

Master of Arts en Sciences et Pratiques de l'Éducation (MASPE)

Spécialisation en évaluation et gestion de la formation

**Élaboration d'une méthode de construction et de gestion
qualité d'instruments d'évaluation de la satisfaction
(CGQES) et mise à l'essai dans le cadre de l'évaluation des
stages au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV)**

Mémoire de Maitrise

Travail de : Camille Kaeser

Sous la direction de : Prof. Jean-Luc Gilles, Ingénierie des évaluations,
Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP
Vaud)

Membres du jury : Dr. Koorosh Massoudi, Maître d'enseignement et de
recherche, Université de Lausanne (UNIL)
Luc Jeanrenaud, Coordinateur de la formation
pratique, Direction des soins, Centre hospitalier
universitaire vaudois (CHUV)

Lieu et date : Lausanne, le 6 juin 2018

Remerciements

En préambule, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de mémoire.

En premier lieu, j'adresse mes plus vifs remerciements à mon directeur de mémoire, le Prof. Jean-Luc Gilles, pour la pleine confiance qu'il m'a témoignée tout au long de l'élaboration de cette recherche. Ses précieux conseils, son expertise dans le domaine de l'évaluation, sa disponibilité et son encadrement ont été déterminants dans la réalisation et l'aboutissement de ce projet.

Mes sincères remerciements vont également à l'ensemble des acteur·trice·s de la Formation Pratique du CHUV sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour et être mené à bien. Je remercie tout particulièrement :

- Luc Jeanrenaud, Coordinateur Formation Pratique du CHUV pour son enthousiasme et son implication sans faille dans ce projet, malgré les obstacles éprouvés, en particulier lors du paramétrage de l'outil *Sphinx iQ2*.
- Laurence Bouche, Adjointe Directrice de soins PMU-DUMSC, et
- Jocelyne Quillet-Cotting, Coordinatrice Formation Pratique DFME, ces deux dernières en particulier pour leur implication, leur disponibilité et leur expertise de praticiennes.
- Les coordinateur·trice·s de la formation, les cadres, les praticien·ne·s formateur·trice·s, les étudiant·e·s, la Haute École de santé Vaud et la Clinique de La Source pour leur collaboration, leur investissement et la richesse de leurs interventions lors des contrôles qualité.

Un grand merci également à la Direction de l'Établissement primaire et secondaire de Grandson pour son soutien et les congés accordés qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Merci également à mes proches : ma famille, mes ami·e·s et mes collègues pour m'avoir soutenue et encouragée durant ces trois années d'étude de master et tout au long de la réalisation de ce travail de mémoire.

Enfin, j'adresse un merci tout particulier à Julien pour son soutien, sa patience, son écoute, sa compréhension et ses nombreuses concessions.

Glossaire

CGQES : Cycle de construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction

CGQET : Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluations du transfert

CGQTS : Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés

CHUV : Centre hospitalier universitaire vaudois

CoordForm : Coordinateur·trice·s de la Formation Pratique

DFME : Département-femme-mère-enfant

DFP : Dispositif de la Formation Pratique

DUMSC : Département universitaire de médecine et santé communautaires

HEP Vaud : Haute École pédagogique du canton de Vaud

HESAV : Haute École de santé Vaud

ICL : Infirmier·ère clinicien·ne

ICLS : Infirmier·ère clinicien·ne spécialisé·e

ICS : Infirmier·ère chef·fe de service

ICUS : Infirmier·ère chef·fe d'unité de soins

MASPE : Master en sciences et pratiques de l'éducation

PAD : Modèle de Paramétrage des actions didactiques

PF : Praticien·ne·s formateur·trice·s

PMU : Policlinique médicale universitaire

Table des matières

Remerciements	2
Glossaire	4
1. Introduction	9
1.1. Contexte de recherche	9
1.2 Contexte du CHUV	11
1.3. Questions de départ	12
2. Problématique, revue de la littérature et hypothèses de travail	13
2.1. Problématique et revue de la littérature	13
2.1.1 Modèle de Kirkpatrick	18
2.1.2 Modèle du cycle CGQTS	19
2.1.3 Modèle de Paramétrage des actions didactiques.....	21
2.3. Hypothèses de travail	24
3. Méthodologie	25
3.1. Démarche	25
3.2. Recherche développement	26
3.3 Recherche collaborative	27
3.4. Choix méthodologiques	27
3.5. Populations concernées par cette R&D	28
3.6. Conception et élaboration de la méthode du cycle CGQES	30
3.6.1 Étape 1 « Analyse »	32
3.6.2 Étape 2 « Design »	34
3.6.3 Étape 3 « Rédaction des items »	36
3.6.4 Étape 4 « Information sur l'évaluation »	37
3.6.5 Étape 5 « Collecte de données »	38
3.6.6 Étape 6 « Traitement des résultats »	39
3.6.7 Étape 7 « Feed-backs »	40
3.6.8 Étape 8 « Macro-régulation »	42
4. Résultats et analyses	42
4.1 Révision de la méthode du cycle CGQES	43
4.1.1 Révision de l'étape 1 « Analyse ».....	43
4.1.2 Révision de l'étape 2 « Design »	44
4.1.3 Révision de l'étape 3 « Rédaction des items »	44
4.1.4 Révision de l'étape 4 « Information sur l'évaluation ».....	45
4.1.5 Révision de l'étape 5 « Collecte de données »	46
4.1.6 Révision de l'étape 6 « Traitement des résultats »	46

4.1.7 Révision de l'étape 7 « Feed-backs »	47
4.1.8 Modélisation du cycle CGQES révisé	48
4.2 Synthèse des contrôles qualité	48
4.3 Adaptations apportées par rapport au cycle CGQTS	49
4.4 Comparaison des critères de qualité du cycle CGQTS et du cycle CGQES	52
5. Discussion des résultats	61
5.1 Apports du cycle CGQES	62
5.2 Apports des contrôles qualité	64
5.3 Perspectives	65
5.4 Limites du dispositif	66
6. Conclusion	67
7. Références bibliographiques.....	69
8. Annexes.....	73
Annexe I : Table de spécification (TDS).....	73
Table de spécification du niveau 1 "Satisfaction" dans le cadre d'un stage	73
Table de spécification finale adaptée et priorisée par les groupes contrôle	79
Annexe II : Questionnaire de satisfaction	81
Annexe III : Note interne	86
Annexe IV : Feed-backs	87
Feed-back « CHUV ».....	87
Feed-back « Département»	88

Liste des figures

Figure 1 : Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) (2002), Source : MASPE25 Évaluation des apprentissages Gilles (2016)	9
Figure 2 : Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluations du transfert (CGQET) (2017), Source : http://www.oce.uqam.ca	10
Figure 3 : Modèle de Kirkpatrick (1959), Source : http://www.oce.uqam.ca	10
Figure 4 : Modèle de Kirkpatrick, Source : Kirkpatrick & Kayser Kirkpatrick (2009)	18
Figure 5 : Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) (2002), Source : MASPE25 Évaluation des apprentissages, Gilles (2016)	19
Figure 6 : Modèle de Paramétrage des actions didactiques, Source : Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker et Voos (2007) ; Gilles et Renson (2009)	23
Figure 7 : Modèle du Dispositif de la Formation Pratique, Source : Collège des coordinateur·trice·s de la formation du CHUV	24
Figure 8 : Groupes contrôle du cycle CGQES, Source : Kaeser et Gilles (2017)	29
Figure 9 : Cycle de construction et gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) (2017), inspiré de Gilles (2002, 2010), Source : Kaeser et Gilles (2017)	31
Figure 10 : Échéancier du projet, Source : Groupe de travail CHUV-HEP Vaud	34
Figure 11 : Échelle de Likert utilisée dans le questionnaire, Source : Sphinx iQ2	35
Figure 12 : Cycle de construction et gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) (2017,2018), inspiré de Gilles (2002, 2010), Source : Kaeser et Gilles (2017, 2018).....	48
Figure 13 : Modèle du Dispositif de la Formation Pratique, Source : Collège des coordinateur·trice·s de la formation du CHUV	62

Liste des tableaux

Tableau 1 : Pratiques d'évaluation des formations des entreprises européennes, Source : Pottiez (2013)	14
Tableau 2 : Pratiques d'évaluation des formations des entreprises nord-américaines, Source : Pottiez (2013)	14
Tableau 3 : Critères de qualité dans le cycle CGQTS, Source : Gilles & Lovinfosse (2004).21	
Tableau 4 : Synthèse de l'étape 1 « Analyse » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	33
Tableau 5 : Synthèse de l'étape 2 « Design » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	35
Tableau 6 : Synthèse de l'étape 3 « Rédaction des items » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	36

Tableau 7 : Synthèse de l'étape 4 « Information sur l'évaluation » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	38
Tableau 8 : Synthèse de l'étape 5 « Collecte de données » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	39
Tableau 9 : Synthèse de l'étape 6 « Traitement des résultats » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	40
Tableau 10 : Synthèse de l'étape 7 « Feed-backs » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle.....	42
Tableau 11 : Synthèse des contrôles qualité de la méthode du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	49
Tableau 12 : Critères de qualité dans le cycle CGQES, Source : réalisation personnelle.....	53
Tableau 13 : Critères de qualité dans le cycle CGQTS, Source : Gilles & Lovinfosse (2004)	60
Tableau 14 : Comparaison des critères de qualité dans le cycle CGQTS et le cycle CGQES, Source : réalisation personnelle	61

1. Introduction

1.1. Contexte de recherche

La présente recherche a été menée dans le cadre d'une collaboration entre la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et la Coordination de la Formation Pratique de la Direction des soins du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) à Lausanne.

Dans le cadre de ma formation au Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE) avec pour spécialisation l'évaluation et la gestion de la formation, un accent particulier a été porté sur l'importance de s'appuyer sur des modèles théoriques pour mettre en place des démarches qualité en termes d'évaluation des formations. Le modèle de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1959, Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007) et du Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) (Gilles, 2002, 2010, pp. 74-92) présentés lors du cours *Évaluation des apprentissages* (Gilles, 2016) traduisent bien ce souci et cette exigence de recherche constante d'amélioration de la qualité des outils d'évaluation.

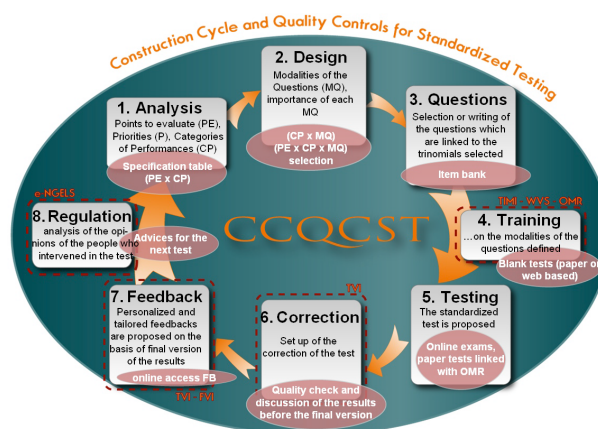


Figure 1 : Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) (2002), Source : MASPE25 *Évaluation des apprentissages* Gilles (2016)

À la suite de ce cours, j'ai eu la possibilité de participer à une recherche développement internationale portant sur l'élaboration d'une méthode de Construction et de gestion qualité d'évaluations du transfert des apprentissages (CGQET) au terme d'une formation. Les

¹ Expérimentation et révision de la méthode du cycle CGQET : mises à l'essai en milieux communautaire, syndical et hospitalier. Cette étude s'inscrit dans la suite de la collaboration R&D entamée lors du PEERS 2015-2016. La méthode du cycle CGQET permet d'élaborer et de maîtriser la qualité d'instruments d'évaluation qui mesurent (1) l'utilisation, en milieu de travail ou dans la vie quotidienne, de compétences développées lors de la formation et (2) l'influence sur cette utilisation qu'exercent les variables liées à la personne formée ou au milieu.

résultats de cette recherche ont été mis à l'essai au Centre des formations du CHUV, partenaire du projet avec la Haute École pédagogique du canton de Vaud et l'Université du Québec à Montréal.

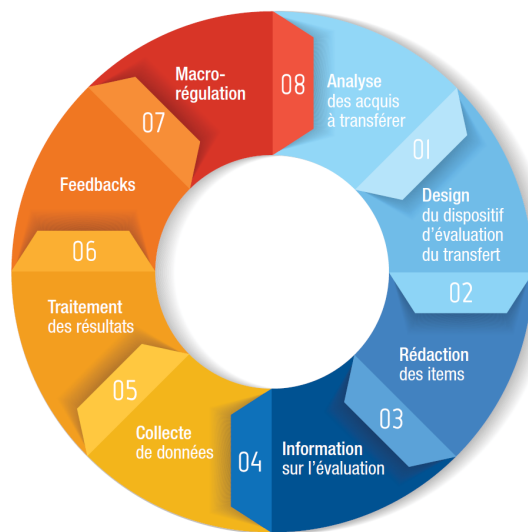


Figure 2 : Cycle de construction et de gestion qualité d'évaluations du transfert (CGQET) (2017), Source : <http://www.oce.uqam.ca>

Cette étude a renforcé mon intérêt pour les pratiques d'évaluation dans le monde de la formation et mes convictions quant à la nécessité d'adopter une démarche qualité tout au long du processus de construction des évaluations, quelle que soit leur nature.

Le présent projet de mémoire se situe dans la lignée des recherches sur les cycles CGQTS et CGQET, mais à la différence de ces deux derniers qui concernaient respectivement les niveaux 2 et 3, il s'appuie sur le niveau 1 du modèle de Kirkpatrick.

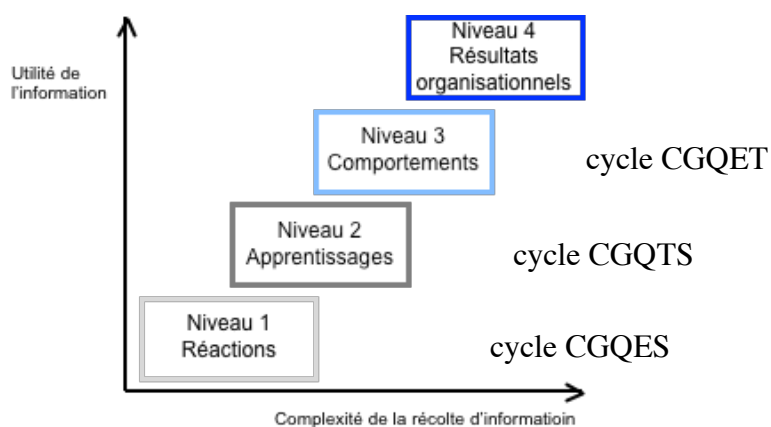


Figure 3 : Modèle de Kirkpatrick (1959), Source : <http://www.oce.uqam.ca>

La recherche que nous avons menée dans le cadre de ce mémoire de fin de master est une recherche développement (Loiselle, 2001 ; Van der Maren, 1996, 2003) dont les enjeux se situent au niveau d'une révision du cycle CGQTS (Gilles, 2002) en vue de l'adapter à la réalisation d'évaluations du niveau 1. L'idée est d'en développer un modèle dérivé : le Cycle de construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) et de le mettre à l'essai dans le contexte d'une mesure de la satisfaction des étudiant·e·s pré-gradué·e·s en stage au CHUV, en vue d'améliorer la qualité des pratiques d'encadrement.

1.2 Contexte du CHUV

40'000, c'est le nombre de journées de stages conventionnés qui sont organisées chaque année au CHUV. Les stages se déroulent dans l'ensemble des départements, soit 13 au total. En termes de personnel, cela représente un·e coordinateur·trice de la Formation Pratique par département, un·e coordinateur·trice central·e et environ 250 formateur·trice·s qui encadrent les stagiaires.

À la suite de la réorganisation du dispositif interne de la Formation Pratique et afin de répondre aux exigences des autorités politiques (augmenter de 10% le nombre de places de stage d'ici à 2020), les responsables de la Formation Pratique ont souhaité se doter d'un outil pour penser les actions de formation. Dès lors, la satisfaction de la population étudiante en stage a été mise à l'ordre du jour avec une priorité « urgente » dans les projets de la Formation Pratique pour l'année 2017. La volonté de repenser le processus d'évaluation de la satisfaction et d'inscrire un nouvel outil institutionnel a pour but de donner la parole au corps étudiantin, de mobiliser les acteur·trice·s de la formation et ainsi d'améliorer la qualité des pratiques d'encadrement.

Jusqu'ici, des évaluations de satisfaction étaient effectuées pour les patient·e·s, les collaborateur·trice·s et les cadres. Dans certains services, un questionnaire de satisfaction est remis aux stagiaires au terme de leur stage. Mais il ne s'agit pas d'une pratique généralisée.

La systématisation de cette démarche institutionnelle à toutes les personnes qui effectuent un stage dans les services de soins a pour objectifs de rétablir l'équilibre entre les prestations de formation des différents départements et ainsi de garantir la politique qualité de la Formation Pratique.

C'est ce souci d'assurer la qualité dans la démarche d'évaluation qui a débouché sur l'opportunité, pour le CHUV et la HEP Vaud, de mener en collaboration une recherche

développement qui se concrétise par la mise à l'essai d'un modèle du cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction, le cycle CGQES.

Pour ce faire, un groupe de projet a été constitué. Il réunit les cinq personnes suivantes :

- L. Bouche, Adjointe Directrice des soins PMU-DUMSC
- J-L. Gilles, Professeur Dr. HEP Vaud
- L. Jeanrenaud, Coordinateur Formation Pratique CHUV
- C. Kaeser, Enseignante et étudiante en MASPE HEP Vaud
- J. Quillet Cotting, Coordinatrice Formation Pratique DFME

La démarche d'évaluation de la satisfaction est destinée, dans un premier temps, aux étudiant·e·s HES. Il s'agit d'un outil global pour l'ensemble de la Formation Pratique du CHUV. L'objectif, à terme, est de généraliser la démarche à tous les stagiaires pré-gradué·e·s et de tenir compte des spécificités de chaque département.

Cette démarche s'adresse à l'ensemble des acteur·trice·s du système, soit les coordinateur·trice·s de la Formation Pratique (CoordForm), les cadres (ICS), les équipes soignantes et les praticien·ne·s formateur·trice·s (PF).

1.3. Questions de départ

La question suivante a guidé l'entier de la recherche :

Un dispositif d'évaluation basé sur le modèle de Kirkpatrick niveau 1 et du cycle CGQTS peut-il contribuer à améliorer le dispositif des stages des étudiant·e·s pré-gradué·e·s HES au CHUV ?

Plusieurs sous-questions, auxquelles cette recherche tentera de répondre, découlent de la précédente :

- Le modèle du cycle CGQTS est-il adaptable au niveau 1 « Réaction » du modèle de Kirkpatrick ? Si oui, à quelles conditions ?
- Dans une approche d'amélioration continue de la qualité des instruments de niveau 1 élaborés avec le cycle CGQES, quels sont les contrôles qualité à mettre en place aux 8 étapes du cycle pour garantir le bon déroulement de la méthode ?
- En parallèle avec le développement de la méthode du cycle CGQES, y a-t-il des adaptations à apporter en ce qui concerne les critères de qualité ?

- Dans le contexte de la mise à l'épreuve du cycle CGQES au CHUV, quelles réglementations de la qualité des évaluations du dispositif de formation des stages cette nouvelle méthode permet-elle ?

2. Problématique, revue de la littérature et hypothèses de travail

2.1. Problématique et revue de la littérature

Gillet & Gilibert (2009) et Pottiez (2013) relèvent que la question de l'efficacité des formations constitue un enjeu majeur pour les organismes du fait des pratiques actuelles en termes d'assurance-qualité, de certification, de management de la qualité totale (dont découle notamment la norme ISO). Il ne s'agit pas seulement de former et d'évaluer les apprenant·e·s, mais également d'évaluer la qualité des formations.

Selon McCain (2005), cité dans Gilibert & Gillet (2010, p. 218), dans le domaine des évaluations des formations « *le but d'une évaluation est de déterminer et d'améliorer la valeur d'une formation. Cette évaluation, qui s'effectue sur la base de standards ou de critères spécifiques à élaborer, apprécie une formation en vue de prendre une décision (maintenir ou non la formation en l'état).* ».

