démontrent qu'elles ont plus de difficulté à être honnêtes et critiques dans leurs réflexions si elles sont notées de manière sommative que lorsqu'elles le sont de façon formative (McMullan, 2006). Dans son article portant sur l'analyse de la portion qualitative de son questionnaire McMullan (2008), soutient que les étudiantes apprécient le portfolio puisqu'il permet une prise de conscience des points forts et des points faibles. Les réponses des participantes de l'étude de Timmins et Dunne (2009) obtiennent des scores neutres en lien avec le portfolio et le développement des habiletés de pensées critiques.

L'étude de Timmins et Dunne (2009), qui visait entre autres à identifier la structure des portfolios, a permis d'évaluer la profondeur de la réflexion dans les documents analysés à l'aide du cycle de réflexion de Gibbs (Gibbs, 1988, cité dans Timmins & Dunne, 2009). Ce modèle de réflexion est souvent cité en sciences infirmières comme modèles facilitant la réflexion (Finlay, 2008). Il consiste en un cycle séparé en six séquences : 1) la description de l'évènement; 2) les ressentis ; 3) l'évaluation en une bonne ou une mauvaise expérience; 4) l'analyse du sens donné à la situation; 5) la conclusion et 6) le plan d'action. L'analyse des réflexions des participantes selon ce modèle de réflexion démontre que 84 % étaient de premier niveau, soit à la description de l'incident. Les auteurs mentionnent que les étudiantes qui utilisent des stratégies d'apprentissage de haut niveau dans leurs écrits sont

plus susceptibles d'avoir une utilisation complète du cycle de réflexion de Gibbs. Lorsque vient le temps de critiquer ou de réfléchir sur des situations, les participantes ont tendance à choisir des éléments positifs plutôt que négatifs (Endacott et al., 2004; Timmins & Dunne, 2009). Seulement 36 % des réflexions analysées référaient à des expériences négatives. Timmins et Dunne (2009) affirment qu'il y a une relation entre l'utilisation du cycle de Gibbs et la nature de l'expérience décrite dans la réflexion. En effet, les étudiantes qui rapportent des expériences négatives sont plus susceptibles de souligner leurs émotions. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'elles rapportent des expériences positives où elles sont susceptibles de ne pas utiliser le cycle de réflexion du tout (Timmins & Dunne, 2009). Finalement, les auteurs mentionnent que les participantes qui étaient plus avancées dans leur programme d'études, soit en trois ou quatrième année, sont plus susceptibles d'utiliser le processus réflexif proposé.

2.3.6 Les obstacles reliés à l'utilisation du portfolio

Les recherches analysées ont permis de faire émerger quelques obstacles reliés à l'utilisation du portfolio. L'investissement considérable en temps, le manque de soutien et de directives claires ainsi que l'incertitude et l'anxiété sont parmi les obstacles les plus souvent cités.

La surcharge de travail et l'investissement de temps

Le temps consacré au portfolio par les étudiantes et les enseignantes représente une barrière à son implantation (Corcoran & Nicholson, 2004; Harris et al., 2001; Karlowicz, 2000; McMullan, 2008; Taylor et al., 2009). La réalisation d'un portfolio demande un investissement de temps considérable (Harris et al., 2001; Karlowicz, 2000; McMullan, 2006, 2008; Taylor et al., 2009; Timmins & Dunne, 2009). Ainsi, 73 % des répondantes au questionnaire de McMullan (2006) ont affirmé que le portfolio prend beaucoup de temps à

compléter. De plus, le temps que prend l'élaboration du portfolio est considéré comme un facteur de stress par les étudiantes (McMullan, 2008). Les participantes à l'étude de Timmins et Dunne (2009) affirment également que la réalisation du portfolio prend beaucoup de temps. Cet item a obtenu un score moyen de 3,87 (moyenne globale > 3,5).

Bien que le portfolio soit perçu comme une surcharge de travail pour les étudiantes, il n'en demeure pas moins qu'il demande également plus de temps à l'enseignante d'utiliser cette stratégie d'évaluation comparativement aux évaluations plus traditionnelles (Cole et al., 1995 ; dans Wenzel et al., 1998).

Le manque de soutien et de lignes directrices claires

Plusieurs auteurs affirment que le soutien est primordial dans l'élaboration du portfolio et souligne l'importance d'avoir des lignes directrices claires pour les étudiantes (Corcoran & Nicholson, 2004; McCreedy, 2007; McMullan, 2006, 2008; Nairn et al., 2006; Taylor et al., 2009; Timmins & Dunne, 2009). Il importe que les étudiantes, le personnel et les évaluatrices soient bien préparés et soutenus en lien avec le développement du portfolio (Endacott et al., 2004; Hill, 2012). Les participantes à l'étude d'Endacott et al. (2004) ont souligné le manque de consistance entre les équipes de soutien en termes de conseils et d'attentes par rapport au portfolio. Elles manifestent un conflit entre le fait de vouloir créer le portfolio selon leur propre identité et celui de satisfaire les critères d'évaluation. Ceci est encore plus problématique lorsqu'il y a plusieurs évaluateurs. Les étudiantes qui mentionnent ne pas apprécier l'usage du portfolio déplorent le manque de soutien et de directives claires (McMullan, 2006, 2008; Timmins & Dunne, 2009). Elles estiment avoir besoin de rétroaction afin de savoir si elles sont sur la bonne voie sans quoi, elles se démoralisent (McMullan, 2008). Seulement 32 % des répondantes ayant participé à l'étude de McMullan (2006) estiment avoir reçu des directives claires au sujet des objectifs du portfolio, 33 % savaient clairement quels genres de documents inclure dans l'outil, 21 % savaient combien de documents inclure dans l'outil et finalement, seulement 6 % ont mentionné recevoir de la rétroaction de façon régulière. Les données recueillies par

Timmins et Dunne (2009) sont comparables. Les items du questionnaire ayant reçu des scores moyens sous 2,5 sont reliés au soutien. La rétroaction régulière a comme impact de favoriser le développement de la confiance chez l'étudiante, de son autonomie et de l'adoption d'une attitude positive envers l'outil (Klenowski, 2002; dans Nairn et al., 2006).

Les participantes de l'étude Ryan (2011) manifestent également le désir de clarifier le processus de réalisation de l'outil. Elles suggèrent également d'avoir de l'information sur le processus de réalisation et d'avoir des exemples de portfolio à consulter. Pour le présent projet de recherche, des exemplaires de portfolio, réalisés dans le cadre d'un trimestre antérieur, étaient disponibles pour consultation afin de guider convenablement les étudiantes dans la réalisation de ce dernier.

Taylor et al. (2009) énoncent certaines recommandations à l'implantation d'un portfolio, soit de développer des critères communs, d'introduire un programme de formation pour le personnel enseignant, de décrire le portfolio en terme de développement des compétences et en terme d'évaluation des compétences, d'avoir des directives claires en lien avec le format de l'outil et d'expérimenter le portfolio électronique. À la suite de ces recommandations, un guide de réalisation du portfolio, à l'intention des étudiantes, a été élaboré ainsi que des grilles de correction critériées. Plusieurs efforts ont été mis en œuvre afin d'offrir le meilleur soutien qui soit, et ce, par différents moyens (forum de discussion, disponibilité de l'auxiliaire d'enseignement et de recherche, rencontres ponctuelles de l'étudiante chercheuse dans le cours théorique, rencontres individuelles d'évaluation).

Le soutien et la guidance reçus pendant l'élaboration du portfolio réduisent de façon statistiquement significative l'anxiété et augmentent l'estime que les étudiantes ont envers l'outil comme une stratégie d'évaluation (McMullan, 2006). De plus, meilleur est le soutien, plus les étudiantes estiment que le processus les aide dans leur développement personnel et professionnel tout en influençant positivement la perception de l'utilité de l'outil (McMullan, 2006). Elles manifestent le besoin d'avoir des directives claires, des explications et de la rétroaction (Taylor et al., 2009). L'enseignante peut faciliter le

processus d'élaboration du portfolio en encourageant l'apprenante dans le choix des outils à insérer puisque cette tâche demande de la réflexion et un certain jugement (Taylor et al., 2009).

Même si les participantes aux différentes études estiment manquer de soutien dans le processus d'élaboration du portfolio, certains auteurs soulignent que l'un des bénéfices de l'utilisation du portfolio est qu'il favorise la communication et la collaboration entre les divers acteurs impliqués dans la formation (Harris et al., 2001; Karlowicz, 2000; Wenzel et al., 1998). En fait, le portfolio serait un outil qui favorise la discussion (Harris et al., 2001) entre les enseignantes et les étudiantes.

L'incertitude et l'anxiété.

Un des thèmes qui a émergé de l'étude de Ryan (2011) est en lien avec l'incertitude face au processus de réalisation du portfolio. Premièrement, les participantes ont affirmé vivre de l'incertitude en lien avec la façon de réaliser l'outil, mais également par rapport aux attentes et aux conseils de leurs superviseurs. Corcoran et Nicholson (2004) affirment que l'anxiété vécue lors de l'élaboration du portfolio peut avoir des effets négatifs sur la motivation. Selon ces auteures, l'anxiété vécue est en lien avec l'incertitude face aux attentes et le temps élevé que demande la réalisation de l'outil qui n'était pas évalué de façon sommative pour la cohorte prenant part à leur étude.

Le portfolio est un outil de plus en plus utilisé en formation infirmière et il existe différentes façons de les utiliser soit en cours théorique ou en stages cliniques. La revue des écrits sur le sujet permet de constater plusieurs bénéfices à utiliser cette stratégie pédagogique sur le développement et l'évaluation des compétences, mais également quelques obstacles à prendre en considération pour une implantation.

2.4 LE CADRE DE REFERENCE

Le cadre de référence retenu pour ce projet de recherche est le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006). Le choix de ce modèle repose sur le fait qu'il décrit les deux grands concepts qui sont reliés au projet de recherche, soit le développement des compétences et l'évaluation des compétences.

La figure 1 présente ce cadre théorique qui relie le concept de compétence, par sa définition, aux principes de l'évaluation des compétences proposés par Tardif (2006). Ce schéma a été élaboré par l'auteure de ce mémoire à partir des éléments clés du « Cadre général pour l'évaluation des compétences » de Tardif (2006) afin d'illustrer le modèle. Tel que défini plus haut dans ce chapitre, une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Lorsqu'il aborde le concept de ressource, Tardif (2006) fait référence aux ressources internes et externes de l'apprenante. Les ressources internes font référence aux connaissances dont dispose l'étudiante, aux attitudes qu'elle démontre, à ses valeurs et aux différents schèmes qu'elle a établis. Les ressources externes font plutôt référence à l'utilisation des collègues ou autres ressources humaines, comme une supérieure ou une enseignante, à l'utilisation des différentes technologies, comme les technologies de l'information et de la communication, aux différents logiciels utilisés, aux banques de données, et finalement, à la documentation, comme les dictionnaires, les volumes de références, les publications. Le concept de « familles de situations » fait référence aux différentes situations dans lesquelles l'apprenante doit déployer ses différentes ressources et transférer les apprentissages dans la pratique.

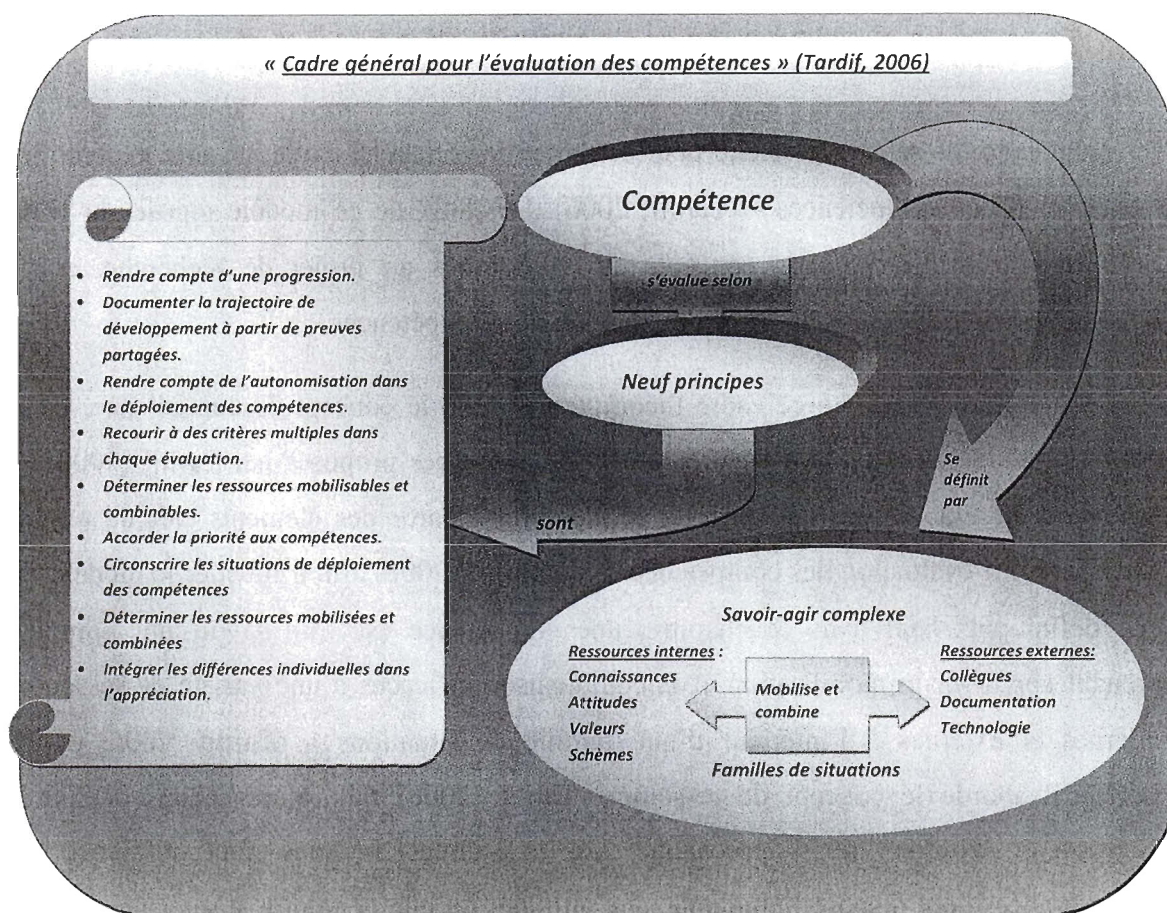


Figure 1 : « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006)

Tardif (2006) définit l'évaluation des compétences comme étant un « processus de collectes de données à partir de sources variées et multiples » (Tardif, 2006, p. 104). Selon lui, l'évaluation des apprentissages doit rendre compte du niveau de développement des compétences, du degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées, et finalement, de l'étendue des situations dans lesquelles l'étudiante est en mesure de déployer ces niveaux de développement et de ces degrés de maîtrise. Dans le cadre théorique retenu, la définition du concept de compétence est liée aux neuf principes de l'évaluation des compétences proposés par Tardif (2006) : 1) tenir compte de la progression de l'apprenante, 2) documenter la trajectoire de développement à partir de preuves, 3) rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des

compétences, 4) recourir à des critères multiples dans chaque évaluation, 5) déterminer les ressources mobilisables et combinables, 6) accorder la priorité aux compétences, 7) circonscrire les situations de déploiement des compétences, 8) déterminer les ressources mobilisées et combinées et 9) intégrer les différences individuelles dans l'appréciation. Le tableau 1 définit chacun des différents principes.

Tableau 1 : Les neuf principes de l'évaluation des compétences proposés par Tardif (2006)

PRINCIPES	EXPLICATIONS
1) Rendre compte de la progression dans une trajectoire de développement	Information régulière sur les progrès, l'évolution et les apprentissages reliée au développement de chacune des compétences.
2) Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources	Les ressources sont partie intégrante des compétences, il faut les évaluer de façon synergique et non de façon séparer afin d'éviter d'évaluer seulement les ressources de nature cognitive.
3) Déterminer les ressources mobilisées et combinées	Selon ce principe, les ressources sont considérées pour leur mobilisation et leur combinaison. Il s'agit de circonscrire les ressources que l'étudiante mobilise et surtout celles qu'elle aurait dû mobiliser dans la situation complexe. De plus, il est nécessaire de déterminer parmi les ressources mobilisées celles qui sont combinées à l'efficacité ainsi que la puissance de ces combinaisons.
4) Déterminer les ressources mobilisables et combinables	<p>Ce principe est en lien avec le troisième principe, mais il dépasse largement les ressources qui sont mobilisées et combinées de celles qui ne le sont pas. Il réfère à l'ensemble des ressources internes et externes que l'étudiante pourrait considérer dans d'autres situations (autres situations que celle qui sert de situation à évaluer).</p> <p>Ce principe sert à évaluer les ressources dont l'étudiante dispose et qu'elle n'a pas mobilisées ni combinées, celles qu'elle a mobilisées et combinées et celles qui ne font pas partie de son bagage ou qu'elle ne maîtrise pas.</p>

Tableau 1 : Les neuf principes de l'évaluation des compétences proposés par Tardif (2006)
(suite)

PRINCIPES	EXPLICATIONS
5) Circonscrire les situations de déploiement des compétences	Ce principe permet d'établir les lieux de transfert des apprentissages et non seulement le rayon d'action d'une compétence.
6) Documenter la trajectoire de développement à partir des preuves partagées	Ce principe permet de prendre en considération les preuves recueillies afin de porter un jugement évaluatif juste et équitable.
7) Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences	Ce principe permet de constater comment l'étudiante est en mesure de déployer ses compétences de façon autonome en utilisant des stratégies cognitives, métacognitives et de coopération.
8) Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation.	Ce principe contribue à ce que l'évaluation puisse être réalisée à partir de tâches complexes et authentiques afin de déterminer les ressources mobilisées et combinées, mobilisables et combinables. Il est possible, pour une même évaluation, avoir un ensemble de critères qui porte sur le développement des compétences, sur les ressources cognitives, sur les ressources distinctes alors que d'autres porteront sur l'autonomisation.
9) Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation.	Ce principe est basé sur l'importance de laisser la place à l'expression des différences individuelles tout en rendant compte des apprentissages relatifs au développement des compétences. Les critères ne doivent pas contraindre les étudiantes à devenir des copies conformes les unes par rapport aux autres.

Les différents concepts du modèle retenu ont servi de base à l'évaluation de l'implantation du portfolio sur le développement et l'évaluation des compétences des étudiantes dans un cours de soins critiques. De plus, ce cadre s'avère être en lien direct avec le portfolio qui, de par sa définition, représente un outil qui adhère à la définition même du concept d'acquisition de compétences et d'évaluation des compétences telle qu'élaborée

par Tardif (2006). L'élaboration des guides d'entrevue, qui sert à évaluer les perceptions des étudiantes à la suite de l'élaboration du portfolio, est basée sur ce cadre. De plus, les résultats obtenus à la suite de la collecte de données sont analysés et présentés à partir de ce modèle.

Ce chapitre a présenté la revue des écrits ayant servi à documenter la recherche. Elle fait état des écrits théoriques et empiriques en regard du concept de compétence et du concept du portfolio. Le cadre de référence utilisé est également décrit. Le chapitre qui suit présente la méthodologie utilisée pour la réalisation de ce projet.

CHAPITRE 3

MÉTHODE

Ce chapitre présente la méthode utilisée afin de mener à terme ce projet de recherche. Rappelons qu'il s'agit d'une recherche exploratoire qualitative ayant pour but d'implanter et d'évaluer un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours en soins critiques chez des étudiantes en sciences infirmières. Dans un premier temps, le devis de recherche choisi est expliqué. Dans un deuxième temps, la démarche méthodologique qui comprend le milieu de l'étude, l'échantillon, le déroulement de la recherche, les instruments de collecte de données ainsi que la façon dont les données sont analysées est présentée. Pour terminer, les considérations éthiques et les critères de rigueurs sont exposés.

3.1 L'EXPLICATION DU DEVIS DE RECHERCHE

La recherche qualitative est utile pour répondre à des questions qui impliquent l'exploration, la description et la compréhension de comportements et d'interactions (Fortin, 2006). C'est une approche systématique subjective utilisée pour décrire les expériences vécues par une population et d'en trouver la signification (Burns & Grove, 2009). Pour mener à terme cette recherche qualitative, l'étude de cas est le devis retenu. À cause de sa nature narrative, ce type de devis est utilisé plus fréquemment en recherche qualitative bien qu'il puisse être utilisé en recherche quantitative (Thomas, 2012). Il favorise l'émergence de connaissances reliées à un phénomène (Yin, 2009). L'étude de cas consiste à l'exploration intensive d'une personne, d'une famille, d'un groupe, d'une communauté, ou d'une institution ou d'un petit nombre de sujets (Burns & Grove, 2009).

Les données recueillies peuvent servir à formuler des hypothèses, à planifier des études à plus grande échelle, à tester des théories, à décrire et à expliquer (Thomas, 2012). Elles peuvent également être utiles lorsqu'un problème est identifié et que des pistes de solutions à l'intérieur même de la situation doivent être trouvées (Thomas, 2012). Fortin et Gagnon (2010) qualifient d'entité sociale le groupe qui est étudié. Dans la présente recherche, le groupe d'étudiantes qui réalise le portfolio représente le cas à l'étude.

Le processus de recherche utilisant l'étude de cas est le même que celui utilisé pour les autres devis qualitatifs (Thomas, 2012). Yin (2009) fait la distinction entre l'étude de cas simple (*single-case study*) et l'étude de cas multiple (*multiple-case study*). L'étude de cas simple est appropriée dans plusieurs situations. Elle est justifiée lorsqu'un cas critique est testé afin de formuler une théorie; lorsqu'un cas est extrême ou unique; lorsqu'un cas est représentatif ou typique; lorsqu'un cas est révélateur et finalement lorsque l'étude est longitudinale (Yin, 2009). L'étude de cas multiple peut contenir plus d'un simple cas et augmente les probabilités d'avoir une bonne étude (Yin, 2009). En effet, Yin (2009) affirme que l'étude de cas simple est vulnérable et qu'il est avantageux d'avoir deux ou plusieurs cas pour l'analyse. Comme ce projet de recherche a pour but d'implanter et d'évaluer l'implantation d'un portfolio auprès d'un seul groupe d'étudiantes, l'étude de cas simple a été choisie. L'étude de cas permet de mesurer l'efficacité d'un traitement thérapeutique et formuler des hypothèses en lien avec les résultats obtenus (Fortin & Gagnon, 2010), ce qui correspond exactement au but du projet puisque les perceptions des étudiantes sont évaluées en lien avec le développement et l'évaluation des compétences à la suite de l'implantation du portfolio.

3.2 LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE

3.2.1 Le milieu de la recherche

Le projet de recherche se déroule dans une université à caractère régional, basée sur deux campus principaux. Elle offre également des programmes de formation continue sur tout le territoire qu'elle dessert. Elle accueille plus de 6 700 étudiants annuellement. Dans cette université, 26 domaines d'études sont offerts dont le programme de sciences infirmières. Ce milieu a été choisi par convenance puisque l'étudiante chercheuse y travaille comme chargée de cours, plus particulièrement dans le domaine des soins critiques.

Avec l'apparition du DEC-BAC, la formation en soins critiques des futures infirmières relève de la formation universitaire. Le cours dans lequel le projet est implanté est le premier cours théorique en lien avec ce domaine de pratique auquel les étudiantes sont tenues de s'inscrire dans le programme de formation DEC-BAC. Il est suivi du stage en soins critiques, qui a lieu soit à l'urgence, aux soins intensifs, à la salle de réveil ou en néonatalogie. Ces stages ont lieu dans les différents centres hospitaliers. Selon le programme de formation, le cours théorique a lieu au trimestre d'hiver. Dans le milieu de recherche impliqué, il est habituellement dispensé par la même personne. Aux 45 heures de cours, s'ajoute six heures de pratique en laboratoire obligatoire. Ces périodes servent à pratiquer les différentes techniques apprises dans le cours théorique et préparent les étudiantes à l'examen pratique qui a lieu à la fin du trimestre. C'est l'auxiliaire d'enseignement et de recherche qui est responsable de la partie laboratoire du cours. Les étudiantes inscrites au cours sont pour la plupart inscrites au baccalauréat en sciences infirmières cheminement DEC-BAC. L'étudiante chercheuse est, pour sa part, externe au contenu du cours théorique qui sera donné. Elle a travaillé à la modification du plan de cours afin d'adapter ce dernier à l'approche par compétences. Elle a élaboré la documentation relative au portfolio. Elle corrige les portfolios et apporte le soutien nécessaire à la professeure, à l'auxiliaire d'enseignement et de recherche et aux étudiantes.

Précisions qu'elle a déjà dispensé le cours à titre de chargée de cours dans lequel elle avait instauré un portfolio comme stratégie d'évaluation des compétences. De plus, elle est également chargée de cours pour le stage en soins critiques qui suit le cours théorique et qui est obligatoire dans le cadre du DEC-BAC.

3.2.2 L'échantillon

L'implantation du portfolio représente une stratégie de développement et d'évaluation des compétences à laquelle toutes les étudiantes inscrites au cours de soins critiques, au trimestre d'hiver 2012, se sont soumises, au même titre qu'un examen ou un travail de session, ce qui représente un échantillon de convenance. Pour la portion évaluative du projet, un échantillon de convenance a également été utilisé. Les critères d'inclusion à l'étude sont les suivants : être inscrits au cours au trimestre hiver 2012; suivre le cours pour la première fois et accepter de participer à la portion évaluative du projet de recherche. Afin de constituer l'échantillon, un courriel a été envoyé aux étudiantes afin de recruter le plus de participantes (annexe I). Celles qui ont démontré un intérêt et qui ont répondu aux critères d'inclusion ont été incluses dans l'échantillon. Six étudiantes ont répondu au courriel. Plusieurs étudiantes ont été recrutées le jour même des entrevues. Elles se sont dites intéressées, mais n'avaient pas pris le temps de répondre au courriel. De plus, certaines étudiantes ont été invitées, lors des rencontres pour le dépôt final, à prendre part à l'étude afin d'avoir le plus de points de vue possibles et différents tout en assurant, par le nombre de participants, d'obtenir une redondance des points de vue.

3.2.3 Le déroulement

Le projet de recherche s'est déroulé en deux phases. La première phase, qui correspond à la phase d'implantation, a eu lieu durant tout le trimestre d'hiver 2012 dans le

cadre du cours en soins critiques, et ce, en collaboration avec la professeure ainsi que l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. La deuxième phase, qui correspond à la phase d'évaluation de l'implantation, a eu lieu à la fin juin. Il importe ici de préciser que des modifications importantes ont été apportées au projet initial et aux échéanciers planifiés en lien avec le projet de recherche à cause de la grève étudiante illimitée qui a été déclarée le 27 février 2012. Afin d'alléger le chapitre, le projet sera décrit en tenant compte des modifications qui ont été apportées en cours de route.

La phase d'implantation

Le projet de recherche a été introduit lors de la présentation du plan de cours comme une stratégie d'apprentissage et d'évaluation qui compte pour 30 % de la note globale. Un guide de réalisation du portfolio a été élaboré et distribué aux étudiantes afin de faciliter l'élaboration de leur document (annexe II). Il comprend une explication détaillée de ce qu'est le portfolio, les grilles d'évaluation, des explications et des exemples de stratégies d'apprentissages en profondeur ainsi qu'un guide favorisant la réflexion sur les outils réalisés élaborés dans le portfolio basé sur la théorie de l'autorégulation des apprentissages en soins infirmiers de Kuiper (1999). De plus, des exemples de portfolio, réalisés à l'automne 2010 dans le cadre du cours similaire, étaient disponibles pour consultation au laboratoire afin de guider la réalisation de l'outil.

Dans le portfolio, cinq éléments de compétence relatifs au cours étaient évalués: 1) interpréter le monitoring hémodynamique et utiliser l'appareillage nécessaire au suivi, 2) intervenir lors des algorithmes majeurs de RCR, 3) assurer la surveillance d'un client nécessitant la cardiostimulation temporaire, 4) analyser les résultats du complexe acido-basique (CAB) et 5) prodiguer les soins infirmiers à l'utilisateur nécessitant une ventilation mécanique. Ces cinq éléments de compétence ont été choisis pour être développés à l'intérieur du portfolio, car ils sont abordés tôt en session et représentent un contenu relativement nouveau. De plus, avant que la grève ne modifie le calendrier de la recherche,

il était prévu que les étudiantes remettent le dépôt final à la fin mars, ce qui laissait le temps à l'étudiante chercheuse de faire les corrections avant de faire les entrevues d'évaluation de l'implantation auprès des participantes.

Pour chacun des éléments de compétences, les étudiantes devaient se créer des outils d'apprentissage qui prouvent le développement de ces compétences. Les outils pouvaient prendre diverses formes : résumés de lectures, schémas de concepts, cartes conceptuelles, tableaux, exemples de la pratique qui prouvent les liens théorie/pratique, articles de volumes ou de recherche. L'étudiante chercheuse était disponible pour soutenir les étudiantes et répondre à leurs questions. Il était facile d'entrer en communication avec elle à l'aide du courriel. Un forum de discussion a également été mis en place sur la plate-forme informatique dédiée au cours. L'auxiliaire d'enseignement et de recherche était disponible lors des laboratoires pratiques reliés au cours théorique. Les étudiantes étaient invitées à apporter leur portfolio au besoin lors des laboratoires. L'enseignante était également impliquée comme soutien afin de stimuler les étudiantes à se créer des outils d'apprentissages et afin de les guider dans le développement des compétences.

Une brève rencontre a eu lieu le 14 février 2012 dans le cours afin de constater l'évolution du projet et de répondre aux questions des étudiantes. À ce moment, plusieurs avaient mentionné ne pas avoir encore commencé le projet, le premier dépôt étant prévu pour le 21 février.