L'une des manières d'évaluer la qualité des prestations de formation est l'évaluation de la satisfaction des parties prenantes. Il s'agit d'une évaluation formelle « à chaud » qui consiste à évaluer le degré de satisfaction des apprenant·e·s au terme d'une formation. L'outil le plus usité pour récolter le point de vue des participant·e·s est le questionnaire.

Cette pratique d'évaluation est la plus répandue dans le monde de la formation (Dunberry & Péchard, 2007 ; Pottiez, 2013 ; Yennek, 2015). Une comparaison entre plusieurs études (voir Tableaux 1 et 2) permet d'observer la prédominance des évaluations du niveau 1 de Kirkpatrick (satisfaction/réaction) dans les entreprises européennes et nord-américaines (Pottiez, 2013)

Auteurs	Pays	Niveau 1 Réactions	Niveau 2 Apprentissages	Niveau 3 Comportements	Niveau 4 Résultats
Mathews et al. (2001)	Royaume- Uni	58%	40%	42%	44%
	Finlande	61%	31%	31%	38%
	Portugal	74%	51%	53%	41%
Meignants (2009, p. 306) à partir de données Eurostat (mise à jour 2004)	25 pays de l'UE	71%	30% 40%	60%	19%
Formaeva (2010)	France	81,3%	60%	36,3%	13,8%
Formaeva (2011)	France	93,3%	55%	35%	13,3%

Tableau 1 : Pratiques d'évaluation des formations des entreprises européennes, Source : Pottiez (2013)

Auteurs	Niveau 1 Réactions	Niveau 2 Apprentissages	Niveau 3 Comportements	Niveau 4 Résultats
Kirkpatrick (1978)	75%	50%	- de 20%	15%
Ammons et Niedzielski-Eichner (1985)	90%	-	-	- de 10%
Bassi et Van Buren (1999)	89%	29%	11%	2%
1999 (Selon Sugrue, 2003)	77%	38%	14%	7%
2000 (Selon Sugrue, 2003)	78%	36%	9%	7%
2001 (Selon Sugrue, 2003)	91%	32%	17%	9%
Twitchell, Holton et Trott (2000)	73%	47%	31%	21%
2002 (Selon Sugrue, 2003)	75%	41%	21%	11%
Van Buren et Erskine (2002)	78%	32%	9%	7%
Sugrue et Kim (2004)	74%	31%	14%	8%
Formaeva (2012)	85,9%	47,4%	25,6%	6,4%

Tableau 2 : Pratiques d'évaluation des formations des entreprises nord-américaines, Source : Pottiez (2013)

Pour expliquer cette tendance, Dunberry et Péchard (2007) relèvent trois facteurs principaux influençant les pratiques d'évaluation de la formation : la taille de l'entreprise, la culture de l'entreprise et les exigences méthodologiques. Toute évaluation a un coût et requiert certaines compétences techniques. Évaluer, c'est aussi prendre le risque de se confronter à des résultats négatifs. Ces quelques freins peuvent expliquer le fait que les entreprises soient réticentes face aux évaluations des niveaux 2 à 4 (apprentissages, comportements et résultats) et privilégient les pratiques d'évaluations du niveau 1 (réactions/satisfaction).

En effet, l'évaluation de la satisfaction demande peu d'investissement en termes de coûts et permet d'obtenir aisément l'avis des apprenant·e·s quant au programme de formation qu'ils ont suivi. Cette pratique témoigne notamment de l'importance qu'accorde l'entreprise au point de vue des formés. Elle est également une source d'informations pour les concepteur·euse·s, les prestataires de formation et les décideur·euse·s. Comme le soulignent Dunberry et Péchard (2007, p. 21), « *C'est une démarche qui reste nécessaire dans un objectif d'amélioration de la qualité de la formation.* ».

Cependant, les auteur·e·s soulignent la nécessité, pour les organisations, de préciser les finalités des évaluations de la satisfaction ainsi que les dimensions sur lesquelles elles doivent porter. Ils mentionnent également l'importance de prêter une attention particulière à la conception des questionnaires afin d'en garantir la qualité technique.

Ces dernières lignes rejoignent les propos de Yennek (2015) qui constate que l'évaluation de la satisfaction, bien qu'elle soit la plus usitée dans le monde des entreprises, « *souffre d'un véritable manque de conceptualisation.* » (p. 12). Comme le témoignent les quatre études présentées ci-dessous, les pratiques d'évaluation de la satisfaction s'appuient peu, voire pas du tout, sur des « *modèles théoriques valides et mis à l'épreuve empiriquement* » ce qui « *pose clairement la question de la validité des outils existants.* » (p. 12).

En 2008-2009, la Faculté Denis-Diderot-Paris-VII a mené une étude d'évaluation de la satisfaction des étudiant·e·s en médecine concernant leur formation en gynécologie obstétrique. En termes de matériel et méthodes de recherche, les auteur·e·s mentionnent qu'il s'agit d'une étude observationnelle réalisée à partir d'un questionnaire de 13 questions à choix multiples administré à un groupe d'étudiant·e·s en troisième année de deuxième cycle des études médicales. Les thématiques sur lesquelles portent les questions sont énumérées. L'article ne fait pas mention d'une procédure particulière quant à la réalisation de l'outil

d'évaluation, ce qu'on ne peut que regretter à la lumière des propos de Yennek (2015) rapportés plus haut.

Turcotte et Lindsay se sont intéressés au point de vue de la population étudiante en baccalauréat à l'École de service social de l'Université de Laval. Entre 1996 et 1997, ils ont mené une étude rétrospective auprès des étudiant·e·s au terme de leur premier stage de Formation Pratique. Tout comme dans l'étude de satisfaction des étudiant·e·s en formation de gynécologie obstétrique, il est fait mention de l'utilisation d'un questionnaire à questions fermées et des thématiques qui y sont traitées. Turcotte et Lindsay précisent l'utilisation d'une échelle de type Likert et une collecte de donnée réalisée en deux temps. Là encore, aucune information n'est indiquée quant à la manière dont a été créé le questionnaire.

Parmentier (2003), au travers de son travail de fin d'études en soins infirmiers, s'est penchée sur les conditions de stage du corps étudiantin en soins infirmiers en vue d'en proposer une amélioration. Pour se faire, elle a réalisé un questionnaire qui a été administré aux étudiant·e·s de 1^{re}, 2^e et 3^e année. Au niveau méthodologique, Parmentier propose une définition des notions (accueil, encadrement, ambiance de travail et cadre légal) sur lesquelles se basent les questions à choix multiples.

En 2008, un groupe de travail de la région française Provence-Alpes-Côte d'Azur participe à l'élaboration d'un questionnaire d'évaluation de la qualité de la formation en stage à l'attention des étudiant·e·s du milieu paramédical. Le groupe de travail s'appuie sur la méthode du « consensus formalisé » en réunissant des membres des Établissements hospitaliers et des Instituts de Formation paramédicaux de la région, soit des cadres supérieurs de santé, des cadres de santé et un échantillon de la population étudiante pour élaborer le questionnaire. Pour se faire, plusieurs réunions de travail sont organisées. Après un état des lieux des pratiques d'évaluation de la satisfaction, le groupe de travail se base sur le postulat de la sociologue Isabelle Ferroni pour élaborer le questionnaire. Ce postulat stipule que : « *Tout ce qui est écrit est mesurable, Tout ce qui est mesurable est évaluable. Tout ce qui est évaluable est améliorable* ». (Aubry & Latil, 2008 p. 5).

Comme on peut le constater, les études ci-dessus ne se basent pas sur des modèles théoriques pour évaluer le degré de satisfaction des étudiant·e·s. Il est donc légitime de se poser la question de la qualité et de la validité de l'information recueillie.

Or, dans le système actuel d'organisation des formations soumises à des normes qualité et auxquelles on impose de réaliser des évaluations dans le but de faire la preuve de la qualité des prestations de formation fournies en vue de les réguler, il est nécessaire de pouvoir garantir la qualité et la validité des évaluations réalisées. Les parties prenantes ont en effet tout intérêt à baser leurs décisions de régulation-amélioration sur des informations fiables.

C'est dans cette perspective qu'est mené ce projet de mémoire.

Outre l'absence de modèles théoriques pour évaluer la satisfaction des stagiaires, Gillet & Gilibert (2009) mettent également en lumière le manque de prise en compte de l'avis de l'ensemble des personnes concernées lors de l'évaluation d'un dispositif formation. Bien souvent, seule une catégorie d'acteur·trice·s est consultée. Or, comme le soulignent Gillet & Gilibert (2009), l'amélioration de la qualité d'un processus ne peut être réduite qu'à un seul point de vue. La qualité revêt une signification différente selon le groupe auquel on appartient (stagiaire, PF, cadre, CoordForm, directeur·trice de département, ...). Prendre en compte le point de vue de l'ensemble des groupes permet une meilleure appréhension de la qualité, la coordination des attentes et des besoins et ainsi de mieux entrevoir les améliorations possibles.

Par ailleurs, la prise en compte de chacune des catégories d'acteur·trice·s permet à l'ensemble des personnes concernées de s'impliquer dans le processus d'évaluation. Dans la mesure où tous et toutes ont la possibilité de s'exprimer et de participer à l'application des démarches de qualité, les résultats de l'évaluation et les constats qui en découlent peuvent alors constituer un réel levier de changement. En effet, encore selon Gillet & Gilibert (2009), « *La qualité d'une formation repose non seulement sur des critères d'évaluation rigoureux mais aussi sur une communication optimale entre les acteurs de la formation.* ». Il y a donc un fort intérêt à privilégier une conception de l'évaluation de la formation qui prenne en compte les attentes des différentes parties prenantes et les indicateurs de qualité correspondant à ces attentes en permettant ainsi à chacun·e de participer à la construction d'une représentation commune des différents aspects de la qualité de la formation.

C'est également dans cette optique qu'est menée notre recherche.

2.1.1 Modèle de Kirkpatrick

Comme mentionné dans le contexte de recherche, ce projet de mémoire se réfère au modèle de Kirkpatrick. La première ébauche de référence de ce modèle date de 1959. C'est un outil qui peut s'appliquer à l'évaluation de formations quelles qu'elles soient. L'approche synthétique de la complexité du processus d'évaluation et l'aspect fonctionnel de la démarche d'application proposée en font un modèle fortement apprécié par les professionnel·le·s et chercheur·euse·s de la formation (Bates, 2004 ; Gilibert & Gillet, 2010).

The Four Levels

Level 4: Results	To what degree targeted outcomes occur, as a result of the learning event(s) and subsequent reinforcement.
Level 3: Behavior	To what degree participants apply what they learned during training when they are back on the job.
Level 2: Learning	To what degree participants acquire the intended knowledge, skills, and attitudes based on their participation in the learning event.
Level 1: Reaction	To what degree participants react favorably to the learning event.

Figure 4 : Modèle de Kirkpatrick, Source : Kirkpatrick & Kayser Kirkpatrick (2009)

Le modèle de Kirkpatrick décrit quatre niveaux d'évaluation de la formation. Le premier niveau « Réaction » mesure la satisfaction des participant·e·s à la suite d'une formation. Le second niveau « Apprentissage » permet d'évaluer les connaissances acquises en formation. Le troisième niveau « Comportement » s'intéresse aux changements de comportement des participant·e·s à la suite de la formation, soit le transfert des acquis en milieu professionnel. Le quatrième niveau « Résultats » vise à mesurer l'impact de la formation sur l'organisation (Dunberry & Péchard, 2007).

Les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick sont hiérarchisés en fonction de leur complexité en termes de récolte de données.

Selon Kirkpatrick, il est essentiel d'évaluer la satisfaction des apprenant·e·s et de prendre en compte leur point de vue, afin de pouvoir connaître leur état d'esprit au terme d'une formation (Gilibert & Gillet, 2010).

2.1.2 Modèle du cycle CGQTS

Développé par Gilles (2002, 2010), le cycle de Construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) a pour visée de répondre aux exigences en matière d'élaboration d'instruments d'évaluations du niveau 2 de Kirkpatrick « Apprentissages ».

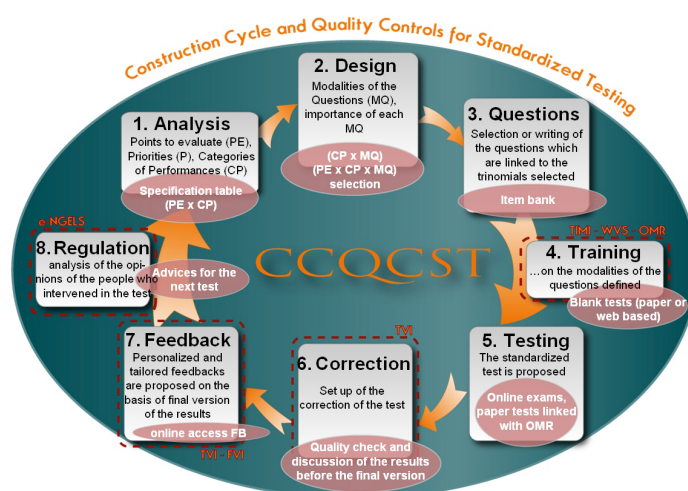


Figure 5 : Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) (2002), Source : MASPE25 Évaluation des apprentissages, Gilles (2016)

Le cycle CGQTS comprend 8 étapes : (1) Analyse des objectifs à évaluer ; (2) Design / Plan de l'épreuve ; (3) Élaboration des questions / Items ; (4) Entraînement / Information des évalué·e·s ; (5) Passation de l'évaluation ; (6) Correction et analyse des résultats ; (7) Feedbacks et (8) Régulation du cycle en vue de l'amélioration continue des évaluations qui suivront. Pour chaque étape du cycle CGQTS, des contrôles qualité permettent de réguler et d'améliorer le dispositif d'évaluation.

Le cycle a été élaboré dans l'optique du « *concept de la spirale qualité* ». Au terme de chaque cycle, mais également de chacune des 8 étapes, les éléments produits (outils, documents, ...) « *s'améliorent pour tendre vers une qualité maximale (l'excellence) qui n'est jamais atteinte* ». (Gilles, 2002, 2010, p. 62). Des critères de qualité permettent de contrôler et de s'assurer de la qualité de l'ensemble des éléments produits lors de chaque étape du cycle. Ces

critères docimologiques ont été déterminés au regard des recommandations qui figurent dans les *Standards for educational and psychological testing* (AREA, APA, NCME, 1999).

Il s'agit des critères de :

- Validité : Les scores des apprenant·e·s doivent représenter ce que l'enseignant·e veut mesurer, permettre des inférences solides (validité de construct ou théorique), et couvrir les aspects importants des apprentissages (validité de contenu).
- Fidélité : La note (d'une épreuve corrigée) classée dans une catégorie donnée doit l'être de la même façon si elle est traitée par d'autres correcteur·trice·s (concordance interjuges) ou/et à un autre moment (consistance intrajuge).
- Sensibilité : La mesure doit être précise, refléter des phénomènes subtils.
- Diagnosticité : Les résultats doivent permettre le diagnostic précis des difficultés d'apprentissage (et idéalement de leurs causes), des processus maîtrisés, de ceux qui ne le sont pas.
- Équité : Tou·te·s les évalué·e·s doivent être traité·e·s de façon juste, en principe de la même façon (standardisation).
- Praticabilité : La réalisation des évaluations doit être faisable endéans des délais raisonnables et à l'aide des ressources en personnel et en matériel disponibles.
- Communicabilité : Les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus doivent être communiquées et comprises par les acteur·trice·s de l'évaluation.
- Authenticité : Les questions doivent être en rapport avec des situations qui ont du sens pour les étudiant·e·s, pertinentes par rapport au monde réel et propres à favoriser les transferts.

Issus de Gilles (Gilles (2002, pp. 63-73)

Le tableau suivant illustre la pris en compte ou non des critères de qualité pour chacune des étapes du cycle. La grosseur de la pastille met l'accent sur l'importance accordée au critère. Les signes « * » placés dans la ligne « 8. Macro-régulation du processus » renvoient aux éventuelles décisions liées aux critères de qualité qui pourraient être prises lors de cette dernière étape en vue d'améliorer le processus d'évaluation.

	Validité	Fidélité	Sensibilité	Diagnosticité	Praticabilité	Équité	Communicabilité	Authenticité
1. Analyse enseignement/formation	●			●				●
2. Mise en forme de l'épreuve	●	●	●	●		●	●	●
3. Construction des questions	●	●	●					●
4. Entraînement des étudiants		●			●	●	●	
5. Mise en œuvre de l'évaluation		●			●	●	●	
6. Correction et discussion	●	●		●	●	●		
7. Feedbacks aux étudiants				●	●	●	●	
8. Macro-régulation du processus	*	*	*	*	*	●	●	*

Tableau 3 : Critères de qualité dans le cycle CGQTS, Source : Gilles & Lovinfosse (2004)

Le cycle CGQTS et les critères de qualité qui en découlent obligent à réfléchir les outils et les méthodes dans cette recherche d'amélioration continue de la qualité de la formation.

Afin de développer un dispositif de construction d'évaluations pour le modèle de Kirkpatrick niveau 1 « réactions/satisfaction » dans une approche d'amélioration continue des outils et des méthodes, les étapes du cycle et les critères de qualité seront adaptés pour répondre aux besoins de ce niveau 1 « évaluation de la satisfaction ».

2.1.3 Modèle de Paramétrage des actions didactiques

Le modèle de Paramétrage des actions didactiques (PAD) est un modèle théorique développé par Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker et Voos en 2007. Ce modèle, sous forme de polygone, regroupe dix paramètres didactiques à la base des séquences d'enseignement-apprentissage. Chaque sommet du polygone reprend un des paramètres et les axes qui relient ces derniers les uns aux autres représentent les multiples interactions possibles.

Chaque paramètre permet de s'interroger sur les éléments essentiels d'une séquence d'enseignement-apprentissage et d'envisager l'ensemble des alternatives les plus pertinentes.

1. Objectifs/Résultats attendus : Quels sont les objectifs de l'action didactique, sont-ils clairs, disponibles, ... ?
2. Procédures d'enseignement-apprentissage : Quelles sont les méthodes les plus pertinentes ? Lesquelles favorisent la meilleure progression chez les apprenant·e·s ?
3. Gestion du temps de formation : comment répartir les apprentissages dans le temps ?
4. Environnement physique/Ressources pédagogiques : Le local est-il adapté à de la séquence didactique envisagée ? Des supports pédagogiques sont-ils nécessaires ou souhaitables ? Est-il envisageable de recourir à certaines technologies ? ...
5. Gestion des matières/Savoirs/Programmes/Référentiels de compétences : Les contenus abordés sont-ils cohérents avec le reste du cursus ? La séquence didactique apporte-t-elle une plus-value à la formation ? ...
6. Gestion de la dynamique relationnelle du groupe : Quelles interactions entre apprenant·e·s seront susceptibles de stimuler au mieux les apprentissages ? Quelles procédures disciplinaires faudrait-il prévoir ? Quel climat de classe ? ...
7. Procédures d'évaluation des apprentissages : Quelles sont les procédures docimologiques qui permettraient d'en garantir la validité, la fidélité, la sensibilité des mesures, l'équité, la praticabilité, etc.
8. Facteurs motivationnels : Les élèves sont-ils motivés face aux tâches ? Les enseignant·e·s prennent-ils-elles les mesures pour favoriser l'engagement cognitif des élèves, etc.
9. Caractéristiques individuelles des apprenant·e·s : Quels sont leurs besoins ? Quels prérequis maîtrisent-ils-elles ou ne maîtrisent-ils-elles pas ? ...
10. Caractéristiques individuelles de l'enseignant·e : Quel intérêt porte-t-il-elle aux progrès des élèves ? Possède-t-il-elle une bonne capacité d'adaptation ? ...