À deux moments au cours du trimestre, les étudiantes ont présenté leur portfolio à l'étudiante chercheuse pour évaluation. La première rencontre a eu lieu le 21 février, date à laquelle avait lieu le premier examen théorique. Une note de 10 % a été attribuée à la suite de la présentation du portfolio et à la correction à l'aide d'une grille d'évaluation (annexe III). Le deuxième dépôt et la deuxième évaluation devaient avoir lieu en avril, mais avec le déclenchement d'une grève, ils ont dû être retardés. Le deuxième dépôt avait été planifié ainsi afin de permettre à l'étudiante chercheuse de faire les corrections et de remettre les notes aux étudiantes avant de réaliser la phase d'évaluation de l'implantation. Les

rencontres pour la présentation du portfolio devaient servir de moyen pour recruter les participantes pour la deuxième phase du projet, soit la phase d'évaluation.

Au retour de la grève

Pendant la grève, des schémas vierges ont été déposés sur la plateforme informatique du cours afin d'aider les étudiantes dans la réalisation du projet et de les stimuler à travailler pendant la grève. Le retour en classe après la grève a eu lieu le 29 mai 2012. À ce moment, un nouveau plan de cours offrant un trimestre accéléré et condensé a été présenté aux étudiantes. La professeure a décidé de conserver le portfolio comme stratégie de développement et d'évaluation des compétences. Certaines avaient fait la demande d'abandonner le projet étant donné les modifications au trimestre. Étant donné les nouveaux échéanciers, le deuxième dépôt a été prévu en même temps que l'examen pratique terminal du cours, soit le 26 juin 2012. Cette deuxième présentation comptait pour 20 %. De cette proportion, 5 % était attribué pour les améliorations et les corrections apportées à la suite des commentaires du premier dépôt. Les autres stratégies d'évaluation employées pour évaluer les compétences dans ce cours sont l'examen traditionnel qui comptera pour 50 % de la note finale et un examen pratique en lien avec les laboratoires qui compte pour 20 %.

La phase d'évaluation

La phase d'évaluation consiste à évaluer l'implantation du portfolio sur le développement et l'évaluation des compétences en soins critiques des étudiantes infirmières en évaluant leurs perceptions. À la mi-juin, les étudiantes ont été invitées, par courriel et en classe par l'enseignante, à aller discuter de leur expérience avec l'étudiante chercheuse lors d'entrevues semi-dirigées. Les rencontres ont eu lieu avant ou après l'examen pratique de laboratoire. Les étudiantes intéressées avaient fait connaître leur

intérêt par courriel à l'étudiante chercheuse ou en personne lors de la journée de l'examen pratique.

Précisons que des entrevues individuelles semi-structurées ont également été réalisées avec la professeure responsable du cours ainsi qu'avec l'auxiliaire d'enseignement et de recherche en juillet afin de connaître leurs perceptions et de recueillir le plus de données possible en rapport avec la phase d'implantation.

3.2.4 Les instruments de collecte

Dans un devis qualitatif utilisant l'étude de cas, plusieurs outils de collecte de données doivent être utilisés notamment les questionnaires, les entrevues, l'observation, les documents et les journaux de bord (Fortin & Gagnon, 2010). Afin d'évaluer l'implantation du portfolio sur le développement et l'évaluation des compétences en soins critiques des étudiantes, un questionnaire d'évaluation de l'implantation, un questionnaire de données sociodémographique et un guide d'entrevue individuelle semi-structurée ont été réalisés. Un journal de bord a été utilisé par la professeure titulaire du cours et par l'étudiante chercheuse. Finalement, des fiches de suivis en lien avec l'aide apportée ont été mises à la disposition de l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Tous ces instruments sont décrits en détail dans cette section.

Questionnaire d'évaluation de l'implantation

Un questionnaire d'évaluation de l'implantation (annexe IV) a été remis à toutes les étudiantes qui ont réalisé le portfolio dans le cadre du cours de soins critiques. Les étudiantes se sont vu remettre le questionnaire immédiatement après l'examen pratique. Elles étaient libres de répondre ou non. Le but de cette évaluation était d'en connaître davantage sur leurs perceptions à la suite de l'implantation du portfolio. Pour commencer, les étudiantes ont dû répondre à quelques questions visant à définir leur profil d'études. Par

la suite, le questionnaire se divisait en trois thèmes principaux, soit le guide de rédaction, l'implantation et le soutien. Chaque thème était divisé en trois ou quatre sous thème. Une échelle de type Likert en quatre points a été utilisée soit : « très en accord », « en accord », « en désaccord » et « très en désaccord ». Le choix d'utiliser seulement quatre catégories repose sur le fait qu'il est préférable d'éviter les réponses « neutres ». Certains auteurs soulignent qu'il est préférable d'offrir un choix forcé de réponses afin de réduire la possibilité de différencier les données (Fortin & Gagnon, 2010). De plus, les réponses « neutres » sont difficiles à interpréter si un grand nombre ou un petit nombre de répondants les choisissent (Fortin & Gagnon, 2010). Le questionnaire comprenait aussi quatre questions ouvertes visant à connaître les avantages, les inconvénients, les difficultés et finalement les éléments qui ont aidé à la réalisation du portfolio. Pour terminer, il y avait un espace pour les commentaires.

Questionnaire des données sociodémographiques.

Un questionnaire servant à établir les données sociodémographiques a été élaboré (annexe V). Ce questionnaire a permis d'avoir une vision des différentes caractéristiques de l'échantillon qui a pris part aux entrevues individuelles semi-structurées. Il a permis de recueillir des éléments d'information sur l'âge des participantes, le sexe, le profil d'études, le nombre d'heures investies dans les études par semaine, le nombre de jours travaillés par semaine, le nombre d'années d'expérience comme infirmière. Il était également demandé aux étudiantes si elles avaient de l'expérience en soins critiques et si elles avaient déjà vécu l'expérience du portfolio.

Guide d'entrevue semi-structurée

L'entrevue est la principale stratégie servant à recueillir des données en recherche qualitative (Fortin, 2006). Afin de recueillir des données et d'évaluer les perceptions des étudiantes à la suite de l'implantation du portfolio, des entrevues individuelles semi-

structurées ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entrevue. Ce type d'entrevue est utilisée lorsque le chercheur tente de comprendre le sens d'un évènement ou d'un phénomène que vivent les sujets (Fortin, 2006). Pour ce faire, le chercheur dresse une liste des sujets à aborder, formule des questions en lien avec ces sujets pour ensuite les présenter selon l'ordre qu'il juge approprié (Fortin, 2006). Les questions ouvertes ont été privilégiées puisqu'elles laissent les répondantes libres de répondre comme elles le désirent (Fortin, 2006). Le guide d'entrevue (annexe VI) a été élaboré en tenant compte du cadre de référence utilisé pour cette étude soit le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006). La typologie de l'évaluation de l'implantation proposée par Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz (2009) a également été utilisée afin d'élaborer des questions relatives à l'implantation. Le guide d'entretien et les habiletés d'intervieweuse de l'étudiante chercheuse ont été validés à l'aide d'une pratique sous supervision de la directrice de recherche. À la suite de cette pratique, des corrections pour la clarté des questions ont été apportées.

De plus, un guide d'entrevue semi-structurée a été rédigé afin de recueillir les perceptions de la professeure titulaire du cours ainsi que l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Des rencontres individuelles ont eu lieu avec chacune. Dans tous les cas, les entrevues ont été enregistrées.

Journal de bord

Un journal de bord a été utilisé par l'étudiante chercheuse et la professeure titulaire du cours. Cet instrument a permis de noter les éléments importants en cours d'implantation du portfolio. Comme l'implantation se déroule sur tout un trimestre, chaque élément jugé important a été consigné au journal pour ensuite être analysé. Dans son journal de bord, l'étudiante chercheuse a pris soin d'inscrire les dates des rencontres avec les étudiantes, l'enseignante et l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Certaines informations relatives au contenu des rencontres étaient consignées ainsi que les perceptions et les

ressenties. Lors des rencontres avec les étudiantes, certains commentaires émis étaient pris en note de par leur pertinence pour la suite du projet ou pour l'explication de certains résultats. Dans son journal de bord, l'enseignante faisait un compte rendu des éléments importants relatifs au portfolio après chaque cours. Elle faisait état de ses impressions, des commentaires des étudiantes et des discussions qui ont eu lieu en classe sur le sujet.

Fiches de suivi relatives l'aide apportée

Des fiches de suivies en lien avec l'aide apportée (annexe VII) ont été mises à la disposition de l'auxiliaire d'enseignement et de recherche afin qu'elle y note de l'information sur le soutien apporté aux étudiantes. Des informations en rapport avec les difficultés rencontrées et les interventions effectuées en vue de faciliter l'élaboration de l'outil y ont été consignées. Étant donné la grève étudiante, ces fiches ont été peu utilisées puisqu'au retour de la grève le portfolio a peu été discuté et travaillé lors des laboratoires.

3.3 L'ANALYSE DES DONNEES

Les données recueillies à l'aide des différents instruments de mesure ont été analysées en fonction du type d'instrument de collecte utilisé. Les données issues des questionnaires d'évaluation de l'implantation ont été compilées à la main. Des analyses de fréquence ont été réalisées. Les questions ouvertes du questionnaire ont été analysées afin de faire émerger les thèmes les plus répétitifs. Les entrevues semi-structurées avec les étudiantes, la professeure et l'auxiliaire d'enseignement et de recherche ont été enregistrées. Des résumés des comptes rendus intégraux ont été faits pour chacune des entrevues. Les résumés ont été analysés afin de faire ressortir les thèmes centraux. Plusieurs lectures des résumés ont été faites et une deuxième écoute des entrevues individuelles a été nécessaire dans quelques cas.

3.4 LES CONSIDERATIONS ETHIQUES

Comme la recherche porte sur les êtres humains, certaines considérations éthiques se doivent d'être respectées. Les principes du respect de la personne et de bienfaisance se doivent d'être pris en considération (Fortin, 2006). Le projet a été présenté au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR pour approbation en décembre 2011. Le certificat émit porte le numéro CER-67-387. Précisions que les étudiantes ayant pris part au projet ne font pas partie d'une population vulnérable. Comme l'élaboration du portfolio est une stratégie de développement et d'évaluation des compétences implantée dans le cadre du cours au même titre qu'un examen théorique ou un travail de session, toutes les étudiantes inscrites au cours ont réalisé le portfolio. Elles ont eu la possibilité de s'exprimer lors de la présentation du plan de cours en début de trimestre et lors de la reprise des cours après la grève. Même s'il y a plusieurs avantages à utiliser le portfolio en pédagogie, cette nouvelle façon de faire pouvait engendrer du stress et de l'anxiété. Pour pallier cet inconvénient, l'étudiante chercheuse a été disponible pour répondre aux questions des étudiantes dans un forum de discussion instauré dans la plateforme informatique du cours. Il a également été possible de la joindre par courriel. L'auxiliaire d'enseignement et de recherche ainsi que la professeure titulaire du cours étaient également disponibles.

Les étudiantes étaient libres de participer ou non à la deuxième phase du projet, soit la phase d'évaluation de l'implantation sur le développement et l'évaluation de leurs compétences en soins critiques. Les étudiantes qui ont accepté de participer à la recherche ont été invitées à signer un formulaire de consentement (annexe VIII) permettant d'utiliser les données recueillies dans le cadre du projet. Les renseignements concernant les participantes demeureront confidentiels. Toutes les données recueillies seront conservées par l'étudiante chercheuse dans un endroit sécuritaire et seront détruites après le dépôt final du mémoire de maîtrise.

3.5 LES CRITERES DE RIGUEUR

En recherche qualitative, il importe de s'assurer de la rigueur de la démarche utilisée afin d'avoir des résultats fiables (Fortin, 2006). Pour ce faire, certains critères sont importants pour juger de la rigueur de la recherche qualitative puisqu'ils traduisent l'attention du chercheur pour son travail à l'égard des futurs lecteurs (Streubert & Rinaldi Carpenter, 2011).

La crédibilité réfère à la justesse des résultats obtenus en lien avec les données recueillies. Gohier (2004) précise que ce critère invoque un souci de validation interne, en utilisant des techniques de triangulation des sources et des méthodes. Elle précise également l'importance d'établir la validité de signification de l'observation et des interprétations. Afin de s'assurer de la crédibilité des données, Streubert et Rinaldi Carpenter (2011) proposent de prolonger l'engagement avec les participantes afin de faire valider l'interprétation des données obtenues par le chercheur. L'étudiante chercheuse s'est assurée de pouvoir entrer en communication avec les participantes advenant le cas où des questions surviendraient à la suite de la transcription des entrevues. De plus, à plusieurs moments pendant les entrevues, l'étudiante chercheuse a reformulé les propos tenus par les participantes afin de s'assurer d'une bonne compréhension.

La fiabilité consiste dans l'indépendance des analyses en lien avec l'idéologie du chercheur et elle présume la transparence de ce dernier (Gohier, 2004). Dans cette optique, un autre chercheur serait en mesure de faire les mêmes observations et arriverait aux mêmes conclusions. Pour ce faire, la méthode de recherche est bien décrite. L'étudiante chercheuse ainsi que l'enseignante titulaire du cours ont tenu un journal de bord tout au long du projet afin d'y consigner les données importantes. Deux sources de collecte de données ont été utilisées soit un « questionnaire d'évaluation de l'implantation » et des entrevues individuelles semi-structurées. L'échantillon de 18 participantes pour les entrevues permet d'assurer une abondance de données, ce qui a mené à une redondance

dans tous les thèmes qui conduit vers la saturation. Finalement, l'étudiante chercheuse était supervisée par sa directrice de recherche tout au long du projet.

La transférabilité réfère aux probabilités que les résultats obtenus à la suite de l'étude puissent s'appliquer à d'autres situations similaires (Streubert & Rinaldi Carpenter, 2011). Ce concept repose sur un échantillonnage théorique qui suppose la saturation des données ainsi qu'une description riche du contexte et des sujets de la recherche (Gohier, 2004). Précisions cependant que la grève étudiante a perturbé la démarche prévue du projet de recherche et que les résultats peuvent avoir été influencés par cet évènement.

Ce chapitre a présenté la méthodologie utilisée pour réaliser ce projet de recherche. Le devis à l'étude, soit l'étude de cas, y est expliqué. Par la suite, la méthodologie est décrite. Ce projet se déroule en deux phases soit l'implantation et l'évaluation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences auprès d'étudiantes infirmières dans un cours de soins critiques. La méthode d'analyse des données, les considérations éthiques ainsi que les critères de rigueur en recherche qualitative sont présentés. Le chapitre qui suit présente les résultats issus de la collecte de données.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Le chapitre 5 présente les résultats obtenus lors de la collecte de données. Il permet de répondre aux deux questions de recherche de l'étude, soit : « Quelles sont les perceptions des étudiantes sur le développement des compétences en soins critiques à la suite de la réalisation d'un portfolio? » et « Quelles sont les perceptions des étudiantes sur l'évaluation des compétences en soins critiques à la suite de la réalisation d'un portfolio? ». Les réponses à ces questions de recherche seront traitées dans ce chapitre qui se divise en quatre parties. Dans un premier temps, les données quantitatives issues du questionnaire d'évaluation de l'implantation du portfolio sont présentées. Deuxièmement, les résultats issus des entrevues individuelles sont exposés. Par la suite, les résultats reliés aux facteurs contextuels de la recherche sont décrits. Finalement, le point de vue de la professeure et celui de l'auxiliaire d'enseignement et de recherche sont présentés.

4.1 LES RESULTATS ISSUS DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION

Cette partie présente les résultats issus du questionnaire d'évaluation de l'implantation du portfolio (annexe IV). Elle se divise en trois parties. Premièrement, le profil d'études des étudiantes qui ont répondu au questionnaire est exposé. Deuxièmement, les données issues de la partie quantitative du questionnaire sont décrites. Pour terminer, les données issues des questions ouvertes du questionnaire d'évaluation de l'implantation sont présentées.

4.1.1 Le profil d'études des étudiantes

Les 26 étudiantes ayant terminé le cours ont été invitées à remplir le questionnaire d'évaluation de l'implantation le 26 juin 2012. De ce nombre, 25 étudiantes ont accepté. Le tableau 2 illustre le profil d'études des participantes à cette portion de l'étude. Toutes les étudiantes (100 %) qui ont répondu sont au cheminement DEC-BAC du baccalauréat en sciences infirmières. De ce nombre, 80 % sont infirmières depuis environ un an. Comme elles ont toutes leurs permis de pratique, elles travaillent dans différents milieux cliniques. Un peu moins de la moitié (40 %) travaillent quatre jours et plus par semaine et près du trois quarts (76 %) mentionnent être aux études à temps plein, soit cinq cours ou plus par trimestre. Un peu plus de 65 % des participantes investissent entre 10 et 20 heures par semaine dans leurs études alors que 21,7 % mentionnent en passer moins de 10. Notons qu'à cet item, deux questionnaires n'ont pas été considérés dans le calcul des résultats puisque plus d'une réponse avait été cochée. Fait intéressant, près de la moitié des étudiantes (48 %) avaient déjà vécu une expérience semblable à celle vécue dans le cadre du projet dans un cours de microbiologie au collégial. À la suite d'une rencontre avec l'enseignante du cours, dont la nature est extérieure au projet de recherche présenté ici, il a été constaté que le document produit par les étudiantes, à ce moment-là, s'avérait être plus un dossier d'étude qu'un portfolio. Un dossier d'étude est un document, souvent un cartable, où les étudiantes conservent des traces de leurs activités d'apprentissage tout au long du trimestre. Elles doivent laisser des traces de leur apprentissage, chaque semaine, et ce, guidé par l'enseignante (Côté, 2009). La portion réflexive n'est pas ou peu exploitée dans ce genre de dossier. Il faut également souligner que c'était la première fois que l'expérience du portfolio était menée dans le cadre du cours de microbiologie.

Tableau 2 : Profil d'études des répondantes au questionnaire

Variable		n	%
Nombre de jours travaillés par semaine (n=25)	1-2 jours/semaine	8	32
	3 jours/semaine	4	16
	4 jours /semaine et plus	10	40
	Ne travaille pas présentement	3	12
Nombre de cours par trimestre (n=25)	1-2 cours	1	4
	3 cours	1	4
	4 cours	4	16
	5 cours et plus	19	76
Profil d'étude (n=25)	DEC-BAC	25	100
	Baccalauréat de perfectionnement	0	0
Heures investies dans les études/semaines (n=23)	Moins de 10	5	21,7
	Entre 10 et 20 heures	15	65,2
	Entre 20 et 30 heures	3	13
	Plus de 30 heures	0	0
Avait déjà vécu l'expérience du portfolio (n=25)	oui	12	48
	non	13	52
Années d'expérience comme infirmière (incluant le temps de CEPI) (n=25)	1 an et moins	20	80
	2 ans	1	4
	3 ans	1	4
	4 ans	1	4
	5 ans et plus	2	8

4.1.2 Les résultats issus de la partie quantitative du questionnaire

Cette partie décrit les résultats issus de la partie quantitative du questionnaire. Trois principaux thèmes sont abordés soit le guide de réalisation, l'implantation et le soutien. Le tableau 3 fait état de ces données. Afin de faciliter la lecture des résultats dans le texte, les items « en accord » et « très en accord » ont été regroupés ainsi que les items « en désaccord » et « très en désaccord ». Bouletrau, Chouanière, Wild, et Fontana (1999) soutiennent que le choix de regrouper les items de façon à équilibrer les réponses positives et négatives a comme effet d'augmenter la sensibilité.

Le guide de réalisation

Le guide de réalisation du portfolio a été consulté par la totalité des étudiantes (100 %). De ce pourcentage, 78 % affirment être en accord avec le fait que les exemples de stratégies d'étude incluses dans le guide ont été aidantes dans la réalisation de l'outil. Seulement trois étudiantes (12 %) mentionnent que les stratégies démontrées dans le guide n'ont pas été aidantes pour réaliser leur document. La clarté des explications du projet fournies dans le guide a également été questionnée. Quatre-vingt-huit pour cent des étudiantes affirment que le projet y était bien expliqué. Ces résultats permettent de croire que le guide de réalisation est un outil aidant pour développer le portfolio.

Le déroulement de l'implantation

Les étudiantes sont en accord avec le nombre de points alloués au portfolio dans une proportion de 88 %. Par contre, 12 % mentionnent être en désaccord. Par rapport au nombre de dépôts du portfolio en cours de trimestre, 92 % des étudiantes sont d'accord que deux dépôts sont suffisants alors que 8 % sont en désaccord. Finalement, 76 % des répondantes affirment que les moments pour remettre le portfolio sont adéquats alors que 24 % sont en désaccord. Il est important de souligner qu'à cause du contexte de la grève étudiante, le calendrier a dû être modifié. La deuxième remise du portfolio a eu lieu en même temps que les examens de fin de trimestre à la suite de la reprise des cours dans un contexte de trimestre accéléré.

Le soutien

La majorité des étudiantes affirment que la rencontre d'évaluation lors du premier dépôt a aidé à poursuivre la réalisation de l'outil. Une personne n'a rien indiqué à cette question spécifiant ne pas avoir assisté à cette rencontre d'évaluation. Par rapport au soutien disponible, 23 étudiantes (95,9 %) affirment avoir reçu le soutien nécessaire pour

bien réaliser leur portfolio. Les exemples d'outils à réaliser, qui ont été déposés sur le site internet du cours peu après le déclenchement de la grève, ont été utilisés par les étudiantes dans une proportion de 79,2 %. Cinq étudiantes affirment ne pas avoir utilisé ces exemples. Finalement, 16 étudiantes (76,2 %) mentionnent que les exemples de portfolios fournis au laboratoire les ont aidées à élaborer leur document, cinq étudiantes affirment que cela n'a pas été aidant et quatre n'ont pas répondu à cette question.

Les résultats issus de la portion quantitative du questionnaire permettent de constater que les étudiantes ont apprécié le guide de réalisation pour les aider dans le développement de l'outil. De plus, il est observé que le déroulement est satisfaisant tout comme le soutien disponible aux étudiantes.

Tableau 3 : Les résultats du questionnaire d'évaluation de l'implantation

	Très en accord		En accord		En désaccord		Très en désaccord	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Guide de réalisation								
1.1 J'ai consulté le guide de réalisation du portfolio pour élaborer mon outil.	9	36	16	64	0	0	0	0
1.2 Les exemples de stratégies d'étude incluses dans le portfolio m'ont aidée.	7	28	15	60	3	12	0	0
1.3 Le projet était bien expliqué dans le guide de rédaction.	8	32	14	56	2	8	1	4
2. Implantation								
2.1 Le nombre de points alloué pour le portfolio était suffisant (30 %)	9	36	13	52	2	8	1	4
2.2 Le nombre de dépôts était suffisant (2 dépôts).	7	28	16	64	2	8	0	0
2.3 Les moments pour remettre les portfolios étaient adéquats.	4	16	15	60	5	20	1	4
3. Soutien								
3.1 La rencontre d'évaluation lors du premier dépôt m'a aidée pour poursuivre la réalisation. (n=24)	13	54,2	11	45,8	0	0	0	0
3.2 J'ai reçu le soutien nécessaire pour bien réaliser mon portfolio (professeure, auxiliaire d'enseignement, étudiante chercheuse). (n=24)	10	41,7	13	54,2	1	4,2	0	0
3.3 J'ai utilisé les exemples déposés dans « Claroline » pour m'aider à réaliser mon portfolio. (n=24)	7	29,2	12	50	5	20,8	0	0
3.4 Les exemples de portfolio disponibles au laboratoire m'ont aidée à élaborer mon outil. (n=21)	7	33,3	9	42,9	5	23,8	0	0

4.1.3 Les résultats issus des questions ouvertes du questionnaire

Cette partie décrit les résultats issus des questions ouvertes du questionnaire d'évaluation de l'implantation. Ce dernier comprenait quatre questions ouvertes afin d'en connaître davantage sur les perceptions et le vécu des étudiantes en regard de l'élaboration du portfolio. Le tableau 4 présente les principaux résultats qui ont émergé de l'analyse des questionnaires. Les avantages à utiliser un portfolio comme stratégie de développement et d'évaluation des compétences, les inconvénients, les difficultés rencontrées et les facteurs qui ont favorisé la réalisation de l'outil y sont présentés.

Les avantages

Les étudiantes ont mentionné plusieurs avantages à utiliser le portfolio comme stratégie de développement et d'évaluation des compétences. Un des avantages les plus souvent énoncés est que le portfolio représente un outil qui facilite, favorise et structure l'étude. Il constitue un document de référence visuel où toutes les informations sont classées dans un même document. Plusieurs étudiantes ont mentionné que ce même document de référence pourra être utile en stage et même en milieu de travail. Finalement, la réalisation du portfolio a permis, pour plusieurs répondantes, de développer de nouvelles stratégies d'étude et d'exploiter leur esprit de synthèse.

Tableau 4 : Énoncés issus des questions ouvertes du questionnaire

Avantages à utiliser le portfolio sur le développement et l'évaluation des compétences	Inconvénients à utiliser le portfolio sur le développement et l'évaluation des compétences	Les difficultés rencontrées	Les facteurs favorisants
<ul style="list-style-type: none"> • Facilite l'étude • Favorise l'étude • Structure l'étude • Représente un document de référence • Représente un outil de référence en stage • Permet de développer de nouvelles stratégies d'étude • Permet une meilleure intégration de la matière • Résume le cours • Rend la matière plus claire • Permet la créativité 	<ul style="list-style-type: none"> • Demande beaucoup d'heures de travail • Est une charge de travail supplémentaire • Amène une subjectivité de l'évaluation • Implique la modification des stratégies d'étude • Implique l'évaluation des stratégies d'étude qui sont personnelles à chacun • Demande de l'expérience clinique pour documenter l'outil 	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de temps • Utilisation de nouvelles stratégies d'étude • Le peu d'expérience clinique pour documenter l'outil • Les autoévaluations • Le manque d'inspiration 	<ul style="list-style-type: none"> • Le guide de réalisation • Les notes de cours • Les exemples d'outils déposés sur le site internet du cours • La rencontre d'évaluation au premier dépôt • Les exercices réalisés sur certains sites internet • Les exercices formatifs de l'enseignante • Les grilles de correction • Les stratégies utilisées (résumés, cartes mentales) • La motivation pour créer l'outil • La présence de certaines collègues • La disponibilité de l'équipe de soutien.

Les inconvénients

Parmi les inconvénients les plus souvent cités par les étudiantes, le manque de temps représente un élément important et redondant. Le nombre d'heures élevé à investir pour élaborer le portfolio ainsi que la charge de travail supplémentaire occasionnée, surtout en fin de trimestre, sont les thèmes qui ressortent le plus fréquemment comme des inconvénients.

Les difficultés rencontrées

Lors de l'élaboration du portfolio, les étudiantes ont été confrontées à certaines difficultés. Même s'il représente un inconvénient, presque la moitié des étudiantes ont affirmé que le manque de temps représente la plus grande difficulté à laquelle elles ont dû faire face pendant le projet. Le fait de devoir utiliser des stratégies d'étude différentes de celles utilisées normalement est également mentionné comme une source de difficulté par plusieurs.

Les facteurs favorisants

Il y a également des facteurs qui ont favorisé le développement du portfolio. Le guide de réalisation du portfolio, les notes de cours, les exemples d'outils déposés sur le site internet du cours et la rencontre d'évaluation lors du premier dépôt sont des éléments mentionnés à plusieurs reprises par les étudiantes. Certaines affirment également que les exercices réalisés sur certains sites internet ainsi que les exercices formatifs de la professeure ont facilité leur travail.

Les résultats de la partie qualitative du questionnaire ont permis de faire émerger certaines perceptions des étudiantes liées à l'utilisation du portfolio comme stratégie pédagogique de développement et d'évaluation des compétences. Plusieurs avantages et

inconvenients à utiliser un portfolio ont été ressortis. Les difficultés rencontrées par les étudiantes en cours de route ainsi que les facteurs favorisant le développement de l'outil ont également été relevés. Ces éléments seront importants à prendre en considération lors d'une implantation future afin de minimiser les impacts négatifs et favoriser le développement et l'évaluation des compétences à travers l'outil. Les résultats issus des entrevues individuelles présentés dans la section suivante viendront appuyer certaines données qui ont émergé de l'analyse des questionnaires d'évaluation de l'implantation.

4.2 LES RESULTATS ISSUS DES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Cette deuxième partie présente les résultats issus de l'analyse thématique des entrevues individuelles. Dans un premier temps, le profil des étudiantes qui ont pris part aux entrevues individuelles est présenté suivi des résultats de l'analyse thématique des comptes rendus des entrevues. Cette analyse a permis de faire émerger trois grandes catégories soit : le portfolio et le développement des compétences, le portfolio et l'évaluation des compétences et finalement les résultats reliés au contexte de la recherche. Afin d'assurer la confidentialité, des noms fictifs ont été attribués à chacune des participantes.

4.2.1 Les données sociodémographiques

Le nombre d'étudiantes ayant accepté de prendre part aux entrevues est de 18 sur une possibilité de 26. Le tableau 5 présente le profil des participantes. Elles sont majoritairement des femmes (88,9 %) et elles ont en moyenne 23,6 ans. Toutes les participantes sont au cheminement DEC-BAC en sciences infirmières, elles sont infirmières depuis un an et moins dans une proportion de 77, 8 % et n'ont pour la plupart aucune expérience clinique en soins critiques (72,2 %). Les domaines de pratique sont très

diversifiés, mais il est important de souligner que deux participantes ont de l'expérience en soins critiques. Soixante-seize pour cent des personnes interviewées investissent entre 10 et 20 heures de travail dans leurs études par semaine et le quart travaillent 4 jours par semaine et plus. Un peu plus de la moitié des participantes (55,5 %) avait déjà vécu l'expérience d'élaborer un portfolio dans un cours de microbiologie pendant leur étude en soins infirmiers au collégial tel que mentionné plus haut dans la section portant sur les résultats issus du questionnaire d'évaluation de l'implantation.