Les auteur·e·s (Gilles, Bosmans, Mainferme, Plunus, Radermaecker et Voos, 2007) indiquent que pour chacun des 10 paramètres :

« [...] la littérature scientifique est abondante et il existe des méta-analyses examinant les résultats d'un grand nombre de recherches qui mettent en avant une série de « bonnes pratiques » validées. Plus récemment, des équipes de chercheurs ont condensé les résultats de ces recherches contemporaines sur le savoir des enseignants (e.g. Beane, Brodhagen, 2001 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) en vue d'aider les professionnels de l'enseignement dans leurs prises de décisions. (...) Cette dernière décennie, des efforts de vulgarisation ont été produits en vue de vulgariser les résultats de ces méta-analyses auprès des enseignants (Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau, 2003). Dans cette perspective,

notre but est de faciliter l'appropriation d'un grand nombre de pratiques efficaces identifiées par la recherche en les reliant à une dizaine de pôles en interaction du modèle de paramétrage des actions didactiques. Selon notre hypothèse, cette pré-structuration devrait contribuer à une meilleure assimilation des « bonnes pratiques » dans le réseau conceptuel des enseignants et ainsi faciliter leur utilisation lors des différents moments du processus didactique ». (p. 2).

Les auteur·e·s font l'hypothèse que l'utilisation d'un tel outil conceptuel de paramétrage des situations d'enseignement-apprentissage pourra contribuer à faciliter l'élaboration de séquences didactiques lors des trois phases du processus, soit en phase préactive, en phase interactive et en phase postactive.

Le modèle de Paramétrage des actions didactiques est utilisé dans le cadre de la formation du futur corps enseignant, de l'aide à la construction des séquences didactiques et de la régulation des dispositifs de formation, ainsi que dans une perspective de recherche en vue de mieux comprendre les processus didactiques.

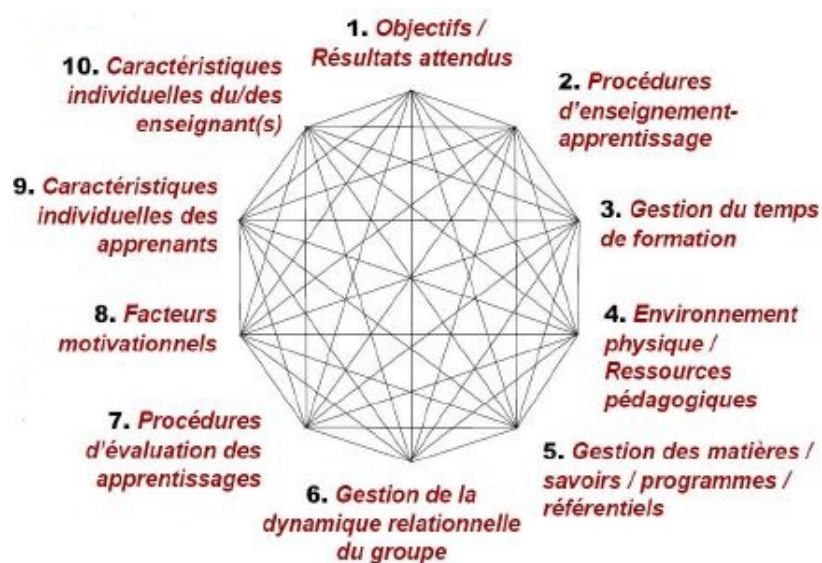


Figure 6 : Modèle de Paramétrage des actions didactiques, Source : Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker et Voos (2007) ; Gilles et Renson (2009)

² Le·la lecteur·trice pourra se rendre compte de l'intérêt des résultats des recherches reformulés en conseils pratiques pour les professionnels de l'enseignement en consultant la liste des 73 énoncés repris des résultats de nombreuses métaanalyses par Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau dans leur ouvrage « *Mots de passe pour mieux enseigner* » (pp. 165-174).

Dans le cadre du présent projet de recherche, le modèle de Paramétrage des actions didactiques a servi d'outil pour analyser l'ensemble des éléments constitutifs de la Formation Pratique des stagiaires au CHUV.

De plus, ce modèle a mené au développement et à la cristallisation d'un modèle organisationnel de la Formation Pratique au CHUV : le modèle du Dispositif de la Formation Pratique (DFP).

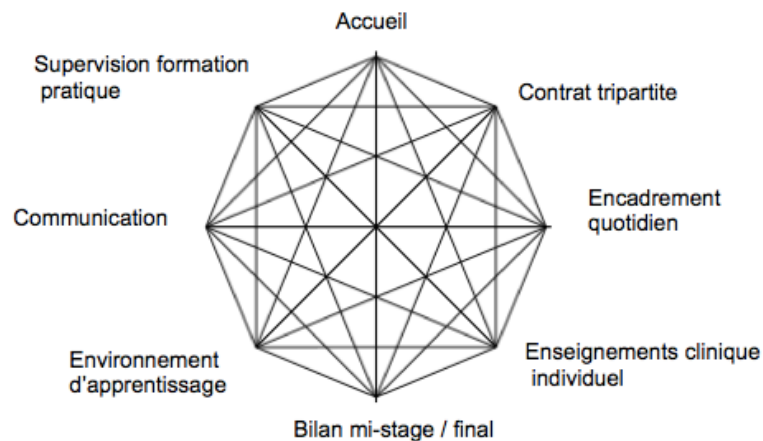


Figure 7 : Modèle du Dispositif de la Formation Pratique, Source : Collège des coordinateur-trice-s de la formation du CHUV

Il a été développé tout au long de la mise en œuvre du présent projet de recherche par le collège des coordinateur-trice-s de la formation du CHUV. Le DFP a pour objectif de guider les cadres et les équipes afin de penser et d'analyser le dispositif de la Formation Pratique et ainsi de cibler les actions de formation. Les 8 dimensions du modèle correspondent aux éléments constitutifs du dispositif de formation du CHUV.

2.3. Hypothèses de travail

Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse que l'application de la méthode du cycle CGQES, basée sur le cycle CGQTS et les critères de qualité docimologiques, permettra de répondre aux besoins exprimés par les responsables de la Formation Pratique, soit de rétablir l'équilibre entre les prestations de formation des différents départements et ainsi de garantir la politique qualité de la Formation Pratique, et de réguler/améliorer les évaluations N1.

Dans un second temps, nous faisons l'hypothèse que l'aménagement de contrôles de qualité dans le cadre de la méthode du cycle CGQES garantira une meilleure qualité des informations récoltées en vue de permettre aux responsables de la Formation Pratique d'identifier les éléments d'amélioration du dispositif des stages CHUV.

Afin de valider ces deux hypothèses, la méthode du cycle CGQES sera mise à l'essai dans le cadre de la construction d'un dispositif à mettre en place pour l'évaluation de la satisfaction du corps étudiant pré-gradué en stage au CHUV.

3. Méthodologie

3.1. Démarche

Cette démarche s'inscrit dans les nouvelles dynamiques de recherche en éducation (Anadón, 2001). Elle est réalisée dans une optique de transformation des pratiques éducatives et de développement professionnel. La recherche est ici appréhendée comme une recherche pour l'éducation et non sur l'éducation. Bien souvent, l'impact de la recherche en éducation sur les pratiques pédagogiques se révèle faible. Albertini (1988) relève d'ailleurs qu'habituellement, les nouveaux outils et stratégies pédagogiques ne sont pas fondés sur la recherche. Il apparaît donc important de développer des pratiques de recherche amenant des changements concrets dans les milieux pédagogiques.

Cette nouvelle conception de la recherche en éducation préconise :

« [...] un processus de production des connaissances qui s'effectue de concert avec les acteurs engagés, qui donne ainsi une place prépondérante aux actions, aux significations et aux rôles des différents acteurs du monde de l'éducation, c'est-à-dire les élèves, les enseignants, les administrateurs, les décideurs, etc., et qui produit des données susceptibles de fonder les théories pédagogiques et de contribuer à l'élaboration des outils permettant aux acteurs d'agir sur le terrain et de renouveler leurs pratiques professionnelles. » (Anadón, 2001 p. 10).

La présente démarche méthodologique mise en œuvre est celle de la recherche développement (Loiselle, 2001 ; Van der Maren, 1996, 2003). Dans un premier temps, elle aura pour objectif de concevoir une méthode dans une approche qualité visant la production d'outils d'évaluation de la satisfaction en formation (niveau 1 de Kirkpatrick). Notre

proposition est basée sur le cycle CGQTS (Gilles, 2002, 2010). Puis, dans un deuxième temps, de mettre à l'essai cette méthode auprès de la population étudiante pré-graduée HES du CHUV.

L'entier de la démarche a été réalisé en collaboration avec les parties prenantes de la Formation Pratique. Cette recherche prend alors également la forme d'une recherche collaborative selon le concept décrit par Desgagné, soit « *un ou plusieurs chercheurs vont s'associer à des praticiens pour questionner un aspect de la pratique et en faire un objet d'investigation conjoint au carrefour des préoccupations de l'ensemble des participants* » (Desgagné, In Anadón, 2001, p. 52).

3.2. Recherche développement

Richey et Nelson (In Loïselle, 2001) catégorisent la recherche développement en deux types. Les recherches de type 1 sont centrées sur le développement d'un produit, d'un programme ou d'un procédé éducatif. Le plus souvent, ces recherches sont basées sur une étude de cas dans laquelle on décrit et analyse en détail le processus de conception, de réalisation et d'évaluation de l'outil.

Les recherches de type 2 ont pour objectif l'amélioration de la démarche de design et proposent habituellement des recommandations générales.

Loïselle (2001) modère cette distinction car il considère que le développement de démarches de design peut être entendu « *comme une catégorie particulière d'élaboration de produit où le produit consiste en une démarche, totale ou partielle, de développement, ou encore en des techniques ou procédés s'inscrivant dans la démarche de design.* » (Loïselle, 2001 p. 82).

C'est dans cette perspective que se situe notre recherche dans la mesure où celle-ci comprend la construction d'une méthode d'évaluation de la satisfaction et une mise à l'essai dans un but de validation de notre démarche. Il s'agit d'en mesurer la pertinence, de relever ses points forts et ses points faibles et de proposer des pistes d'améliorations.

En effet, comme le mentionnent Richey et Nelson (1996), un projet de recherche développement permet d'émettre des conclusions quant aux améliorations à apporter à la méthode, aux conditions d'utilisation optimales de celle-ci et aux éléments à privilégier lors des phases de développement et d'évaluation.

Bien que généralisables, dans une certaine mesure, ces conclusions ne sont néanmoins pas à considérer comme universelles.

3.3 Recherche collaborative

Les pratiques de recherches collaboratives ont émergé à la suite du constat d'éloignement entre le monde de la pratique professionnelle et le monde de la recherche (Desgagné, 1997). L'approche collaborative de recherche en éducation vise donc un rapprochement de ces deux mondes.

Comme son nom l'indique, cette approche se base sur la collaboration. Elle suppose un partenariat, une association à la fois institutionnelle (entre le milieu de formation et de recherche) et relationnelle (entre groupe de recherche et praticien·ne·s) en vue d'un projet commun à négocier et à réaliser (Desgagné, 1997). La démarche de recherche collaborative trouve son essence au cœur de la pratique professionnelle et ne peut en être dissociée. Elle implique donc la contribution des professionnel·le·s du terrain à la démarche de recherche. En ce sens, la recherche collaborative suppose la co-construction d'un objet de recherche et de connaissance entre le groupe de recherche et les praticien·ne·s. Le savoir se construit dans l'action en respect des contraintes du contexte. Les partenaires du terrain y sont considérés comme « *acteur social compétent* » (Desgagné, In Anadón, 2001, p. 53) car ce sont eux qui possèdent la connaissance du contexte de l'objet de recherche. Le rôle du professionnel·le en tant qu'acteur·trice et expert·e de son contexte d'action dans la co-construction d'un objet de savoir lié à une pratique professionnelle donnée fait partie des postulats de la recherche collaborative. Le groupe de recherche a, quant à lui, un rôle de facilitateur, d'encadrant, de garant du cadre d'exploration.

En tant que démarche de co-construction des connaissances, la recherche collaborative est également une occasion de développement professionnel pour les partenaires du terrain qui s'inscrivent dans une perspective de perfectionnement et d'amélioration de leur pratique. Plus largement, l'avancement des connaissances sur la pratique contribue également au développement et à l'amélioration des pratiques du milieu professionnel.

3.4. Choix méthodologiques

La présente recherche a été élaborée en regard des étapes de mise en œuvre d'une démarche de recherche développement proposées par Borg et Gall en 1989 (Loiselle, 2001).

- « *La collecte de données, incluant la recension des écrits et l'analyse des besoins* »
 Cette étape a été réalisée au CHUV, lors des premières rencontres entre les membres du groupe de projet. La collecte de données a permis de mettre en lumière les besoins et attentes de chacune des parties prenantes du projet.
- « *La planification, où le concepteur définit les objectifs à atteindre et le type d'activités d'enseignement ou d'apprentissage à inclure* »
 Cette étape de planification s'est également déroulée lors des premières rencontres entre les membres du groupe de projet. Elle a permis de poser le cadre du projet en délimitant les objectifs et en élaborant le calendrier de la démarche.
- « *Le développement préliminaire du produit qui consiste à réaliser un prototype de celui-ci* »
 Sur la base du cycle CGQTS, un prototype du cycle CGQES a été élaboré.
- « *La mise à l'essai préliminaire auprès d'un petit nombre de sujets qui amène une collecte de données par entrevues, questionnaires ou observations et l'analyse de ces données* »
 La mise à l'essai s'est déroulée auprès des étudiant·e·s pré-gradué·e·s HES en stage au CHUV entre les mois d'août et de décembre 2017. La collecte de données a été réalisée par questionnaire en ligne à l'aide de l'outil *Sphinx iQ2*. Pour cet essai préliminaire, les données ont été traitées et analysées via le tableur *Microsoft Excel*.
- « *La révision principale du produit à la lumière des données recueillies dans la mise à l'essai préliminaire.* »
 L'étape 8 « Macro-régulation » du cycle CGQES a fait office de révision et a permis de mettre en évidence les éléments à améliorer et de formuler des recommandations de mise en œuvre de la démarche.

3.5. Populations concernées par cette R&D

Dans le cadre de cette R&D, il est important de distinguer le groupe soumis à l'instrument d'évaluation de la satisfaction de celui participant à la mise au point du modèle du cycle de Construction et de gestion de la qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) avec lequel nous avons élaboré l'instrument d'évaluation.

L'échantillon de population sélectionné pour la phase de mise à l'essai de l'évaluation de la satisfaction construite à l'aide du modèle du cycle CGQES est constitué du corps étudiant HES en bachelor pré-gradué en 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année de stage. Celui-ci a été concerné par les

étapes 4 « Information sur l'évaluation », 5 « Collecte de données » et 7 « Feed-backs ». Les stagiaires ont été questionnés au terme de leur stage dans l'une des filières suivantes : Assistance sociale, Ergothérapie, Nutrition et diététique, Physiothérapie, Sage-femme, Soins infirmiers et Technique en radiologie médicale. Le questionnaire a été transmis à 324 stagiaires. Afin que chaque filière soit représentée, le questionnaire a été envoyé à plusieurs volées de stagiaires entre le 6 novembre 2017 et le 16 janvier 2018. Une relance a été effectuée à deux reprises. Le taux de réponse au questionnaire est de 78%. Au total, ce sont 262 étudiant·e·s qui ont répondu au questionnaire.

Comme précisé au point 3.3, ce travail se situe dans une démarche de recherche collaborative. Dans cette perspective et en regard des objectifs des responsables de la Formation Pratique du CHUV (mobiliser le personnel de la formation et ainsi améliorer la qualité des pratiques d'encadrement), la méthode du cycle CGQES a été élaborée de manière à impliquer au maximum l'ensemble des personnes intervenant dans les stages. Pour ce faire, le groupe de travail a constitué cinq sous-groupes qui ont été consultés comme agents de contrôles qualité lors de chacune des étapes. Il s'agit des coordinateur·trice·s de la Formation Pratique (CoordForm), des cadres (ICS), des praticien·ne·s formateur·trice·s (PF) et de deux groupes d'étudiant·e·s, celles et ceux de la HESAV ainsi que de la Clinique de La Source.

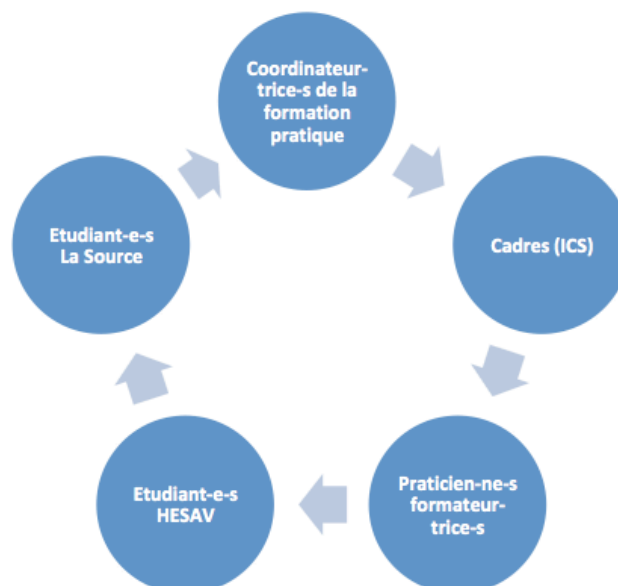


Figure 8 : Groupes contrôle du cycle CGQES, Source : Kaeser et Gilles (2017)

Les CoordForm sont responsables d'un département au sein du CHUV. Ils·Elles coordonnent l'ensemble des activités de formation relatives à la population étudiante HES et à l'intégration-formation du personnel soignant de ce département. Les CoordForm font également le lien avec les directions du département et de l'institution et apportent un soutien aux PF.

Les cadres (ICS) garantissent les activités d'enseignement et de formation du service, de l'unité en matière de formation en collaboration avec le·la CoordForm du département.

Les PF, sur délégation des cadres, coordonnent, organisent, supervisent et assurent les activités d'enseignement et de formation du personnel, des étudiant·e·s et stagiaires au sein d'un service, d'une unité.

La population étudiante est la première concernée par les pratiques d'encadrement puisque c'est elle qui se trouve au cœur du processus de formation des stages.

3.6. Conception et élaboration de la méthode du cycle CGQES

La méthode élaborée dans le cadre de ce mémoire est le cycle de Construction et de gestion de la qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES). Elle est inspirée du cycle de Construction et de gestion de la qualité des tests standardisés (CGQTS) développée par Gilles (2002, 2010) pour créer des instruments d'évaluation standardisée destinés au niveau 2 « Apprentissage » de Kirkpatrick.

Les 8 étapes du cycle CGQTS, à savoir 1. Analyse ; 2. Design ; 3. Questions ; 4 : Training ; 5. Testing ; 6. Correction ; 7 Feed-backs ; 8. Régulation, ont été reprises et adaptées aux besoins de l'évaluation du niveau 1 « Réaction » de Kirkpatrick.

Leur mise en œuvre est décrite ci-dessous.



Figure 9 : Cycle de construction et gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) (2017), inspiré de Gilles (2002, 2010), Source : Kaeser et Gilles (2017)

Tout comme pour la méthode du cycle CGQTS, chaque étape du cycle CGQES a été mise en œuvre en regard des huit critères de qualité docimologiques, soit : validité, fidélité, sensibilité, diagnosticité, praticabilité, équité, communicabilité et authenticité. Ceux-ci ont été adaptés à la méthode du cycle CGQES.

- Validité : Les paramètres, dimensions et sous-dimensions de l'évaluation de la satisfaction lors des stages couvrent les aspects importants du vécu des stagiaires.
- Fidélité : Les informations récoltées sont fiables et indépendantes des conditions de réussite du stage (résultat aux évaluations quotidiennes, mi-stage et fin de stage) et des caractéristiques des responsables de l'évaluation. Les traitements des données ne sont pas influencés par d'éventuels biais liés à la subjectivité des évaluateurs et évaluatrices.
- Sensibilité : Les mesures de satisfaction sont précises et reflètent des phénomènes subtils.

- Diagnosticité : Les résultats livrés par l'instrument d'évaluation de la satisfaction permettent le diagnostic précis des éléments positifs et négatifs rencontrés par les stagiaires.
- Praticabilité : Le nombre d'items est pertinent et le temps consacré à l'évaluation est raisonnable. Les ressources en personnel et en matériel sont disponibles pour réaliser l'évaluation de la satisfaction des stagiaires.
- Équité : La procédure d'évaluation est standardisée. Chaque stagiaire doit pouvoir exprimer ses avis sur le stage dans des conditions identiques.
- Communicabilité : Les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus doivent être communiquées et comprises par les personnes concernées par l'évaluation.
- Authenticité : Les items et les énoncés proposés dans les instruments d'évaluation de la satisfaction ont du sens pour les stagiaires, sont pertinents et appropriés par rapport au stage.

Tout au long de la démarche, ces critères ont permis de contrôler et d'assurer la qualité des éléments produits lors des huit étapes du cycle.

3.6.1 Étape 1 « Analyse »

Cette première étape du cycle CGQES a pour but de clarifier et de mettre en évidence les éléments en lien avec les pratiques d'encadrement qui entrent en jeu lors des stages et qui ont un effet sur la satisfaction des stagiaires. Cette étape est cruciale et doit être effectuée avant même de formaliser les caractéristiques du dispositif de recueil des avis ou de rédiger les items.

Les stages faisant partie intégrante du processus de formation, le groupe de travail a fait le choix de se baser sur le modèle de Paramétrage des actions didactiques (PAD), présenté au point 2.1.3 « Modèle de Paramétrage des actions didactiques ». Il est à relever que certains départements et services du CHUV avaient déjà pour habitude de soumettre des questionnaires de satisfaction à leurs stagiaires et utilisaient des items correspondant à des préoccupations des parties prenantes, sans pour autant être conceptualisés à l'aide d'un modèle explicatif. De ce fait, afin de garantir l'authenticité des éléments du nouveau dispositif en veillant à ce qu'il fasse sens chez les parties prenantes, pour chacun des 10 paramètres du PAD, un premier recensement des dimensions et sous-dimensions a été réalisé

à partir des questionnaires existants. Cela a donné lieu à l'élaboration d'une première table de spécification (TDS). Celle-ci a été présentée et proposée aux membres du groupe de travail travaillant au CHUV. Des ajustements ont alors eu lieu au niveau des dimensions et des sous-dimensions inhérentes au déroulement des stages afin de couvrir toutes les dimensions du PAD. Une fois la seconde version de la TDS finalisée, les membres du CHUV du groupe de travail ont effectué un premier contrôle qualité en priorisant, sur une échelle de 0 à 3 (0 = absence de priorité, 1 = priorité faible, 2 = priorité moyenne, 3 = priorité forte), chacune des sous-dimensions. Cette opération, garantissant la validité de l'étape 1, a donné lieu à une troisième TDS comprenant les sous-dimensions à priorité forte. En vue de garantir une certaine validité de construct et par souci de diagnosticité (un de nos critères de qualité évoqués plus haut), le groupe de travail a veillé à ce que chaque paramètre tiré du PAD figure dans cette troisième TDS. Cette dernière a ensuite été soumise aux cinq groupes contrôle qui ont à leur tour priorisé les sous-dimensions. Afin d'obtenir des résultats plus subtils, l'échelle de priorisation a été ajustée de 0 à 6 (0 = absolument pas prioritaire, 6 = priorité très forte). Cette opération a permis d'effectuer un contrôle qualité de la table et ainsi, de l'ajuster au plus proche de la réalité et des besoins des parties prenantes au dispositif d'évaluation de la satisfaction des stagiaires du CHUV.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 1 « Analyse »	
But poursuivi	Clarifier et mettre en évidence les éléments en lien avec les pratiques de formation qui entrent en jeu et qui ont un effet sur la satisfaction.
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - Choix d'un modèle théorique de la formation ; - Définir et sélectionner les paramètres, dimensions et sous-dimensions de la satisfaction à évaluer ; - Élaborer une table de spécification (TDS).
Produits finaux	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse des éléments importants des pratiques de formation en lien avec la satisfaction ; - Table de spécification (TDS)
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail ; • Groupes contrôle.
	Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> • Un outil de traitement de texte de type <i>Microsoft Word</i> ; • Un tableur de type <i>Microsoft Excel</i>.
Contrôles qualité	Priorisation des éléments de la TDS.

Tableau 4 : Synthèse de l'étape 1 « Analyse » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.2 Étape 2 « Design »

La deuxième étape du cycle a pour objectif de penser le design du dispositif qui doit permettre de recueillir les avis du plus grand nombre possible de stagiaires répartis dans les différents départements, services et unités. Au préalable, un échéancier de mise en œuvre du dispositif a été élaboré. Le calendrier a ainsi permis de présenter le déploiement du dispositif aux groupes contrôle et de garantir la tenue des délais.

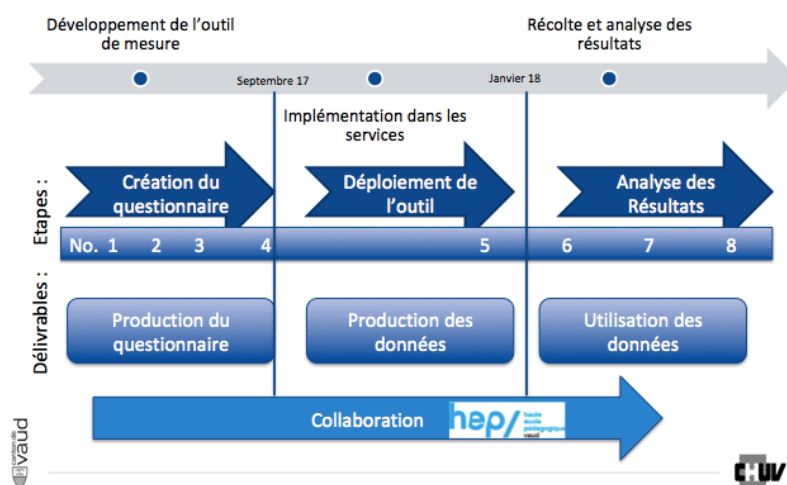


Figure 10 : Échéancier du projet, Source : Groupe de travail CHUV-HEP Vaud

Pour des raisons de praticabilité, de diagnosticité et de fidélité des résultats, le groupe de travail a opté pour une évaluation sous forme de questionnaire en ligne réalisé à l'aide du logiciel *Sphinx iQ2*. La récolte des avis a été planifiée en fin de stage, une fois la procédure finale de certification des stagiaires effectuée et leur note transmise. Par mesure d'équité, l'accès au questionnaire a été transmis aux stagiaires par email, à leur adresse professionnelle, au début de leur dernière semaine de stage. Un texte d'accompagnement précisait qu'un laps de temps serait accordé au terme du stage pour que les stagiaires puissent compléter le questionnaire directement sur le lieu de stage. Ce dernier point garantit la disponibilité des ressources matérielles nécessaires. Sur un plan ergonomique, le format du questionnaire a été conçu de manière à ce que le contenu s'adapte automatiquement à la résolution écran des ordinateurs, tablettes et Smartphones. En cas de non réponse, des relances ont été planifiées une semaine après le dernier jour du stage.

Par souci d'authenticité, de praticabilité et dans le but de favoriser un taux de retour élevé, le nombre d'items a été limité à 15. Afin de pouvoir quantifier la satisfaction des stagiaires, les questions fermées ont été privilégiées. Le choix s'est donc porté sur 13 questions fermées

avec une échelle de réponse et 2 questions ouvertes pour lesquelles les stagiaires ont pu laisser des commentaires.

Pottiez (2013) recommande l'utilisation d'échelles à intervalles réguliers comportant un nombre impair de choix pour prévoir la possibilité d'une réponse neutre.

Nous avons donc opté pour une échelle de Likert de 1 à 7 avec indication des mots correspondants (1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Plutôt pas d'accord, 4 = neutre, 5 = Plutôt d'accord, 6 = D'accord, 7 = Tout à fait d'accord). Par mesure de praticabilité, l'échelle de Likert est la même pour chaque question fermée et le plus petit nombre est positionné à gauche. La cote maximum se situe à droite. L'échelle va ainsi dans le sens de la lecture, du minimum au maximum.

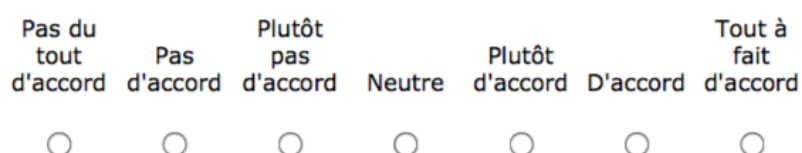


Figure 11 : Échelle de Likert utilisée dans le questionnaire, Source : Sphinx iQ2

En ce qui concerne les contrôles qualité, le choix du nombre et du type d'items ainsi que le type d'échelle ont été validé par les groupes contrôle au terme des rencontres de présentation de la table de spécification.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 2 « Design »	
But poursuivi	Penser le design du dispositif qui doit permettre de recueillir les avis du plus grand nombre possible de personnes.
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer un échéancier de mise en œuvre du dispositif ; - Définir les modalités de récolte de données ; - Définir les modalités et échelles de réponses.
Produits finaux	<ul style="list-style-type: none"> - Échéancier ; - Synthèse des modalités de récolte de données ; - Synthèse des modalités et échelles de réponses.
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail ; • Groupes contrôle.
	Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> • Un outil de traitement de texte de type <i>Microsoft Word</i> ; • Un logiciel de création de questionnaires en ligne de type <i>Sphinx iQ2</i>.
Contrôles qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Validation des modalités de récolte des données ; - Validation des modalités et échelles de réponses.

Tableau 5 : Synthèse de l'étape 2 « Design » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.3 Étape 3 « Rédaction des items »

Le but de cette troisième étape est de rédiger des items en lien avec les dimensions que l'on souhaite investiguer. Selon Pottiez (2013), pour que les items soient de qualité, ils doivent être courts, précis, centrés sur l'apprenant·e et non sur les formateur·trice·s. Les réponses aux questions doivent permettre d'amorcer un changement, de mener à l'action. Au niveau de la forme du questionnaire, une présentation aérée, claire et professionnelle en facilite l'accès. Il est également conseillé de placer les questions à réponses ouvertes en fin de questionnaire.

Sur la base de ces recommandations et de la table de spécification, des items ont été rédigés pour chacune des sous-dimensions sélectionnées. Ceci a permis de garantir les critères de validité, de fidélité et de sensibilité. Des informations d'ordre général (filière de stage, année d'étude, ...) ont également été ajoutées au début questionnaire. Les items ont été séparés selon leur type, les questions fermées puis les questions ouvertes. Ils ont ensuite été regroupés selon les thématiques qu'ils renseignent. Ces dernières ont été inspirées du Polygone du dispositif de la Formation Pratique. La mention des thématiques figure dans le questionnaire.

Dans le but de s'assurer que les items soient compréhensibles, pertinents et appropriés par rapport au stage, ils ont été soumis au groupe contrôle des CoordForm pour validation. Ce contrôle qualité a ainsi garanti le respect du critère d'authenticité. Une fois les items validés, le questionnaire a été créé. Il a ensuite été testé à plusieurs reprises sur ordinateurs, tablettes et Smartphones afin de garantir son bon fonctionnement.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 3 « Rédaction des items »	
But poursuivi	Rédiger des items en lien avec les dimensions que l'on souhaite investiguer et mettre en forme l'outil de récolte de données.
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none">- Rédiger les items ;- Mettre en forme l'outil de récolte de données.
Produits finaux	<ul style="list-style-type: none">- Banque d'items ;- Outil de récolte de données.
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none">• Groupe de travail ;• Groupes contrôle. Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none">• Un outil de traitement de texte de type <i>Microsoft Word</i> ;• Un logiciel de création de questionnaires en ligne de type <i>Sphinx iQ2</i>.
Contrôles qualité	<ul style="list-style-type: none">- Validation des items ;- Tests de l'outil de récolte de données.

Tableau 6 : Synthèse de l'étape 3 « Rédaction des items » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.4 Étape 4 « Information sur l'évaluation »

Comme son nom l'indique, l'étape 4 a pour objet d'informer l'ensemble des personnes concernées par l'évaluation des buts et du déroulement de celle-ci. Afin d'assurer un processus de récolte de données optimal, il est indispensable d'y associer chaque partie prenante. Cela implique que toutes les personnes concernées par l'évaluation doivent recevoir les informations nécessaires quant à la mise en place du dispositif et de leur rôle dans le déroulement de celui-ci. Les informations non confidentielles doivent donc être accessibles, complètes et compréhensibles.

Par mesure de fidélité, d'équité et de communicabilité, plusieurs documents d'informations ont été produits et présentés aux parties prenantes et aux groupes contrôles. Dès le début du projet, des séances d'informations ont eu lieu auprès de la direction, des cadres du CHUV et des HES. Une note interne rappelant les objectifs de la démarche d'évaluation, sa mise en œuvre, les règles relatives à la confidentialité des réponses et l'anonymat des stagiaires a été transmise à toutes les personnes concernées par les stages au sein du CHUV. Cette note a été présentée, en séance, aux CoordForm, aux cadres et aux PF.

En ce qui concerne l'information pour les stagiaires, un texte mentionnant les objectifs du questionnaire, les règles relatives à la confidentialité des réponses et l'anonymat figurait dans le mail d'invitation pour accéder à l'évaluation. En tête du questionnaire, des indications précisaient comment compléter le questionnaire et répondre aux questions. Un texte de remerciement figurait à la fin de l'évaluation.

Les contrôles qualité portant sur la note interne ainsi que sur les informations destinées aux stagiaires ont été réalisés auprès des CoordForm, lors d'une séance mensuelle.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 4 « Information sur l'évaluation »	
But poursuivi	Informar l'ensemble des partenaires concernés par l'évaluation des buts et du déroulement de celle-ci.
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une note interne ; - Rédiger le texte à l'attention des évalué·e·s ; - Rédiger le texte d'introduction de l'outil de récolte de données ; - Planifier des séances d'informations.
Produits finaux	<ul style="list-style-type: none"> - Note interne ; - Texte à l'attention des évalué·e·s ; - Texte d'introduction de l'outil de récolte de données.
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail ; • Responsables chargé·e·s de relayer les informations aux partenaires ; • Groupes contrôle.
	Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> • Un outil de traitement de texte de type <i>Microsoft Word</i> ; • Un logiciel de création de questionnaires en ligne de type <i>Sphinx iQ2</i>.
Contrôles qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Validation de la note interne ; - Validation des informations destinées aux évalué·e·s.

Tableau 7 : Synthèse de l'étape 4 « Information sur l'évaluation » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.5 Étape 5 « Collecte de données »

L'objectif de l'étape 5 est le recueil des données selon le plan élaboré à l'étape 2. « Design ». Le respect du calendrier de mise en œuvre du dispositif est un élément crucial de cette étape. Les premiers questionnaires ont été envoyés le 6 novembre 2017 aux stagiaires. Afin que la satisfaction de plusieurs volées de stagiaires dans différents départements et services puisse être évaluée, la collecte de données a duré jusqu'au 16 janvier 2018. Le logiciel *Sphinx iQ2* permet de programmer l'envoi des questionnaires, d'effectuer des relances et de suivre en temps réel l'évolution de la récolte des données. Le traitement des données s'effectue de manière automatique et permet ainsi de maîtriser le critère de fidélité dans la mesure où on évite les biais liés à la subjectivité de correcteurs.

Une semaine avant la fin de leur stage, les étudiant·e·s effectuant un stage entre les mois de décembre 2017 et janvier 2018 ont reçu un email d'invitation avec un lien pour accéder au questionnaire en ligne, selon le modèle élaboré à l'étape 4 « Information sur l'évaluation ». Les critères d'équité et de communicabilité ont ainsi été garantis.

Au total, ce sont 324 questionnaires qui ont été envoyés. Deux relances ont été programmées.

Sur les 324 stagiaires qui ont reçu le questionnaire, 262 ont répondu. Le taux de retour s'élève à 78%. Cet excellent résultat garantit que le dispositif d'évaluation répond au critère de praticabilité.

Concernant le contrôle qualité *a priori*, le lien d'accès au prototype du questionnaire a été envoyé : au Directeur adjoint des soins ; aux CoordForm, à la personne chargée d'information de la Coordination des soins et aux membres du groupe de travail. Ces tests au préalable ont assuré le bon déroulement de la récolte de données et garanti le critère de praticabilité.

Concernant le critère de communicabilité, une demande a été faite aux CoordForm d'envoyer un rappel de la démarche d'évaluation aux PF, lors de chaque dernière semaine de stage, afin que ceux-ci relaient à leur tour l'information aux stagiaires.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 5 « Collecte de données »	
But poursuivi	Mettre en œuvre le plan de recueil de données élaboré à l'étape 2 « Design ».
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - Administrer l'outil de recueil des données aux évalué·e·s ; - Planifier des relances.
Produits finaux	<ul style="list-style-type: none"> - Note interne ; - Texte à l'attention des évalué·e·s ; - Texte d'introduction de l'outil de récolte de données.
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail ; • Groupes contrôle.
	Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> • Un logiciel de création de questionnaires en ligne de type <i>Sphinx iQ2</i>.
Contrôles qualité	Validation de l'accès à l'outil de récolte de données.

Tableau 8 : Synthèse de l'étape 5 « Collecte de données » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.6 Étape 6 « Traitement des résultats »

Une fois les données récoltées, la sixième étape a pour but de traiter ces dernières en vue de fournir un feed-backs aux publics cibles. Le traitement des données n'a pas pu s'effectuer avec le logiciel *Sphinx iQ2*, en raison de l'arborescence complexe des lieux de stage du CHUV et de la méconnaissance d'une partie des stagiaires quant à l'appellation de leur lieu de stage. Les données ont donc été extraites et traitées à l'aide du programme *Microsoft Excel*. Pour les étudiant·e·s n'ayant pas été en mesure de fournir la dénomination exacte de

leur lieu de stage, une recherche manuelle à l'aide du nom du PF fourni s'est imposée. Cela représentait environ 15% des stagiaires. Seuls les questionnaires dont le lieu du stage a ainsi pu être clairement identifié ont été pris en compte dans les résultats, soit 252 questionnaires sur les 262 en retour. 10 questionnaires ont donc été exclus des résultats.

La moyenne des résultats a été calculée pour chaque question fermée et les résultats ont été déclinés pour le CHUV ainsi que pour chacun des départements. Dans la perspective de l'étape 7 « Feed-backs », le choix des graphiques pour illustrer les résultats des questions fermées s'est porté sur deux modèles. Les résultats des douze premiers items ont été présentés dans un graphique de type « radar », afin d'en favoriser la lecture. Le treizième item a été illustré sous forme de « jauge de satisfaction » grâce à un graphique en barres.

Les questions ouvertes ont été traitées pour chacun des départements, sous forme de liste de commentaires.

Les graphiques et la présentation des questions ouvertes ont été soumis aux CoordForm à titre de contrôle qualité.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 6 « Traitement des résultats »	
But poursuivi	Traiter les données en vue de fournir un feed-back aux publics cibles.
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - Extraire les données brutes ; - Traiter et analyser les données ; - Mettre en forme les données en vue des feed-backs.
Produits finaux	Tableaux et graphiques des données analysées.
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail ; • Groupes contrôle. Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> • Un outil de traitement de donnée de type <i>Sphinx iQ2</i> ou <i>Microsoft Excel</i>.
Contrôles qualité	Validation de la présentation des résultats.

Tableau 9 : Synthèse de l'étape 6 « Traitement des résultats » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.7 Étape 7 « Feed-backs »

L'étape de feed-backs se base sur les résultats recueillis et analysés à l'étape précédente « Traitement des résultats ». Elle a pour but de transmettre aux publics cibles concernés par le dispositif d'évaluation des informations en retour personnalisées, diagnostiques et adaptées à leurs besoins dans des délais raisonnables.

Dans un premier temps, la liste des parties prenantes de la formation des stagiaires a été dressée, à savoir la Direction du CHUV, la Direction des soins, les CoordForm, les cadres, les PF, les responsables de filières de la HESAV et de la Clinique de La Source.

Ensuite, 4 niveaux de granulosité de feed-backs ont été déterminés :

1. CHUV
2. Département
3. Unité
4. Filière

Le niveau de feed-backs « CHUV », soit les résultats englobant l'avis de l'ensemble des stagiaires, a été transmis à chacune des parties prenantes. Le niveau de feed-backs « Département » a été transmis aux CoordForm en fonction du Département dans lequel ils ou elles travaillent. Les CoordForm ont ensuite informé les cadres des résultats.