Tableau 5 : Profil sociodémographique des participantes aux entrevues individuelles

Âge (n=18)	moyen	Écart-type	Min	Max
	23,6	3,25	21	35
Sexe (n=18)		Femmes	16	
		Hommes	2	
Profil d'étude (n=18)		DEC-BAC	18	100 %
Heures investies dans les études/semaines (n=17)		Moins de 10	2	11,8
		Entre 10 et 20 heures	12	70,6
		Entre 20 et 30 heures	3	17,6
		Plus de 30 heures	0	
Nombre de jours travaillés par semaine (n=18)		1-2 jours/semaine	8	44,4
		3 jours/semaine	2	11,1
		4 jours /semaine et plus	7	38,9
		Ne travaille pas présentement	1	5,6
Années d'expérience comme infirmière (incluant le temps de CEPI) (n=18)		1 an et moins	14	77,8
		2 ans	1	5,6
		3 ans	2	11,1
		4 ans	1	5,6
		5 ans et plus		
Expérience de travail en soins critiques (n=18)		Oui	5	27,8
		Non	13	72,2
Avait déjà vécu l'expérience du portfolio (n=18)		Oui	10	55,6
		Non	8	44,4

4.2.2 Le portfolio et le développement des compétences

Plusieurs données recueillies donnent des indications relatives au portfolio et le développement des compétences. Trois grandes catégories ont émergé de l'analyse en lien avec ce thème qui, à leur tour, se subdivisent en sous-catégories. La figure 2 présente les principaux thèmes qui sont développés dans cette partie. Dans un premier temps, le processus de réalisation du portfolio par les étudiantes est présenté. Par la suite, les principaux bénéfices à l'utilisation d'un portfolio sur le développement des compétences sont exposés. Pour terminer, les facteurs qui ont influencé le développement des compétences à l'aide d'un portfolio sont décrits.

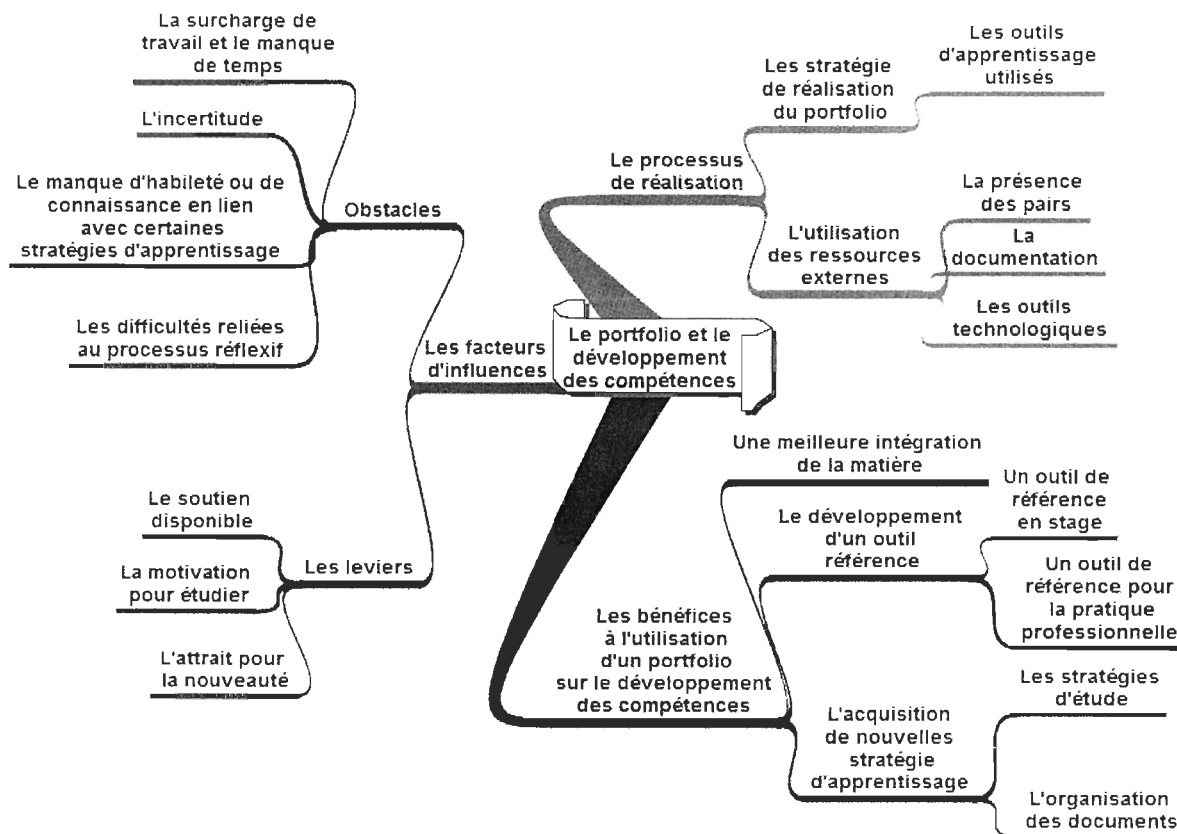


Figure 2 : Le portfolio et le processus de développement des compétences

Le processus de réalisation

Le processus de réalisation du portfolio réfère à la façon dont les étudiantes ont réalisé leur document. Les stratégies d'apprentissage utilisées pour élaborer le portfolio sont présentées ainsi que les ressources externes utilisées par les étudiantes.

Les stratégies d'apprentissage utilisées

Les étudiantes ont été questionnées sur la façon dont le portfolio a été réalisé et sur les outils qu'elles ont insérés. Au départ, certaines avaient l'intention de créer leur portfolio sous forme de « scrapbooking » ou de le styliser à leur façon, mais rapidement, elles ont réalisé que cette façon de faire demandait beaucoup de temps. De plus, ce fut difficile pour quelques étudiantes de commencer l'élaboration du portfolio, car elles ne savaient pas nécessairement comment s'y prendre pour se créer des outils d'étude.

Au début, je ne savais pas trop comment débiter. J'ai commencé par m'acheter des petites feuilles acétates et un cartable. J'ai regardé le plan de cours, et là j'ai fait : « Bon...on a telles lectures à faire et telles choses à voir. » Je me suis installée, document par document et j'ai essayé de faire des fiches par rapport à ça. J'ai plus axé sur les choses que j'avais le plus de difficultés que les choses que j'ai vite comprises. (Josée)

Dans l'ensemble, les étudiantes y sont allées avec les stratégies d'étude qu'elles emploient habituellement comme les résumés de notes de cours et pour quelques-unes des tableaux et des schémas. « Je l'ai créée dans le fond à ma façon que j'étudiais, tous les schémas que je me faisais dans le fond, c'est comment moi j'étudiais ». (Anne)

Plusieurs étudiantes affirment avoir réalisé le portfolio dans le but de pouvoir le réutiliser comme document de référence en stage. Pour celles qui travaillent déjà en soins critiques, elles mentionnent l'avoir fait dans le but d'en faire un outil de travail dans le futur afin de le faire vivre au-delà du cours théorique.

C'est certain que moi, j'ai pris les cas qu'on voyait le plus souvent aux soins intensifs parce qu'habituellement, mon poste est concentré là. J'ai pris des cas comme des lignes artérielles qu'on voit peu souvent, les remises à zéro. On est tout le temps embêtée quand ça arrive. Je me suis fait une liste de choses à faire, à surveiller. (Kathleen)

Les outils d'apprentissage utilisés

Une variété d'outils ont été insérés dans le portfolio. Les résumés et les tableaux synthèses sont les méthodes les plus souvent mentionnées comme stratégie d'étude par les étudiantes. Plusieurs ont également affirmé avoir été sur internet afin d'y récupérer des images à inclure dans les résumés ou les tableaux. Les exercices formatifs, que certaines ont annotés, et les notes de cours fournies par l'enseignante, comme les documents PowerPoint, sont aussi des outils qui ont été insérés dans le portfolio. La liste qui suit présente d'autres exemples d'éléments mentionnés par les participantes : bandes de rythmes récupérées au laboratoire de soins critiques ou dans les milieux de travail, documents vierges déposés sur le site Web du cours, schémas présentés dans le cours et agrandis, ECG récupérés dans des dossiers de client au travail, mises en situation, techniques de soin apprises dans le cours, cartes d'idées, articles de revues, algorithmes, documents du milieu de travail, listes de points de surveillances.

L'utilisation de ressources externes

Pour mettre en application des compétences, une personne doit faire appel à différents types de ressources. Les ressources externes font référence à ce qui est externe à l'étudiante elle-même comme la présence des pairs, la documentation ainsi que les outils technologiques utilisés pour développer les compétences Tardif (2006).

La présence des pairs

Les étudiantes avaient été avisées, lors de la présentation du projet, qu'il était possible, même encouragé, de travailler en équipe. Il était attendu que les étudiantes travailleraient leur document en compagnie de quelques collègues, ce qui favorise les échanges et le perfectionnement des outils d'études. Il est constaté cependant que les pairs étaient plutôt des consultantes et que les portfolios étaient comparés entre eux plutôt qu'élaborés en collaboration. « On a comparé un peu, un coup qu'on avait complété. » (Josée)

Le fait de comparer les portfolios était bénéfique pour les étudiantes, elles pouvaient s'inspirer de ce que leurs collègues avaient fait pour élaborer les outils ou pour les bonifier ceux existants.

Si je voyais que quelqu'un avait fait quelque chose que moi je n'avais pas fait et que je trouvais que cela pouvait m'aider, je ne reprenais pas nécessairement sa formule à elle ou à lui mots pour mots, mais j'allais faire quelque chose dans le même style pour m'aider. (Karine)

Pour certains, si le portfolio était à refaire, l'utilisation des pairs serait un atout.

Si c'était à refaire ou à continuer, parce que je vais probablement continuer à le bonifier mon portfolio, c'est certain que je demanderais aux autres personnes : « Comment t'as fait ça? Peux-tu me le montrer? » Pour avoir d'autres exemples de portfolio. Parce que des fois, c'est embêtant, tu te dis : « Comment je pourrais faire ça pour être plus visuel? » (Dave)

La documentation.

La documentation utilisée pour élaborer le portfolio est très variée. Le guide de réalisation du portfolio remis lors de la présentation du projet a été cité comme un document aidant dans la trajectoire de réalisation. Il a permis de guider les étudiantes dans

le processus de réalisation tout en fournissant la documentation pour concevoir les outils d'apprentissage. « C'est certain que le document que t'as donné au départ, pour les exemples, ça, ça été vraiment très bénéfique. Parce que ça nous a mis la puce pour certains éléments qui étaient peut-être un peu moins compris. » (Kathleen)

Plusieurs étudiantes ont également apprécié le fait que des exemples d'outils vierges, comme des schémas, des cartes mentales et des tableaux, soient déposés sur le site internet du cours à la suite de l'annonce de la grève. Ces documents devenaient des outils d'inspiration pour arriver à développer leurs propres documents. Pour celles qui avaient plus de difficulté à organiser le contenu, ces documents ont permis de varier les stratégies utilisées et de découvrir de nouvelles façons de faire.

J'y ai été avec les schémas que tu avais mis sur Claroline, que j'ai trouvé vraiment le fun. Faire un schéma en tant que tel, moi, je n'ai pas l'idée, je n'ai pas le côté artistique pour le faire. Je n'aurais pas été capable d'en faire un comme ceux que tu avais mis sur Claroline et je trouvais que ça aidait. (Marie)

Oui, j'ai même trouvé ça essentiel sinon, j'aurais juste fait des feuilles résumées avec du texte. Et veux, veux pas, quand tu retournes dans ton portfolio, ce n'est pas pour lire, sinon, tu retournes dans ton livre. Avec une carte mentale, c'est clair et là tu repars plus vite. C'est ça que j'aimais. (Marie)

Les notes de cours distribuées par la professeure sont également des documents consultés par la grande majorité des étudiantes. Les exemples de ressources suivantes sont également cités par les étudiantes pour avoir permis l'élaboration du portfolio : certains sites internet pour les images ou les exercices interactifs à réaliser en lien avec le contenu du cours, les exercices formatifs fournis par l'enseignante, les livres utilisés dans le cadre de cours suivis à l'université ou au collège, les documents ou notes récupérés dans les milieux de pratique. Il est important de souligner que le volume de référence du cours a été cité comme document de référence à quelques reprises seulement et que dans la plupart des cas, les étudiantes critiquaient le fait qu'il soit en anglais comme raison de son inutilisation.

Les outils technologiques

Plusieurs étudiantes ont dit avoir élaboré leur portfolio à partir du traitement de texte. Une étudiante a même mentionné l'utilisation de certains logiciels comme « Photoshop » ou « Paint ». Quoiqu'il en soit, la présence d'internet est omniprésente, surtout en ce qui a trait à l'aspect visuel du portfolio. Une grande majorité des étudiantes ont affirmé avoir navigué sur internet à la recherche d'images. Plusieurs ont également affirmé avoir été sur certains sites internet qui présentent des exemples d'arythmies et des exercices interactifs en lien avec les arythmies ou l'équilibre acido-basique. Internet a également été une source d'information pour les étudiantes à la recherche d'articles à inclure dans leur document.

Les stratégies de réalisation du portfolio dans le processus de développement des compétences sont variables selon les étudiantes. Les stratégies sont différentes selon les étudiantes, les expériences vécues antérieurement et les stratégies d'étude utilisées de façon habituelle. Quoiqu'il en soit, il y a certains bénéfices à l'utilisation d'un portfolio pour développer des compétences. La section qui suit présente les principaux bénéfices qui ont émergé de l'analyse des comptes rendus.

Les bénéfices reliés à l'utilisation d'un portfolio sur le développement des compétences

L'analyse des comptes rendus des entrevues a permis de constater que le portfolio favorisait le développement des compétences des étudiantes en soins critiques. Il semble que cet outil permettrait une meilleure intégration de la matière ainsi que le développement d'un outil de références pour la pratique professionnelle. Un autre bénéfice intéressant qui a émergé de l'analyse est que le portfolio permet aux étudiantes d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Une meilleure intégration de la matière

Même si certains concepts ont été vus dans le cadre des études collégiales, la matière qui est abordée dans le cours est relativement nouvelle pour les étudiantes. Le domaine des soins critiques est complexe et demande une maîtrise des concepts de base afin d'agir efficacement auprès des personnes nécessitant ce genre de soins. Plusieurs étudiantes mentionnent que le portfolio permet de mieux intégrer le contenu relatif au cours. Certaines affirment avoir approfondi des concepts plus difficiles à comprendre et à intégrer grâce à l'outil.

Tout ce que je mettais dans mon outil, c'était des choses qu'à la base, quand j'étudiais, j'avais un peu plus de difficultés à retenir. Fait que je sais que tout ce qu'il y a là-dedans, c'est vraiment ce que moi, je maîtrise moins et que j'ai besoin d'avoir plus à portée de main. (Valérie)

Plusieurs étudiantes ont souligné que le portfolio permettait d'établir des liens entre la théorie et la pratique. « Ça m'a aidée à faire des liens avec des choses, ça m'a aidée pour l'intégration... plutôt que juste connaître pour connaître. » (Sophie) « Ça nous forçait à faire des liens, à aller chercher plus d'information possible. » (Patricia)

Le fait de devoir étudier différemment, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur, a favorisé l'assimilation des concepts reliés au cours de soins critiques.

Ce que la prof nous dit, on apprend vite dans la classe, rendu à la maison avec le portfolio, on peut vraiment revenir sur ce qu'elle a dit, approfondir vraiment mot pour mot à ma façon, comment moi je la vois cette matière-là. Moi ça m'a permis de mieux comprendre certaines choses et ce que je ne comprenais pas. (Myriam)

Le développement d'un outil de référence

Le portfolio a également comme avantage de devenir un outil de référence pour les étudiantes. « C'est un outil de référence qui est pratique, jamais on ne va jeter ça à la

poubelle un portfolio, ça va toujours rester, on va le bonifier on va enlever des choses qui ne sont plus à jour, on va en rajouter pour le mettre à jour. » (Dave)

Cette référence sera utile pour la pratique professionnelle, mais aussi lors du stage en soins critiques qui va suivre le cours théorique.

Un outil de référence en stage

Plusieurs étudiantes ont mentionné qu'elles apporteront leur portfolio en stage. Elles mentionnent que le fait que la matière y soit résumée et classée soit un avantage pour les stages.

Pour les stages, je pense que ça va beaucoup m'aider d'avoir fait ça parce que justement on n'aura pas à apporter tout mon stock. Je pense que c'est quand même complet dans ce que j'ai fait. C'est sûr que je n'ai pas tous les détails, mais on retrouve quand même toutes les choses qu'on a vues puis je pense que d'apporter ça en stage, ça va me donner un bon outil de travail. (Josiane)

L'outil sera un guide de référence avant le stage pour aider à se remémorer certains concepts qui ont pu être oubliés.

Un coup qu'il est réalisé, je pense que c'est une bonne chose parce que je vais pouvoir m'en resservir dans les stages. L'an prochain, après l'été, je ne me rappellerai peut-être plus c'est quoi un volume courant. Donc, ça va être un outil que je vais pouvoir consulter, surtout que je ne travaille pas en soins critiques. Fait que, c'est un milieu qui m'était inconnu. Faire des tableaux pour comparer des choses ou avoir un repère visuel, tsé moi je suis visuelle, donc ça m'aide beaucoup. Quand je vais arriver en stage, je vais pouvoir sortir ça et je pense que ça va m'aider. (Annick)

Un outil de référence pour la pratique professionnelle

Plusieurs étudiantes soutiennent que le portfolio est un outil de référence pour la pratique professionnelle dans leur milieu de travail. Pour les étudiantes qui travaillent déjà en soins critiques, ce document devient un document de référence lorsqu'elles travaillent, mais peut aussi le devenir pour les collègues, qu'elles soient nouvelles sur l'unité ou qu'elles aient de l'expérience.

C'est certain qu'il va être là pis je suis convaincue que les collègues qui vont me suivre par la suite, que je vais sûrement leur faire une couple de photocopies pour leur venir en aide les premières fois parce que moi ça m'a aidée, fait que ça ne leur nuira pas non plus. (Kathleen)

Pour celles qui ne travaillent pas en soins critiques, elles y voient un document de référence à consulter de façon plus ponctuelle en lien avec les différentes situations cliniques qu'elles peuvent rencontrer. « Tsé dans ma pratique, comme dans mon emploi, par exemple des gaz artériels, ça j'en ai dans mon travail. Fait que, de le reconsulter ça va pouvoir m'aider aussi. Parce qu'avant, je ne comprenais pas tant. » (Josiane)

D'autres étudiantes ont comme ambition de travailler en soins critiques et ont même postulé à certains postes dans ce domaine dans leur milieu de travail. « En fait c'est ça, j'ai appliqué sur des postes à l'urgence et en soins intensifs et en fait, c'est pour ça que j'ai utilisé un cartable jaune pour pouvoir le trainer avec moi. J'vais pouvoir dans le fond le garder sur l'étage comme outil personnel. » (Josée)

Dans certains cas, le portfolio est sorti du cadre pédagogique du cours de soins critiques. Une étudiante a affirmé avoir fait profiter ses collègues de travail des outils qu'elle avait élaborés alors qu'elle travaillait sur son document pendant son heure de repos.

Je l'ai aussi amené au travail, parce que je travaille de nuit et pendant ma pause j'ai le temps de travailler dedans et j'ai des collègues qui l'ont regardé et qui ont sorti des choses dedans pour le faire photocopier. Surtout au niveau des ECG et des algorithmes. (Valérie)

Une autre étudiante a mentionné s'être créé un outil similaire au portfolio dans le cours « Évaluation clinique de l'adulte » et s'en sert lorsqu'elle travaille en soins à domicile. « J'en ai fait un en évaluation clinique aussi, fait que ça m'aide, je l'apporte tout le temps quand je vais en soins à domicile ou des choses comme ça. » (Sylvie)

L'acquisition de nouvelles stratégies d'apprentissage

Une grande majorité d'étudiantes ont mentionné que réaliser un portfolio leur a permis de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'étude tout en apprenant une nouvelle méthode pour organiser les notes de cours ou autres documents importants.

Les stratégies d'étude

L'élaboration d'un portfolio a permis aux étudiantes de découvrir et de développer de nouvelles façons d'étudier. « Pour moi ça m'a fait développer d'autres stratégies d'étude. Dans le fond, ça donne un coup de pouce pour l'étude. » (Sophie)

Les stratégies d'étude souvent utilisées par les étudiantes sont des stratégies d'étude en surface comme lire les notes de cours.

Je ne suis pas une fille qui va se faire des résumés ou des schémas. Moi, je lis mes diapos et je suis vraiment par cœur. Je suis une fille de par cœur, bourrage de crâne, c'est moi. J'arrive à l'examen, je te mets ça et je pète un score. C'est de même que je fonctionne. Mais ne me le demande pas une semaine plus tard par exemple. (Marie)

Le fait de devoir faire les choses différemment a forcé les étudiantes à développer de nouvelles façons de faire. « Normalement, je faisais juste regarder les notes de cours et je les lisais. Mais là avec le portfolio, j'ai fait des résumés, j'ai fait des tableaux, j'ai fait toute sorte d'affaires qui m'ont forcée justement à faire ça. » (Sophie)

Plusieurs étudiantes ont affirmé se faire des résumés des notes de cours pour étudier. Le projet et l'élaboration du portfolio a cependant permis de faire des résumés différemment en tentant de mettre l'essentiel pour éviter de recopier intégralement le contenu des notes de cours. « Mes notes sont différentes, ma prise de note est différente, mes résumés sont différents. » (Patricia)

Le portfolio, ça m'a forcée à étudier dans le fond. Avant, normalement, j'étudiais beaucoup avec les notes de cours, je les lisais et je ne faisais pas de résumé. Dans le fond, le portfolio, ça m'a forcée à faire des résumés et à fonctionner d'une manière que je ne fonctionnais pas avant qui m'a aidé à apprendre et à intégrer la matière. (Sophie)

En élaborant le portfolio, les étudiantes ont appris de nouvelles façons de structurer les concepts à apprendre. L'élaboration de tableaux, de schémas ou de cartes mentales n'est pas une stratégie d'apprentissage employée de façon habituelle. « J'ai appris à faire des petites cartes mentales, rien de très grave là, mais c'est ça, j'ai trouvé ça quand même intéressant. (Josiane) « J'ai appris à essayer de structurer mes idées, pis schématiser ça aide à structurer les idées, c'est dur apprendre à schématiser. » (Christine)

En travaillant différemment et en structurant les idées de façon à intégrer la matière en profondeur, les étudiantes ont réalisé que ces stratégies étaient efficaces. « Au départ, la médication, j'avais toute fait ça manuscrit. Mais finalement, je l'ai fait dans un tableau et je me suis rendu compte qu'à l'étude, c'était pas mal plus facile à visualiser. » (Valérie)

L'organisation des documents

Le portfolio favorise également l'organisation de la matière dans un certain ordre de classement, ce qui semble nouveau comme façon de faire chez les étudiantes. Il est constaté que, souvent, les résumés, les notes de cours, ou autres documents relatifs à l'étude, ne sont pas classés. « Au lieu d'être pêle-mêle dans un cartable, c'est organisé dans le portfolio. »

(Alain) « J'ai toutes mes affaires dans une place. Je n'aurai pas à fouiller dans 36 000 documents pour avoir une réponse à une question. » (Sophie)

Le portfolio aurait permis aux étudiantes de développer une méthode de classement des documents importants pour le cours et pour l'étude.

C'est pratique parce que tout est séparé par section où l'on met les choses les plus importantes, donc après ça quand c'est le temps d'étudier ou de chercher les points importants, au lieu de chercher dans un gros cartable, où y'a plusieurs notes, on peut aller directement là-dedans et on sait qu'on va s'y retrouver. Donc j'ai trouvé ça pratique. (Valérie)

Les bénéfices à la réalisation du portfolio sont nombreux. Il permet une meilleure intégration de la matière tout en développant un outil qui demeurera une référence à long terme dans plusieurs applications de la pratique infirmière, autant en soins critiques que dans des domaines de pratiques plus généraux. En élaborant le portfolio, les étudiantes ont développé de nouvelles stratégies d'étude qui favorisent le traitement de l'information en profondeur plutôt qu'en surface. Plusieurs facteurs ont influencé le développement des compétences à l'aide du portfolio. La partie qui suit présente ces facteurs.

Les facteurs d'influence sur le développement des compétences

L'analyse des comptes rendus des entrevues a permis de faire ressortir plusieurs facteurs qui peuvent influencer le développement des compétences à l'aide du portfolio. Ces facteurs ont été regroupés en obstacles et en leviers.

Les obstacles

Trois obstacles majeurs ont été exprimés par les étudiantes en rapport avec l'élaboration du portfolio sur le développement des compétences soit la surcharge de

travail, l'incertitude, le manque d'habileté ou de connaissance en lien avec certaines stratégies d'apprentissage et le processus réflexif.

La surcharge de travail

Dès l'annonce du projet lors de la présentation du plan de cours, l'élaboration du portfolio a été perçue par les étudiantes comme une surcharge de travail.

Au début quand tu l'as présenté, je me disais : « Là, j'ai cinq cours, j'ai des stages, faut que je travaille au travers, et je ne fais pas juste mon point quatre, j'en fais plus. » Donc je me suis dit : « Dans quoi je m'embarque ? » Je l'ai vu vraiment comme une grosse montagne. Ça fait : c'est sûr que je ne passe pas au travers. (Marie)

Cette perception s'est également accentuée par le fait que c'était la cinquième et dernière présentation de plan de cours pour les étudiantes à temps plein pour le trimestre d'hiver. Elles appréhendaient un trimestre chargé et une nouvelle façon de faire était annoncée. « C'était comme pour moi une autre charge de travail à faire. Surtout que c'était mon dernier cours (en référant au cinquième cours du trimestre), fait que, j'avais tout eu les plans de cours des autres. » (Anne)

Plusieurs étudiantes avaient déjà vécu l'expérience d'élaborer un outil qui s'apparente au portfolio dans le cadre d'un cours de microbiologie pendant leurs études collégiales en soins infirmiers. La perception que les étudiantes ont conservée à la suite de ce travail est plutôt négative puisque l'investissement en temps était considérable. Pour ces dernières, l'annonce du projet à réaliser a également été perçue comme une surcharge de travail supplémentaire.

Ah non, pas encore un portfolio parce qu'on en avait eu un en microbiologie, c'était une charge de travail énorme. Compte tenu de nos cours qu'on avait eus auparavant à l'université, je trouvais que c'est des cours assez complexes des fois.

C'est une grosse charge de travail avec des travaux, pis toutes, avec un portfolio en plus je me suis dit : « Ouf! ». J'ai pris ça un peu couci-couça. Mais après ça, quand on nous a expliqué comment ça allait être pis toute, les explications, les précisions, les objectifs, là c'était un peu plus clair. Je me suis dit : « Ah! Ce ne sera peut-être pas si pire, je vais commencer et je vais voir comment ça va être. » (Dave)

Bien que l'expérience soit enrichissante pour plusieurs, une très grande majorité des participantes ont mentionné que le manque de temps était un facteur contraignant au portfolio. Le peu de temps à consacrer à l'élaboration des outils dans un contexte d'études à temps plein est omniprésent dans les données analysées, ce qui diminue l'investissement dans la réalisation du travail.

C'est une expérience quand même enrichissante malgré qu'on n'ait pas beaucoup de temps pour l'accomplir. Je trouvais qu'avec les cinq cours qu'on avait, je trouvais qu'on manquait un peu de temps pour vraiment investir du temps dedans. Je trouvais que c'était quand même un bon outil, mais on manquait peut-être de temps pour l'accomplir comme on voudrait vraiment. (Karine)

Avec le trimestre accéléré au retour de la grève, cette problématique n'a fait que s'accroître. Avec les délais pour remettre les travaux encore plus courts, le manque de temps se faisait encore plus sentir. Cela a eu comme impact que les étudiantes se sont moins investies pour réaliser le portfolio. Certaines ont même réalisé les outils après les examens finaux.

C'est sûr qu'il y a des parties que j'ai vues après avoir vu l'examen, parce que je n'avais pas eu le temps avant. Tsé, c'est moins utile dans ces cas-là. Mais c'est des choses qui arrivent avec la grève, on ne pouvait pas...c'est des circonstances inhabituelles.(Annick)

À cause du manque de temps, on s'est sentis un peu pris de le faire. On l'a mis de côté, mais il a fallu quand même mettre du temps dessus. (Catherine)

Cependant, certaines étudiantes ont vu cet investissement en temps plus positivement, se rendant rapidement compte qu'au final, cela les aidait pour étudier. Le temps requis pour élaborer un portfolio est un inconvénient, mais c'est également une stratégie pour étudier, ce qui pourrait devenir un avantage. Elles ont réalisé que le travail qu'elles investissaient pour réaliser le portfolio leur était rendu puisqu'il les aidait pour l'étude. « C'est long à faire, ça prend beaucoup de temps à faire. C'est de l'investissement, investissement qui n'est pas perdu, car on travaille la matière, ça permet de pratiquer, de travailler la matière quand il faut. » (Dave)

Faut que tu prennes le temps pour le faire...tout dépendant de la façon dont tu fais et t'étudies tes travaux. Il y en a qui peuvent faire leurs feuilles tout de suite à la main. Moi, je ne suis pas capable de faire ça. Pour ce point-là, fallait vraiment que je me prenne toute seule et que je me prenne du temps vraiment juste pour le portfolio. Tu sais, j'étudiais en même temps, que je le refaisais, je travaillais dessus pareil. (Sylvie)

L'incertitude

Comme la réalisation d'un portfolio est une nouveauté dans le cadre du cours, plusieurs étudiantes disent avoir vécu de l'incertitude à la suite de l'annonce du projet. L'incertitude est décrite comme un sentiment de ne pas savoir à quoi s'attendre, une certaine inquiétude face au projet. « J'ai trouvé ça intéressant. Tsé, c'est plus l'inconnu qui m'inquiétait, vu qu'on n'en avait jamais fait. On n'avait jamais entendu parler de ça nous autres. Tsé, c'est de l'inquiétude. » (Sylvie)

Le manque d'habileté ou de connaissance en lien avec certaines stratégies d'apprentissage

Quoique le portfolio ait permis aux étudiantes de développer de nouvelles stratégies d'étude qui leur étaient inconnues, le fait de devoir faire les choses autrement, d'employer de nouvelles façons de faire pour étudier a représenté une contrainte chez certaines

étudiantes. Pour la plupart, elles ne sont pas habilitées à créer des outils d'apprentissages. Elles se contentent de résumer ou de lire les notes de cours. Le fait d'étudier différemment représente un obstacle à l'élaboration du portfolio. Les étudiantes préfèrent utiliser des stratégies avec lesquelles elles sont confortables. Pour certaines, suggérer des façons de faire ou élaborer des outils d'étude a été perçu plus négativement.