Les feed-backs de niveau « Unité » s'adressent aux cadres des équipes soignantes qui sont ensuite responsable de relayer les résultats aux PF. Bien que ce niveau de feed-back ait été souhaité par les groupes contrôle et le groupe de travail, nous n'avons pas été en mesure de le produire. En effet, les difficultés rencontrées au niveau de la dénomination des lieux de stage ne nous permettaient pas d'accéder avec suffisamment de fiabilité à la variable « unité ». Par souci de diagnosticité et de sensibilité, nous avons préféré renoncer à fournir ces feed-backs, à ce stade du processus.

Le niveau de feed-backs « Filière » a été transmis aux responsables de filières des deux écoles, la HESAV et la Clinique La Source.

Les feed-backs ont été présentés et remis sous format papier aux différents publics cibles, lors d'une séance.

Afin de garantir la validité et la diagnosticité des feed-backs, il a été décidé de les remettre aux partenaires concernés une fois par année.

La fréquence et les niveaux de granulosité des feed-backs ont été discuté et décidé en collaboration avec les CoordForm, ceci à titre de contrôle qualité de l'étape 7.

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des éléments centraux de l'étape :

Synthèse de l'étape 7 « Feed-backs »	
But poursuivi	Transmettre aux publics cibles des feed-backs personnalisés, diagnostiques et adaptés à leurs besoins dans des délais raisonnables.
Opérations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> - Établir la liste des parties prenantes ; - Définir les niveaux de granulosité des feed-backs ; - Déterminer la fréquence des feed-backs ; - Planifier des séances de présentation des feed-backs aux publics cibles ; - Transmettre les feed-backs aux publics cibles.
Produits finaux	Feed-backs personnalisés
Ressources à mobiliser	Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Groupe de travail ; • Parties prenantes ; • Groupes contrôle.
	Ressources matérielles <ul style="list-style-type: none"> • Un outil de traitement de traitement de texte de type <i>Microsoft Word</i> ; • Un logiciel de présentation de type <i>PowerPoint</i>.
Contrôles qualité	Validation de la fréquence et des niveaux de granulosité de feed-backs.

Tableau 10 : Synthèse de l'étape 7 « Feed-backs » du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

3.6.8 Étape 8 « Macro-régulation »

Cette dernière étape est une révision des sept étapes précédentes de la méthode du cycle CGQES. Elle a pour objectif de prendre du recul sur l'ensemble du processus d'évaluation afin de faire émerger les éléments d'amélioration possibles et nécessaires à chaque étape.

Cette partie est détaillée dans le prochain chapitre, au point 4.1 « Révision de la méthode du cycle CGQES ».

4. Résultats et analyses

Pour rappel, cette recherche vise d'une part à adapter le modèle du cycle CGQTS initialement prévu pour le niveau 2 de Kirkpatrick en vue de le transformer en cycle de Construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) de niveau 1. D'autre part, notre recherche vise à mettre à l'épreuve ce cycle CGQES dans le cadre des stages de la population étudiante pré-graduée HES au CHUV en vue de vérifier si un dispositif d'évaluation construit en utilisant le cycle CGQES peut contribuer à améliorer ce dispositif CHUV de stages. Ces objectifs soulèvent une série de sous-questions dans le cadre de notre recherche, à savoir :

- Le modèle du cycle CGQTS est-il adaptable au niveau 1 « Réaction » du modèle de Kirkpatrick ? Si oui, à quelles conditions ?

- Dans une approche d'amélioration continue de la qualité des instruments de niveau 1 élaborés avec le cycle CGQES, quels sont les contrôles qualité à mettre en place aux 8 étapes du cycle pour garantir le bon déroulement de la méthode ?
- En parallèle avec le développement de la méthode du cycle CGQES, y a-t-il des adaptations à apporter en ce qui concerne les critères de qualité ?
- Dans le contexte de la mise à l'épreuve du cycle CGQES au CHUV, quelles régulations de la qualité des évaluations du dispositif de formation des stages cette nouvelle méthode permet-elle ?

Afin de répondre à ces questions, nous commencerons par présenter la révision de la méthode du cycle CGQES opérée lors de l'étape 8 « Macro-régulation ». Nous poursuivrons par la synthèse des différents contrôles qualité mis en place à chacune des étapes du cycle. Puis, nous exposerons les adaptations apportées au cycle CGQES en regard du cycle CGQTS. Enfin, nous terminerons par une mise en évidence des adaptations apportées au niveau des critères de qualité en jeu.

Les apports en termes de mise en œuvre du dispositif et des contrôles de la qualité seront présentés au chapitre 5 « Discussion des résultats ».

4.1 Révision de la méthode du cycle CGQES

4.1.1 Révision de l'étape 1 « Analyse »

Tout au long de la démarche d'élaboration du dispositif d'évaluation, nous avons été confrontés à de nombreuses questions éthiques liées aux finalités mêmes de l'évaluation. Majoritairement, ces questions ont émergé lors des contrôles qualité, par le biais des groupes contrôle. Les buts de la démarche ont été discutés lors des premières rencontres du groupe de travail et il apparaît qu'ils n'avaient pas été suffisamment formalisés au préalable.

Il serait dès lors utile d'ajouter une étape 0 au cycle CGQES : nous proposons de la nommer « Enjeux ». Cette étape aura pour objectif de s'assurer de l'éthique de la mise en œuvre du dispositif d'évaluation en lien avec les valeurs institutionnelles. En effet, les interrogations et remarques des groupes contrôle ont mis en évidence la nécessité de se doter d'une charte des finalités du dispositif d'évaluation qui tienne compte des attentes et besoins de l'ensemble des parties prenantes.

Lors du premier contrôle qualité de la TDS, les praticien-ne-s du CHUV membres du groupe de travail ont priorisé les sous-dimensions sur une échelle de 0 à 3 (0 = absence de priorité, 1 = priorité faible, 2 = priorité moyenne, 3 = priorité forte). Cette échelle à 4 niveaux s'est révélée trop réduite et donc manquant de sensibilité. Par la suite, elle a d'ailleurs été augmentée à 7 niveaux (0 à 6) avant d'être proposée aux groupes contrôle pour priorisation des sous-dimensions de la TDS.

Par soucis de cohérence et afin de garantir la sensibilité de la priorisation, nous suggérons l'utilisation d'une échelle à 7 niveaux (0 à 6) pour l'ensemble des phases de priorisation de la TDS.

4.1.2 Révision de l'étape 2 « Design »

Lors des contrôles qualité de la deuxième étape, la question de la présentation des résultats et des niveaux de feed-backs a été soulevée par les groupes contrôle. Il était en effet difficile pour les parties prenantes de valider le design de l'outil de récolte de données sans pouvoir anticiper la forme et la granulosité des résultats.

Pour cette étape, nous suggérons donc d'ajouter l'élaboration d'un plan de projet mentionnant (1) les modalités de récolte des données, (2) les modalités et échelles de réponses ainsi que (3) les modalités de présentation et enfin (4) la granulosité de résultats attendus.

De plus, ce projet chronophage imposait aux parties prenantes une série de tâches nouvelles qui s'ajoutaient au travail habituel. Il a dès lors été nécessaire de leur rappeler régulièrement les différentes étapes du cycle CGQES et leurs fonctions. Par souci de transparence et de partage d'un langage commun, il apparaît pertinent de proposer, en plus de l'échéancier global, un échéancier détaillé des 8 étapes à réaliser.

4.1.3 Révision de l'étape 3 « Rédaction des items »

Au niveau des items, le traitement des données et le retour des parties prenantes a mis en lumière des incompréhensions quant à l'un des items traitant de la gestion du temps : « *Les horaires de travail étaient au service de ma formation* ». En effet, un taux de satisfaction bas ne permet pas de savoir si les horaires de travail étaient trop lourds ou trop légers. Nous suggérons donc un retour aux groupes contrôle pour retravailler cet item afin qu'il fasse sens et renseigne mieux les parties prenantes, conformément à notre critère de diagnosticité.

L'une des difficultés de mise en œuvre rencontrée lors de cette troisième étape est liée aux aspects logistiques. En effet, il est indispensable de paramétrer correctement l'outil de récolte des données si l'on veut exploiter ces dernières de manière optimale. Cela implique d'avoir une représentation préalable du rendu final de l'outil de récolte des données ainsi que des résultats. Nous proposons d'intégrer ces derniers éléments dans le plan de projet mentionné dans le sous-chapitre 4.1.2 Révision de l'étape 2 « Design ».

D'autre part, la prise en main des logiciels de création d'outil de récolte de données n'est pas toujours aisée, elle requiert de bonnes connaissances en informatique et du temps d'entraînement / de formation préalable. Afin d'en faciliter l'approche, nous recommandons le suivi d'une formation complète à l'utilisation du logiciel de récolte de données.

4.1.4 Révision de l'étape 4 « Information sur l'évaluation »

La note interne remise au personnel concerné par le dispositif a constitué une base importante de la communication. Cependant, les retours des groupes contrôle ont fait émerger un besoin de transparence plus important de la part des équipes soignantes (cadres et PF). Ces dernières ont exprimé le souhait d'avoir accès au questionnaire finalisé afin d'avoir une meilleure vision de ce qui est demandé aux stagiaires, en termes de satisfaction.

Toujours dans ce souci d'associer au maximum les parties prenantes à la démarche d'évaluation, nous relevons en effet qu'il est nécessaire que le personnel puisse avoir accès au questionnaire finalisé, d'autant plus qu'il est directement concerné par les résultats de ce questionnaire.

Au fil des rencontres avec les responsables de filières des Hautes Écoles, des éléments de désaccord ont émergé, notamment au niveau des informations figurant dans le mail d'invitation transmis au corps étudiant. Ces éléments de désaccord renvoient implicitement aux valeurs institutionnelles des deux écoles. Il nous apparaît alors indispensable d'associer plus tôt le personnel des écoles concerné dans la mise en œuvre du dispositif, soit dès l'étape 0 « Enjeux ».

D'autre part, afin de prévenir les éventuels désaccords en matière de communication et d'augmenter la transparence de la démarche, nous suggérons la formalisation d'une stratégie

de communication comprenant (1) les visées de la communication, (2) les modalités et (3) les publics cibles.

4.1.5 Révision de l'étape 5 « Collecte de données »

Dès les premiers questionnaires envoyés, des relances ont été programmées en cas d'absence de réponse. Les relances se font automatiquement. Il est néanmoins nécessaire de les paramétrer au préalable pour chaque groupe d'envoi du questionnaire.

Le nombre important de stages organisés par le CHUV, à savoir une nouvelle volée de stagiaires toutes les 2 semaines environ, nous a très vite confronté à des questions de praticabilité. Quand faire les relances pour qu'elles soient effectives ? Comment trouver les ressources pour paramétrer des relances toutes les 2 semaines ?

Pour le présent projet de mémoire, la prise de données s'est effectuée sur une période de 10 semaines (6 novembre 2017 au 16 janvier 2018). A ce stade, nous avons déjà constaté de difficultés dans la gestion des relances. La planification de ces dernières s'est avérée trop fastidieuse et nous avons été confronté à des complications pour identifier les stagiaires qui avaient déjà reçu 1-2 relances de ceux à qui nous n'en avons pas encore envoyé, dans la mesure où il s'agissait du même questionnaire. Là encore, nous nous sommes heurtés à des difficultés de prises en main du logiciel de recueil des données.

Du fait du haut taux de retour (78%) et la fréquence d'extraction des données (1 fois par année), nous avons opté pour l'abandon des relances.

4.1.6 Révision de l'étape 6 « Traitement des résultats »

Cette étape a été l'une des plus fastidieuses en termes de gestion de l'outil informatique. Comme précisé dans l'étape 3.6.6 Étape 6 « Traitement des résultats », l'extraction et le traitement des données n'a pas pu se faire dans le logiciel *Sphinx iQ2*. Un traitement *Microsoft Excel* des données a donc été nécessaire.

Lors de la mise en forme des données, le groupe de travail a été confronté à des difficultés liées au paramétrage-même du questionnaire. De nombreux aller-retour entre le questionnaire et les données brutes ont été nécessaires pour rectifier le paramétrage de celui-ci. *De facto*, cela a facilité le traitement et la finesse des résultats.

Afin de parvenir à une automatisation des résultats, nous réitérons la nécessité d'une formation soutenue à l'outil informatique de récolte des données et l'anticipation des résultats

que l'on souhaite pouvoir analyser. Idéalement, il faudrait pouvoir mettre à disposition un logiciel informatique programmé sur mesure pour permettre d'élaborer des dispositifs d'évaluation du niveau 1 de Kirkpatrick à l'aide du modèle du cycle CGQES.

4.1.7 Révision de l'étape 7 « Feed-backs »

Ici encore, nous avons fait face à des difficultés liées à la praticabilité de l'extraction des feed-backs. Les aspects logistiques prépondérants de l'outil *Sphinx iQ2* ne nous ont pas permis de fournir des feed-backs avec le niveau de granulosité « Unité ».

Un travail *a posteriori* sur une nouvelle version du questionnaire a permis d'y insérer des variables en lien avec les lieux de stage et ainsi de remédier à la complexité de l'arborescence des lieux de stage au CHUV. La fiabilité et la justesse de ces variables « lieux » ont permis de produire des feed-backs pour chacun des 4 niveaux choisis.

Afin de garantir les critères d'équité et de diagnosticité des feed-backs, nous recommandons un paramétrage fin du questionnaire en termes de variables liées aux informations générales demandées aux stagiaires.

Avec plus de 250 questionnaires en retour, la quantité de réponses ouvertes a été importante. Le fait de ne pas pouvoir les décliner en fonction des unités de soins les a rendues peu exploitables. A l'échelle d'une extraction des résultats par année, ce serait tout simplement impossible à gérer « manuellement » et à transmettre aux parties prenantes.

Afin que les commentaires des stagiaires soient exploitables et porteurs de sens pour les partenaires concernés, il est nécessaire que ces derniers puissent rapidement faire le lien entre les remarques et les unités de soins. Les CoordForm doivent pouvoir trier rapidement et efficacement les commentaires en vue de les traiter avec les services concernés.

A nouveau, cela renvoie au paramétrage de l'outil de récolte des données et au traitement des résultats.

4.1.8 Modélisation du cycle CGQES révisé

La révision du cycle CGQES amène les modifications suivantes au niveau de sa modélisation :

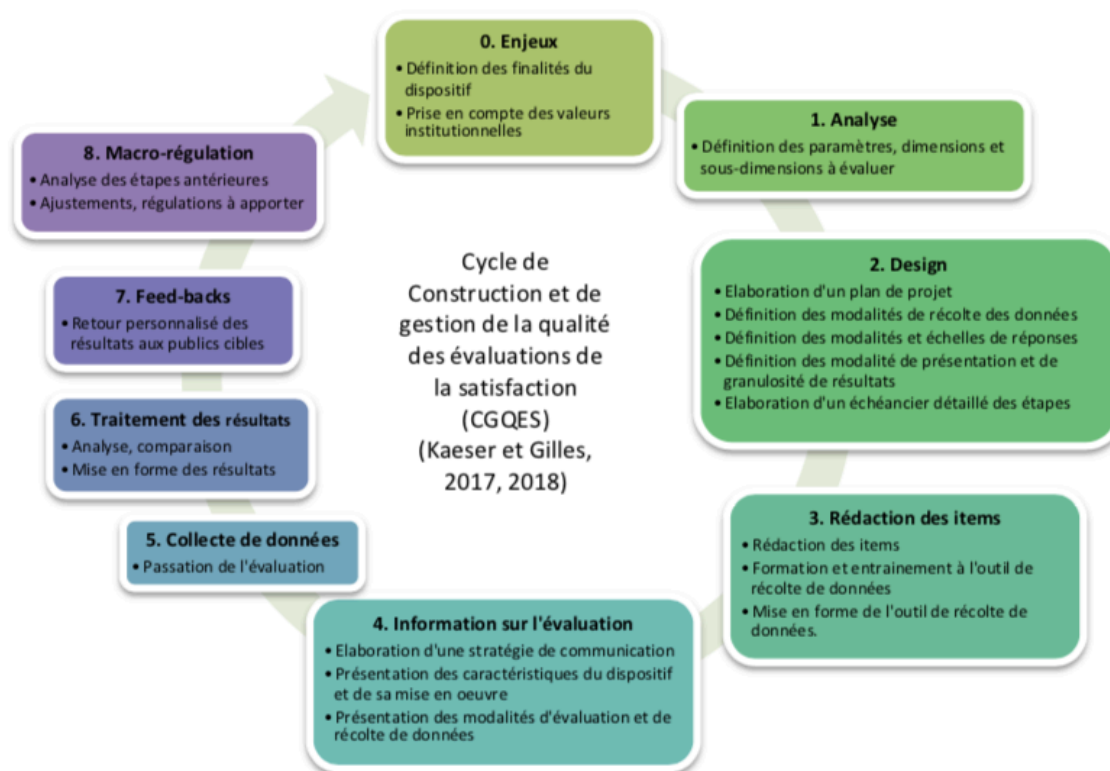


Figure 12 : Cycle de construction et gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES) (2017,2018), inspiré de Gilles (2002, 2010), Source : Kaeser et Gilles (2017, 2018)

4.2 Synthèse des contrôles qualité

L'une des questions de recherche qui guide notre travail porte sur la mise en place de contrôles qualité à chacune des étapes du cycle. Nous en proposons ici une synthèse plus générale que celle présentée au chapitre « 3.6. Conception et élaboration de la méthode du cycle CGQES ».

Les contrôles qualité ont pour visée principale de garantir la qualité de mise en œuvre de chacune des étapes du dispositif d'évaluation. Dans le cadre de cette recherche à visée collaborative, les contrôles qualité ont également eu pour effet d'associer au maximum l'ensemble des personnes concernées grâce à la création du groupe de travail et des groupes contrôle, entraînant ainsi une plus grande appropriation du modèle par ces parties prenantes.

Lors de la mise en œuvre de chacune des étapes, il y a eu au minimum un double contrôle des opérations et produits finaux.

Le tableau ci-dessous synthétise les contrôles qualité effectués :

Etapes du CGQES	Contrôles <i>a priori</i>	Contrôles <i>a posteriori</i>	Acteurs
1		- Priorisation de la TDS - Corrélation entre les sous-dimensions priorisées et les paramètres sélectionnés	GT GC 5/5
2		- Validation des modalités de récolte des données - Validation des modalités et échelle de réponse	GT GC 5/5
3		- Validation des items - Tests de l'outil de récolte de données	GT GC 3/5
4	- Validation de la note interne - Validation des informations destinées aux évalué-e-s		GT GC 1/5
5	Validation de l'accès à l'outil de récolte de données.		GT GC 3/5
6		Validation de la mise en forme des résultats	GT GC 1/5
7	- Validation de la fréquence des feed-backs - Validation des niveaux de granulosité de feed-backs		GT GC 1/5
8		Régulations de la méthode	GT GC

Abréviations : GT = groupe de travail GC x/5 = nombre de groupes contrôle sur le total constitué

Tableau 11 : Synthèse des contrôles qualité de la méthode du cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

Tout au long de la mise en œuvre du dispositif, des contrôles qualité informels ont eu lieu lors d'échanges entre les praticien-ne-s et des rencontres régulières avec les parties prenantes. Ces contrôles sont difficiles à répertorier. Ils ont toute leur importance car ils permettent d'impliquer les partenaires dans le processus d'évaluation, de promouvoir la collaboration entre les parties prenantes et d'alimenter la réflexion lors de la Macro-régulation.

Dans l'idéal, nous préconisons d'effectuer des contrôles qualité avec l'ensemble des groupes contrôle à chacune des étapes. Pour des raisons de praticabilité, il ne nous a pas été possible de mobiliser l'ensemble des groupes contrôle à chacune des huit étapes du cycle.

4.3 Adaptations apportées par rapport au cycle CGQTS

De manière à répondre à notre première question de recherche, « Le modèle du cycle CGQTS est-il adaptable au niveau 1 « Réaction » du modèle de Kirkpatrick ? », nous exposons ci-dessous les adaptations qui ont été apportées au cycle CGQTS afin d'en élaborer une version correspondant au niveau 1 de Kirkpatrick.