Par exemple, dans ma première évaluation, tu m'as dit de faire des schémas, sauf que moi avec des schémas, j'ai de la misère à étudier. Vu que c'est un outil qui est sensé m'aider, moi, eh bien je n'en mettrai pas, mais je te l'ai marqué dans ma conclusion que je n'avais pas mis de schémas pour telle, telle affaire. (Valérie)

Il sera exposé plus loin que le fait d'évaluer les stratégies d'apprentissage est également vu comme un obstacle à l'évaluation du portfolio.

Les difficultés reliées au processus réflexif

Le portfolio était divisé en compétences et les étudiantes devaient présenter une autoévaluation ou une réflexion sur les compétences acquises à chacune des sections ou pour chacun des outils qu'elles élaboraient. Il semble que le processus réflexif présente une problématique. Une majorité affirme que c'était difficile pour elles d'effectuer une réflexion en lien avec les compétences acquises. « C'est dur de s'autoévaluer parce que ce qu'on sait, on sait qu'on le sait et ce qu'on ne sait pas, on le sait moins. Ce qu'on ne sait pas, on ne sait pas qu'on ne le sait pas. » (Catherine)

Plusieurs étudiantes ont exprimé clairement ne pas aimer cette portion à inclure dans le portfolio. Selon elles, si le document est présent dans l'outil, c'est parce qu'elles ont de la difficulté à bien intégrer la matière. Il devient non pertinent de justifier sa présence par une réflexion. « Je n'aimais pas ça moi les p'tites réflexions. Ben, si je l'ai mis là, c'est parce que j'ai de la misère à m'en rappeler ou que je ne le comprends pas. Tsé, si je l'ai mis là, c'est parce que j'ai besoin de l'aide-mémoire. » (Catherine)

D'autres étudiantes préfèrent recevoir une rétroaction de la part des enseignantes plutôt que d'effectuer un regard critique sur leurs propres compétences.

Ben moi, dans toute mon DEC au cégep et même en stage, fallait s'autoévaluer pis ça cette partie-là, je déteste ça. Je suis une fille qui prend bien la critique, que quand quelqu'un me dit, dans le fond, je m'améliore avec ce que les gens me disent d'améliorer. Ça, j'aime ça quand c'est quelqu'un qui va me critiquer, mais moi, quand c'est rendu à mon tour, j'ai beaucoup de misère, j'suis pas capable d'aller vraiment me critiquer. (Myriam)

Plusieurs étudiantes affirment ne pas savoir comment s'y prendre pour effectuer leur autoévaluation. Elles mentionnent ne pas savoir quoi écrire dans cette partie du travail, et ce, même si une portion du guide de réalisation était dédié à cet aspect. Elles ont parfois l'impression de se répéter. « Tsé, des fois, tu ne sais pas trop quoi marquer, t'es comme... page blanche. J'y allais un peu comme je pensais, sans savoir si c'était bon ou mauvais. » (Patricia)

Ben, on dirait que des fois, je ne savais pas toujours quoi dire. En plus qu'à chaque fois que je faisais un exercice ou un tableau, souvent je mettais toujours un petit commentaire en bas pour dire pourquoi j'ai fait ça, pis qu'est-ce que ça m'a apporté l'exercice. Fait que, dans ma réflexion, à la fin de chacune des compétences, souvent je trouvais que je me répétais. (Josiane)

Certaines étudiantes ont affirmé qu'il était plus facile d'effectuer une réflexion après un examen, car les concepts moins bien maîtrisés apparaissent lors de la correction. Il devient plus facile de poser un regard critique sur les aspects qui sont bien maîtrisés et ceux qui le sont moins et de faire les corrections qui s'imposent.

Ce n'est pas évident quand on fait le portfolio de voir nos apprentissages par rapport à ça et c'est quoi qu'on a intégré, qu'est-ce qu'on a moins intégré. Moi, d'habitude, je m'en rends compte vraiment après l'examen. Fait que, c'est sûr que si tu fais le portfolio pour l'examen pour l'étudier pis tout, la réflexion tu ne peux

comme pas vraiment la faire tout de suite. C'est comme vraiment après qu'on peut vraiment la faire. (Sophie)

Les leviers

Plusieurs facteurs ont influencé positivement l'élaboration du portfolio comme outil de développement des compétences. Le soutien disponible aux étudiantes, la motivation ainsi que le fait que ce soit un outil à réutiliser de plusieurs façons représentent des avantages.

Le soutien disponible

Les étudiantes affirment que le soutien est adéquat et qu'elles sont en mesure d'entrer facilement en contact avec les personnes de l'équipe (l'étudiante chercheuse, l'auxiliaire d'enseignement et de recherche et l'enseignante). L'auxiliaire d'enseignement a été perçue comme une personne significative pour l'élaboration du portfolio par son apport à la documentation. Les pratiques de laboratoires permettaient l'établissement de liens entre le cours théorique et les notions de nature plus pratiques. Ces liens pouvaient par la suite s'illustrer dans le portfolio. « Elle nous a donné des bandes de rythmes, qui aidaient. Elle nous disait que ce serait une bonne chose à illustrer dans notre portfolio. » (Audrey)

La rencontre avec les étudiantes lors du premier dépôt a également été perçue comme un élément positif du projet. Cette rencontre a permis à plusieurs étudiantes de mieux préparer le deuxième dépôt et de mieux choisir les outils d'apprentissages à inclure dans le portfolio.

Y a une rencontre qu'on avait eue ensemble et ça, j'ai trouvé ça aidant parce que dans le fond, au début, on ne savait pas trop où s'enligner avec ça. On ne savait pas trop qu'est-ce que tu voulais vraiment. Fait que, de te rencontrer, ça vraiment aidé beaucoup. Ça nous a aidés à plus s'enligner et savoir où qu'on s'en allait avec ça et de savoir ce que tu voulais vraiment. À partir de ça, ça comme été plus facile de le monter. (Valérie)

La motivation pour étudier

L'élaboration du portfolio est perçue comme un élément de motivation à l'étude. Comme certaines étudiantes peuvent parfois manquer de discipline, le fait de devoir accomplir ce travail, qui permettait en même temps d'étudier la matière, constitue une motivation à étudier, et ce, malgré le temps qu'il faut investir.

Moi, j'ai vraiment aimé ça parce que ça demandait beaucoup de temps de travail parce qu'il fallait le remettre à une telle date, mais ça me faisait plus travailler. Je manque de discipline parfois au niveau des examens, des études et du temps à mettre. Mais, avec le portfolio, je n'avais comme pas le choix. Donc ça me motivait et j'étudiais plus avec ça parce que veux, veux pas, tu fais des résumés. (Patricia)

L'attrait pour la nouveauté

D'autres étudiantes ont manifesté de l'enthousiasme à réaliser le portfolio. La nouveauté et le fait que cet outil favorise l'étude représentaient un élément favorable pour rendre le projet attrayant.

C'était positif là, moi je savais que ça allait être un bon outil parce que moi, je me fais des feuilles de révision. C'est juste que là, on les fait de manière plus structurée, plus propre, plus lisible pis on étudie mieux avec. (Catherine)

Au début, j'ai trouvé vraiment que c'était une bonne idée, justement parce que j'avais fait l'expérience au cégep en microbiologie, pis j'avais trouvé ça quand même intéressant à faire. On peut personnaliser ça et après ça c'est un outil qui nous reste. Fait que je trouvais ça bien pour l'étude. (Valérie)

L'analyse des comptes rendus a permis de faire émerger plusieurs éléments en lien avec le portfolio et le développement des compétences. Il est constaté que le processus de réalisation du portfolio est différent pour chacune des étudiantes et il est réalisé en fonction

des stratégies qu'elles emploient habituellement pour étudier. Il y a également plusieurs bénéfices à utiliser le portfolio notamment le développement de nouvelles façons d'étudier, ce qui permet une meilleure intégration de la matière. Certains facteurs peuvent influencer le développement des compétences de façon positive ou négative. La partie qui suit présente les résultats en lien avec le portfolio et l'évaluation des compétences.

4.2.3 Le portfolio et l'évaluation des compétences

L'analyse thématique a permis de faire émerger deux thèmes principaux en lien avec le portfolio et l'évaluation des compétences des étudiantes. Ces thèmes ainsi que les sous-thèmes sont présentés à la figure 3. Dans un premier temps, les principaux bénéfices à l'utilisation d'un portfolio sur l'évaluation des compétences sont présentés. Par la suite, les principaux facteurs d'influences seront décrits.

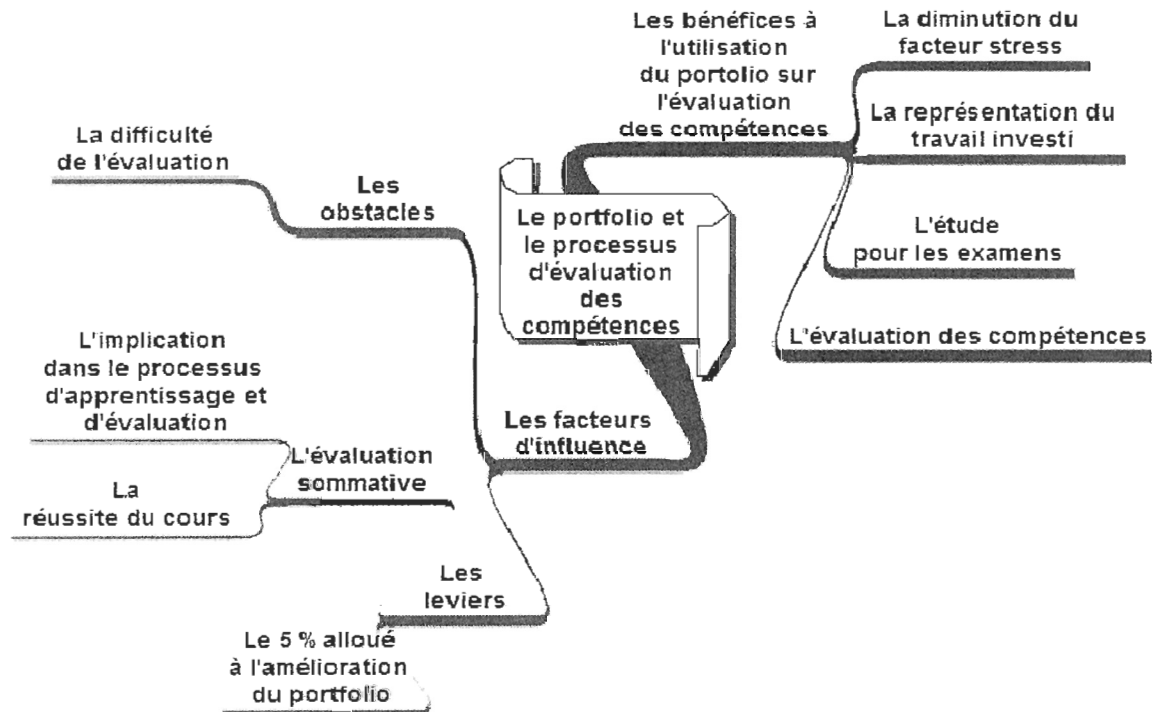


Figure 3 : Le portfolio et le processus d'évaluation des compétences

Les bénéfices à l'utilisation du portfolio sur l'évaluation des compétences

Quatre principaux bénéfices reliés à l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation des compétences ont émergé de l'analyse des comptes rendus soit la diminution du facteur stress relié à l'évaluation, la représentation du travail investi pour apprendre, l'étude en vue des examens et l'évaluation des compétences.

La diminution du facteur stress

Il est mentionné que le portfolio permet de diminuer le stress associé aux méthodes d'évaluation comme les examens théoriques et les ECOS. En effet, ces méthodes d'évaluation peuvent représenter une source importante de stress pour les étudiantes et le portfolio, en remplacement de cette stratégie d'évaluation serait un atout. La préparation d'un examen peut entraîner de l'anxiété et au moment où a lieu l'évaluation, il arrive que certaines étudiantes perdent leurs moyens, performant moins bien et ont de moins bons résultats.

Je suis contente qu'il y ait ça parce que c'est notre travail, c'est individuel. On n'est pas dans un contexte quelconque, où je prends l'ECOS où on est stressé et où il y a des gens pour nous évaluer. Ça, c'est nous, on le fait la tête reposée. Vous pouvez voir exactement notre façon de travailler, pis notre personnalité aussi, comment on est, parce que ça transparaît. (Patricia)

La représentation du travail investi

Le portfolio évalue différemment les connaissances des étudiantes. Les outils insérés dans le portfolio sont des documents sur lesquels les étudiantes ont travaillé. Le fait d'évaluer ce travail permet à l'évaluatrice de constater le travail fait par l'étudiante pour acquérir les compétences. « C'est une bonne manière de réviser et d'aller se chercher des points. Parce que justement dans les examens, des fois ça représente peut-être moins bien notre travail. Mais ça, ça le représente bien. » (Catherine)

Étant donné qu'un examen ne peut pas évaluer tout le savoir, le portfolio permet de constater différemment les connaissances acquises par les étudiantes et les efforts qu'elles ont investis pour apprendre en cours de trimestre. « L'idée est bonne qu'on donne des points, parce que justement, ce qui n'est pas évalué dans nos examens ou bien ce que l'on manque ne représente pas tout le temps les connaissances qu'on a ou les efforts qu'on a faits pour étudier. » (Catherine)

L'étude pour les examens

Même si le portfolio est une alternative aux examens, il n'en demeure pas moins qu'il y en a quelques-uns de prévus en cours de trimestre. Le portfolio a comme avantage de favoriser l'étude en vue de ces examens. « Je trouve que c'est très intéressant. Je trouve que ça résume bien toute la matière vue en classe, ça nous permet d'étudier en même temps pour les examens, donc je trouve cela très intéressant. » (Myriam)

Les étudiantes mentionnent étudier en même temps qu'elles élaborent le portfolio ce qui leur permet de sauver du temps de préparation avant les examens. Elles se créent des outils d'études comme des résumés et des tableaux qui leur servent à réviser les concepts importants qui seront questionnés.

Surtout avec l'histoire de la grève, j'ai trouvé qu'on n'avait pas beaucoup de temps pour faire notre étude. Donc, je faisais mon portfolio en même temps pour essayer de gagner du temps. Je trouvais que c'était comme deux en un. J'étudiais en même temps que je le faisais. Ça m'a beaucoup aidée côté temps. (Josiane)

Certaines étudiantes mentionnent être mieux préparées aux examens à la suite de l'élaboration du portfolio.

C'est pour ça que j'ai aimé ça parce que je me suis rendu compte que j'étais plus préparée aux examens. Je mettais plus de temps pour mettre mon portfolio beau,

mettre tous les éléments. Fallait se forcer à comprendre, mettre des concepts, des schémas. Donc, ça m'aidait beaucoup pour la préparation des examens. (Patricia)

L'évaluation des compétences

Les étudiantes soutiennent que le portfolio permet d'évaluer les connaissances qu'elles maîtrisent de façon différente. Selon elles, c'est un outil d'évaluation des compétences permettant de mieux différencier ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas tout en constatant la façon dont les connaissances sont acquises. Elles comparent le portfolio à un examen où elles ont la réponse ou pas et elles perdent des points si elles ne l'ont pas. Le fait d'évaluer permet de comprendre les points à améliorer dans l'acquisition des compétences. Elles précisent également que c'est un document agréable à réaliser dans le cadre des stratégies d'évaluation du cours.

Ça aide un peu à voir la compréhension. Qu'est-ce qui est plus à travailler? Qu'est-ce qui est plus compris? Parce que moi, c'est vraiment beaucoup des choses, que je sais que je vais finir par moins maîtriser à la longue quand ça va être moins frais. Ça aide un peu aussi à voir où ça accroche un peu et à voir la façon dont le monde s'y prend pour acquérir les connaissances par rapport au cours. (Valérie)

Les étudiantes affirment apprécier la rétroaction faite dans le portfolio pour évaluer les compétences et s'améliorer. Une étudiante a affirmé que la rétroaction serait même plus importante que la note qui est associée au portfolio. « Dans le fond, la note ce n'est pas vraiment ce que je trouve que c'est important, je pense que c'est plus la critique constructive que tu fais. » (Josée)

Les facteurs d'influence sur l'évaluation des compétences

Plusieurs facteurs d'influence en lien avec le processus d'évaluation émergent de l'analyse thématique des données. Ces facteurs sont présentés comme des obstacles et des leviers.

Les obstacles

Les étudiantes mentionnent un obstacle principal à utiliser le portfolio comme stratégie d'évaluation, soit la difficulté d'évaluation de l'outil.

La difficulté de l'évaluation

Les étudiantes s'entendent pour affirmer qu'il est primordial que le portfolio fasse l'objet d'une évaluation sommative. Cependant, quelques étudiantes mentionnent que la façon d'évaluer les portfolios représentait un obstacle. Elles trouvent qu'il est difficile pour l'évaluatrice d'évaluer l'outil, car chaque portfolio renferme des documents différents. Ils sont hétérogènes. Suite au premier dépôt du document et à la première correction, quelques étudiantes ont eu l'impression d'être évaluées sur les stratégies d'apprentissages utilisées plutôt que sur le contenu. Elles trouvent que certains commentaires en lien avec les choix d'outils à utiliser n'étaient pas pertinents. Elles soutiennent que chaque personne utilise des outils d'apprentissage qui leurs sont leurs propres dans l'acquisition des compétences. De plus, les étudiantes ne travaillent pas toutes de la même façon sur les éléments de compétences. Donc pour elles, il est difficile de concevoir que les stratégies d'apprentissage employées dans l'acquisition des compétences fassent l'objet d'une évaluation puisqu'il appartient à chacune d'étudier à sa façon.

C'est incompréhensible de se faire évaluer sur quelque chose qui est propre à nous, vu que c'est notre étude à nous. Ça nous aide, la plupart d'entre nous, à mieux

synthétiser la matière, à faire des résumés, mais notre façon d'étude est propre à chacun. (Karine)

Je ne vois pas comment on peut évaluer la façon d'étudier des personnes. Je pense que c'est quelque chose qui est propre à chacun et ce n'est pas en l'évaluant que ça va juste améliorer ça. (Sophie)

Même si une grille d'évaluation est élaborée pour améliorer et faciliter la correction, il y a toujours une portion de subjectivité qui persiste. Comme chacune décidait de la façon d'élaborer leurs outils, les étudiantes ont affirmé que l'évaluation devenait difficile et peut-être même inadéquate et inéquitable.

C'est vraiment du cas par cas. Tu peux enlever des points à quelqu'un qui ne comprendra pas pourquoi tu l'as fait étant donné que pour cette personne-là, c'est quand même un outil individuel. Y a quand même des barèmes un peu qu'il fallait faire par rapport aux compétences, mais tsé, c'est propre à chacun qu'est-ce que tu mets dans la compétence. Mettons que t'enlèverais des points à quelqu'un et que cette personne-là elle ne voit pas pourquoi tu l'as fait étant donné que c'est aidant pour elle de l'avoir fait comme ça. (Valérie)

Les portfolios sont tous différents et certaines étudiantes peuvent y mettre moins d'implication que d'autres tout en acquérant des connaissances selon leurs besoins. Selon les participantes, l'évaluation doit donc être représentative de chaque cas, car les besoins de chacune ne sont pas les mêmes. « Je pense qu'on est capable d'avoir une évaluation cas par cas. Par exemple si quelqu'un met un portfolio, trois feuilles dedans, est-ce que c'est un manque de volonté ou bien si c'est vraiment tout ce qu'il a de besoin ? » (Valérie)

Les leviers

Les participantes ont soulevé plusieurs leviers reliés au portfolio et l'évaluation des compétences. Parmi ceux-ci, l'évaluation sommative et le fait que 5 %, de la note totale attribuée au portfolio, soit attribué à la suite de l'amélioration des outils réalisés dans la première partie.

L'évaluation sommative

Le portfolio a l'avantage de favoriser l'implication des étudiantes dans le processus d'apprentissage et d'évaluation des compétences tout en favorisant la réussite du cours.

L'implication dans le processus d'apprentissage et d'évaluation

Les étudiantes ont affirmé qu'il était nécessaire d'évaluer le portfolio de façon sommative en lui accordant un certain pourcentage dans la note globale du cours. Selon elles, donner des notes favorise l'implication et stimule les étudiantes à réaliser l'outil.

Le faire sans évaluation, je pense qu'on ne se forcerait pas beaucoup pour le faire. Parce que justement, on n'a pas tant de temps que ça à l'université, donc le fait d'avoir des points, je pense qu'on se force à le faire bien, à le faire mieux. (Josiane)

Les participantes mentionnent qu'il serait inconcevable de penser évaluer le portfolio de manière formative. Sans un système de notation relié autour du processus de réalisation de l'outil, il semble que les étudiantes ne réaliseraient simplement pas le document. « Il faut qu'il en aille (en référant à des notes) parce que sinon, ça n'aurait pas été fait. » (Audrey)

Ben, c'est ça la problématique, je pense que s'il n'y avait pas de note, je pense que les gens ne se seraient pas impliqués pis ils ne l'auraient pas fait. Je pense que dans un sens, on n'aurait pas le choix d'avoir une note. Avec la charge de travail, comme on a dit tantôt, je pense que le portfolio aurait pris un petit peu le bord si y'avait pas été noté. (Josée)

Pour plusieurs étudiantes, les notes reliées au portfolio sont vues comme une sorte de récompense pour le temps investi. « Je trouve qu'on a mis beaucoup de temps là-dedans, je pense que ça vaut la peine d'avoir au moins une note. » (Annick) « On ne se le cachera pas,

ça demande quand même beaucoup de temps un portfolio, le fait qu'il y ait des points rattachés à ça, ça nous motive à le faire un peu plus au sérieux. » (Alain)

La réussite du cours

Le fait d'évaluer de façon sommative le portfolio favorise la réussite du cours puisqu'il constitue une façon différente de noter et de cumuler des points. Pour les étudiantes ayant plus de difficulté, le fait de s'impliquer à bien faire le portfolio serait en quelque sorte bénéfique pour passer le cours. De plus, comme il y a plusieurs stratégies d'évaluation dans le cours, le fait de bien réussir le portfolio permet de se rattraper à la suite d'un mauvais résultat pour une autre évaluation. « Si à l'examen ou à l'ECOS tu as eu moins bien, t'as toujours moyen de te rattraper avec ça. Je le vois comme ça ou comme une sortie de secours ». (Marie)

Pour les étudiantes qui performant moins bien dans les examens, et ce, pour plusieurs raisons comme le stress, le manque de temps pour l'étude à cause d'évènement ou la surcharge de travail, ou autre, le portfolio, étant donné qu'il est personnel et se réalise tout au long du trimestre, permet de mieux réussir.

Vu que c'est un peu personnel, que chacun le fait à sa manière, si tu le fais comme il faut, ça ne peut pas être mauvais. Je trouve que quelqu'un qui pourrait avoir plus de difficultés dans les examens, je pense qu'un avantage est : qu'il pourrait se reprendre avec ça pour aider à passer son cours. (Josiane)

Le 5 % alloué à l'amélioration du portfolio

Suite au premier dépôt, les étudiantes avaient la possibilité de bonifier les outils réalisés et une proportion de 5 % était attribuée à la suite de ces modifications. Les étudiantes ont apprécié cette procédure venant après la première évaluation. Cela permettait de poursuivre le travail commencé, de l'améliorer et de corriger certains éléments. « Je

trouvais ça bien aussi le cinq pour cent pour l'amélioration, ça nous incitait à reprendre la première partie pour la refaire. » (Anne)

L'analyse des comptes rendus des entrevues a permis de faire émerger plusieurs thèmes reliés au portfolio et l'évaluation des compétences. Il y a des bénéfiques à utiliser un portfolio comme stratégie d'évaluation et plusieurs facteurs ont une influence sur l'évaluation des compétences. La partie suivante présente les données reliées au contexte du projet de recherche qui ont émergé de l'analyse.

4.3 LES RESULTATS RELIES AU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'analyse des questionnaires et des comptes rendus des entrevues a permis de faire émerger certaines données en lien avec le projet de recherche et les facteurs qui ont influencé positivement ou négativement l'implantation du portfolio dans le cours. Même si ces données ne répondent pas directement aux questions de recherche énoncées, il est pertinent de les exposer dans ce chapitre dédié aux résultats. Dans un premier temps, la grève étudiante et les impacts qu'elle a eus sur le projet de recherche sont abordés. Par la suite, les différentes suggestions apportées par les étudiantes afin d'améliorer le projet sont présentées.

4.3.1 La grève étudiante

Le contexte dans lequel le projet est implanté a une influence sur le déroulement et les finalités de la recherche. Parmi les facteurs qui ont influencé l'implantation du portfolio dans le cadre du cours de soins critiques, la grève étudiante, qui s'est déclarée le 27 février 2012, a été très fortement abordée par les étudiantes lors des entrevues. Elle a eu des impacts négatifs sur le déroulement du trimestre, sur le déroulement de la phase d'implantation et sur le développement du portfolio. « Tsé la grève, ça juste mal tombé

dans ton projet, c'est ce qui a fait que ça a tout dérégulé tout le monde. Ça pas fait un beau continuum comme ça été supposé, mais ça, c'est dans n'importe quel cours tsé, c'est en général. » (Annick)

Le premier cours après la grève a eu lieu le 29 mai 2012. Fallait reprendre le temps perdu et le portfolio ne faisait pas partie des priorités. Le reste du trimestre était condensé sur quatre semaines autant pour le cours de soins critiques que pour les autres cours. L'implication dans le portfolio a donc été moindre puisque les efforts étaient mis sur les travaux à remettre dans les autres cours et sur l'étude en vue des examens.

On a recommencé en quatre semaines, fait qu'on avait des examens à toutes les semaines pour les cours pour finir les examens. On avait des travaux à finir aussi, fait que c'était comme moins important, on a été obligé de le mettre de côté pour se concentrer sur les examens chaque semaine pis les travaux à finaliser. Il a été mis de côté pas mal. (Catherine)

Après la grève, le portfolio a été vu comme une surcharge de travail supplémentaire. Les étudiantes affirment que les documents insérés dans l'outil étaient de moins bonne qualité et représentaient moins ce qu'elles étaient en mesure d'accomplir.

Pour celui-là, le temps a joué contre nous à cause de la grève. On revient tout le temps là-dessus. Fait que mes feuilles, les rajouts, ben c'est ça. Au lieu d'être mes modèles, mes cartes mentales, c'est des choses que j'ai déjà pris, déjà tout fait que j'ai juste adapté. Pis des choses de mes notes que j'ai juste adaptées, mais qui sont importantes et que je me voyais mal retranscrire pour retranscrire. (Catherine)

Même si la grève a eu des impacts négatifs sur le projet et son déroulement certaines étudiantes ont avoué apprécier avoir le portfolio au retour de la grève. L'outil a permis de faire une révision des concepts vus avant la grève et d'aider les étudiantes à renouer avec le contenu du cours.

Ce qui n'a pas aidé avec la grève, c'est qu'on a été coupé pendant un bon bout. Veut veut pas, la matière vue avant, on a eu le temps de la perdre un peu. Mais au moins avec le portfolio, en retravaillant dedans, dans la première partie pour pouvoir la bonifier... Comme les rythmes, je n'avais pas retouché à ça, à l'hôpital on n'en avait pas eu. Là je me suis mise à recalculer et je ne me souvenais plus. Ça m'a permis de me remettre dedans. (Marie)

Quelques étudiantes ont affirmé avoir travaillé leur portfolio pendant la grève et que cela a été bénéfique pour elles. Pour une d'entre elles, la matière qui n'avait pas été vue en classe a été travaillée ce qui a amélioré sa compréhension lors du cours théorique suivant. Pour une autre étudiante, le portfolio a été aidant pour préparer le deuxième examen qui a eu lieu après la grève, car elle a eu plus de temps pour travailler son outil pendant la suspension des cours.

4.3.2 Suggestions d'amélioration de l'implantation

Lors des entrevues individuelles, les étudiantes ont fait part de plusieurs suggestions afin d'améliorer l'implantation ou le développement du portfolio. Ces informations sont importantes à considérer lors d'une implantation future d'un outil semblable : 1) La suggestion de planifier une rencontre d'évaluation formative avant le premier dépôt a été émise par une étudiante. Selon elle, cette évaluation permettrait de mieux guider le développement du portfolio et d'éviter des pénalités par manque de connaissance du processus d'élaboration. Cette formule n'a pas été incluse dans la planification du projet. Le portfolio avait déjà été une stratégie employée dans un cours semblable et seulement le quart des étudiantes avait déposé le portfolio pour qu'il soit évalué de façon formative. De plus, peu d'étudiantes avaient effectué des corrections à leur outil à la suite des recommandations et corrections de cette évaluation formative. 2) Il a aussi été suggéré de planifier plusieurs dépôts du portfolio en cours de trimestre. Ceci permettrait de cumuler un petit nombre de points à plusieurs moments dans le trimestre tout en permettant aux étudiantes de reprendre des parties moins bien réalisées et d'améliorer les outils en vue des

prochains dépôts. Soulignons par contre que les étudiantes se sont montrées satisfaites du nombre de dépôts à la suite de l'analyse des données qualitatives dans le questionnaire d'évaluation de l'implantation. 3) Comme la partie théorique du cours est assez chargée et que le temps consacré au contenu du cours est limité, une étudiante a suggéré de planifier une pratique de laboratoire destinée au portfolio avec une personne-ressource sur place pour guider les étudiantes. Le portfolio est relativement nouveau comme stratégie pédagogique en sciences infirmières. Plusieurs étudiantes se sont montrées inquiètes au départ et ne savaient pas comment s'y prendre pour commencer leur travail. 4) Bien que des exemples de portfolio faits par des étudiantes dans un cours similaire étaient disponibles pour consultation au laboratoire, une étudiante affirme qu'il serait intéressant de montrer plus de modèles. Cela aurait comme impact de faciliter l'élaboration de l'outil et de guider rapidement les étudiantes. 5) Une étudiante a proposé de planifier les dépôts des portfolios la journée même de l'examen comme ce fut le cas pour le premier dépôt en février avant la grève. Avec la grève, le deuxième dépôt a été repoussé afin de laisser le temps aux étudiantes de travailler leur document. Ce deuxième dépôt a eu lieu après les examens théoriques. Plusieurs étudiantes ont réalisé le document après les examens et n'ont pas pu s'en servir pour étudier. 6) Une étudiante a mentionné qu'il serait intéressant de pouvoir consulter les portfolios des autres collègues lors d'une présentation. Ces présentations permettraient en quelque sorte de voir les outils que les autres se créent et favoriseraient l'inspiration pour la suite des choses.

Les suggestions émises par les étudiantes sont précieuses pour les suites qui peuvent être données au projet, c'est pourquoi elles ont été insérées dans cette partie.

4.4 POINTS DE VUE DE LA PROFESSEURE ET DE L'AUXILIAIRE D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE

Afin de valider les données et faire émerger encore plus de données pertinentes en lien avec l'implantation du portfolio, des entrevues individuelles ont été réalisées avec

l'enseignante et l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Les données recueillies viennent appuyer certains points de vue des étudiantes ou précisent certains concepts à revoir lors d'une implantation future du portfolio.

4.4.1 Le point de vue de la professeure

Il s'agissait d'une première expérience pour la professeure malgré que le sujet était familier. L'expérience fut intéressante bien que le projet se soit déroulé en deux temps à cause de la grève. Elle est d'avis que les étudiantes ont acquis de nouvelles façons d'organiser la matière. Au retour de la grève, une feuille de notes personnelles était autorisée pour le deuxième examen. L'organisation des concepts sur la feuille était surprenante. Selon l'enseignante, cette meilleure organisation de la matière est reliée à la réalisation du portfolio. D'ailleurs, les étudiantes soutiennent que le portfolio leur a permis de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'organisation. Tout comme les étudiantes, la professeure est d'avis que le portfolio est un outil intéressant pour les stages. Il est en continuité avec le cours et l'étudiante peut poursuivre le développement selon les expériences cliniques rencontrées. Le portfolio pourrait même devenir une stratégie d'évaluation dans le cadre du stage.

L'enseignante soulève également quelques obstacles à utiliser un portfolio. Même si elle proposait des stratégies pour nourrir le portfolio en documents et en expériences, elle est consciente que certaines étudiantes ne se sont pas impliquées comme souhaité, se contentant de résumer simplement les notes de cours. Elle souligne que ceci pourrait être attribuable au manque de connaissance des processus d'apprentissages et des processus cognitifs et au fait qu'elles ne savent pas nécessairement comment s'y prendre pour étudier efficacement. Ceci est en lien avec un résultat intéressant de cette recherche puisque les participantes ont affirmé avoir développé de nouvelles stratégies d'apprentissage en réalisant le portfolio. La nouveauté des concepts vus dans le cours peut également représenter une difficulté pour l'élaboration d'un portfolio. Il peut être difficile d'élaborer,

d'organiser et d'intégrer les nouvelles connaissances dans le portfolio. L'enseignante soutient également qu'il peut être difficile pour une étudiante qui ne travaille pas en courte durée dans un centre hospitalier ou dans un milieu qui s'apparente aux soins critiques d'avoir accès à des exemples de documents cliniques reliés aux cours comme des électrocardiogrammes, des résultats de gaz artériels ou autres afin de nourrir leur document.

Tout comme les étudiantes, l'enseignante est d'avis que la grève a eu des impacts négatifs. Au retour de la grève, avec les nouvelles dates d'examen et le nouveau calendrier universitaire, plusieurs ont manifesté leur désir d'abolir le portfolio. Ceci n'avait rien à voir avec les fondements pédagogiques de l'outil, mais plus avec la surcharge de travail reliée au nouveau calendrier et aux nouveaux échéanciers des examens et des travaux. Certaines craignaient des notes plus faibles voire même des échecs. Même si le portfolio est demeuré une stratégie d'évaluation dans le cours, il n'en demeure pas moins que l'enseignante a constaté que la motivation en regard des exigences du portfolio n'était pas présente. La surcharge de travail au retour a eu comme effet de démotiver les étudiantes à s'investir convenablement dans la réalisation de leur document.

En terminant, l'enseignante a démontré un intérêt à utiliser le portfolio à nouveau. Elle avoue cependant devoir réfléchir sur la place de cet outil dans son cours. Elle est d'avis qu'il ne faut pas trop accumuler les stratégies d'évaluation différentes dans un même cours. Elle ajoute également devoir agir avec prudence dans sa façon de choisir des stratégies d'évaluation afin d'éviter de trop surcharger les étudiantes dans son cours au détriment des autres cours qu'elles ont dans le trimestre.

4.4.2 Le point de vue de l'auxiliaire d'enseignement et de recherche

Pour l'auxiliaire d'enseignement et de recherche, il s'agissait également d'une première expérience. Elle manifestait beaucoup de motivation à s'impliquer lors des pratiques de laboratoire. Elle affirme avoir un rôle important à jouer dans l'élaboration du

portfolio puisqu'elle a un contact privilégié avec les étudiantes dans le cadre des laboratoires. Elle souligne avoir un rôle de guide dans l'élaboration du document. Lors des entrevues individuelles, plusieurs étudiantes ont affirmé avoir vécu de l'incertitude et de l'anxiété par rapport au développement du portfolio. Ces mêmes sentiments ont été soulignés par l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Au début, les étudiantes ne savaient pas par où commencer ni comment s'y prendre. Plusieurs manquaient de connaissances en lien avec les choix de contenu du document. Elles avaient besoin d'exemples, de concret. D'autres étudiantes ont manifesté de l'insécurité par rapport à l'aspect visuel du portfolio. Certaines sont plus artistiques que d'autres et prennent soin d'ajouter une touche très personnalisée au portfolio. L'auxiliaire d'enseignement et de recherche a dû faire une intervention au sujet de l'importance du contenu et non du contenant. Le fait de montrer les exemples de portfolios disponibles au laboratoire est aidant et sécurisant pour les étudiantes. Elle a également guidé les étudiantes pour la création d'outils pertinents à insérer dans le portfolio. Elle a remis des documents, comme des bandes de rythmes ou autres, afin d'aider la compréhension des concepts vus dans le cours et de guider la création d'outils à inclure dans le portfolio. Lors des pratiques de laboratoire, les possibilités de prendre du temps afin de guider les étudiantes sont nombreuses. De plus, les laboratoires offrent la possibilité de faire des liens entre la théorie et la pratique et il est facile, selon elle, de trouver des occasions d'impliquer le portfolio dans l'établissement de ces liens.

L'auxiliaire d'enseignement et de recherche affirme que le portfolio permet une meilleure intégration des connaissances tout en évaluant l'assimilation de la matière. Comparativement à la vision de la professeure, qui affirme que la nouveauté des concepts de soins critiques vus dans le cours représente un obstacle, elle est d'avis que le portfolio permet d'aller plus loin au niveau des connaissances et de faire des liens. Tout comme les étudiantes et l'enseignante, elle pense qu'il serait intéressant d'utiliser le portfolio dans le cadre des stages. Ce serait un outil supplémentaire dans le déploiement des compétences et dans l'acquisition de nouvelles.

Comme pour les étudiantes et l'enseignante, plusieurs obstacles ont été soulevés par l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Même si les étudiantes semblaient apprécier élaborer l'outil et trouver que c'était une belle initiative, le manque de temps et la surcharge de travail étaient mentionnés régulièrement comme une barrière importante. Lors des entrevues individuelles, certaines étudiantes ont déploré devoir appliquer de nouvelles stratégies d'apprentissage. L'auxiliaire d'enseignement et de recherche est également de cet avis, mais elle affirme que certaines habiletés peuvent se développer avec le temps, et par le fait même, favoriser la qualité des apprentissages.

La grève a eu des répercussions sur le déroulement du projet et sur la façon dont les étudiantes ont réalisé le portfolio en fin de parcours. Bien qu'elle ait tenté d'inclure le portfolio dans les pratiques de laboratoires en première partie de trimestre, au retour de la grève, le but des pratiques a véritablement changé. Les étudiantes venaient au laboratoire pour se pratiquer en vue de l'examen pratique et ne se servaient pas de ces moments pour développer leur outil. Ceci explique encore une fois que les exigences après la grève ont fait que les étudiantes ont laissé le portfolio de côté pour s'impliquer dans les examens et les autres tâches pour terminer le trimestre.

En terminant, l'auxiliaire d'enseignement et de recherche est d'avis que le laboratoire de soins critiques est un endroit très propice pour le développement du portfolio. Le fait de travailler le portfolio dans le laboratoire peut, selon elle, motiver les étudiantes dans la réalisation et le développement de l'outil tout en effectuant de l'évaluation formative en continu.

Ce chapitre a présenté l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre du projet de recherche. Les résultats issus du questionnaire d'évaluation de l'implantation et les données qui ont émergé des entrevues individuelles ont été présentés. Les répercussions de la grève et des suggestions d'amélioration pour une implantation future ont également été abordées. Finalement, le point de vue de la professeure et celui de l'auxiliaire d'enseignement et de recherche ont été exposés. Le chapitre qui suit présente la discussion en lien avec les résultats obtenus

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre présente une discussion générale des principaux résultats en lien avec la littérature scientifique existante sur le sujet. Dans un premier temps, les principaux bénéfices à l'élaboration d'un portfolio seront discutés, suivi des facteurs d'influence, soit les principaux obstacles et les principaux leviers. Par la suite, le cadre de référence choisi pour cette étude, les limites du projet de recherche ainsi que les retombées sur la formation infirmière seront analysés.

5.1 LES BÉNÉFICES RELIÉS À L'IMPLANTATION D'UN PORTFOLIO

Les résultats de cette étude ont mis en évidence plusieurs bénéfices à l'utilisation du portfolio selon la perspective des participants. Tout d'abord les étudiantes ont apprécié élaborer l'outil puisqu'il constitue un document de référence. En effet, il pourra être réutilisé lors du stage qui suit le cours théorique en soins critiques tout en étant un outil de référence pour la pratique professionnelle. En fait, elles avaient l'impression que ce travail pourrait servir à la suite du cours. Les résultats en lien avec les bénéfices perçus vont dans le même sens que ceux des études de McMullan (2008) et Taylor et al. (2009) qui ont évalué les perceptions des étudiantes en regard du portfolio. Les résultats de leurs études indiquent que les étudiantes apprécient l'outil, car il constitue un recueil de preuve des apprentissages.

Une grande proportion des participantes ont affirmé avoir développé de nouvelles stratégies d'apprentissage en réalisant le portfolio, ce qui représente somme toute un résultat intéressant de cette recherche. Il n'était pas attendu que ce résultat soit si important

de la part des participantes bien que certains auteurs comme Harris et al. (2001) soulignent que l'utilisation du portfolio responsabilise les étudiantes tout en développant des stratégies d'apprentissage. D'autres études en lien avec les perceptions des étudiantes en regard du portfolio vont dans le même sens. En effet, les participantes à l'étude de Tiwari et Tang (2003) mentionnent que l'élaboration d'un portfolio leur a permis d'apprendre en profondeur et de façon significative. Ce résultat permet de constater l'impact de l'implantation d'un tel outil sur les styles d'apprentissage chez les étudiantes et le besoin d'acquérir des habiletés reliées à la façon d'apprendre efficacement afin de développer des compétences qui seront par la suite transférables à la pratique.

Il y a certains prérequis au portfolio, entre autres les habiletés des étudiantes à réaliser l'outil. Tiwari et Tang (2003) soulignent qu'il ne faut pas croire qu'elles ont toutes les ressources cognitives nécessaires pour élaborer un portfolio. Elles proposent notamment d'évaluer leurs besoins et d'intervenir en fonction. Il ne faut donc pas tenir pour acquis que les étudiantes, qui prennent place dans les salles de classe, même au niveau universitaire, maîtrisent les habiletés nécessaires pour utiliser des stratégies d'apprentissage actives et en profondeur. Il est de la responsabilité des enseignantes d'adopter des stratégies d'enseignement visant le développement de ces habiletés. De façon plus générale, Wills et McEwen (2011) soulignent notamment que les enseignantes dans la discipline infirmière devraient utiliser de multiples stratégies d'enseignement afin de permettre aux étudiantes de développer les connaissances de base et de développer les habiletés de pensée critique ainsi que de résolution de problème. Précisons que plusieurs étudiantes ont apprécié que soient déposés sur le site internet du cours des exemples de tableaux et des schémas, car elles mentionnent ne pas savoir comment s'y prendre. Ces exemples les ont aidées dans le changement de stratégies d'apprentissage. Ils ont servi de guide, ce qui démontre le besoin ainsi que le manque d'habiletés.

Les participantes à l'étude de McMullan (2008) affirment que l'élaboration du portfolio occasionne un stress, ce qui réduit la valeur accordée aux apprentissages. Ce constat n'est pas reflété dans notre étude puisque les étudiantes affirment que l'utilisation

du portfolio comme stratégie d'évaluation des compétences permet de diminuer le facteur stress relié aux autres stratégies d'évaluation du cours de soins critiques comme les examens théoriques et l'examen pratique. Malgré les difficultés relatives à l'évaluation du portfolio, qui seront discutées plus loin dans ce chapitre, les étudiantes mentionnent que le portfolio favorise l'étude pour les examens et qu'il permet d'évaluer les connaissances de façon différente. Cette stratégie d'évaluation est moins stressante qu'un examen et il représente le travail réalisé en cours de trimestre.

5.2 LES OBSTACLES

Plusieurs obstacles ont été identifiés au chapitre des résultats relativement au développement et à l'évaluation des compétences. Bien qu'il soit ressorti que les étudiantes ont un attrait pour cette nouvelle façon de faire, l'hétérogénéité des outils représente un obstacle, surtout en ce qui a trait à l'évaluation. Chaque portfolio est unique et renferme des documents différents. À cet effet, certaines participantes ont eu l'impression que c'était les stratégies d'apprentissage qui étaient évaluées au profit des compétences maîtrisées. Elles ne sont pas en accord avec le fait que des documents avec lesquels elles étudient soient évalués, car les stratégies d'apprentissage sont personnelles à chacune. Une certaine résistance au changement de pratique pédagogique est observée chez les étudiantes attribuée au fait que plusieurs étudiantes manquent d'habileté ou de connaissance de certaines stratégies d'apprentissage. Cette lacune est d'ailleurs perçue comme un obstacle par les étudiantes, ce qui peut paraître paradoxal avec l'un des bénéfices au projet qui est de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Greer, Pokorny, Clay, Brown et Steele (2010) ont mené une étude auprès d'enseignantes infirmières afin de caractériser l'utilisation des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenante. Les enseignantes participant à cette étude affirment que plusieurs étudiantes sont également résistantes à l'utilisation de stratégies centrée sur l'apprenante. Cette résistance nuirait également à

l'utilisation de stratégies d'enseignement selon cette approche qui réfère au paradigme constructiviste abordé plus en détail au chapitre 2.

Comparativement aux examens théoriques, qui quantifient l'évolution des connaissances de façon objective, la notion de subjectivité est très présente avec le portfolio. Kear et Bear (2007) soulèvent également ce point en faisant référence à l'interprétation des documents introduits et à la façon dont les standards de compétences sont atteints. Suite à la correction des portfolios, il a été constaté que les portfolios sont tous différents, élaborés selon différentes perspectives et que le degré de développement des compétences varie pour chaque étudiante. L'implication et la prise en charge de l'apprentissage par le portfolio sont également très variables d'une étudiante à l'autre. Hill (2012) souligne l'importance d'avoir recours à des critères de correction. Malgré le fait qu'une grille ait été utilisée pour la correction des portfolios et que cela a permis d'atténuer l'impression de subjectivité et objectiver le plus possible le processus d'évaluation des compétences, il n'en reste pas moins qu'il demeure une certaine zone d'interprétation et de subjectivité.

La surcharge de travail que demande l'élaboration d'un portfolio est parmi est l'un des obstacles les plus souvent nommés par les étudiantes. Que ce soit dans le cadre du questionnaire d'évaluation de l'implantation ou bien dans le cadre des entrevues individuelles, la presque totalité des étudiantes a mentionné que le manque de temps pour réaliser l'outil était un inconvénient majeur. Ce même constat est corroboré par plusieurs recherches (Corcoran & Nicholson, 2004; Harris et al., 2001; Karlowicz, 2000; McMullan, 2008; Taylor et al., 2009) qui mentionnent que le temps consacré au portfolio par les étudiantes représente une barrière à son utilisation. Le temps étant même perçu comme un élément stressant du processus (McMullan, 2008). Par rapport à la surcharge de travail, les résultats de la recherche démontrent cependant que la majorité des étudiantes occupent un emploi à trois jours semaine et plus comme infirmière dans un centre de santé tout en étant aux études à temps plein. La gestion du temps et la conciliation travail-études et parfois même famille représente une réalité chez les étudiantes en sciences infirmières. Cette

réalité est bien présente dans le portrait de la relève infirmière 2011-2012. Dans ce portrait, Marleau et Lapointe (2012) soulignent que 41 % des infirmières ayant terminé le programme de DEC en soins infirmiers se sont inscrites à la formation de baccalauréat. Dans cette même catégorie, 44 % travaillent à temps plein et 46 % à temps partiel. Étudier et travailler en même temps sur des quarts de travail de nuit, de jour ou de soir, demande des stratégies de gestion de temps efficaces sans quoi les étudiantes se sentent rapidement surchargées.

L'un des buts principaux à l'élaboration d'un portfolio est le développement d'un processus réflexif en lien avec l'acquisition des compétences. Or, il est constaté que le processus réflexif à travers le portfolio est perçu comme un obstacle au développement des compétences. Une majorité des étudiantes ont affirmé, lors des entrevues, avoir de la difficulté à effectuer une réflexion en lien avec les compétences à développer. Plusieurs ont même exclu cette portion de l'outil même si elle était obligatoire. Les difficultés liées au processus réflexif sont également soulignées dans l'étude de McMullan (2006) où seulement 37 % des participantes percevaient avoir les habiletés à écrire les réflexions. Plusieurs étudiantes ont mentionné ne pas savoir comment s'y prendre pour effectuer une réflexion, ce qui laisse croire en la nécessité de développer cette habileté chez nos étudiantes. Dans cet ordre d'idées, Nairn et al. (2006) soulignent que les étudiantes ont besoin d'enseignement et de soutien pour développer le processus réflexif et d'autoévaluation. Pour ce faire, Timmins et Dunne (2009) proposent le modèle de Gibbs (Gibbs, 1998, cité dans Timmins & Dunne, 2009) comme modèle guidant la réflexion, tel que présenté au chapitre 2. Pour une implantation future, il serait intéressant d'utiliser ce modèle comme guide à la réflexion et au développement d'habiletés réflexive. Soulignons que les étudiantes avaient en leur possession un guide, inclus dans le guide de réalisation du portfolio, pour aider à effectuer une réflexion en lien avec les documents produits et les compétences développées lors de la réalisation du portfolio. Ce guide n'a été que très peu utilisé par les étudiantes. Les résultats en lien avec le processus réflexif relié au portfolio démontrent l'importance d'outiller les étudiantes à développer leur esprit critique en lien avec le développement des compétences et des apprentissages à réaliser.

5.3 LES LEVIERS

Malgré les difficultés reliées au processus d'évaluation, les résultats de notre recherche démontrent l'importance d'évaluer de façon sommative les portfolios, favorisant ainsi l'implication dans le processus d'apprentissage et d'évaluation ainsi que la réussite du cours. Plusieurs auteurs (Dolan et al., 2004; Harris et al., 2001; Taylor et al., 2009) suggèrent d'évaluer le portfolio de façon sommative afin de stimuler les étudiantes à s'impliquer dans la réalisation de leur document. Le fait que des notes soient attribuées contribuerait à augmenter la motivation à s'impliquer dans la création de l'outil, ce qui est démontré dans les résultats puisque certaines étudiantes ont affirmé être motivées par la réalisation du portfolio comme outil de développement des compétences en soins critiques.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance d'offrir un soutien aux étudiantes dans la réalisation de l'outil et insistent sur la nécessité d'établir des lignes directrices claires (Corcoran & Nicholson, 2004; McCready, 2007; McMullan, 2006, 2008; Nairn et al., 2006; Taylor et al., 2009; Timmins & Dunne, 2009). Cet aspect a été considéré dans la planification de l'implantation afin d'offrir l'aide nécessaire, et ce, par différents moyens. Au lieu de devenir un obstacle, tel que documenté dans la littérature, le soutien offert aux étudiantes a été perçu comme un avantage. Les rencontres d'évaluation lors du premier dépôt sont également aidantes, ce qui indique la pertinence de planifier ces moments avec les étudiantes pour faire un suivi et une mise au point. Précisons que le guide de réalisation du portfolio est également un élément positif du projet puisqu'il permet d'orienter les étudiantes.

5.4 LE CHOIX DU CADRE DE REFERENCE

À la suite de l'analyse des résultats et après qu'il a été tenté de faire des liens avec le cadre de référence, il est pertinent ici d'en faire la critique. Rappelons que le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006) est le cadre utilisé pour cette

recherche. Ce modèle se base sur la définition du concept de compétence et fait le lien avec les neuf principes d'évaluation. La définition d'une compétence, telle que proposée dans le cadre, est en lien direct avec le déploiement de celle-ci dans l'action. Les étudiantes inscrites dans le cours de soins critiques ont, pour la plupart, peu de connaissances théoriques du domaine enseigné. Elles sont au stade de « novice » selon les stades de développement des compétences infirmières proposées par Benner (1995), c'est-à-dire qu'elles n'ont aucune expérience des situations rencontrées. Les compétences en soins critiques des étudiantes sont en développement. Les ressources internes, telles que définies dans le modèle, réfèrent aux connaissances, attitudes, valeurs et schèmes. Or, à ce stade-ci de la formation en soins critiques, c'est l'acquisition des connaissances qui prédomine. L'apprenante n'est pas au stade la mobilisation et de la combinaison des savoirs comme c'est le cas dans le déploiement des compétences en action. Les savoirs sont plutôt en construction. À la lumière des données recueillies, il est constaté qu'un modèle en lien avec l'acquisition des savoirs reliés aux compétences ou en lien avec le processus d'apprentissage serait plus pertinent.

Même si des données intéressantes sont ressorties sur le portfolio comme outil d'évaluation des compétences, il est difficile de faire le parallèle entre les résultats de la recherche et les neuf principes de l'évaluation des compétences tels que proposés par Tardif (2006). Le cadre et les neuf principes d'évaluation qui s'y rattachent ont servi de modèle pour la réalisation des guides d'entrevue. Cependant, les perceptions des étudiantes en regard du portfolio sur l'évaluation des compétences sont difficilement transférables au modèle. Comme les compétences s'évaluent dans l'action, il est difficile, à ce stade de formation en soins critiques, de déterminer les ressources qui sont mobilisées et combinées à l'intérieur du portfolio. De plus, la majorité des documents inclus dans le portfolio sont des documents reliés au processus d'acquisition des connaissances. Très peu sont en lien avec le déploiement des compétences en action, car les étudiantes ne sont pas mises en relation avec les situations cliniques pour l'évaluation des compétences dans le cours théorique. L'évaluation du stage en soins critiques, qui suit le cours théorique, à l'aide du portfolio répondrait plus au principe d'évaluation du modèle, car l'étudiante est placée en

situation d'intervention où elle doit déployer ses compétences. Malgré tout, il peut être affirmé que le portfolio documente la trajectoire de développement à partir de preuve partagée et qu'il permet d'intégrer les différences individuelles dans l'appréciation, ce qui correspond à deux principes de l'évaluation des compétences selon le cadre proposé. Bien qu'il existe des modèles théoriques traitant des compétences infirmière, comme le « Modèle de novice à expert » de Benner (1995) ou encore le « Modèle de la compétence clinique de l'infirmière » de l'OIIQ (2009), il n'existe pas, à notre connaissance, de modèle pédagogique traitant de l'acquisition des savoirs reliés à la formation infirmière.

5.5 LIMITE DE L'ETUDE

Certaines limites de ce projet de recherche ont été relevées et il est pertinent d'en discuter dans cette partie de chapitre. Premièrement, la grève étudiante, qui a eu lieu en cours de projet, est une limite contextuelle qui a certes eu une influence. Le déclenchement de la grève a freiné le déroulement du trimestre, le déroulement de l'implantation et par le fait même la réalisation du portfolio. Il a fallu remanier la méthode. Au retour de la grève, avec un trimestre accéléré, les étudiantes ont perdu la motivation pour réaliser le projet. Les nombreux examens et travaux à remettre dans de courts délais ont pris la place du portfolio. L'implication n'était plus la même et le portfolio a été réalisé à la dernière minute par plusieurs étudiantes. Les avantages perçus à la suite de l'élaboration de ce dernier étaient donc minimisés. Plusieurs ont même terminé leur projet après les examens finaux alors que le portfolio devrait être un outil d'étude et d'apprentissage en profondeur en fonction des évaluations sommatives du cours. Lors de la planification initiale du projet, la phase d'évaluation était prévue après la correction des portfolios et la comptabilisation des notes. Étant donné les changements d'échéancier, cette phase a eu lieu alors que les portfolios n'étaient pas corrigés, et ce, afin de permettre la suite du projet de recherche qui avait pris considérablement du retard et afin de recruter l'échantillon pour la collecte de données. En

effet, il aurait été difficile de joindre la population à l'étude alors que le trimestre était terminé et que les étudiantes avaient quitté pour les vacances d'été.

Le fait que l'étudiante chercheuse soit l'instigatrice du projet, qu'elle corrige les portfolios et procède aux entrevues individuelles visant à évaluer l'implantation peut représenter une certaine limite. D'autant plus que la correction n'était pas faite lors de la collecte de données, les étudiantes ont pu se sentir dans l'obligation de donner des commentaires positifs en lien avec le projet afin d'éviter les représailles sur l'évaluation. Afin de minimiser cette limite, l'étudiante chercheuse a assuré aux étudiantes que les commentaires n'auraient aucune influence sur la correction. De plus, les corrections ont été faites avant la transcription des comptes rendus afin d'éviter la reconnaissance vocale.

5.6 L'APPORT POUR LA FORMATION INFIRMIERE

Les résultats de ce projet de recherche vont au-delà des compétences en soins critiques développées par les étudiantes en sciences infirmières dans le cadre du cours théorique. Ils démontrent la nécessité d'utiliser des stratégies d'enseignement qui stimuleront le développement d'habiletés à utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur dans l'acquisition des savoirs afin de faciliter un meilleur transfert de la théorie à la pratique. La nécessité de développer chez les infirmières en devenir une pratique réflexive est de plus en plus documentée. Cet aspect de la pratique est cité parmi les éléments cruciaux de la formation infirmière en lien avec le savoir-faire par Pepin et al. (2010). Ces auteurs affirment d'ailleurs qu'il faut faciliter le cheminement des étudiantes, par différents processus, afin de développer en cours de formation cette capacité réflexive (Pepin et al., 2010). L'utilisation du portfolio est sans aucun doute un outil de choix à explorer davantage afin de développer ces deux habiletés.

5.7 LES RECOMMANDATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

Le portfolio est de plus en plus utilisé comme stratégie pédagogique en sciences infirmières. À la suite de l'évaluation de l'implantation, il est possible de faire quelques recommandations en lien avec cet outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences. Avant tout, il ressort la nécessité de former les formateurs en lien avec l'approche par compétences et les stratégies d'enseignement et d'évaluation qui sont rattachées à cette nouvelle façon de concevoir la pédagogie des sciences infirmières. Cela pourra atténuer les mélanges de paradigmes qui persistent en éducation et permettre l'évolution de pratique centrée sur l'approche par compétences.