La première adaptation à relever est l'introduction de l'étape 0 « Enjeux » qui n'est pas présente dans le cycle CGQTS. Ce dernier traitant de l'évaluation des apprentissages par le biais de tests standardisés, les valeurs institutionnelles ne semblent pas constituer un enjeu prépondérant dans cette méthode, bien qu'on puisse s'interroger à ce sujet. Or, dans la méthode du cycle CGQES, elles sont non seulement à la base du dispositif d'évaluation mais émergent également de manière transversale tout au long de sa mise en œuvre. En effet, les questions éthiques liées aux finalités de l'évaluation, les divergences liées aux attentes des différentes parties prenantes sous-tendent à l'entier de la démarche.

Lors de la mise en œuvre de l'étape 1 « Analyse », la méthode du cycle CGQTS prévoit la définition de catégories de performances attendues chez les élèves pour chacune des sous-dimensions à évaluer. Les catégories de performance font référence à des modèles pédagogiques qui proposent des classifications des niveaux d'habiletés cognitives en jeu dans l'acquisition des connaissances, comme par exemple la Taxonomie de Bloom. Dans le cadre du cycle CGQES, la définition de catégories de performance n'entre pas en ligne de compte puisque l'on se base sur des éléments de satisfaction et non de connaissance. Dans notre contexte d'évaluation de la satisfaction des stages au sein du CHUV, le modèle pédagogique utilisé dans le cycle CGQES est celui du Paramétrage des actions didactiques (Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker & Voos, 2007). Il a fourni une catégorisation des dimensions à évaluer et a ainsi contribué à améliorer la validité du questionnaire.

A l'étape 2 du cycle CGQTS, les modalités de questionnement sont définies en rapport avec les catégories de performances. Or, comme précisé précédemment, la méthode du cycle CGQES ne se base pas sur des catégories de performance. Les modalités de questionnement ont donc été définies de manière à pouvoir quantifier les réactions des évalué·e·s, soit par le biais de questions fermées avec échelle de Likert. Ces items étaient accompagnés de questions ouvertes à réponses courtes qui ont permis aux stagiaires de compléter par des commentaires plus qualitatifs en fin de questionnaire les réponses fournies aux items fermés. La seconde adaptation à l'étape « Design » est l'introduction d'un plan de projet présentant les modalités de récolte des données, les modalités et échelles de réponses ainsi que les modalités de présentation et de granulosité de résultats.

Lors de la troisième étape du cycle CGQES, les items ont été soumis à divers groupes représentatifs des parties prenantes qui ont contribué à les améliorer. La question des items a notamment été abordée lors des rencontres avec la population étudiante. Ceci n'est pas concevable dans le cadre du cycle CGQTS lors d'une évaluation des apprentissages.

Dans le cadre du cycle CGQTS, l'étape 4 a pour but d'offrir aux étudiant·e·s un entraînement à l'outil de récolte de données. Dans le cycle CGQES, un entraînement à l'outil n'est pas préconisé pour le corps étudiant sauf si l'évaluation de la satisfaction s'opère par le biais d'un outil inhabituel ou inconnu de celui-ci.

En comparaison au cycle CGQTS, la communication tient une place prépondérante dans le cycle CGQES. La dénomination de l'étape, « Entraînement » pour le cycle CGQTS et « Information sur l'évaluation » pour le cycle CGQES en témoigne. C'est pourquoi, l'introduction d'une stratégie de communication au début de l'étape 4 est recommandée dans la méthode du cycle CGQES.

A l'étape 5 du cycle CGQTS, la passation de l'évaluation des apprentissages nécessite de pouvoir se prévenir de toute forme de tricherie. Cet élément n'intervient pas dans le cadre de la méthode du cycle CGQES dans la mesure où l'évaluation de la satisfaction recueille l'avis des étudiant·e·s et où les enjeux en termes de bonne ou de mauvaise réponse ne sont pas présents.

L'étape 6 de la méthode du cycle CGQTS est axée sur la correction des évaluations. La mise en œuvre du cycle CGQES ne requiert pas de correction mais des traitements de mises en forme des données afin qu'elles reflètent les avis de la population étudiante.

L'adaptation à relever pour l'étape 7 renvoie aux délais de remise des feed-backs aux publics cibles. À la suite de la passation de l'évaluation, la méthode du cycle CGQTS recommande la transmission de feed-backs dans des délais courts, soit dans les jours ou les premières semaines qui suivent le test. Compte-tenu du nombre et de l'organisation des stages dans des centres de formation de moyenne à grande taille, il n'est pas envisageable de tenir les mêmes délais de remise des feed-backs dans le cycle CGQES. En effet, dans le cadre du CHUV, cela reviendrait à fournir des feed-backs au personnel encadrant les stagiaires tous les mois environ. Ceci serait alors peu productif dans la mesure où cela les priverait d'une vision à

long terme et de la possibilité de mettre en place des mesures pertinentes et d'en évaluer durablement les effets.

4.4 Comparaison des critères de qualité du cycle CGQTS et du cycle CGQES

Dans le cadre de cette recherche, l'une de nos visées est de développer un dispositif d'évaluation basé sur le modèle de Kirkpatrick niveau 1 « réactions/satisfaction » qui tende vers une amélioration continue des outils et des méthodes. Pour ce faire, nous avons pris pour base le cycle CGQTS et en avons adapté les étapes et les critères de qualité.

Nous exposons ici la réflexion engagée au niveau des critères de qualité mobilisés pour chacune des étapes du cycle CGQES. Puis, nous effectuerons une comparaison entre les critères de qualité des deux méthodes.

Pour rappel, les critères de qualité ont été adaptés comme suit pour le cycle CGQES :

- Validité : Les paramètres, dimensions et sous-dimensions de l'évaluation de la satisfaction lors des stages couvrent les aspects importants du vécu des stagiaires.
- Fidélité : Les informations récoltées sont fiables et indépendantes des conditions de réussite du stage (résultat aux évaluations quotidiennes, mi-stage et fin de stage) et des caractéristiques des responsables de l'évaluation. Les traitements des données ne sont pas influencés par d'éventuels biais liés à la subjectivité des évaluateurs et évaluatrices.
- Sensibilité : Les mesures de satisfaction sont précises et reflètent des phénomènes subtils.
- Diagnosticité : Les résultats livrés par l'instrument d'évaluation de la satisfaction permettent le diagnostic précis des éléments positifs et négatifs rencontrés par les stagiaires.
- Praticabilité : Le nombre d'items est pertinent et le temps consacré à l'évaluation est raisonnable. Les ressources en personnel et en matériel sont disponibles pour réaliser l'évaluation de la satisfaction des stagiaires.
- Équité : La procédure d'évaluation est standardisée. Chaque stagiaire doit pouvoir exprimer ses avis sur le stage dans des conditions identiques.

- Communicabilité : Les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus doivent être communiquées et comprises par les personnes concernées par l'évaluation.
- Authenticité : Les items et les énoncés proposés dans les instruments d'évaluation de la satisfaction ont du sens pour les stagiaires, sont pertinents et appropriés par rapport au stage.

Lors de la réalisation de chacune des étapes, une réflexion sur les critères de qualité à mobiliser a été engagée en regard des opérations à effectuer, des produits finaux et des contrôles qualité. Cette réflexion a permis de définir les critères de qualité qui entrent en jeu lors des différentes étapes. Le résultat est représenté dans le tableau ci-dessous :

	Validité	Fidélité	Sensibilité	Diagnosticité	Praticabilité	Équité	Communicabilité	Authenticité
1. Analyse	X			X				X
2. Design		X	X	X	X	X		X
3. Rédaction des items	X	X	X	X	X	X		X
4. Information sur l'évaluation						X	X	X
5. Collectes de données		X			X	X	X	X
6. Traitement des résultats	X	X	X	X	X	X		X
7. Feed-backs	X		X	X	X	X	X	X
8. Macro-régulation	X	X	X	X	X	X	X	X

Tableau 12 : Critères de qualité dans le cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

Nous proposons ici le résultat de la réflexion sous la forme des interrogations qui émanent des critères de qualité qui entrent en jeu à chacune des étapes.

Étape 1 « Analyse »

Validité :

- Les 10 paramètres des actions didactiques sont-ils représentés dans les sous-dimensions à forte priorité (validité théorique) ?

- *Les sous-dimensions à forte priorité couvrent-elles les aspects du stage que les responsables de l'évaluation souhaitent évaluer du point de vue de la satisfaction des stagiaires (validité pragmatique) ?*

Diagnosticité :

- *Les sous-dimensions à forte priorité permettent-elles le diagnostic précis des points forts et faibles du stage ?*
- *Permettent-elles de faire la distinction entre les difficultés liées à l'environnement du stage et celles liées au stagiaire ?*

Authenticité :

- *Les sous-dimensions sélectionnées renvoient-elles à des éléments/aspects concrets auxquels les stagiaires sont confronté-e-s durant leur stage ?*

Étape 2 « Design »

Fidélité :

- *L'outil et le support de récolte garantissent-ils des données fiables ?*
- *L'outil et le support de récolte garantissent-ils des données indépendantes des conditions de réussite du stage ?*
- *L'outil et le support de récolte préviennent-ils les éventuels biais liés à la subjectivité des responsables de l'évaluation ?*

Sensibilité :

- *Les types d'items et de réponses permettent-ils de récolter des informations précises permettant des inférences subtiles ?*

Diagnosticité :

- *Les types d'items et de réponses permettent-ils de récolter des informations révélatrices des points forts et faibles du stage ?*
- *Permettent-ils d'identifier les causes environnementales ou personnelles des difficultés relevées ?*

Praticabilité :

- *Le nombre d'items est-il pertinent, raisonnable pour une telle évaluation ?*
- *La variété des types d'items est-elle pertinente ?*
- *Les ressources en personnel et en matériel sont-elles suffisantes ?*

Équité :

- *La procédure est-elle standardisée ?*

Authenticité :

- *Les types d'items répondent-ils à ce critère d'authenticité dans le cadre de l'évaluation de la satisfaction ?*
- *Les types d'items sont-ils pertinents pour les stagiaires ?*
- *L'outil et le support de récolte sont-ils pertinents pour les stagiaires ?*

Étape 3 « Rédaction des items »

Validité :

- *Les items renvoient-ils à la satisfaction des stagiaires ?*
- *Les items renvoient-ils aux sous-dimensions sélectionnées ?*

Fidélité :

- *Les items sont-ils formulés de manière indépendante aux conditions de réussite du stage ?*

Sensibilité :

- *Les items permettent-ils des inférences subtiles sur la satisfaction des stagiaires ?*

Diagnosticité :

- *Les items renvoient-ils à des éléments précis liés à la satisfaction des stagiaires ?*

Praticabilité :

- *La mise forme du questionnaire est-elle adaptée aux stagiaires ?*
- *La formulation des items est-elle pertinente et adaptée au niveau des stagiaires ?*

Équité :

- *Les items s'adressent-ils à l'ensemble des stagiaires, indépendamment de leur genre, leur niveau d'étude, et leur filière ?*

Authenticité :

- *La formulation des items est-elle pertinente pour les stagiaires ?*
- *Le langage est-il adapté au contexte des stages ?*
- *Les items renvoient-ils à des situations vécues par les stagiaires ?*

Étape 4 « Information sur l'évaluation »

Équité :

- *Les parties prenantes ont-elles toutes accès aux informations nécessaires au bon déroulement du processus d'évaluation ?*

Communicabilité :

- *Les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus sont-elles communiquées à l'ensemble des parties prenantes ?*

Authenticité :

- *Les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus sont-elles pertinentes et adaptées aux différentes parties prenantes ?*

Étape 5 « Collecte des données »

Fidélité :

- *La récolte de données a-t-elle bien lieu suite à l'évaluation finale du stage ?*
- *La récolte de données est-elle bien indépendante du personnel responsable de l'évaluation ?*

Praticabilité :

- *Les ressources matérielles sont-elles à disposition des stagiaires pour qu'ils puissent répondre au questionnaire ?*
- *Le temps de passation est-il raisonnable ?*
- *Un espace-temps est-il mis à disposition des stagiaires pour répondre au questionnaire ?*

Équité :

- *Le lien d'accès à l'outil d'évaluation est-il bien transmis à chacun des stagiaires ?*
- *Les stagiaires ont-ils-elles tou-te-s accès aux ressources matérielles pour répondre au questionnaire ?*
- *Les stagiaires bénéficient-ils-elles tou-te-s d'un espace-temps suffisant pour répondre au questionnaire ?*

Communicabilité :

- *Le lien d'accès à l'outil d'évaluation est-il bien transmis à chacun des stagiaires ?*
- *Les consignes de passation sont-elles communiquées aux stagiaires ?*

Authenticité :

- *Les supports de récolte de données sont-ils pertinents pour les stagiaires ?*

Étape 6 « Traitement des résultats »**Validité :**

- *Les résultats obtenus renvoient-ils aux sous-dimensions à forte priorité sélectionnées dans la TDS ?*
- *Les résultats obtenus couvrent-ils les aspects du stage que les responsables de l'évaluation souhaitent évaluer du point de vue de la satisfaction des stagiaires ?*

Fidélité :

- *Les données récoltées sont-elles fiables ?*
- *Les données récoltées sont-elles indépendantes des conditions de réussite du stage ?*
- *Les données récoltées sont-elles indépendantes des éventuels biais liés à la subjectivité des responsables de l'évaluation ?*

Sensibilité :

- *Les données récoltées permettent-elles des inférences subtiles sur la satisfaction des stagiaires ?*

Diagnosticité :

- *Les données récoltées permettent-elles le diagnostic précis des points forts et faibles du stage ?*
- *Permettent-elles de faire la distinction entre les difficultés liées à l'environnement du stage et celles liées au stagiaire ?*

Praticabilité :

- *Les outils de traitement de données sont-ils adaptés au type et à la quantité de données ?*

Équité :

- *Les conditions de récolte des données sont-elles standardisées ?*

Authenticité :

- *Les items ont-ils tous été renseignés par les stagiaires ?*
- *Les résultats aux questions ouvertes font-ils émerger des éléments significatifs pour les stagiaires ?*

Étape 7 « Feed-backs »

Validité :

- *Les feed-backs renseignent-ils sur l'ensemble des éléments significatifs du stage sélectionnés dans la TDS ?*

Sensibilité :

- *Les feed-back permettent-ils des inférences subtiles sur la satisfaction des stagiaires ?*
- *Les feed-backs permettent-ils de faire émerger une réflexion ?*
- *Les feed-backs permettent-ils de renseigner les pistes d'amélioration à mettre en place ?*

Diagnosticité :

- *Les feed-backs renseignent-ils précisément sur les points forts et faibles du stage ?*

Praticabilité :

- *La fréquence des feed-back est-elle pertinente et raisonnable ?*

Équité :

- *Les publics cibles ont-ils tous accès aux feed-back qui les concernent ?*

Communicabilité :

- *Les feed-backs sont-ils communiqués à l'ensemble des partenaires ?*
- *Le design des feed-backs permet-il la compréhension de ceux-ci par tous les publics cibles ?*

Authenticité :

- *Le design des feed-backs est-il pertinent pour les publics cibles ?*
- *La granulosité des feed-backs est-elle pertinente pour les publics cibles ?*

Étape 8 « Macro-régulation »

Validité :

- *Les paramètres, dimensions et sous-dimensions de l'évaluation de la satisfaction lors des stages couvrent-ils les aspects importants du vécu des stagiaires ?*

Fidélité :

- *Les informations récoltées sont-elles fiables et indépendantes des conditions de réussite du stage (résultat aux évaluations quotidiennes, mi-stage et fin de stage) et des caractéristiques des responsables de l'évaluation ?*

- *Les traitements des données sont-ils influencés par d'éventuels biais liés à la subjectivité des responsables de l'évaluation ?*

Sensibilité :

- *Les mesures de satisfaction sont-elles précises ?*
- *Les mesures de satisfaction reflètent-elles des phénomènes subtils ?*

Diagnosticité :

- *Les résultats livrés par l'instrument d'évaluation de la satisfaction permettent-ils le diagnostic précis des éléments positifs et négatifs rencontrés par les stagiaires ?*

Praticabilité :

- *Le nombre d'items est-il pertinent ?*
- *Le temps consacré à l'évaluation est-il raisonnable ?*
- *Les ressources en personnel et en matériel sont-elles disponibles pour réaliser l'évaluation de la satisfaction des stagiaires ?*

Équité :

- *La procédure d'évaluation est-elle standardisée ?*
- *Chaque stagiaire peut-il-elle exprimer ses avis sur le stage dans des conditions identiques ?*

Communicabilité :

- *Les informations non confidentielles relatives au déroulement du processus sont-elles communiquées et comprises par les personnes concernées par l'évaluation ?*

Authenticité :

- *Les items et les énoncés proposés dans les instruments d'évaluation de la satisfaction ont-ils du sens pour les stagiaires, sont-ils pertinents et appropriés par rapport au stage ?*

Le tableau des critères de qualité et les réflexions qui y sont associées nous permettent de fournir une comparaison des critères de qualité mobilisés aux 8 étapes du cycle CGQTS et du cycle CGQES.

Le tableau ci-dessous rappelle les critères dans le cycle CGQTS :

	Validité	Fidélité	Sensibilité	Diagnosticité	Praticabilité	Equité	Communicabilité	Authenticité
1. Analyse enseignement/formation	●			●				●
2. Mise en forme de l'épreuve	●	●	●	●		●	●	●
3. Construction des questions	●	●	●					●
4. Entraînement des étudiants		●			●	●	●	
5. Mise en œuvre de l'évaluation		●			●	●	●	
6. Correction et discussion	●	●		●	●	●		
7. Feedbacks aux étudiants				●	●	●	●	
8. Macro-régulation du processus	*	*	*	*	*	●	●	*

Tableau 13 : Critères de qualité dans le cycle CGQTS, Source : Gilles & Lovinfosse (2004)

Le tableau ci-dessous présente une comparaison entre les critères de qualité mobilisés à chacune des étapes pour les deux cycles.

De manière générale, nous observons des similitudes entre les deux méthodes. Les critères de validité, fidélité, diagnosticité et communicabilité sont présents aux mêmes étapes dans les deux cycles.

Contrairement au cycle CGQTS, nous constatons que le critère de sensibilité n'apparaît pas à l'étape 3 du cycle CGQES alors qu'il est présent dans le cycle CGQTS. A l'inverse, ce critère est présent aux étapes 6 et 7 du cycle CGQES, mais pas du cycle CGQTS. Les critères de praticabilité et d'équité figurent à l'étape 3 du cycle CGQES, ce qui n'est pas le cas dans la méthode du cycle CGQTS. Pour terminer, nous observons que le critère d'authenticité est présent lors de chacune des étapes du cycle CGQES alors que dans le cycle CGQTS il apparaît aux étapes 1, 2, 3 et 8.

	Validité	Fidélité	Sensibilité	Diagnosticité	Praticabilité	Équité	Communicabilité	Authenticité
1. Analyse	X			X				X
2. Design	0	X	X	X	X	X	0	X
3. Rédaction des items	X	X	X	X	X	X		X
4. Information sur l'évaluation		0				X	X	X
5. Collectes de données		X			X	X	X	X
6. Traitement des résultats	X	X	X	X	X	X		X
7. Feed-backs	X		X	X	X	X	X	X
8. Macro-régulation	X	X	X	X	X	X	X	X

X = critères présents dans le cycle CGQTS et le CGQES

X = critères présents dans le cycle CGQES uniquement

0 = critères présents dans le cycle CGQTS uniquement

Tableau 14 : Comparaison des critères de qualité dans le cycle CGQTS et le cycle CGQES, Source : réalisation personnelle

5. Discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats présentés précédemment en regard de nos deux hypothèses :

- L'application de la méthode du cycle CGQES, basée sur le cycle CGQTS et les critères de qualité docimologiques, permettra de répondre aux besoins exprimés par les responsables de la Formation Pratique, soit de rétablir l'équilibre entre les prestations de formation des différents départements et ainsi de garantir la politique qualité de la Formation Pratique, et de réguler/améliorer les évaluations N1.
- L'aménagement de contrôles de qualité dans le cadre de la méthode du cycle CGQES garantira une meilleure qualité des informations récoltées en vue de permettre aux responsables de la Formation Pratique d'identifier les éléments d'amélioration du dispositif des stages CHUV.

Nous commencerons par présenter les apports en termes de mise en œuvre du dispositif du cycle CGQES pour la Formation Pratique du CHUV. Puis, nous mettrons en évidence les bénéfices liés à la mise en place des contrôles qualité. Nous poursuivrons par les perspectives qu’apporte notre recherche, enfin, nous terminerons par les limites de celle-ci.

5.1 Apports du cycle CGQES

Pour rappel, les besoins exprimés par les responsables de la Formation Pratique étaient les suivants :

- Rétablir l’équilibre entre les prestations de formation des différents départements,
- Garantir la politique qualité de la Formation Pratique,
- Réguler/améliorer les évaluations N1.

A ce stade de développement et de mise en œuvre de la méthode du cycle CGQES, nous relevons notamment un apport au niveau de l’analyse du dispositif de la Formation Pratique. En effet, comme présenté au chapitre « 2.1.3 Modèle de Paramétrage des actions didactiques », lors de la mise en œuvre de l’étape 1 « Analyse » du cycle CGQES, nous avons pris comme base les dix dimensions du Modèle de Paramétrage des actions didactiques pour élaborer la table de spécification. L’utilisation de ce modèle théorique a débouché sur le développement et la cristallisation d’un modèle organisationnel de la Formation Pratique au CHUV : le modèle du Dispositif de la Formation Pratique (DFP).

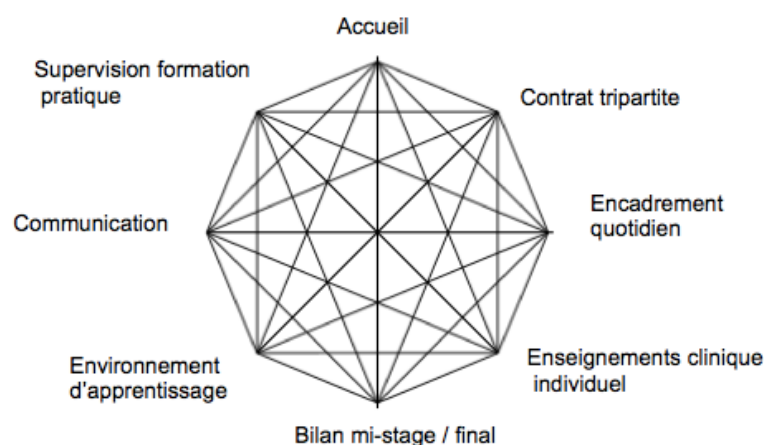


Figure 13 : Modèle du Dispositif de la Formation Pratique, Source : Collège des coordinateur-trice-s de la formation du CHUV

Développé tout au long de la mise en œuvre du cycle CGQES par le collège des coordinateur·trice·s de la formation, le DFP est un outil au service des cadres et des équipes dont l'objectif est de les guider dans l'analyse du dispositif de la Formation Pratique et ainsi les aider à cibler les actions de formation. Les huit dimensions du modèle correspondent aux éléments constitutifs du dispositif de formation du CHUV. Ce modèle a été présenté aux cadres et aux équipes et introduit petit à petit dans les pratiques. A terme, ce modèle servira de base commune aux responsables pour penser le dispositif de Formation Pratique. Ainsi, le DFP renvoie à deux visées exprimées dans notre première hypothèse, soit rétablir l'équilibre entre les prestations de formation des différents départements et garantir la politique qualité de la Formation Pratique.

D'autre part, les données récoltées lors de l'étape 6 « Traitement des résultats » ont mis en lumière des éléments d'amélioration possible en lien avec la satisfaction des stagiaires, notamment le contrat tripartite. Cette variable est la plus basse dans les résultats globaux du CHUV. D'autre part, 4 départements sur 10 ont un taux de satisfaction en dessous de la moyenne globale du CHUV. Ces résultats apportent des informations quant à l'utilisation qui est faite de ce contrat tripartite. Ces indications permettent au personnel de la Formation Pratique de porter une attention plus particulière à ce contrat afin d'en réguler l'utilisation. Ceci constitue un second apport de la méthode du cycle CGQES qui tend également vers les visées d'équilibre entre les prestations de formation des départements et la garantie de la qualité de la politique de la Formation Pratique.

Au terme de la mise en œuvre de l'étape 8 « Macro-régulation » du cycle CGQES, plusieurs améliorations possibles de la méthode ont été mises en évidence. Celles-ci sont exposées plus haut, au chapitre « 4.1 Révision de la méthode du cycle CGQES ». Certains de ces éléments d'amélioration ont déjà été mis en place au sein de la Formation Pratique du CHUV, notamment ceux liés à l'outil information de création du questionnaire, de récolte et d'analyse des données.

Le respect de mise en œuvre des étapes du cycle CGQES, en particulier de sa dernière étape, constitue un autre apport de la méthode qui permet la régulation et l'amélioration des évaluations du niveau 1 de Kirkpatrick.

Finalement, le cycle CGQES s'est révélé être un outil propice pour collaborer avec les HES tout au long de sa mise en œuvre. Il apporte des points de repères lors des discussions avec les responsables des filières et constitue une aide pour cibler les éléments de travail commun entre le CHUV et les HES, par exemple le contrat tripartite mentionné ci-dessus.

Le développement et la mise en œuvre du cycle CGQES apportent donc des améliorations au niveau de la qualité des évaluations du niveau 1 de Kirkpatrick, de l'amélioration de la qualité des dispositifs et des actions de formation, et de la collaboration avec les différents partenaires de la formation.

5.2 Apports des contrôles qualité

Notre seconde hypothèse présupposait que l'aménagement de contrôles de qualité dans la mise en œuvre du dispositif garantirait une meilleure qualité des informations récoltées et permettrait aux responsables de la Formation Pratique d'identifier les éléments d'amélioration du dispositif des stages CHUV.

Pour chacune des étapes du cycle CGQES, nous avons aménagé des contrôles qualité constitués d'un ou plusieurs groupes contrôle (cf. Tableau 11). Le fait d'intégrer les différents partenaires dès le début de la démarche, de leur soumettre les outils et documents au préalable, de requérir leurs avis et d'en tenir compte a eu pour effet de permettre à chacune de s'impliquer dans la réalisation et la mise en œuvre du dispositif. Les parties prenantes du dispositif ont d'ailleurs manifesté beaucoup d'intérêt lors de chacun des contrôles qualité. Les éléments d'amélioration mis en évidence lors des contrôles qualité nous ont permis de prendre en compte l'avis de chacun des partenaires et ainsi, d'apporter des ajustements au dispositif en restant au plus proche des utilisateur·trice·s.

De plus, la possibilité de réguler en temps réel les documents et outils soumis aux contrôles qualité a garanti la qualité des produits finaux du dispositif et donc de la récolte et du traitement et de l'utilisation des données.

Ces éléments constituent des bénéfices en termes de qualité des informations récoltées et tendent alors vers l'une des deux visées de notre seconde hypothèse.

Les contrôles qualité ont également contribué à alimenter de manière non négligeable l'aspect réflexif de la démarche d'évaluation. Les réflexions engagées lors des contrôles

qualité ont porté non seulement sur les produits finaux, mais également sur la démarche elle-même. Cette remise en question du dispositif a débouché, notamment sur l'importance d'ajouter une étape 0 « Enjeux » au cycle CGQES.

Au sein du CHUV, ces réflexions ont également contribué à nourrir le travail sur le dispositif d'encadrement de la Formation Pratique et ainsi à identifier les éléments d'amélioration de ce dispositif.

Les bénéfices des contrôles qualité aménagés dans le cadre de la mise en œuvre du cycle CGQES sont donc de l'ordre de l'implication des personnes concernées, de la réflexivité de la démarche, de l'amélioration de la qualité des informations récoltées et de l'identification des éléments d'amélioration du dispositif d'encadrement des stagiaires.

5.3 Perspectives

L'élaboration et la mise à l'essai de la méthode du cycle CGQES nous permettent d'envisager plusieurs perspectives. Nous les présentons ci-dessous en les déclinant aux niveaux micro, méso et macro.

A un niveau micro, l'élaboration et la mise en œuvre de la méthode du cycle CGQES au sein du CHUV apportent des perspectives intéressantes pour l'institution concernant la diffusion de l'outil de récolte de données auprès d'un plus large public de stagiaires du CHUV. En effet, le questionnaire a été transmis uniquement aux étudiant·e·s en bachelor pré-gradué·e·s HES ayant effectué un stage dans le domaine des soins entre les mois de novembre 2017 et de janvier 2018. L'automatisation de l'outil *Sphinx iQ2* dans le cadre de la production des feed-backs offre la possibilité de diffuser le questionnaire à l'ensemble des stagiaires pré-gradué·e·s HES effectuant un stage au CHUV. Une diffusion à plus large échelle contribue ainsi à une prise d'informations plus importante, à des feed-backs plus significatifs et représentatifs de l'avis de l'ensemble des stagiaires HES. Cela constitue ainsi un appui pour le personnel concerné par la formation pratique dans la déclinaison d'actions pédagogiques ciblées et basées sur les résultats du questionnaire.

A un niveau méso, les améliorations apportées au cycle CGQES, notamment l'étape 0 « Enjeux », et la mise en place de contrôles qualité via les groupes contrôle apportent la perspective de décliner la méthode dans d'autres domaines du CHUV que ceux des soins.

L'offre de formation de l'institution en matière de stages est large et couvre non seulement les domaines liés aux soins, mais également ceux qui permettent de faire vivre le CHUV dans sa globalité (employé·e de commerce, cuisinier·ère, informaticien·ne, logisticien·ne, agent·e d'exploitation, gestionnaire en intendance, agent·e de propreté, automaticien·ne, constructeur·trice métallique, laborantin·e en chimie, ...).

La diffusion de l'outil de récolte de données auprès de l'ensemble des stagiaires du CHUV a pour visée de tendre vers plus d'équilibre entre les prestations de formation des différents départements et renvoie donc directement à l'un des besoins exprimés par les responsables de la Formation Pratique.

A un niveau macro, la poursuite de la mise à l'essai de la méthode du cycle CGQES selon les étapes de mise en œuvre d'une démarche de recherche développement proposées par Borg et Gall en 1989 (Loiselle, 2001) permet d'envisager une généralisation du cycle CGQES à d'autres contextes de formation. En effet, la méthode et ses 8 étapes ne sont pas cristallisées au seul domaine des stages. L'utilisation du modèle théorique du Polygone des actions didactiques comme base d'analyse pour la création de la table de spécification en est un bon exemple. D'autre part, une adaptation des critères de qualité à de nouveaux contextes de formation est pleinement envisageable. La recherche constante de qualité dans laquelle s'inscrit la méthode du cycle CGQES lui confère une polyvalence certaine qu'il serait intéressant d'élargir à d'autres univers de formation.

5.4 Limites du dispositif

Bien que les apports du dispositif valident nos hypothèses et que des perspectives à plusieurs niveaux soient envisageables, la méthode du cycle CGQES comme tout dispositif comporte des limites. Nous citons ci-dessous celles rencontrées lors de son élaboration et de sa mise à l'essai.

Notre recherche a débuté en décembre 2016 et s'est achevée en février 2018 avec la mise à l'essai de la 8^{me} étape du cycle CGQES. La mise en application des améliorations proposées est toujours en cours d'élaboration. Bien que le développement du cycle et sa première mise à l'essai constituent les étapes les plus laborieuses de cette recherche développement, il n'en reste pas moins que la mise en œuvre de la méthode est chronophage. La réalisation des 8 étapes demande du temps et de la réflexion. De plus, des allers-retours entre les différentes

étapes ne peuvent être exclus. La contrainte du temps est un élément qui ne peut être négligé lors de l'utilisation du cycle CGQES.

Tout au long de notre recherche, de nombreux acteur·trice·s ont été sollicités. Outre le groupe de travail chargé de la mise à l'essai du cycle, les groupes contrôle ont été mobilisés à de nombreuses reprises à titre d'agent qualité de la méthode. La prise en compte et l'implication des personnes concernées par le cycle font partie intégrante du bon déroulement de celui-ci. La disponibilité des partenaires du terrain est donc une ressource incontournable de la méthode.

La prise de données, en termes de satisfaction, de notre recherche s'est déroulée durant 10 semaines. Les résultats du questionnaire mettent en lumière des éléments positifs et à améliorer en lien avec le dispositif des stages. Ces éléments constituent une aide à la discussion entre les parties prenantes. Cependant, ils ne peuvent être pris comme seules sources d'informations. La satisfaction des stagiaires via l'outil de récolte de données apporte un éclairage parmi d'autres pour prendre des décisions quant aux actions pédagogiques à mettre en œuvre. Cet éclairage ne remplace, en aucun cas les observations des équipes et leurs interactions avec les stagiaires. Au contraire, la prise d'informations via l'outil de récolte de données du cycle CGQES est à coupler avec les interactions et observations des professionnel·le·s du terrain.

6. Conclusion

Cette recherche conçue dans une démarche de recherche développement et de recherche collaborative nous a permis d'élaborer un modèle de construction et de gestion qualité de dispositifs d'évaluations en lien avec le niveau 1 « Réactions » du modèle de Kirkpatrick : le Cycle de construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction (CGQES). Inspirée du Cycle de construction et gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) basé sur le niveau 2 de Kirkpatrick « Apprentissages », la méthode du cycle CGQES a été mise à l'essai au Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV). Le suivi et l'aboutissement des 8 étapes de la méthode dans le cadre de l'évaluation de la satisfaction des étudiant·e·s en stage au CHUV témoignent de l'adaptabilité du cycle CGQTS au niveau 1 de Kirkpatrick.

La mise en place de contrôles qualité *a priori* et/ou *a posteriori* à chaque étape du cycle a contribué à garantir le bon déroulement de la méthode ainsi que la qualité des produits finaux. Ces contrôles qualité ont été réalisés en collaboration avec les groupes contrôles formés d'acteur·trice·s représentant·e·s des personnes concernées par la démarche d'évaluation. Les groupes contrôle ont agi en tant qu'agent qualité lors de la mise à l'essai du cycle CGQES. La création de ces groupes et la prise en compte des points de vue des différentes catégories d'acteur·trice·s ont conféré à notre démarche son aspect de recherche collaborative. L'implication des personnes concernées s'est ainsi révélée forte et les produits finaux ont dès lors pu être ajustés au plus proche de la réalité du terrain. Le haut taux de retour de l'outil de récolte de données et la poursuite de la démarche par les responsables de la Formation Pratique témoignent de la pertinence de la méthode.

Les critères de qualité issus de la méthode du cycle CGQTS ont également été adaptés aux évaluations du niveau 1. Ces critères ont guidé l'entier de la démarche. En fonction de leur pertinence, ils ont été ou non mobilisés durant le déroulement des 8 étapes du cycle CGQES. Toile de fond de la démarche et donc des contrôles qualité, les critères de qualité ont permis de contrôler et de s'assurer de la qualité de l'ensemble des éléments produits lors de chaque étape du cycle.

La mise à l'essai de la méthode du cycle CGQES au sein du CHUV a permis de mettre en regard les éléments constitutifs du dispositif d'encadrement des stages et la satisfaction des stagiaires pour l'ensemble des départements des soins. Les éléments positifs et à améliorer mis en lumière par l'évaluation de la satisfaction constituent une prise d'informations intéressante à coupler avec les autres sources, telles que les interactions entre équipes et stagiaires.

Pour conclure, la révision de la méthode du cycle CGQES nous a permis de mettre en lumière les améliorations possibles et nécessaires à apporter. Ces ajustements offrent ainsi plusieurs perspectives de diffusion à moyenne ou grande échelle de la méthode. Au-delà de cette première mise à l'essai dans le contexte du CHUV, la poursuite de cette démarche de recherche développement ouvre la voie à la généralisation de la méthode du cycle CGQES à d'autres contextes de formation.

7. Références bibliographiques

- AERA, APA, ACME (1999). *Standards for International and Psychological Testing*. Washington : American International Research Association.
- Anadón, M., & L'Hostie, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Foy, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Aubry, F., Latil F. (2008). *Evaluation de la qualité de la formation en stage. A destination des étudiants paramédicaux*. Marseille : Direction régionale des Affaires Sanitaires et Sociales Provence - Alpes - Côte d'Azur.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27(3), 341–347. DOI : 10.1016/j.evalprogplan.2004.04.011
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón (Ed.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Montréal : Les Presses de l'Université de Laval.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.
- Desroque, Akerman, Maillard, Fazel, Mandelbrot et Barranger. (2010). Étude d'évaluation de la satisfaction des étudiants en médecine de la faculté Denis-Diderot-Paris-VII concernant leur formation en gynécologie obstétrique. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 38, 735-739.
- Dunberry, A. & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*. CIRDEP UQAM.

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Presseau, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner* (2^{ème} éd., pp.165-174). Montréal : Les Presses de l'Université de Laval.
- Gillet, I. & Gilibert, D. (2009). Évaluer la qualité des dispositifs de formation : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. *ESSACHESS*, 3, 41-52.
- Gilibert, D. & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 217-238. DOI : 10.1016/j.prps.2009.03.006
- Gilles, J.-L. (2002). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires – Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Liège : Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gilles, J.-L. (2010). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007a). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. In : *Actes du 24ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Vers un changement de culture en enseignement supérieur – Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Montréal : Université de Montréal.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G., et Voos, M.-C. (2007). *Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants*. Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1081>

- Gilles, J.-L., Detroz P. & Blais J-G. (2011). *An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:6, 719-733.
- Gilles, J.-L., & Lovinfosse, V. (2004). Utilisation du cycle SMART de gestion qualité des évaluations standardisées dans le contexte d'une Haute École : regard critique en termes de validité, fidélité, sensibilité des mesures, diagnosticité, praticabilité, équité, communicabilité et authenticité. In Arzola Medina, S. (Ed.), *Proceedings of World Education for Educational Research (WAER) - XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación : Educadores para una Nueva Cultura - Summary of papers abstracts*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13 (11), 3-26.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2017). *Implementing the four levels*. San Francisco : Berrett-Koheler Publishers.
- Kirkpatrick, J. & Kayser Kirkpatrick, W. (2009). *The Kirkpatrick Four Levels™ : A Fresh Look After 50 Years 1959 – 2009*. © 2009-2011 Kirkpatrick Partners, LLC.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadón (Ed.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Montréal : Les Presses de l'Université de Laval.
- Parmentier, L. (2003). *Vers une amélioration des conditions de stage des étudiants en soins infirmiers !* (Travail de fin d'études en soins infirmiers). Châlons-en-Champagne : Institut de formation en soins infirmiers de la Croix-Rouge française.
- Pottiez, J. (2013). *L'évaluation de la formation : Piloter et maximiser l'efficacité des formations*. Paris : Dunod.

Turcotte, D. & Lindsay, J. (1999). L'expérience de stage dans la formation en service social : L'appréciation de la supervision par les étudiants. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 16(2). 155-173.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2. éd.). Paris : De Boeck Université.

Van de Maren, J.-M. (2003). Chapitre 5. La recherche de développement. In *La recherche appliquée en pédagogie*. (2e éd., pp. 107-124). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Yennek, N. (2015). « La satisfaction en formation d'adultes », *Savoirs* 2015/2 (38). 9-54.