Dolan et al. (2004) suggèrent d'utiliser du temps de classe pour la réalisation du portfolio. Il serait donc intéressant, pour une utilisation future de cette stratégie de développement et d'évaluation des compétences, d'utiliser du temps lors des cours théoriques en soins critiques afin de documenter l'outil progressivement en cours de trimestre. Pour s'impliquer dans la réalisation d'une tâche, les étudiantes doivent être en mesure d'y trouver un sens et une valeur (Viau, 2002, 2004). Le fait de travailler l'outil en classe permettrait certainement d'augmenter la motivation à s'impliquer dans le développement du portfolio. Du temps de laboratoire peut également être utilisé pour documenter l'outil, car l'encadrement y est très personnalisé par l'auxiliaire d'enseignement et de recherche. Au lieu de laisser les étudiantes libres d'insérer dans le portfolio les documents qu'ils jugent pertinents, il est suggéré aux enseignantes de guider les étudiantes sur les documents à produire en utilisant des stratégies d'enseignement qui permettent le développement de stratégies d'apprentissage efficaces. Le tout, afin d'uniformiser les documents insérés dans le portfolio, d'atténuer la contrainte émise par certaines étudiantes qui avaient l'impression que leurs stratégies d'apprentissage étaient évaluées plutôt que les connaissances brutes et de minimiser la perception de subjectivité de l'évaluation.

Les étudiantes s'investissent beaucoup dans la réalisation du portfolio. Lors d'une implantation future, il serait intéressant de planifier une séance de présentation des portfolios aux pairs. Cela augmenterait la motivation et l'implication puisque l'outil ne sera pas seulement vu par l'enseignante, mais par les collègues. La structure de la présentation reste à planifier, mais dans le cadre du cours il serait intéressant de penser à ce genre de présentation.

Lors d'une future utilisation du portfolio comme stratégie pédagogique de développement et d'évaluation des compétences, une version numérique du document pourrait être une avenue intéressante à explorer. Hill (2012) et Taylor, et al. (2009) recommandent d'ailleurs la version numérique comme alternative au format papier. De plus, comme certains portfolios peuvent être volumineux à cause d'un nombre élevé de documents, le format numérique s'avère une option flexible (Taylor et al., 2009). En effet, il a été très laborieux de transporter les 28 portfolios. Driessen, Muijtjens, Tartwijk et Vleuten (2007) ont tenté de déterminer les différences entre le portfolio version numérique et le portfolio format papier. Ils concluent que le portfolio numérique, sur le Web, est plus motivant à réaliser pour les étudiantes et plus convivial pour les enseignantes. Du point de vue de la qualité du contenu, aucune différence significative n'est notée. Du point de vue organisationnel, le portfolio numérique sur le Web a l'avantage de pouvoir être utilisé et consulté partout où internet est disponible, autant par l'étudiante que par l'enseignante.

Ce chapitre a présenté la discussion des résultats de ce projet de recherche et les liens ont été faits avec la littérature. Les principaux bénéfices à l'utilisation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation ont été discutés ainsi que les principaux facteurs qui ont influencé l'implantation. Le cadre de référence retenu pour cette recherche a été critiqué et les limites du projet ont été décrites. Finalement l'apport pour la formation infirmière a été présenté ainsi que les recommandations pour l'enseignement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a permis d'évaluer l'implantation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences en soins critiques des étudiantes en sciences infirmières. Les résultats démontrent qu'il y a certains bénéfices à utiliser un portfolio. En effet, il permet aux étudiantes de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage tout en développant un outil de référence qui pourra servir lors du stage en soins critiques ou dans la pratique professionnelle.

Les résultats de l'étude ont aussi mis de l'avant quelques obstacles à l'utilisation d'un portfolio, notamment en ce qui a trait à la surcharge de travail et au processus réflexif. Bien que le portfolio permette de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage, le manque d'habileté ou de connaissances en lien avec ces stratégies est perçu comme un obstacle au développement de l'outil. Lors du déploiement des compétences en situation de pratique professionnelle, les savoirs acquis doivent se mobiliser et se combiner efficacement (Tardif, 2006). Il importe que les enseignantes, de par les stratégies pédagogiques utilisées, permettent aux étudiantes de développer les stratégies d'apprentissage qui permettront l'acquisition de ces différents savoirs afin de favoriser un meilleur transfert dans la pratique. Finalement, il y a quelques difficultés reliées à l'évaluation des portfolios. En effet, l'hétérogénéité des portfolios rend la correction plus subjective d'où l'importance d'utiliser des grilles de correction détaillées.

Cette recherche conduit à souligner l'importance de former les enseignantes à l'approche par compétences et au paradigme constructivisme. Il importe de leur fournir les outils nécessaires à l'utilisation d'une pédagogie centrée sur cette approche afin d'intégrer ce paradigme dans les moyens pédagogiques utilisés.

Comme les compétences s'acquièrent au fil du temps et des situations rencontrées, il serait intéressant d'évaluer l'impact de l'utilisation d'un portfolio, élaboré dans le cadre du

cours théorique en soins critiques, sur le stage qui est complémentaire au cours. Il serait alors possible de constater les effets d'un tel outil, alors que les différentes ressources, tels les savoirs, se mobilisent et se combinent tel que décrit dans le « Cadre général pour l'évaluation des compétences » (Tardif, 2006). Le portfolio est de plus en plus utilisé en sciences infirmières, mais les recherches en lien avec son utilisation sont encore peu nombreuses en contexte québécois. D'autres recherches sont nécessaires afin d'évaluer l'efficacité d'un tel outil sur le développement et l'évaluation des compétences.

ANNEXE I COURRIEL D'APPEL DE PARTICIPANTES À LA PHASE D'ÉVALUATION

Bonjour,

Lorsque nous vous avons présenté le projet de portfolio en janvier dernier, nous vous avons souligné que ce projet s'inscrivait dans le cadre de mon projet de maîtrise. À ce moment, nous vous avons fait part que vous seriez sollicité à participer à l'évaluation du portfolio comme stratégies de développement et d'évaluation des compétences à la fin de la session. Quoi que la session se soit prolongée, ce moment approche à grands pas et je suis à planifier les périodes d'entrevues afin de recueillir votre point de vue sur l'outil. Au départ, ces entrevues devaient avoir lieu après la remise et la correction de votre portfolio. Étant donné les éléments qui sont venus perturber la session, je pense qu'il est préférable de faire ces entrevues avant que vous ne quittiez pour les vacances. Afin de faciliter la planification des entrevues, je vais élaborer un horaire de disponibilités dans l'option « CALENDRIER » dans Caroline. Vous pourrez alors vous inscrire aux plages disponibles selon le même principe que vous le faites pour les laboratoires et selon vos disponibilités ou simplement me faire parvenir vos disponibilités par courriel.

Votre participation à ces entrevues peut-être une expérience enrichissante à plusieurs niveaux. Les données recueillies contribueront à l'établissement de nouvelles façons de faire en évaluation des compétences tout en générant de nouvelles connaissances sur le concept de portfolio. Vous êtes libre de participer ou non à ces entrevues, mais vos points de vue sont importants, que vous ayez apprécié ou pas le portfolio.

Je vous remercie de considérer ma demande.

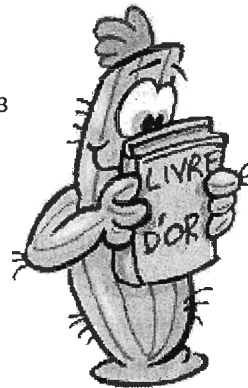
Bonne fin de session

Manon Daigle (étudiante à la maîtrise en sciences infirmières)

ANNEXE II
GUIDE DE RÉALISATION DU PORTFOLIO

Surveillance clinique en soins critiques
SNN 37103

Guide de réalisation du portfolio³



Par Manon Daigle B.Sc. inf.
Étudiante à la maîtrise en sciences infirmières avec mémoire
Hiver 2012

³ Ce document peut être utilisé avec la permission de l'auteure seulement.

Présentation du projet

Chers étudiants et étudiantes,

Cet hiver, dans le cours « Surveillance clinique en soins critiques », vous aurez à réaliser un portfolio afin de démontrer le développement de vos compétences en soins critiques. Ce portfolio servira également de méthode d'évaluation et comptera pour 30% de la note globale du cours. L'introduction de cet outil novateur s'inscrit dans le cadre de mon projet de maîtrise en sciences infirmières. Ce projet se divise en deux phases. Premièrement, l'implantation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences en soins critiques. Deuxièmement l'évaluation de l'implantation de l'outil selon vos perspectives d'étudiants et d'étudiantes.

Pendant toute la session, vous bénéficierez de mon support via courriel, via un forum de discussion et par des rencontres d'évaluation sommatives. Je serai aussi disponible au besoin pour des rencontres ponctuelles. Votre professeure, sera aussi disponible pour vous aider dans la réalisation des différents outils que vous déciderez de produire et d'insérer dans votre document. De plus, lors des périodes de pratique en laboratoire, vous aurez l'opportunité d'apporter votre portfolio et d'en discuter avec Madame Hélène Ouellet qui vous guidera dans son élaboration. Des exemples de portfolio seront disponibles au laboratoire pour consultation. Il y aura deux rencontres d'évaluation sommatives où vous devrez me présenter votre outil. La première évaluation comptera pour 10 % alors que la seconde comptera pour 20% dont 5 % sera attribué pour l'amélioration du portfolio suite à la première rencontre.

À la fin de la session, je vous solliciterai pour participer à l'évaluation de l'implantation du portfolio. Votre participation consistera à discuter avec moi du projet et de votre perception de l'outil dans le développement et l'évaluation de vos compétences en soins critiques. De courtes entrevues d'une durée d'environ 10-15 minutes seront planifiées. Votre participation sera également sollicitée pour participer à un groupe de discussion d'environ 90 minutes sur le même sujet. Toutes les entrevues réalisées seront enregistrées afin de permettre une collecte de données qui reflète le plus fidèlement possible vos points de vue. Les entrevues auront lieu alors que vous aurez reçu vos notes finales. Votre participation aux entrevues est volontaire, vous serez libre de refuser ou d'accepter.

Le document qui suit est un guide de réalisation du portfolio. Il saura sans doute répondre à quelques questions que vous vous posez présentement.

Au plaisir de vous rencontrer cet hiver,
Manon Daigle B.Sc. inf.
Étudiante maîtrise en sciences Infirmières, UQAR

Qu'est-ce qu'un portfolio :

Plusieurs auteurs ont défini le portfolio :

- Le portfolio est un recueil de preuves écrites en lien avec le processus et le produit des apprentissages qui attestent du développement professionnel et personnel tout en fournissant une analyse critique du contenu (McMullan et al., 2003).
- Le portfolio est une collection de travaux réalisés par un étudiant dans un but précis. L'autoévaluation est la raison d'être du portfolio (Scallon, 2004).
- Un portfolio a l'avantage d'encourager les étudiants à s'appuyer sur une variété d'outils afin de démontrer le développement de leurs compétences académiques et cliniques (Nairn et al., 2006).

Pourquoi utiliser un portfolio?

- Quand vous étudiez, il vous arrive de vous créer des outils afin de bien intégrer la matière et favoriser votre étude en vue d'un examen. Malheureusement, ces outils sont rarement vus par votre enseignant et encore moins pris en considération dans le processus d'évaluation.
- Il arrive également que vous étudiiez profondément un concept et que ce dernier ne soit pas questionné à l'examen.
- La réalisation d'un portfolio vous permettra de rassembler dans un même document les outils que vous aurez créés. Il sera alors possible de constater l'évolution de vos compétences en cours de session, de comprendre les difficultés que vous rencontrez et d'évaluer différemment.
- Le portfolio permet aussi de laisser aller votre créativité et votre personnalité, ce que ne fait pas un examen ou un travail de session. Donc, n'hésitez pas à mettre votre touche personnelle.
- L'utilité du portfolio sera outrepassée le cadre de ce cours. En effet, en le réalisant, ayez en tête que les outils que vous développerez vous aideront à étudier, mais ils seront également utiles pour le stage en soins critiques qui suivra ce cours. De plus, les outils et documents que vous réaliserez pourront vous servir dans le cadre de votre pratique actuelle ou future. Il arrive que le portfolio soit utilisé afin de démontrer les compétences acquises auprès d'employeurs potentiels lors d'entrevues de sélection ou à d'autres moments dans votre carrière.

Comment réalise-t-on un portfolio?

On connaît le portfolio dans le domaine artistique notamment chez les mannequins et les photographes. Les artistes insèrent dans ce dernier, leurs meilleures réalisations, celles dont elles sont le plus fières afin de démontrer leurs aptitudes. En éducation, c'est le même principe. Vous devrez sélectionner les outils dont vous êtes le plus fière en lien avec le développement des compétences en soins critiques et les insérer dans votre portfolio. Vous êtes libres de choisir les documents que vous voulez. Ils doivent cependant démontrer que vous avez acquis des compétences en les réalisant.

Cinq éléments de compétence seront évalués à l'aide du portfolio:

1. Interpréter le monitoring hémodynamique et utiliser l'appareillage nécessaire au suivi.
2. Intervenir lors des algorithmes majeurs de RCR.
3. Assurer la surveillance d'un client nécessitant la cardiostimulation temporaire
4. Analyser les résultats du complexe acido-basique (CAB).
5. Prodiger les soins infirmiers de l'utilisateur nécessitant une ventilation mécanique

Pour chacun des éléments de compétence, vous devrez insérer des outils qui prouvent le développement de ces compétences. Ces outils peuvent prendre diverses formes : résumés de lectures, schémas de concepts, cartes mentales, tableaux, exemple de votre pratique qui prouve le lien théorie/pratique, articles de volumes ou de recherche. Cependant chaque document que vous décidez d'insérer dans votre portfolio doit être **suivi d'une réflexion** puisque l'un des buts de l'outil est de développer le processus réflexif. Vous trouverez plus loin dans ce document, un guide qui favorisera l'élaboration de cette réflexion.

Comment structurer votre portfolio

Le tableau suivant vous aidera à structurer votre document :

Structure de votre portfolio	
Cartable de 1 pouce avec séparateurs identifiés avec les éléments suivants :	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction • Élément de compétence 1 • Élément de compétence 2 • Élément de compétence 3 • Élément de compétence 4 • Élément de compétence 5 • Conclusion et autoévaluation
Contenu	
Introduction	<p>Courte présentation personnelle</p> <p>Pistes de présentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lieu de travail ; • Cheminement académique ; • Cheminement professionnel ; • Ambitions ; • Buts poursuivis en lien avec le cours ; • Buts poursuivis avec le début d'études universitaires ; • Photos; • Anecdotes ; • Tous autres éléments que vous jugez pertinents.
Éléments de compétences 1 à 5	<p>Recueil de documents qui prouvent le développement de vos compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traces de travaux ou de l'étude (résumés de lecture ou de cours, schéma, notes, lectures, autres...); • Récits d'évènements tirés de votre pratique (peu importe votre domaine de pratique, il est fort probable que vous fassiez des liens à un moment ou à un autre avec des éléments vus dans le cours) ; • Lien avec les pratiques de laboratoires ; • Exercices réalisés à la maison à la demande de l'enseignante; • Lecture d'articles de recherche ou autres documents pertinents pour votre étude et le développement de vos compétences ; • Tous autres documents que vous jugez pertinents.

Conclusion et autoévaluation	<p>Conclusion ainsi qu'une auto-évaluation de votre document et du travail que vous y avez investi.</p> <p>Pistes :</p> <ul style="list-style-type: none">• Résumez les apprentissages réalisés dans le cadre du cours et les compétences acquises;• Discutez de comment ces connaissances sont transférables dans votre pratique actuelle ou future;• Expliquez votre évolution depuis le début de la session ;• Autoévaluez votre travail en discutant de votre implication, de votre assiduité et de l'appréciation de votre travail
-------------------------------------	--

Comment élaborer des outils d'apprentissage

« Il existe une différence énorme entre apprendre en traitant l'information en surface ou apprendre en la traitant en profondeur sur le plan de la qualité de ce qui est appris et de ce qui est retenu à long terme. Dans le premier cas, ce qui est appris demeure peu longtemps en mémoire : souvent deux ou trois jours après un examen. Il ne faudrait surtout pas que l'enseignant fasse repasser le même examen! L'apprentissage en profondeur, au contraire, produit des connaissances stables et bien organisées dans la mémoire. » (Gagnon, 1999). La section qui suit vous propose des stratégies d'apprentissages en profondeur. Ces stratégies vous seront utiles afin de développer vos outils d'apprentissage à insérer dans votre portfolio.

La carte mentale

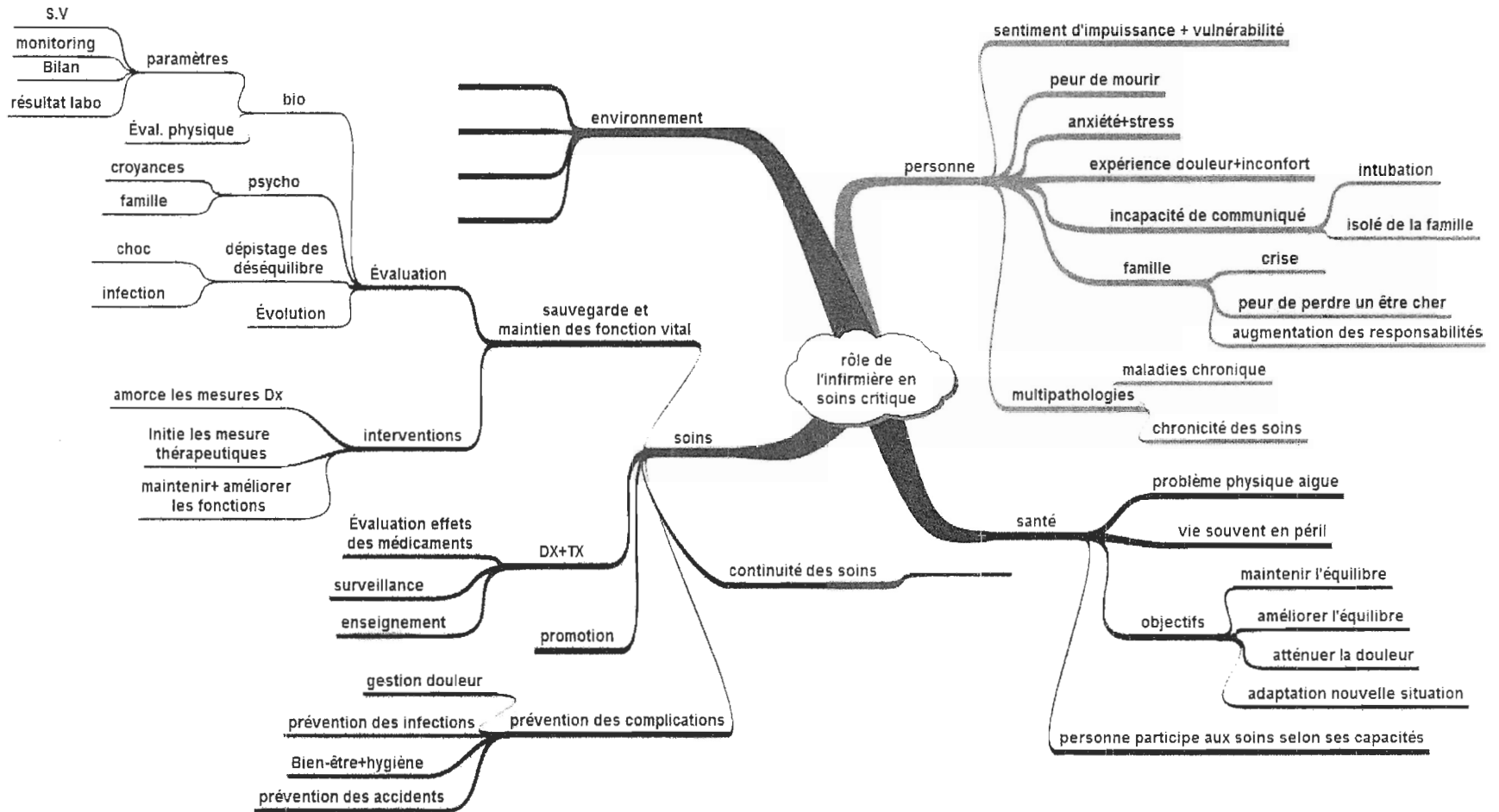
« Une carte mentale consiste à noter vos idées de façon rayonnante, en occupant l'espace petit à petit, par association d'idées successives » (Ménard, 2007). C'est une méthode efficace pour :

- la prise de notes ;
- la remise en forme de ces notes ;
- la préparation d'un exposé, d'un discours;
- le brainstorming ;
- l'aide au résumé ;
- la structuration d'un projet ;
- la révision et clarification d'idées ;
- l'identification de mots clefs ;
- la visualisation d'organisation complexe d'idées ;
- l'aide à l'apprentissage mnémotechnique ;

Comment faire une carte mentale

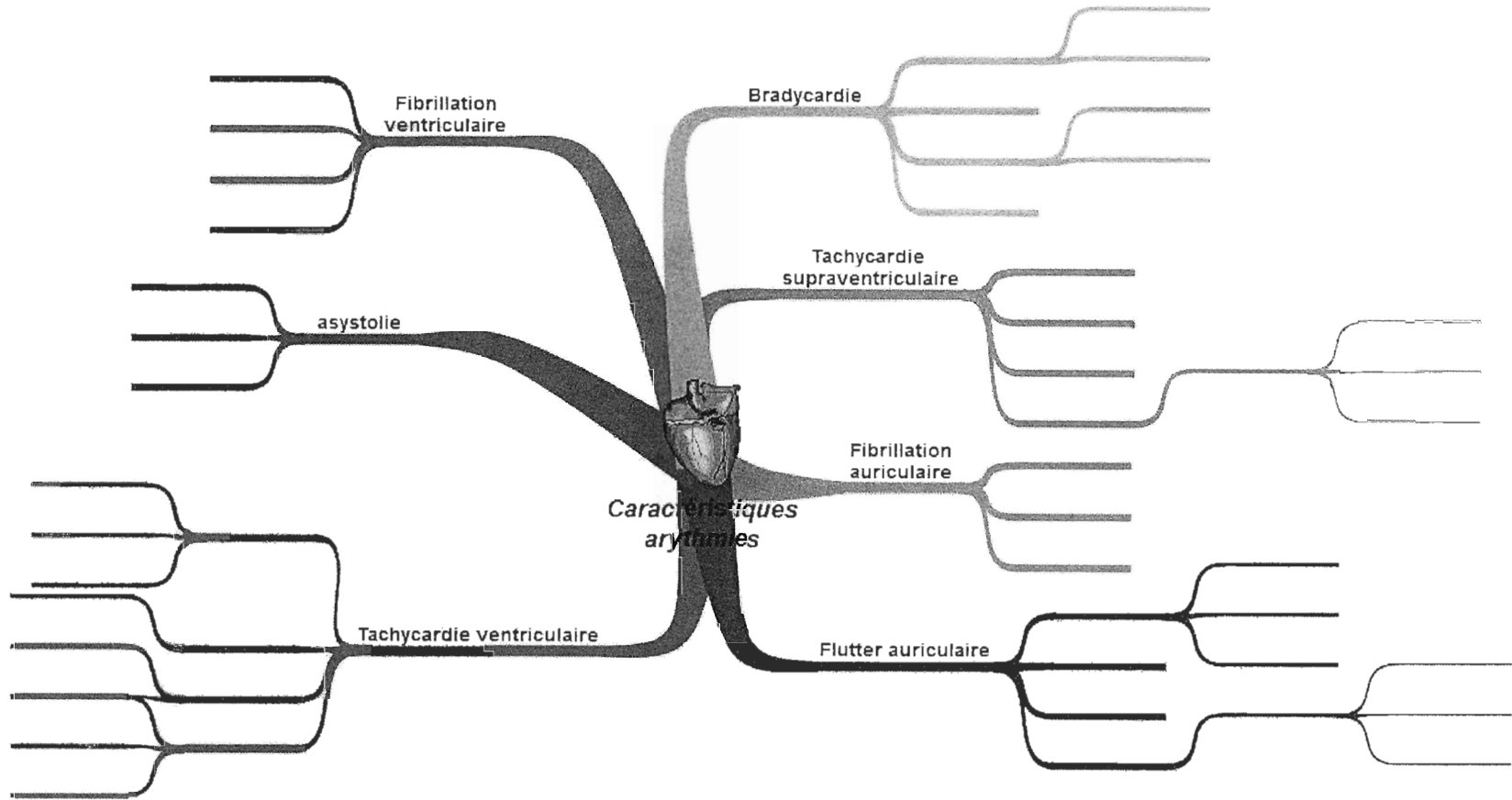
1. Placez dans une bulle au centre d'une feuille l'objet de la carte (par exemple : arythmies sinusales; interprétation d'un gaz artériel...);
2. Notez en couronne autour de cette bulle, les concepts ou idées secondaires ;
3. Reprendre chacun des concepts ou idées satellites et inventorier les idées (idées tertiaires) qu'elles suggèrent à son tour et ainsi de suite.

Vous trouverez des exemples de cartes mentales dans les pages qui suivent. Pour la présentation du document, elles ont été effectuées à l'aide d'un logiciel. Prenez note que pour vos travaux, vous n'avez pas à utiliser de logiciel. Vous pouvez simplement le faire sur papier et le travail sera tout aussi efficace. L'utilisation de couleur aide à rendre votre carte plus compréhensible.



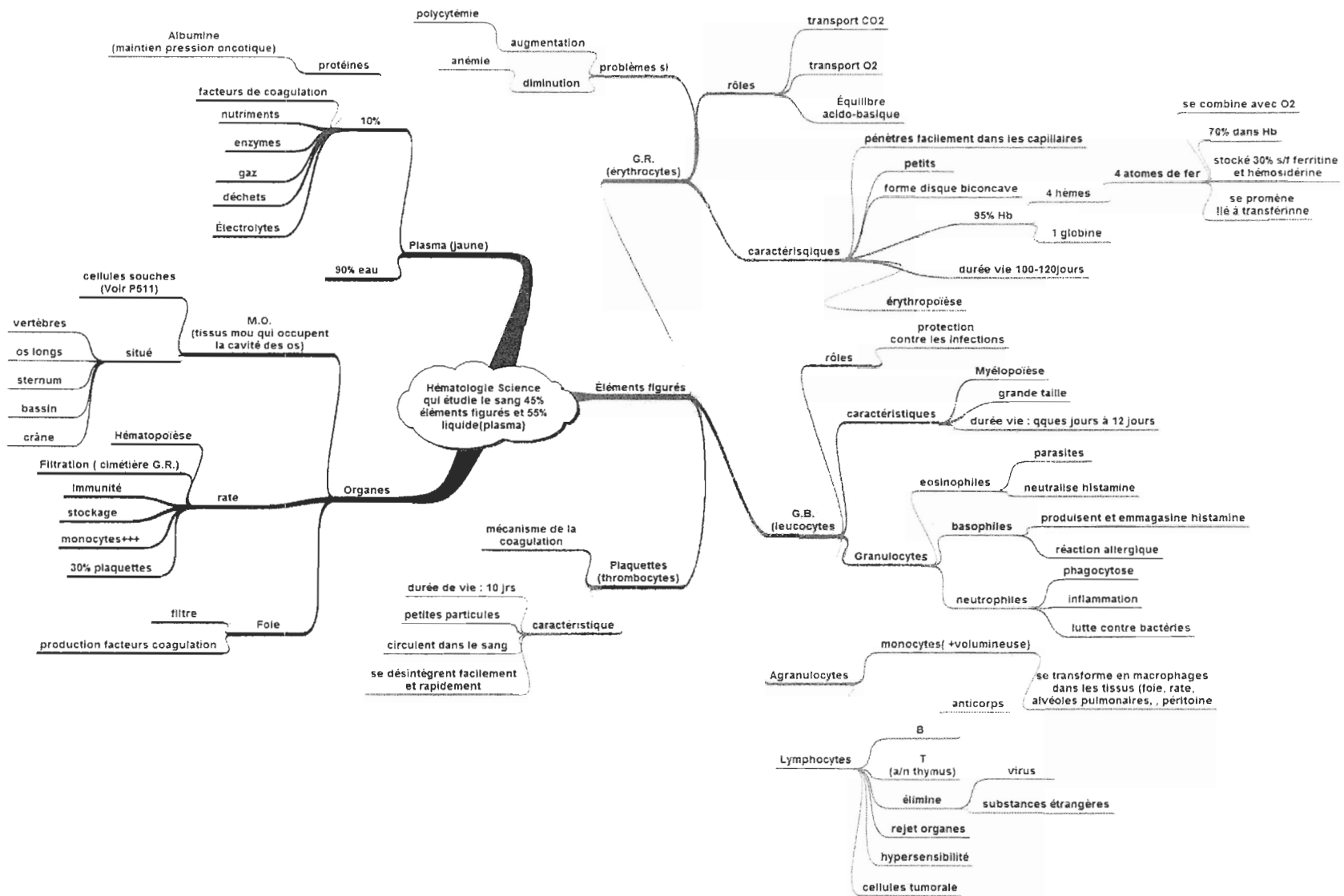
Manon Daigle, chargée de cours

Surveillance clinique en soins critiques A-2010



Manon Daigle, chargée de cours

Surveillance clinique en soins critiques A-2010



Manon Daigle, enseignante

Le schéma de concepts

Un schéma est une présentation graphique illustrant systématiquement les liens entre les éléments conceptuels d'un ensemble organisé d'idée. Ce qui représente l'élément essentiel d'un schéma est la visualisation qu'on constate entre les liens et les idées (Breton, 1998, cité dans Service de développement pédagogique du cégep de Rivière-du-Loup, 2005). La schématisation est un outil d'apprentissage efficace. Elle permet un traitement non linéaire des informations tout en permettant d'illustrer en un simple coup d'œil un réseau complexe d'information. Il permet la compréhension d'un phénomène, d'un processus ou d'un concept. Il permet de structurer la pensée afin de faciliter l'intégration de nouveaux savoirs (Service de développement pédagogique du cégep de Rivière-du-Loup, 2005).

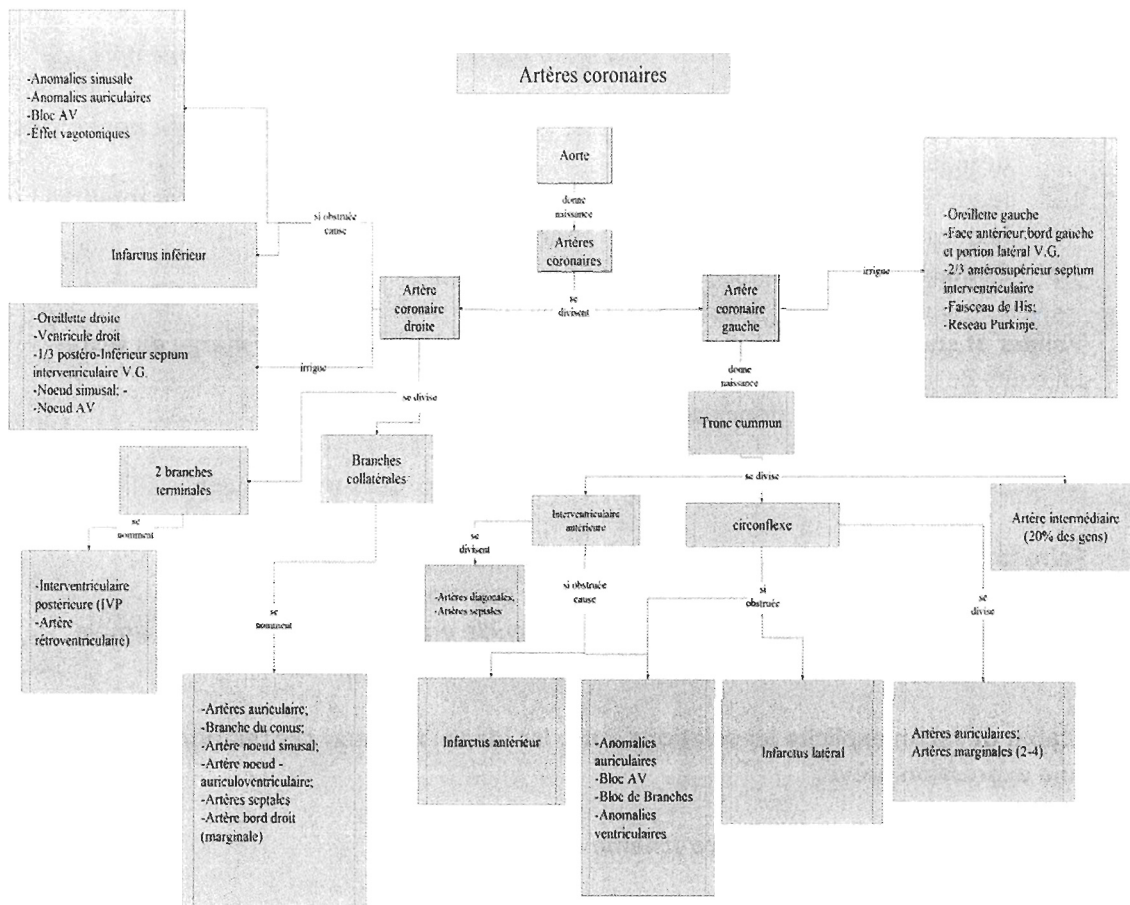
Comment on schématise :

1. **Rechercher les éléments essentiels d'un texte (ou d'une présentation, par exemple une présentation PowerPoint).**
 - 1.1 Lire l'introduction, la conclusion et les grands titres, vous aurez ainsi une bonne idée des idées importantes.
 - 1.2 Identifier la question principale à laquelle répond ce texte (ou cette présentation) ou la question à laquelle vous voulez répondre.
 - 1.3 Déduire une liste de mots clés reliés à la question posée.
2. **Valider et compléter les mots clés (vous pouvez les identifier dans la marge du texte)**
En cours de lecture :
 - valider la question principale posée en 1.2;
 - vérifier les mots clés (enlever, ajouter, modifier);
 - associer à chaque mot clé les éléments importants qui s'y rattachent
3. **Faire la représentation graphique en choisissant la forme**
 - 3.1 Regrouper les mots clés en fonction de la question posée.
 - 3.2 Disposer les idées essentielles sur votre feuille en choisissant une forme simple illustrant les relations entre ces idées (flèche, ligne, etc.).
4. **Établir de façon explicite les relations entre les idées : nommer ces relations par un mot ou une expression brève.**
5. **Faire une version finale de votre schéma :**
 - soigner l'aspect visuel;
 - choisir vos symboles et faire une légende en conséquence ;
6. **Il peut être intéressant de rédiger un résumé du schéma (moins de cinq lignes), si cela est jugé utile pour favoriser la compréhension du schéma.**
7. **Indiquer le point de départ de lecture du schéma en utilisant un symbole spécial**

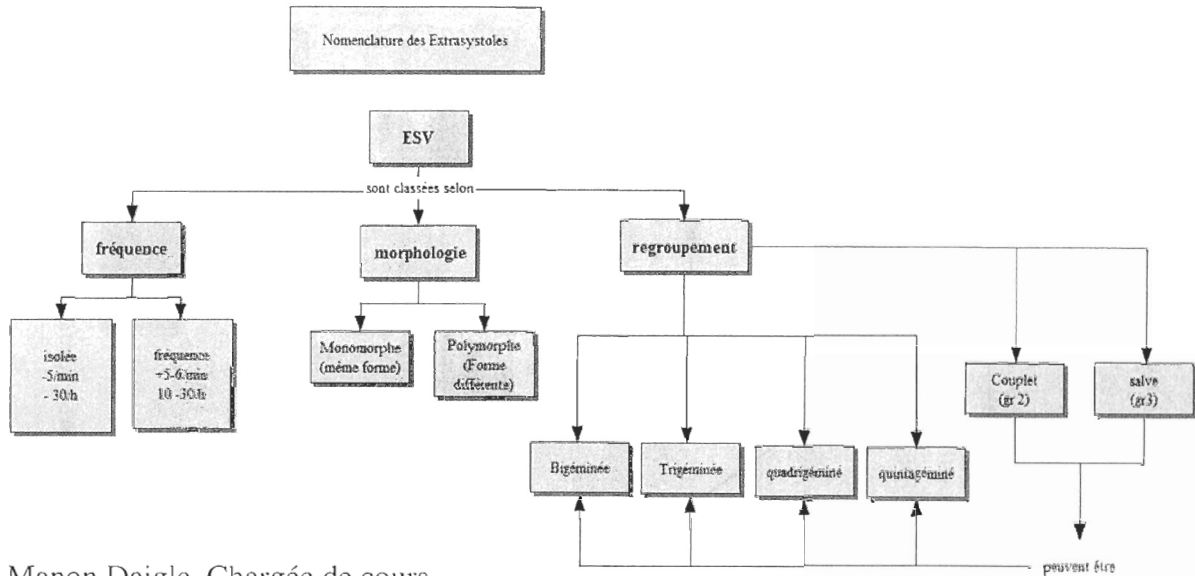
Tiré de Gagnon (1999), *Comment faire un schéma*, Étudiant Plus : du diagnostic aux pistes d'amélioration. Collège de la région de l'Amiante.

Après avoir réalisé ce travail, vous aurez une référence durable des concepts importants et leurs relations entre eux. Effectuer un schéma est très demandant en travail intellectuel et en temps. Cependant le temps et le travail investi se rattrapent facilement lorsque vient le temps d'étudier puisque les connaissances sont enfouies dans la mémoire à long terme. De plus, effectuer un schéma permet d'améliorer le transfert de la théorie à la pratique.

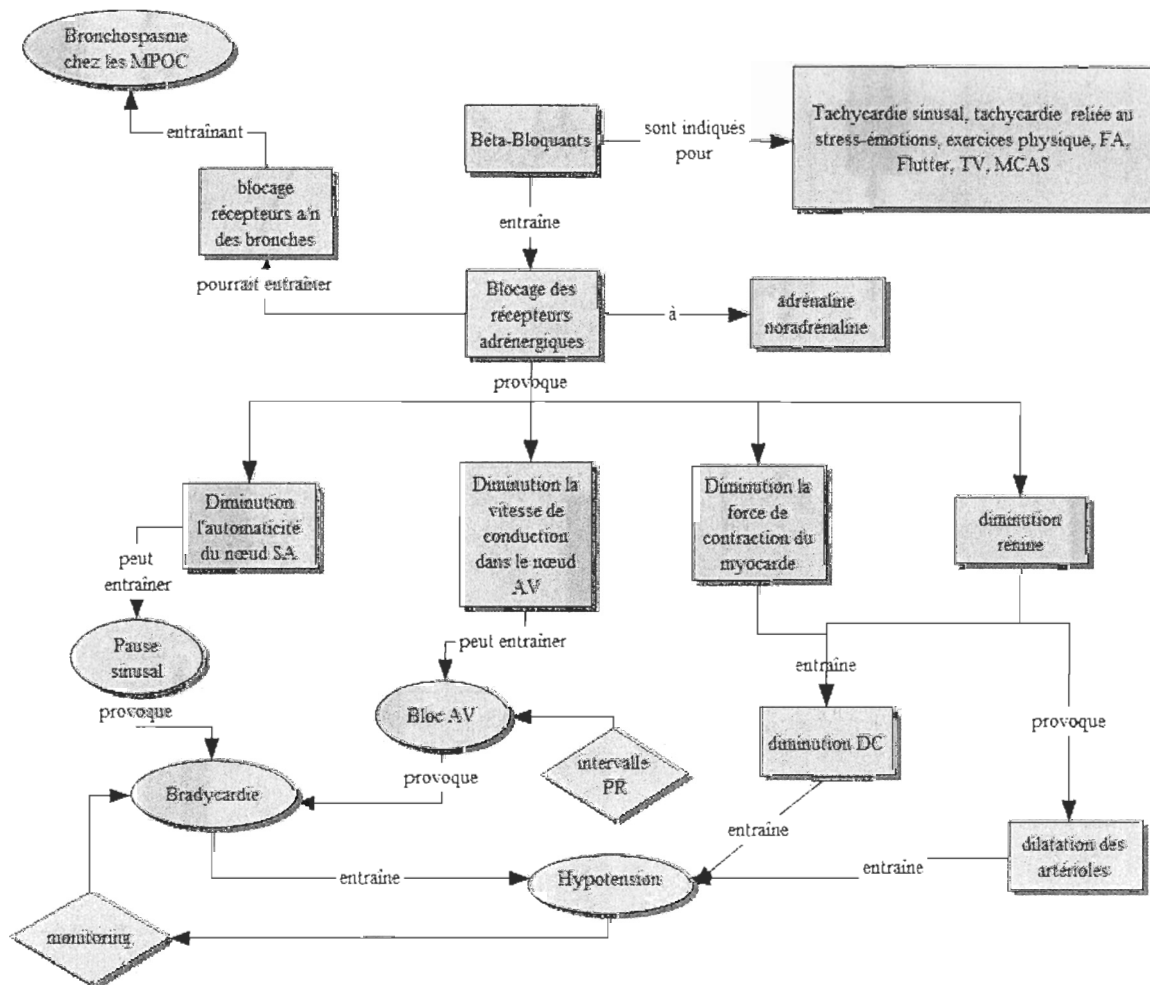
Voici quelques exemples de schémas de concepts.



Manon Daigle, Chargée de cours
 Arythmies cardiaques, été 2010

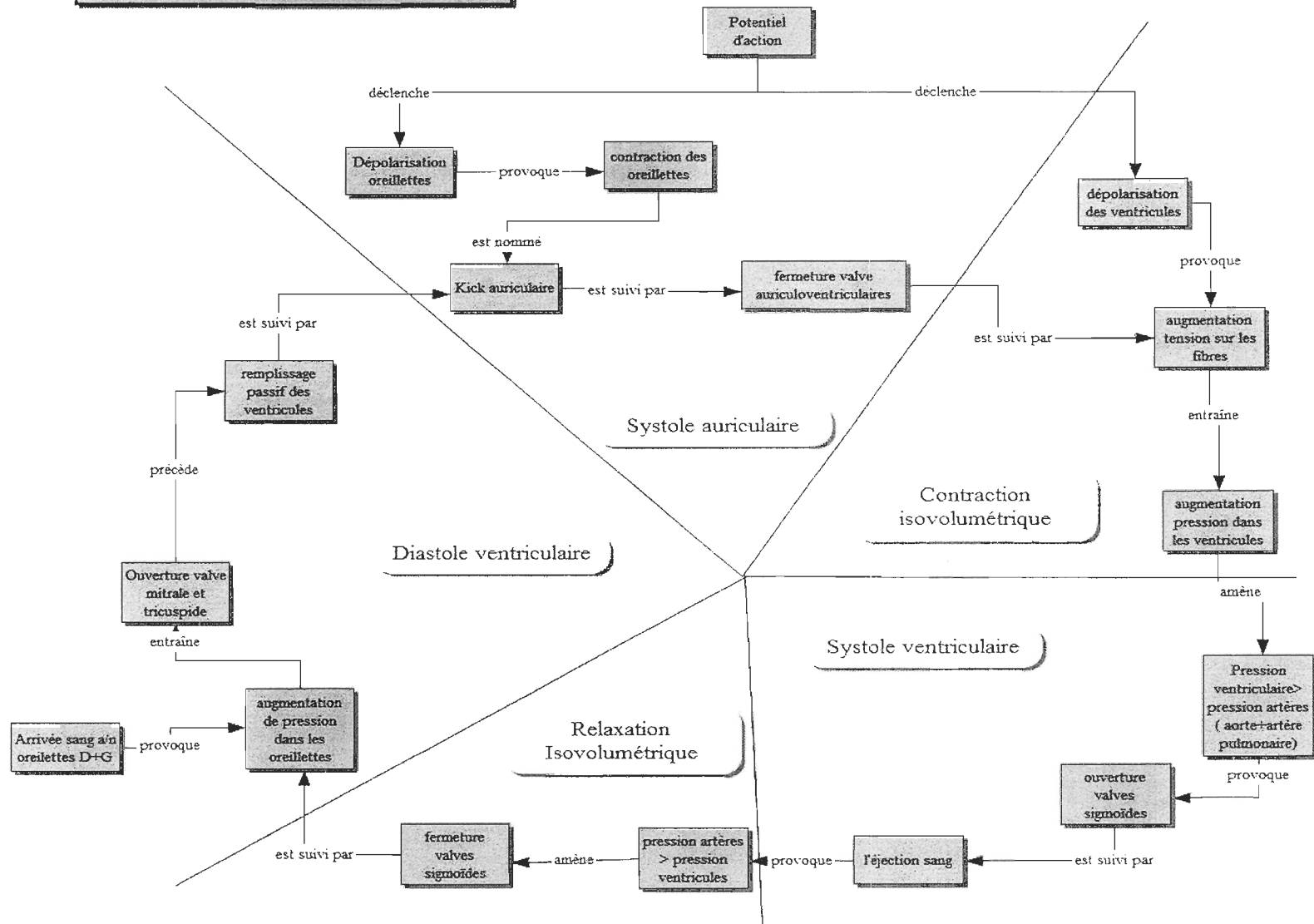


Manon Daigle, Chargée de cours
 Arythmies cardiaques, été 2010



Manon Daigle, Chargée de cours
 Arythmies cardiaques, été 2010

Cycle de la révolution cardiaque



Manon Daigle, chargée de cours

Surveillance clinique en soins critiques A-

Un résumé

Un résumé vise à mettre en évidence de façon concise les idées essentielles et leur organisation les unes par rapport aux autres dans une logique d'ensemble. Il ne s'agit pas de recopier intégralement des parties de textes ou bien des parties d'un PowerPoint (Gagnon, 1999).

Comment faire le résumer d'un texte

1. **Lire l'ensemble du texte ou une partie importante de celui-ci (chapitre) s'il est plus long.**
2. **Transformer le titre du texte en une question à laquelle le texte cherche à donner réponse.**

Valider cette question en parcourant l'introduction, la conclusion et les en-têtes du texte. Suivre cette même étape pour les sous-titres. Par exemple, le titre d'un texte « Le stage » peut devenir « Comment organiser un stage? » ou « Comment apprend-on en stage? ». Il faut éviter des questions simples comme « Qu'est-ce qu'un stage? ». Cette question « qu'est-ce que » est sans doute utile pour aider à définir un objet, mais généralement insuffisante pour être l'objet global d'un texte.

3. **Rechercher dans chacun des paragraphes les mots clés (un ou deux) qui caractérisent la pensée de l'auteur.**
Souligner ces mots clés et identifier les dans les marges. Éviter de tout souligner dans le texte.
4. **Relier les mots clés, selon la pensée de l'auteur, en fonction de la question posée, sous forme de plan.**
5. **Rédiger le texte du résumé, en respectant la logique de l'auteur, en fonction de la question posée et selon le plan fait.**
6. **Terminer le résumé en produisant une phrase synthèse qui donne la réponse à la question posée.**
On peut s'aider des titres et des sous-titres pour la rédiger. Une telle phrase aide à saisir la pensée globale de l'auteur.

Tiré de Gagnon, 1999. *Comment faire un résumé*, Étudiant Plus : du diagnostic aux pistes d'amélioration. Collège de la région de l'Amiante.

Comment faire le résumer de vos notes de cours

Un **résumé des notes de cours** dans le cadre d'une étude en profondeur vise à cerner l'essentiel de la matière vue en classe (et dans les notes de cours remises ou les chapitres du volume de cours) afin d'en avoir une vue d'ensemble organisée.

1. Lire les notes de cours et, au fur et à mesure, encercler les mots clés de chacune des sections de cours.
2. Identifier la ou les questions auxquelles le chapitre ou la section de cours répond.
3. Disposer les éléments essentiels de réponse en fonction de la question posée : disposer sous forme d'escalier. Placer les éléments moins importants en retrait et identifier les exemples en notant les titres seulement, le détail étant dans vos notes de cours.
4. Le résumé d'une section de cours de dix à vingt pages devrait tenir sur une page ou deux.
5. Utiliser les exemples pour valider votre résumé.

Tiré de Gagnon, 1999. Étudiant Plus : du diagnostic aux pistes d'amélioration. Collège de la région de l'Amiante.

Comment effectuer votre réflexion en lien avec les outils insérés dans votre portfolio.

La proposition de piste de réflexion en lien avec les compétences à acquérir et les stratégies à mettre en action repose sur la théorie de l'autorégulation des apprentissages en soins infirmiers de Kuiper (1999). Les stratégies d'autorégulation des apprentissages sont des actions que l'apprenant met en place pour acquérir des informations ou des compétences (Zimmerman, 1989). Il y a trois concepts majeurs en lien avec l'autorégulation des apprentissages, soit : la métacognition, l'environnement et le comportement. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions de ce guide. Soyez claire, fluide et soyez franc. La réflexion ne sert pas à vous catégoriser ou vous juger. Elle vous permettra de vous améliorer et de performer.

Métacognition

- Quelles étaient mes connaissances sur le sujet?
- Qu'est-ce que j'ai fait pour augmenter mes connaissances et mes compétences?
- Quelles étaient mes difficultés?
- Pourquoi j'ai réalisé cet outil?
- Qu'est-ce que j'avais de la facilité à comprendre?
- Quelles étaient les connaissances que je maîtrisais?
- Quel était mon objectif en créant cet outil?
- Qu'est-ce que je pourrais faire pour améliorer encore cet outil?
- Quels étaient les objectifs que je m'étais fixée et quels sont-ils maintenant?
- Avant d'accomplir ce travail, comment percevais-je mes capacités à bien comprendre la matière?
- Comment est-ce que je perçois mes capacités à intervenir auprès d'un client?
- Suite à l'examen, comment cet outil a été utile, comment le bonifier?
- Suite à la réalisation de cet outil, comment je qualifie mes compétences, mes savoirs?
- Comment cet outil m'aidera dans mes stages ou dans ma pratique?
- Comment je qualifie l'écart entre ce que je sais et ce que je devrais savoir?
- Qu'est-ce que j'avais de la difficulté à comprendre?
- Qu'est-ce que j'ai appris?
- Comment cet outil m'a aidée?
- Est-ce que cet outil m'aide dans ma pratique?

L'environnement

- Comment mes collègues m'ont aidée?
- Comment le cours m'a aidée?
- Comment mon enseignante m'a aidée?
- Comment l'auxiliaire d'enseignement m'a aidée?
- Quels sont les outils, les ouvrages que j'ai utilisés (livres, dictionnaire, site internet)?

Régulation sur le comportement

- Comment m'y suis-je prise pour réaliser mon outil?
- Comment de temps cela m'a pris?
- Est-ce que je suis fière du travail accompli?
- Comment je me sens par rapport à ce que j'ai accompli?
- Est-ce que ce que j'ai fait répond aux objectifs que je m'étais fixée?
- Qu'est-ce qui m'a motivée à réaliser ce travail et qu'est-ce qui me motive maintenant?

Références

- Gagnon, C. (1999). *Comment faire un schéma*. Étudiant Plus : du diagnostic aux pistes d'amélioration. Collège de la région de l'Amiante.
- Gagnon, C. (1999). *Comment faire un résumé*. Étudiant Plus : du diagnostic aux pistes d'amélioration. Collège de la région de l'Amiante.
- Gagnon, C. (1999). *Traitement en profondeur et traitement en surface*. Étudiant Plus : du diagnostic aux pistes d'amélioration. Collège de la région de l'Amiante.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M. L., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 283-294.
- Ménard, M. (2007). Notes de cours du cours du cours Innover en classe? Des idées...aux activités! Université de Sherbrooke, PERFORMA.
- Nairn, S., O'Brien, E., Traynor, V., Williams, G., Chapple, M., & Johnson, S. (2006). Student nurses' knowledge, skills and attitudes towards the use of portfolios in a school of nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 15(12), 1509-1520.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. St-Laurent : Qc: Édition du Renouveau Pédagogique.
- Service de développement pédagogique du cégep de Rivière-du-Loup. (2005). Stratégie d'étude : la schématisation. *Pause pédagogique*, 9 (2) Document consulté le 2 décembre 2001 de <http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/bulletins/vol9no2.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Annexe 1

Astuce pour guider votre apprentissage

TEMPSDINITE®

Inflammation du temps



«Je manque de temps!»

<http://www.gamonnet.com/les-six-maladies-de-gestion-du-temps/tempsdinite.html>

La **tempsdinite** est une inflammation du temps qui se caractérise par un essoufflement et un manque de motivation chez la personne atteinte. Les personnes les plus à risques de contracter cette maladie sont les travailleurs peu importe leur domaine et les **ÉTUDIANTS**. Ces derniers doivent souvent concilier le travail et les études en plus des activités sportives, sociales et familiales. Toutes ces obligations entraînent malheureusement une surcharge de travail à faire dans un laps de temps plutôt restreint ce qui risque de provoquer la **tempsdinite**.

Les symptômes

- ⌚ Manquer continuellement de temps;
- ⌚ La liste de chose à faire ne cesse de s'allonger;
- ⌚ Les travaux à remettre s'empilent;
- ⌚ Les examens à étudier arrivent à grands pas;
- ⌚ Les dates de remises de travaux sont trop courtes;
- ⌚ Mes coéquipiers ne sont jamais disponibles pour des rencontres d'équipe ce qui retarde la poursuite des travaux;
- ⌚ Les professeurs donnent toujours trop de travaux;
- ⌚ Les professeurs ne s'entendent tous pour donner des examens le même jour;
- ⌚ Je n'arrive plus à voir mes copains ou passer du temps avec mon amoureux (euse);
- ⌚ Je n'ai pas le temps de me cuisiner des repas santé;
- etc

Causes

- ⌚ Difficulté à évaluer la ou les tâches à accomplir;
- ⌚ Difficulté à évaluer les délais d'accomplissement de travaux et les respecter ;
- ⌚ Difficulté à évaluer le temps d'étude requis pour un examen;
- ⌚ Difficulté à évaluer la charge de travail quotidienne, hebdomadaire et mensuelle (travail, étude, sport...);
- ⌚ Difficulté à évaluer l'ampleur que prends chaque activité à réaliser dans la vie de tout les jours
- ⌚ Manque d'organisation de son temps;
- ⌚ Sous-utilisation d'un agenda ou d'une grille horaire.

Conséquence

- ⌚ Étudier tard le soir ou pendant la nuit;
- ⌚ Ne pas être prêt pour la tenue d'un examen;
- ⌚ Étude en surface et utilitaire;
- ⌚ Manque de motivation et d'implication dans ses études;
- ⌚ Manque de temps pour voir ses amis, sa famille, son amoureux (se);
- ⌚ Remettre des travaux après la date demandée;
- ⌚ Mauvais résultats scolaires.



Traitement

Premièrement, il faut noter que les anti-inflammatoires ne sont pas efficaces dans ce genre de tempsdinite. Le repos non plus, car vous n'avez pas suffisamment de temps pour vous permettre un mois d'arrêt. Comme vous voulez votre diplôme et graduez dignement, il serait important de prendre soin du temps précieux que vous avez. Le traitement de choix dans ce genre de problème est la GESTION. La règle d'or est : Gérer votre temps sinon, c'est lui qui vous gèrera.

Méthode de soins

1. Prendre votre grille horaire.
2. Inscire dans les cases appropriées les **activités obligatoires** de votre semaine soit cours, laboratoire... (vous pouvez faire la grille pour deux semaines ou pour un mois).
3. Entrer dans la grille les heures destinées à l'étude pour chacun des cours
4. Ajouter toutes les autres activités et les contraintes déjà connues (ex. Repas, déplacements, rencontres, travail rémunéré, sport, sommeil).
5. Constater le temps qui reste pour faire les autres activités.

Il est important d'avoir une vue d'ensemble des activités pour bien planifier.

Réfléchissez à ce que vous avez à faire et priorisez avec une estimation la plus exacte possible le temps requis pour l'accomplir. (Soyez réaliste!!!)

Pensez à inclure les imprévus.

N.B. Un échancier n'est jamais coulé dans le béton. Il peut être ajusté à l'évolution des situations. Par exemple, si une activité requiert moins de temps que prévu, c'est du temps disponible à utiliser pour une

autre activité qui en requiert plus. Il est préférable de ne pas planifier «trop serré» afin de faire face aux imprévus sans trop de stress.

Ces quelques conseils peuvent être utilisés à bon escient pour faciliter votre gestion du temps :

Éviter les chronophages (grugeurs de temps);

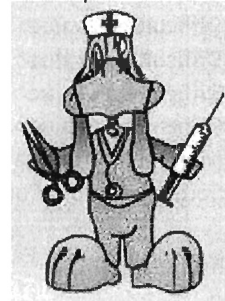
Être en forme (repas équilibré, exercice physique, repos, sommeil);

Évaluer ses méthodes de travail;

Prendre rendez-vous avec ses professeurs quand on a des questions;

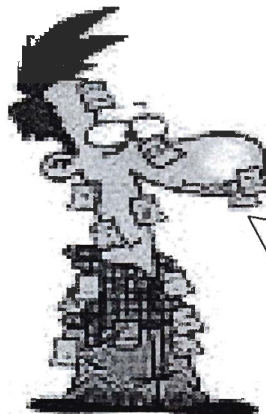
Évaluer l'efficacité de sa planification (lien entre le temps consacré et les résultats obtenus);

Chercher l'aide appropriée (ami, aide pédagogique individuel, centre d'aide) quand on constate que le temps investi et les résultats obtenus ne concordent pas.



La gestion de son emploi du temps est source d'équilibre entre les périodes d'études, de travail, de loisir et de repos. On se sent mieux quand on est en contrôle sur le temps qui passe. Vous verrez à coup sûr qu'une bonne gestion du temps est un atout indispensable pour réussir ses études.

Un proverbe chinois dit : Il faut faire vite ce qui ne presse pas pour faire lentement ce qui presse.



*Je suis débordée!
Je manque de temps.
Est-il possible que je
manque
d'organisation?
J'ai besoin de
meilleures
stratégies.*

Référence :

- Gamonnet, F. Institut de gestion du temps. Document consulté en mai 2007 de

<http://www.gamonnet.com/les-six-maladies-de-gestion-du-temps/tempsdinite.html>

- Lévesque, J.P. (n.d.). La gestion du temps : un atout indispensable pour réussir ses études. *Capsule sur la réussite*. Cégep de Matane.

Lecture efficace d'un texte



ÉTAPE 1 : SURVOLER

Se familiariser avec le texte que l'on doit lire : se faire une idée globale du contenu et de la manière dont le sujet est traité.

📖 On regarde le titre et les sous-titres et la mise en page. Les sous-titres indiquent à la fois les aspects traités et la structure du texte (grandes divisions et subdivisions).

📖 On lit l'introduction et la conclusion, de manière à avoir une idée du but de l'auteur et de son style.

ÉTAPE 2 : ORIENTER SA LECTURE

Se donner une stratégie de lecture : la manière de lire un texte et la durée de la lecture peuvent varier selon les objectifs que l'on poursuit.

📖 **Déterminer clairement les raisons de cette lecture :**

faire un résumé; commenter ma lecture; faire une analyse littéraire; préparer un examen; rédiger un rapport; faire un travail de recherche; répondre à des questions au prochain cours ?

📖 **Planifier les moments de sa lecture en tenant compte de la longueur du texte, de sa structure et de la consigne reçue.**

Il peut être avantageux de répartir en différentes périodes la lecture d'un texte long ou difficile.

📖 **Préparer son cerveau à capter l'information en rédigeant quelques questions ou en utilisant celles fournies par le professeur.**

Qu'est-ce que je veux savoir ? Qu'est-ce que je sais déjà sur le sujet ? Qu'est-ce que l'auteur m'annonce ? On peut utiliser les titres et les sous-titres pour rédiger ses questions et vérifier à la fin de sa lecture si on a trouvé l'information.

ÉTAPE 3 : LIRE

Première lecture rapide (*en diagonale*) : faire une lecture de manière à capter le sens général. Pour lire en diagonale, on lit les titres, les sous-titres et la première phrase de chaque paragraphe; on porte son regard sur les mots en caractère gras ou en italique ; on s'attarde aux tableaux ou aux diagrammes qui peuvent représenter des synthèses du texte.