Cours universitaire :

Gilles, J.-L. (2016). MASPE 25 - *Evaluation des apprentissages*. Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

8. Annexes

Annexe I : Table de spécification (TDS)

Table de spécification du niveau 1 “Satisfaction” dans le cadre d’un stage

Paramètre	Dimension	Sous-dimension
Objectifs / Résultats attendus	Contrat tripartite	Clarté du contrat tripartite
		Respect ou non du contrat tripartite
		Explication d’un éventuel non-respect
	Compétences attendues lors du stage	Atteinte ou non des compétences attendues
		Explication claire des résultats attendus du stage
Procédures d’enseignement-apprentissage / de suivi du stage	Qualité de l’encadrement des intervenant·e·s	Qualité de l’encadrement par les cadres (ICS et ICUS)
		Qualité de l’encadrement par les infirmier·ère·s clinicien·ne·s (ICL et ICLS)
		Qualité de l’encadrement par l’équipe soignante
		Qualité de l’encadrement par le·la PF
		Qualité de l’encadrement par la personne référente
		Qualité globale de l’encadrement par les intervenant·e·s
	Qualité de certains moments précis du stage	Accueil

		Présentation des lieux où se déroule le stage
		Rencontre avec l'équipe de travail du stage
		Pertinence de la rencontre avec l'équipe de travail du stage
		Enseignements cliniques de groupe
		Enseignements cliniques individuels
		Suivis des pratiques de soin
	Situations de formation	Diversité des situations de formation
		Pertinence des situations de formation
Gestion du temps de formation / stage	Organisation du temps de formation imparti lors des différents moments du stage	Lors de l'accueil
		Lors du suivi
		Lors des enseignements cliniques individuels
		Lors des enseignements cliniques de groupe
		Lors du bilan mi-stage
		Lors de l'évaluation finale
		Lors du temps d'étude
	Organisation globale du temps de stage	Qualité globale de l'horaire de stage
		Intensité, rythme de travail lors du stage
	Transmission des informations relatives aux horaires	Clarté des informations transmises
Environnement physique/ Ressources	Qualité des ressources pédagogiques	Qualité des outils et du matériel utilisés lors du stage

pédagogiques		Qualité des supports de formation proposés lors du stage
	Locaux	Qualité des locaux et de l'environnement
Gestion des matières / Savoirs / Programmes / Référentiels	Mobilisation des apports théoriques	Pertinence des thèmes abordés lors des enseignements cliniques
		Qualité de la mobilisation des apports théoriques lors de l'accueil
		Qualité de la mobilisation des apports théoriques lors des enseignements cliniques individuels
		Qualité des apports théoriques lors des enseignements cliniques de groupe
		Qualité des apports théoriques lors des suivis de pratiques de soin
		Qualité des apports théoriques lors des moments définis du stage
Gestion de la dynamique du groupe	Disponibilité des encadrant·e·s	Disponibilité des cadres (ICS et ICUS)
		Disponibilité des infirmier·ère·s clinicien·ne·s (ICL et ICLS)
		Disponibilité de l'équipe soignante
		Disponibilité du·de la PF
		Disponibilité des référents
		Globalement, qualité de la disponibilité de l'ensemble des encadrant·e·s
	Qualité de la collaboration avec les encadrant·e·s	Qualité de la collaboration avec les cadres (ICS et ICUS)
		Qualité de la collaboration avec les infirmier·ère·s

		clinicien·ne·s (ICL et ICLS)
		Qualité de la collaboration avec l'équipe soignante
		Qualité de la collaboration avec le·la PF
		Qualité de la collaboration avec la personne référente
		Globalement, qualité de la collaboration avec l'ensemble des encadrant·e·s
	Qualité de l'ambiance de travail	Qualité de l'ambiance de travail par les encadrant·e·s globalement, tout au long du stage
		Qualité de l'intégration par les encadrant·e·s globalement, tout au long du stage
Occupation de la place de stage	Nombre adéquat de stagiaires sur le lieu du stage	
Procédures d'évaluation des apprentissages	Qualité des moments d'évaluation	Qualité des évaluations mi-stage
		Qualité des évaluations finales
		Fréquence adéquate des évaluations
		Qualité des moments d'évaluation du·de la PF
	Qualité des feed-backs	Pertinence et utilité des feed-backs
		Fréquence adéquate des feed-backs
		Qualité globale des feed-backs
		Qualité des feed-backs du·de la PF
Facteurs motivationnels	Motivation intrinsèque et extrinsèque	Motivation du·de la stagiaire avant le stage
		Motivation du·de la stagiaire lors du stage

Caractéristiques individuelles des apprenant·e·s	Formation des stagiaires	Niveau de formation du·de la stagiaire au moment du stage
	Intérêt personnel des stagiaires pour le stage	Appréhensions éventuelles des stagiaires avant de débiter le stage
		Correspondance de l'unité de stage avec le choix des stagiaires
	Prérequis des stagiaires	Possession des prérequis nécessaires l'acquisition des compétences liées au stage
Caractéristiques individuelles du·de la formateur·trice	Attitude des encadrant·e·s à l'égard des stagiaires	Qualité de l'attitude des cadres (ICS et ICUS)
		Qualité de l'attitude des infirmier·ère·s clinicien·ne·s (ICL et ICLS)
		Qualité de l'attitude de l'équipe soignante
		Qualité de l'attitude du·de la PF
		Qualité de l'attitude du·de la référent·e
		Globalement, qualité de l'attitude de l'ensemble des encadrant·e·s
Informations générales	Caractéristiques du stage	Unité dans laquelle est effectuée le stage
		Service dans lequel est effectué le stage
		Filière dans laquelle est effectuée le stage
	Transmission des informations au préalable	Qualité des informations reçues au préalable
	Note de l'évaluation finale	Note obtenue par le·la stagiaire à l'évaluation finale
Commentaires généraux	Appréciation globale du stage	Impression générale au terme du stage
		Appréciation de l'organisation générale du stage

		Appréciation en regard de la progression des stagiaires
		Points forts du stage
		Points à améliorer du stage
		Recommandation aux autres étudiant·e·s
	Transferts des acquis	Mise en pratique des acquis de formation

Table de spécification finale adaptée et priorisée par les groupes contrôle

Paramètre	Dimension	Sous-dimension
Objectifs / Résultats attendus	Contrat tripartite	Respect ou non du contrat tripartite
Procédures d'enseignement-apprentissage / de suivi du stage	Qualité de certains moments précis du stage	Accueil
Gestion du temps de formation / stage	Organisation du temps de formation imparti lors des différents moments du stage	Temps d'encadrement du·de la PF
	Organisation globale du temps de stage	Qualité globale de l'horaire de stage
		Intensité, rythme de travail lors du stage
Environnement physique/ Ressources pédagogiques	Qualité des ressources pédagogiques	Qualité des ressources d'apprentissages
Gestion des matières / Savoirs / Programmes / Référentiels	Mobilisation des apports théoriques	Qualité de la mobilisation des apports théoriques en clinique
Gestion de la dynamique du groupe	Engagement de l'équipe soignante	Engagement de l'équipe soignante
	Qualité de l'ambiance de travail	Qualité de l'ambiance de travail par les encadrant·e·s globalement, tout au long du stage (ambiance de travail)
Procédures d'évaluation des apprentissages	Qualité des moments d'évaluation	Qualité des moments d'évaluation du·de la PF
Facteurs motivationnels	Motivation intrinsèque et extrinsèque	Motivation du·de la stagiaire avant le stage
		Motivation du·de la stagiaire lors du stage
Caractéristiques individuelles des apprenant·e·s	Formation des stagiaires	Niveau de formation du·de la stagiaire au moment du stage

Caractéristiques individuelles du de la formateur·trice	Qualité de l'attitude du·de la PF	Qualité de l'encadrement par le·la PF
Informations générales	Caractéristiques du stage	Département dans lequel est effectué le stage
		Unité dans laquelle est effectuée le stage
		Service dans lequel est effectué le stage
		Filière dans laquelle est effectuée le stage
Commentaires généraux	Appréciation globale du stage	Impression générale au terme du stage
		Points forts du stage
		Points à développer

Annexe II : Questionnaire de satisfaction



Questionnaire de satisfaction

Les informations récoltées permettront d'améliorer le dispositif d'encadrement des étudiant-e-s en stage au CHUV.

Nous vous remercions de donner librement votre opinion.
Pour chacune des affirmations, veuillez cocher la case correspondant à votre appréciation.
Des commentaires peuvent être ajoutés à la fin du questionnaire.
Merci pour votre collaboration !

Le questionnaire respecte la loi sur la protection des données personnelles (LPrD) du 11 septembre 2007

Informations générales

Sélectionnez la filière dans laquelle vous effectuez votre stage:

Sélectionnez votre niveau de formation:

- Année propédeutique santé (APS)
 1ère année

- 2ème année
 3ème année

← Précédent

Suivant →

Accueil

Question 1

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me suis senti-e bien accueilli-e par l'équipe*.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encadrement par l'équipe

Question 2

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me suis senti-e aidé-e par l'équipe*.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 3

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'ambiance au sein de l'équipe* était propice à mes apprentissages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 4

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ai pu accéder facilement à des ressources utiles à mes apprentissages (dossier patient, protocoles, ateliers cliniques, articles, internet...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* La notion d'équipe est à prendre au sens large, incluant l'ensemble des collaborateurs-trices (cadres, praticiens-nes formateurs-trices, professionnels-les diplômés-es, personnel d'assistance,...)

← Précédent

Suivant →

Enseignement clinique par le PF

Question 5

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'encadrement du PF a facilité le développement de mes compétences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 6

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le temps d'encadrement fourni par le PF était adapté à mes besoins.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 7

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les liens théorie-pratique mis en évidence m'ont permis de développer mes compétences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Environnement de stage

Question 8

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les horaires de travail étaient au service de ma formation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 9

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Ce stage a nécessité une dépense d'énergie raisonnable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Objectifs et évaluations

Question 10

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le contrat tripartite a contribué au développement de mes compétences professionnelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 11

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les évaluations mi-stage et fin de stage ont été utiles à ma progression.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivations

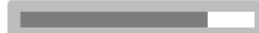
Question 12

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Le stage a renforcé ma motivation à poursuivre mon projet professionnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Question 13

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je recommanderais ce stage à d'autres étudiant-e-s.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

← Précédent



Suivant →

Commentaires

Quels sont les points forts de ce stage ?

Quels sont vos suggestions pour améliorer ce stage ?

Annexe III : Note interne

Evaluation de la satisfaction du stage pour les étudiants

Ce document a pour objectif de résumer l'ensemble du processus d'évaluation de la satisfaction des étudiants en fin de stage.

But

Le questionnaire d'évaluation est une démarche institutionnelle qui concerne toutes les personnes ayant effectué un stage conventionné dans les services de soins du CHUV.

L'évaluation permet, d'une part aux étudiants d'exprimer leur avis relatif à l'encadrement reçu pendant cette période et, d'autre part, elle permet de sensibiliser les cadres, les praticiens formateurs et les équipes aux attentes des étudiants et de les impliquer dans les différentes missions de formation.

A terme, les résultats du questionnaire devront permettre d'améliorer les pratiques d'encadrement pour viser un niveau de satisfaction optimal.

Public cible

Tous les étudiants des différentes filières HES et APS qui réalisent un stage au CHUV.

Procédure

Au début de la dernière semaine de stage, les étudiants reçoivent le lien vers le questionnaire en ligne par e-mail. Ils sont invités à y répondre **dès l'obtention de leur bilan de stage et de leur note**.

Les praticiens formateurs ou personnes responsables du stage planifient un temps de **10-15 minutes avant la fin du stage** pour que l'étudiant puisse compléter le questionnaire.

L'étudiant répond de manière individuelle sans montrer ni justifier son ressenti et ses commentaires aux membres de l'équipe, au praticien formateur ou aux cadres concernés.

Le questionnaire est **souhaité** pour tous les étudiants. Il s'agit d'une démarche utile et professionnalisante dans la mesure où l'étudiant est amené à réfléchir aux points forts et points d'amélioration du stage.

Traitement et exploitation des données

Le traitement des données est réalisé par la Direction des soins. Les résultats sont transmis 2 fois par an aux coordinateurs de la formation des départements qui organisent un retour aux cadres, aux praticiens formateurs et aux équipes soignantes de chaque service.

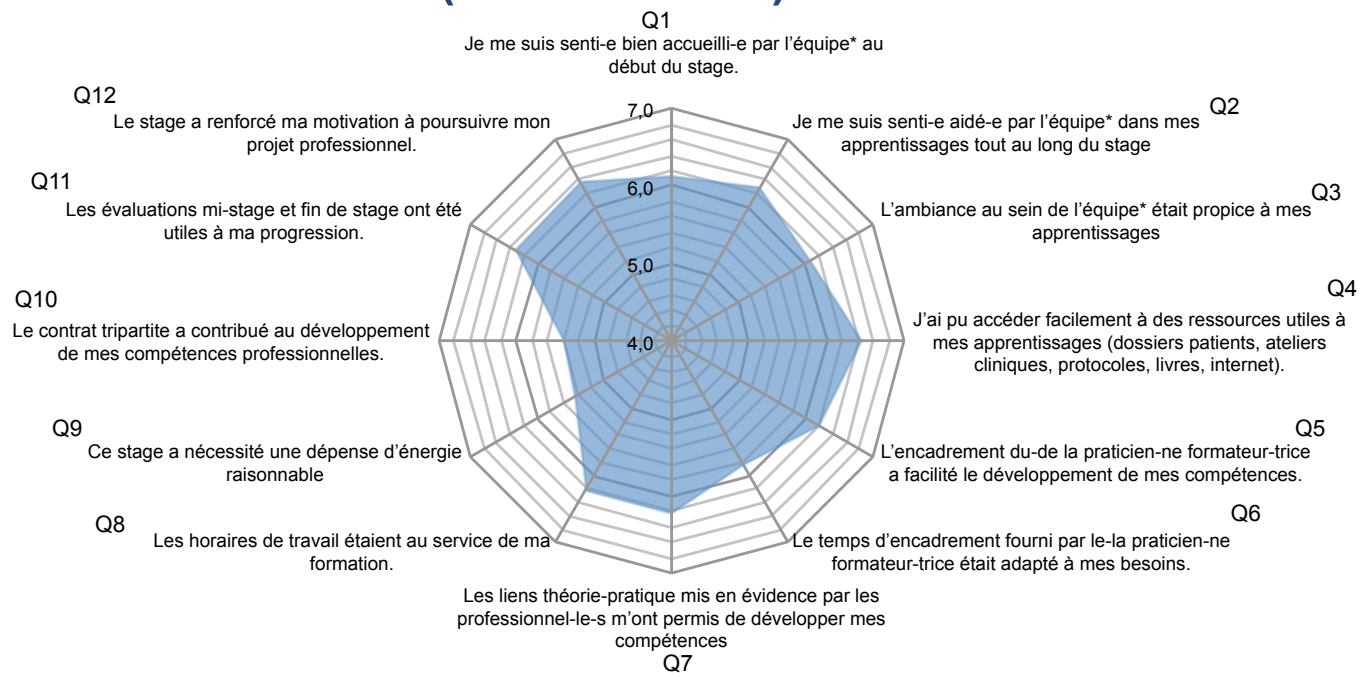
Confidentialité

Il s'agit d'une démarche à usage interne du CHUV, exploitée par les acteurs concernés, elle respecte la loi sur la protection des données personnelles (LPrD) du 11 septembre 2007. Les données exploitées ne sont pas nominatives.

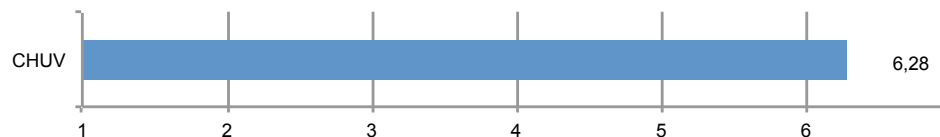
Annexe IV : Feed-backs

Feed-back « CHUV »

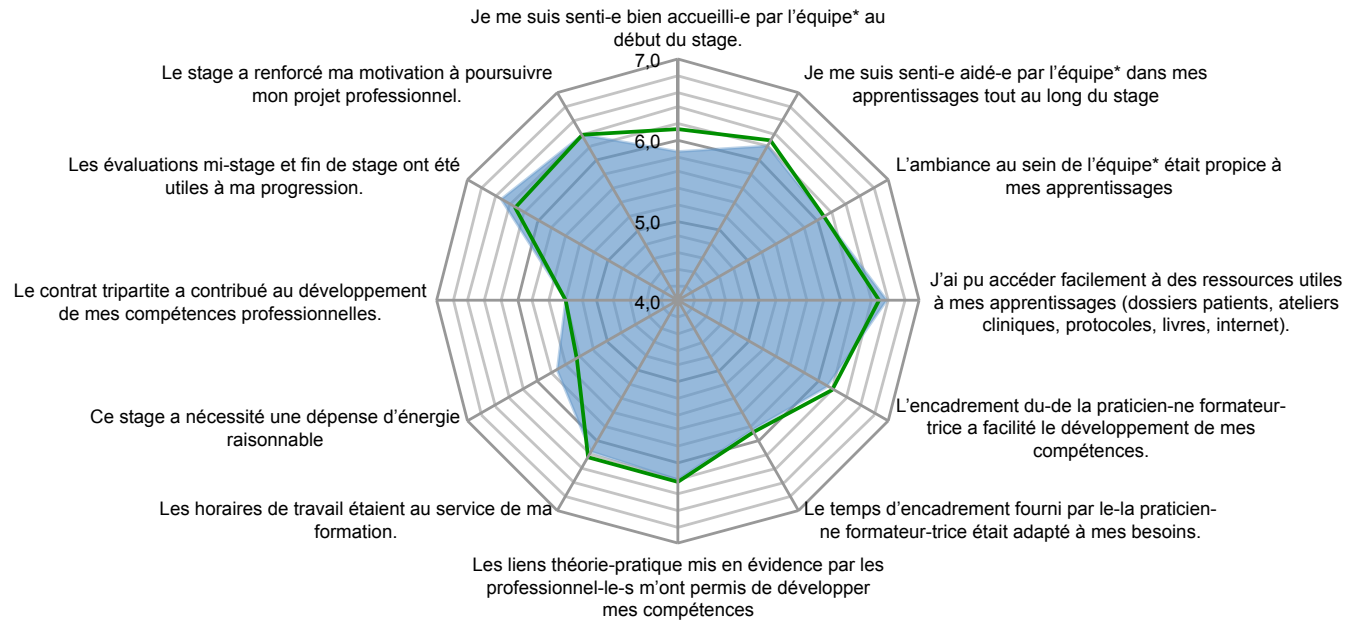
Résultats 2017 (CHUV n=252)



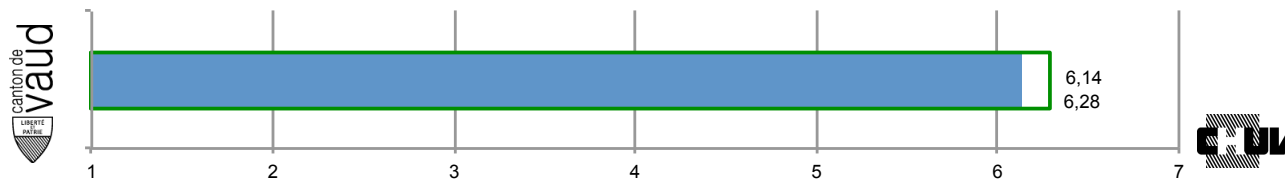
Je recommanderais ce stage (Q13)



Résultats 2017 (n=65)



Je recommanderais ce stage (Q13)



Résumé

Comme beaucoup d'institutions formatrices, le CHUV est soumis à des exigences politiques en termes d'efficacité des formations. Afin de garantir la qualité des prestations de formation, les responsables de la Formation Pratique du CHUV ont souhaité se doter d'un outil pour penser les actions de formation. L'une des manières d'évaluer la qualité des prestations de formation est l'évaluation de la satisfaction des parties prenantes. Or, les pratiques d'évaluation de la satisfaction s'appuient peu, voire pas du tout, sur des modèles théoriques valides, ce qui pose la question de la validité des outils existants.

C'est dans ce contexte que prend corps notre recherche. Cette dernière s'inscrit dans les nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Elle a été menée dans le cadre des démarches de recherche développement et des démarches de recherche collaborative.

Le souci de produire des outils d'évaluation de la satisfaction de qualité basés sur des modèles théoriques valides afin que les données soient au service des utilisateur·trice·s a guidé l'ensemble de notre démarche de recherche développement.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur des modèles théoriques mis à l'épreuve empiriquement tels que le modèle de Kirkpatrick, le cycle de Construction et de gestion qualité des tests standardisés (CGQTS) et les critères de qualité docimologiques.

La présente recherche a pour objectif d'adapter une méthode de construction et de gestion qualité d'instruments d'évaluation du niveau 2 « Apprentissages » de Kirkpatrick au niveau 1 « Réactions » puis de la mettre à l'essai dans le cadre de l'évaluation des stages au CHUV.

Nous avons cherché à comprendre si un outil de Construction et de gestion de la qualité des évaluations de la satisfaction permet d'améliorer et de réguler les pratiques d'encadrement des stagiaires, et si cet outil est généralisable à d'autres pratiques de formation.

Mots-clés : Cycle de construction et de gestion qualité des évaluations de la satisfaction, dispositif d'évaluation, recherche développement, recherche collaborative, contrôles qualité, groupes contrôle