Deuxième lecture analytique (*lecture active*) : identifier les informations pertinentes, ce qui nécessite d'avoir un crayon à la main !

📖 **Souligner** les idées importantes, les mots clés, de préférence avec un marqueur : attention ne pas dépasser plus de 10% du texte.

📖 **Encercler** les mots clés indicateurs de l'enchaînement des idées (exemples : premièrement, deuxièmement, ensuite)

📖 **Encadrer** les passages importants et **écrire dans la marge** soit des commentaires, des questions, des mots clés.

📖 **Ajouter des indices ou symboles** (* # !) vis-à-vis des informations recherchées : déf.

(*définition*), ex. (*exemple*), rép.# 1 (*réponse à la question no.1*) .

📖 **Prendre des**

notes sur une feuille distincte en suivant la logique du texte. L'idée importante d'un paragraphe est souvent dans la première phrase, on peut y retrouver deux ou trois concepts ou faits importants.

ÉTAPE 4 : REFORMULER

Organiser et présenter l'information différemment pour la réutiliser à d'autres moments et dans d'autres situations.

Réorganiser l'information de manière à favoriser l'identification des idées essentielles, démontrer les liens et favoriser la vue d'ensemble de l'information. : résumés (*courts, moyens, longs*) et synthèses (*regroupement de passages essentiels*); associations (*concepts avec symbole ou images*); graphiques et schémas (*mise en évidence du lien entre les concepts*) ; cartographie des idées (*illustrer le cheminement de la pensée de l'auteur*) .

Pourquoi reformuler ? Le traitement de l'information lue permet une meilleure compréhension, favorise le transfert dans la mémoire à long terme et une meilleure rétention donc une diminution du temps de révision.

ÉTAPE 5 : RÉVISER

S'assurer de sa compréhension du texte lu en réfléchissant à ce qui vient d'être lu. Il est pertinent de consulter son professeur ou d'échanger avec une ou un collègue.

Revoir et apprendre la reformulation déjà faite (*son résumé, son tableau*) afin de renforcer sa mémoire à long terme. L'utilisation des outils de reformulation permet de déclencher un flot de renseignements emmagasinés dans notre cerveau.

Relire un texte en entier avant un examen, de manière à raviver sa mémoire ou à s'assurer de sa compréhension du contenu.

Vérifier si les données dégagées du texte répondent aux objectifs et aux consignes de la recherche.

Texte adapté à partir de :
LA BOÎTE À OUTILS DE LA RÉUSSITE
 Démarche de lecture en 5 étapes
 Cégep Limoilou (www.climoilou.qc.ca)



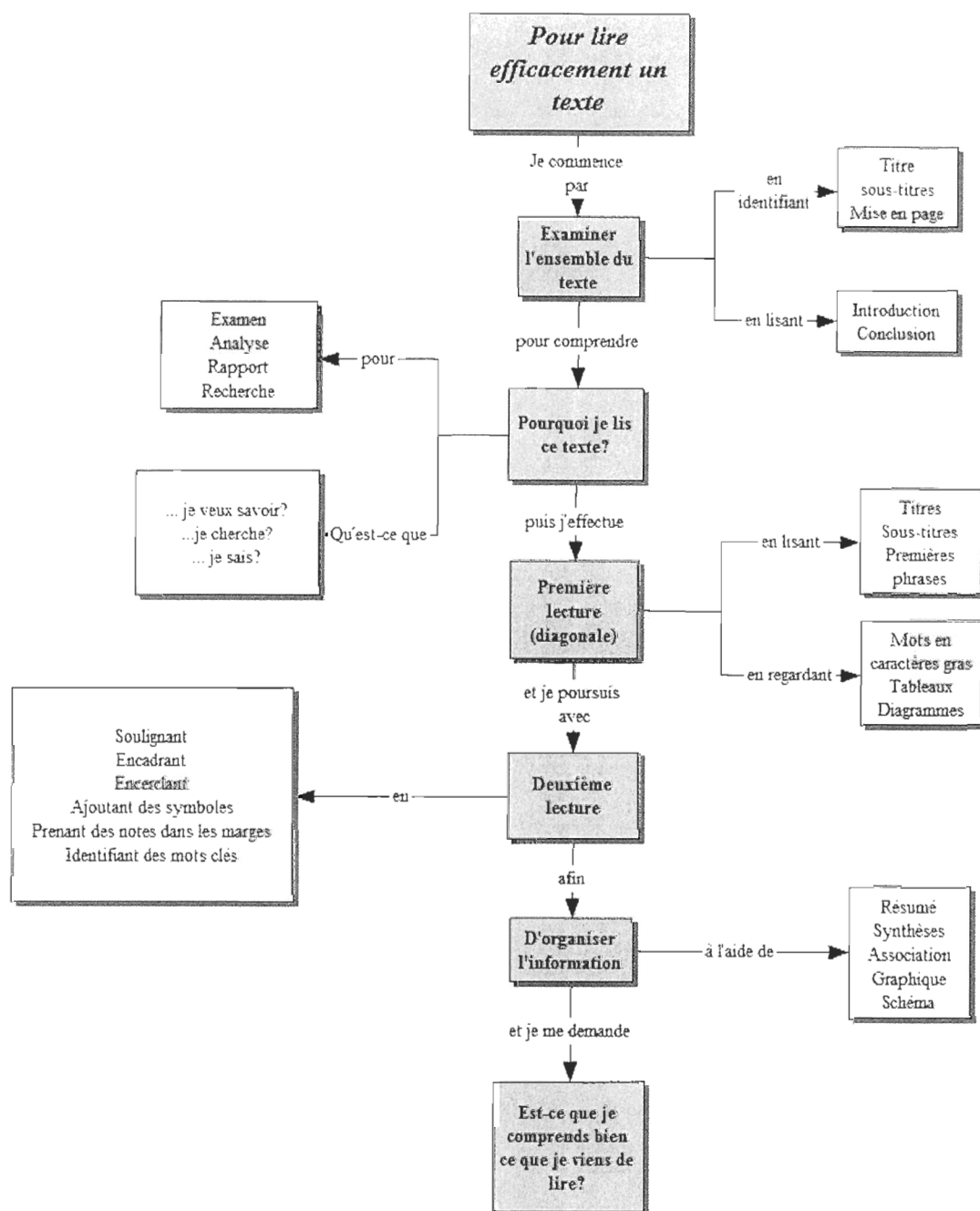


Schéma réalisé par Manon Daigle dans le cadre du cours :
Stratégies pour faire apprendre, DESS en enseignement
Révisé automne 2011

**ANNEXE III
GRILLES DE CORRECTIONS**

Grille de correction portfolio (25 points)

Première évaluation 10%

Introduction/Présentation	Excellent 4,5 – 5	Très bien 4- 4,4	bien 3,5-3,9	passable 3-3,4	Insuffisant <3	Commentaires
<p>La présentation personnelle est complète.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éléments pertinents en lien avec sa profession. • Informations pertinentes en lien avec le cours. • éléments en lien avec ses ambitions et ses études de premier cycle • originalité 						
<p>Élément de la compétence 1 Interpréter le monitoring hémodynamique et utiliser l'appareillage nécessaire.</p>						
	Excellent 9-10	Très bien 8,5-8	bien 7,7 -7	passable 6,5-6	Insuffisant <6	Commentaires
<p>Présence d'activités d'apprentissage pertinentes démontrant le travail effectué dans le développement de l'élément de la compétence.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résumés • Schémas • Articles • Note de cours • Autres 						
<p>Réflexion démontrant la pertinence du document dans l'acquisition de la compétence. (Voir guide de réflexion)</p>						

Élément de la compétence 2						
Intervenir lors des algorithmes majeurs de RCR.						
	Excellent 9-10	Très bien 8,5-8	bien 7,5 -7	passable 6,5-6	Insuffisant <6	Commentaires
Présence d'activités d'apprentissage pertinentes démontrant le travail effectué dans le développement de l'élément de la compétence. <ul style="list-style-type: none"> • Résumés • Schémas • Articles • Note de cours • Autres 						
Réflexion démontrant la pertinence du document dans l'acquisition de la compétence. (Voir guide de réflexion)						
Note de la première rencontre :					15,5/25	
					/10	

Grille de correction portfolio

Deuxième évaluation 20%

Élément de la compétence 3						
Assurer la surveillance d'un client nécessitant la cardiostimulation temporaire						
	Excellent 5	Très bien 4.5	bien 4	passable 3.5	Insuffisant <2	Note
Présence d'activités d'apprentissage pertinentes démontrant le travail effectué dans le développement de l'élément de la compétence. <ul style="list-style-type: none"> • Résumés • Schémas • Articles • Note de cours • Autres 						/5
	Excellent 3	Très bien 2,5	bien 2	passable 1,5	Insuffisant <1	
Réflexion approfondie démontrant la pertinence des documents l'acquisition de la compétence. (Voir guide de réflexion)						/3
Élément de la compétence 4						
Analyser les résultats du complexe acido-basique (CAB).						
	Excellent 5	Très bien 4.5	bien 4	passable 3.5	Insuffisant <3	Note
Présence d'activités d'apprentissage pertinentes démontrant le travail effectué dans le développement de l'élément de la compétence. <ul style="list-style-type: none"> • Résumés • Schémas • Articles • Note de cours • Autres 						/5
	Excellent 3	Très bien 2,5	bien 2	passable 1,5	Insuffisant <1	
Réflexion approfondie démontrant la pertinence des documents l'acquisition de la compétence. (Voir guide de réflexion)						/3

Élément de la compétence 5						
Prodiguer les soins infirmiers de l'utilisateur nécessitant une ventilation mécanique						
	Excellent 5	Très bien 4,5	bien 4	passable 3,5	Insuffisant <3	Note
Présence d'activités d'apprentissage pertinentes démontrant le travail effectué dans le développement de l'élément de la compétence. <ul style="list-style-type: none"> • Résumés • Schémas • Articles • Note de cours • Autres 						/5
	Excellent 3	Très bien 2,5	bien 2	passable 1,5	Insuffisant <1	Note
Réflexion démontrant la pertinence du document dans l'acquisition de la compétence. (Voir guide de réflexion)						/3
Conclusion et autoévaluation du travail réalisé à l'intérieur du portfolio						
	Excellent 6	Très bien 5	bien 4	passable 3	Insuffisant <2	Note
Discussion au sujet : <ul style="list-style-type: none"> • Des apprentissages réalisés dans le cadre du cours; • Des compétences acquises • Du transfert des connaissances dans la pratique professionnelle • De l'évolution professionnelle et personnelle • De l'implication dans la réalisation du portfolio Donne une appréciation générale de son travail						/6
Présentation générale du document						
<ul style="list-style-type: none"> • Originalité • Qualité du travail • Qualité du français 	Excellent 5	Très bien 4,5	bien 4	passable 3,5	Insuffisant <3	
Note deuxième présentation				/30		/15
Bonification des outils (suite à la première présentation)						/5
Total						/20
Note première présentation						/10
Note deuxième présentation						/20
Note finale						/30

ANNEXE IV QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'IMPLANTATION

Questionnaire d'évaluation de l'implantation du portfolio

Afin de bien évaluer l'implantation du portfolio, pouvez-vous remplir ce court questionnaire. Il ne prendra que quelques minutes de votre temps, mais il sera d'une aide très précieuse dans la réalisation de mon projet. Notez que ce questionnaire est rempli de façon anonyme.

IDENTIFICATION

1. Combien de jours/semaines est-ce que vous travaillez comme infirmier ou infirmière dans un établissement de santé

- 1-2 jours
- 3 jours
- 4 jours et plus

Commentaires

2. Combien de cours avez-vous suivi à l'université pendant la session d'hiver

- 1-2 cours
- 3 cours
- 4 cours
- 5 cours et plus

Commentaires

3. Dans quel profil d'étude êtes-vous?

- DEC-BAC
- Baccalauréat de perfectionnement

4. Combien d'heures est-ce que vous investissez dans vos études par semaine?

- Moins de 10heures
- Entre 10 et 20heures
- Entre 20 et 30heures
- Plus de 30 heures

Commentaires

5. Depuis combien de mois (ou années) êtes-vous infirmier/ infirmière ou CEPI (précisez si vous êtes CEPI)

6. Sur quelle unité travaillez-vous?

7. Avez-vous déjà utilisé le portfolio avant cette session?

- Jamais
 Dans un autre cours (précisez lequel)
 Dans le cadre de mon travail (précisez)
-

VOTRE POINT DE VUE SUR L'IMPLANTATION DU PORTFOLIO

	Très en accord	En accord	En désaccord	Très en désaccord
Guide de rédaction				
8. J'ai consulté le guide de réalisation du portfolio pour élaborer mon outil.				
9. Les exemples de stratégies d'étude incluses dans le portfolio m'ont aidé.				
10. Le projet était bien expliqué dans le guide de rédaction.				
Commentaires/suggestions				
Implantation				
11. Le nombre de points alloué pour le portfolio était suffisant (30%)				
12. Le nombre de dépôts était suffisant (2 dépôts)				
13. Les moments pour remettre les portfolios étaient adéquats.				
Commentaires/suggestions				
Support				
14. La rencontre d'évaluation lors du premier dépôt m'a aidée pour poursuivre la réalisation				
15. J'ai reçu le support nécessaire pour bien réaliser mon portfolio (professeure, auxiliaire d'enseignement, étudiante chercheuse)				

16. J'ai utilisé les exemples déposés dans « Caroline » pour m'aider à réaliser mon portfolio				
17. Les exemples de portfolio disponibles au laboratoire m'ont aidée à élaborer mon outil.				
Commentaires/suggestions				

18. Quel est le plus grand avantage à utiliser le portfolio comme stratégie de développement et d'évaluation des compétences?

19. Quel est le plus grand inconvénient à utiliser le portfolio comme stratégie de développement et d'évaluation des compétences?

20. Quelle est la plus grande difficulté que j'ai rencontrée en réalisant mon portfolio?

21. Qu'est-ce qui m'a le plus aidée à réaliser mon portfolio?

Commentaires/Suggestions

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire!

Manon Daigle (étudiante à la maîtrise en sciences infirmières)

ANNEXE V
QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Questionnaire sociodémographique

Date _____
Heure de l'entrevue _____
No de l'entrevue _____

1. Quel âge avez-vous?

2. Quel est votre sexe?

- féminin
 masculin

3. Depuis combien de mois ou d'années êtes-vous infirmière ou CEPI?
(Si vous êtes toujours CEPI veuillez le préciser.)

4. Dans quelle institution travaillez-vous?

5. Combien de jours/semaines est-ce que vous travaillez comme infirmier ou infirmière dans un établissement de santé

- 1-2 jours
 3 jours
 4 jours et plus

6. Sur quelle(s) unité(s) travaillez-vous?

7. Depuis combien de temps?

8. Outre votre diplôme d'études collégiales en soins infirmiers, avez-vous d'autres diplômes ou autres formations.

9. Dans quel profil d'étude êtes-vous?

- DEC-BAC
 Baccalauréat de perfectionnement

10. Combien d'heures est-ce que vous investissez dans vos études par semaine?

- Moins de 10heures
 Entre 10 et 20heures

- Entre 20 et 30heures
- Plus de 30 heures

10. Avez-vous déjà travaillé en soins critiques?

- non
- oui

Si oui, précisez l'unité et le nombre d'années.

11. Avez-vous déjà utilisé un portfolio avant cette session?

- Jamais :
 - Dans un cours (précisez lequel)
 - Dans mon emploi (précisez)
-
-

Merci d'avoir rempli questionnaire!

Manon Daigle

Étudiante maîtrise en sciences infirmières

ANNEXE VI
GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Consignes préalables à l'entrevue

- Cette entrevue est d'une durée approximative de 15 minutes;
- Toutes les réponses sont bonnes, il n'y a pas de mauvaises réponses, ce n'est pas une évaluation de vos connaissances en lien avec le portfolio. On cherche à savoir comment vous avez vécu l'expérience et en apprendre davantage sur vos perceptions;
- Il y a aucune crainte à avoir concernant ce qui sera dit ici en ce qui à trait à l'évaluation du portfolio. Vos commentaires n'auront aucune influence sur la correction;
- Si jamais il y a des questions qui ne sont pas claires, n'hésitez pas à demander de clarifier;
- Il se peut que je reformule vos réponses afin de m'assurer de bien saisir vos propos ou que je vous demande de clarifier vos réponses;
- Avez-vous des questions?

Guide pour les entrevues individuelles avec les étudiantes

Vécu de l'expérience

1. Comment avez-vous trouvé l'expérience du portfolio ce dès l'annonce du projet en début de session?
 - À partir du l'annonce du projet
 - Choix de cette méthode d'évaluation
 - Progression dans l'acquisition des compétences
 - Réussite du cours
2. Comment avez-vous trouvé le fait de devoir auto-évaluer votre travail tout au long du processus?

Développement des compétences

Ressources internes et externes

3. Comment est-ce que vous vous y êtes pris pour réaliser votre portfolio?
 - Stratégies d'apprentissages utilisées
 - Outils insérés
 - Documentation, volume, internet
 - Consultation des collègues, travail d'équipe
 - Équipe de support (professeure, auxiliaire, étudiante chercheuse)
4. Qu'est-ce que vous avez appris en réalisant le portfolio?
 - Connaissances
 - Habiletés
 - Attitudes
 - Compétences autres
5. En quoi le portfolio peut vous aider dans votre pratique professionnelle. Donnez-moi des exemples.

Évaluation des compétences

6. Quel est votre point de vue sur le portfolio comme outil d'évaluation des compétences
 - Avantages
 - Inconvénients
 - Progression des apprentissages
 - Documentation du parcours pédagogique

7. Est-ce qu'il y a d'autres éléments que vous aimeriez aborder et que nous n'avons pas discutés?

ANNEXE VII FICHE DE SUIVI

Fiche de suivi en lien avec le portfolio pour l'auxiliaire d'enseignement et de recherche

- Quelle est la nature de l'aide apporté à l'étudiante?
- Quelles sont les difficultés manifestées par l'étudiante?
- Quelles sont les interventions effectuées auprès de l'étudiante?
- Commentaires

**ANNEXE VIII
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**



Titre de la recherche : Évaluation de l'implantation d'un portfolio comme stratégie pédagogique de développement et l'évaluation des compétences en soins critiques.

Chercheur : Manon Daigle
Étudiante à la maîtrise en sciences infirmières UQAR
Manon_daigle@uqar.ca

Directeur de recherche : Madame Hélène Sylvain
Professeure au département des Sciences infirmières

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Le but de cette recherche est d'évaluer l'implantation d'un portfolio comme outil pédagogique de développement et d'évaluation des compétences en soins critiques dans le cadre du cours « Surveillance clinique en soins critiques ».

2. Participation à la recherche

Pendant toute la session d'hier 2012, vous avez réalisé un portfolio qui a servi à développer et évaluer vos compétences en soins critiques. Afin d'évaluer l'implantation du projet et comprendre comment l'outil a eu des répercussions sur le développement et l'évaluation des compétences, nous sollicitons votre participation à de courtes entrevues individuelles d'une durée d'environ 15 minutes. Les entrevues auxquelles vous accepterez de participer seront enregistrées afin de faciliter l'analyse des données.

Suite aux différentes entrevues, l'instigatrice du projet communiquera avec vous afin de faire valider les informations que vous lui aurez transmises pour ainsi vous assurer d'avoir bien compris le sens de vos propos.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

L'instigatrice du projet vous assure de la confidentialité des informations que vous lui transmettez. Aucune donnée nominale ne sera mentionnée dans la diffusion des résultats de cette recherche. Des noms fictifs seront employés afin d'éviter l'identification des participants. Le nom de l'UQAR et le titre du cours dans lequel le projet est implanté ne seront pas divulgués. Lorsque vous accepterez de participer à l'étude, vous devrez remplir un questionnaire de données sociodémographiques. Ces données seront anonymes puisqu'on ne vous demandera pas d'inscrire votre nom.

Ce projet s'inscrit dans le cadre des études de maîtrise en sciences infirmières de l'instigatrice du projet. Toutes les informations recueillies seront conservées par celle-ci à clé et seront détruites lors du dépôt final du mémoire de maîtrise. Elle et la directrice de recherche auront accès aux données recueillies.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Vous pourrez cependant contribuer à l'établissement de nouvelles façons de faire en évaluation des compétences tout en générant de nouvelles connaissances sur le concept de portfolio. Votre participation vous demandera seulement d'investir un peu de votre temps.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur :
(ou de son représentant)

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec : Manon Daigle, étudiante à la maîtrise

au numéro de téléphone suivant :

XXX-XXXX

ou à l'adresse de courriel suivante : XXX

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

ANNEXE IX
CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER

Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Manon Daigle

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

22 novembre, 2011

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AIPU. Association internationale de pédagogie universitaire Page consultée, à <http://aipu.etsmtl.ca/index.asp>
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Édition Labor.
- Bélangier, C. (2009). *Rôle du portfolio dans le supérieur: rendre l'étudiant acteur de sa formation*. Communication présentée 25e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Montpellier, France.
- Benner, P. E. (1995). *De novice à expert: excellence en soins infirmiers*. Paris: InterÉditions.
- Bouletrau, A., Chouanière, D., Wild, P., & Fontana, J.-M. (1999). Concevoir, traduire et valider un questionnaire. A propos d'un exemple, EUROQUEST. *Institut national de recherche et de sécurité*, 178.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41. doi: DOI : 10.3917/cnx.081.0025
- Brahimi, C., Farley, C., & Joubert, P. (2011). L'approche par compétence, un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec. Repéré à www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228_ApprocheCompetences.pdf
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., & Hartz, Z. (2009). *L'évaluation: concepts et méthodes*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research. Appraisal, Synthesis and Generation of evidence* (6 éd.). St-Louis, Missouri: Elsevier Inc.

- Corcoran, J., & Nicholson, C. (2004). Learning portfolios -- evidence of learning: an examination of students' perspectives. *Nursing in Critical Care*, 9(5), 230-237.
- Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement...un portfolio d'apprentissage*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Dolan, G., Fairbairn, G., & Harris, S. (2004). Is our student portfolio valued? *Nurse Education Today*, 24(1), 4-13.
- Domenico, M. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, (143), 48 à 52. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/143/vp143_48-52.pdf
- Driessen, E. W., Muijtjens, A. M. M., Tartwijk, J. V., & Vleuten, C. P. M. V. D. (2007). Web- or paper-based portfolios: is there a difference? *Medical Education*, 41(11), 1067-1073.
- Dubé, M. (2008). *Exploration du sentiment de compétence pédagogique tel que perçu par des préceptrices de stage en soins critiques à la suite d'une activité de formation*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M. A., McMullan, M., Miller, C., Scholes, J., & Webb, C. (2004). Using portfolios in the assessment of learning and competence: the impact of four models. *Nurse Education in Practice*, 4(4), 250-257.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on "Reflecting practice". *Practice-based Professional Learning Centre*, (52). Repéré à <http://www.open.ac.uk/cetl-workspace/cetlcontent/documents/4bf2b48887459.pdf>
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Gallagher, P. (2001). An evaluation of a standards based portfolio [corrected and republished article originally printed in NURSE EDUC TODAY 2001 Apr; 21(3): 197-200]. *Nurse Education Today*, 21(5), 409-416.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Greer, A. G., Pokorny, M., Clay, M. C., Brown, S., & Steele, L. L. (2010). Learner-centered characteristics of nurse educators. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1), 1-15. doi: DOI: 10.2202/1548-923X.1710
- Harris, S., Dolan, G., & Fairbairn, G. (2001). Reflecting on the use of student portfolios. *Nurse Education Today*, 21(4), 278-286.
- Hill, T. L. (2012). The portfolio as a summative assessment for the nursing student. *Teaching & Learning in Nursing*, 7(4), 140-145. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2012.06.005>
- Jetté, S. (2009). *Perceptions des finissantes et finissants du volet collégial de la formation infirmière intégrée, de leurs ressources en informatique en soins infirmiers*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Qc.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Karlowicz, K. A. (2000). The value of student portfolios to evaluate undergraduate nursing programs. *Nurse Educator*, 25(2), 82-87.
- Karlowicz, K. A. (2010). Development and testing of a portfolio evaluation scoring tool. *Journal of Nursing Education*, 49(2), 78-86. doi: 10.3928/01484834-20090918-07

- Kear, M. E., & Bear, M. (2007). Using portfolio evaluation for program outcome assessment. *Journal of Nursing Education, 46*(3), 109-114.
- Kuiper, R. A. (1999). *The effect of prompted self-regulated learning strategies in a clinical nursing preceptorship*. Thèse de doctorat inédite, University of south Carolina.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétence*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2001a). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique, 120*, septembre-octobre, 15-19.
- Legendre, M.-F. (2001b). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS, 23*(1), 12-31.
- Marleau, D., & Lapointe, J. (2012). Portrait de la relève infirmière 2011-2012. *Ordre des infirmières et infirmiers du Québec*. Repéré à http://www.oiiq.org/sites/default/files/portrait_releve_2011-2012.pdf
- McCready, T. (2007). Portfolios and the assessment of competence in nursing: a literature review. *International Journal of Nursing Studies, 44*(1), 143-151.
- McEwen, M. (2011). Future Issues in Nursing Theory. Dans M. McEwen & M. E. Wills (Éds.), *Theoretical Basis for nursing* (3 éd., pp. 459-472). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- McMullan, M. (2006). Students' perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 43*(3), 333-343.
- McMullan, M. (2008). Using portfolios for clinical practice learning and assessment: the pre-registration nursing student's perspective. *Nurse Education Today, 28*(7), 873-879.

- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M. L., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 283-294.
- Milhomme, D. (2010). *Étude descriptive des facteurs facilitant et contraignant le développement de la compétence des infirmières en soins critiques*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Québec, Qc.
- Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé: un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7(2), 110- 127.
- Nairn, S., O'Brien, E., Traynor, V., Williams, G., Chapple, M., & Johnson, S. (2006). Student nurses' knowledge, skills and attitudes towards the use of portfolios in a school of nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 15(12), 1509-1520.
- Nguyen, D.-Q., & Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.
- OIIQ. (2007). Une nouvelle approche de planification des effectifs infirmiers : des choix à faire de toute urgence. Repéré à <http://www.oiiq.org/publications/repertoire/une-nouvelle-approche-de-planification-des-effectifs-infirmiers-des-choix-a->
- OIIQ. (2009). *Mosaïque des compétences cliniques de l'infirmière : Compétences initiales* (2 éd.). Montréal: OIIQ.
- Pepin, J., Kérouac, S., & Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière* (3e éd.). Montréal: Chenelière Éducation inc.
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances mensuel de l'Ecole valaisanne*, (3), 3-7.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

- Ryan, M. (2011). Evaluating portfolio use as a tool for assessment and professional development in graduate nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 27(2), 84-91. doi: 10.1016/j.profnurs.2010.09.008
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. St-Laurent : Qc: Édition du Renouveau Pédagogique.
- St-Pierre, L. (2008). Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant : Comment les enseignants et les enseignantes se centrent-ils sur l'apprentissage? *Pédagogie collégiale*, 22(1), 34-40.
- Streubert, H. J., & Rinaldi Carpenter, D. (2011). *Qualitative research in nursing : advancing the humanistic imperative* (5e éd.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Sylvain, H., & Brabant, D. (2006). *Guide d'accompagnement de la formation infirmière intégrée en sciences infirmières (cheminement Dec-Bacc)*. Document inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation des compétences dans un paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (Éd.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 26-56). Sherbrooke: Édition du CPR.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances 2 . Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3).
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Taylor, C., Stewart, L., & Bidewell, J. (2009). Nursing students' appraisal of their professional portfolios in demonstrating clinical competence. *Nurse Educator*, 34(5), 217-222. doi: 10.1097/NNE.0b013e3181b2b530

- Thomas, D. J. (2012). Case study as a method of research. Dans J. J. Fitzpatrick & M. Wallace Kazer (Éds.), *Encyclopedia of nursing research* (pp. 39-41). New York: Springer Pub.
- Timmins, F., & Dunne, P. J. (2009). An exploration of the current use and benefit of nursing student portfolios. *Nurse Education Today*, 29(3), 330-341.
- Tiwari, A., & Tang, C. (2003). From process to outcome: the effect of portfolio assessment on student learning. *Nurse Education Today*, 23(4), 269-277.
- Truchon, S. (2005). La compétence professionnelle, une obligation déontologique. *Le Journal* 2 (4). Repéré à <http://www.oiiq.org/pratique-infirmiere/deontologie/chroniques/la-competece-professionnelle-une-obligation-deontologique>
- Université du Québec. Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec. Page consultée, à <http://pedagogie.uquebec.ca/>
- Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation? *Québec français*(27), 77-79.
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Communication présentée 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.
http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/
- Watson, R., Stimpson, A., Topping, A., & Porock, D. (2002). Clinical competence assessment in nursing: a systematic review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 39(5), 421-431.
- Webb, C., Endacott, R., Gray, M., Jasper, M., Miller, C., McMullan, M., & Scholes, J. (2002). Models of portfolios. *Medical Education*, 36(10), 897-898. doi: 10.1046/j.1365-2923.2002.01318.x

- Webb, C., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M. A., McMullan, M., & Scholes, J. (2003). Evaluating portfolio assessment systems: what are the appropriate criteria? *Nurse Education Today*, 23(8), 600-609.
- Wenzel, L. S., Briggs, K. L., & Puryear, B. L. (1998). Portfolio: authentic assessment in the age of the curriculum revolution. *Journal of Nursing Education*, 37(5), 208-212.
- Wills, M. E., & McEwen, M. (2011). Application of Theory in Nursing Education. Dans M. McEwen & M. E. Wills (Éds.), *Theoretical Basis for nursing* (3 éd., pp. 440-458). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

