

**Le rôle des préceptrices sages-femmes dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires**

*The Role of Midwifery Preceptors in the Evaluation of the Professional Activity of Trainees*

Josée Lafrance, SF, PhD

---

## RÉSUMÉ

Durant leur stage en milieu de pratique, les étudiantes sages-femmes sont supervisées par des préceptrices qui jouent un rôle majeur dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires. Afin de comprendre le rôle de ces préceptrices, une étude exploratoire et qualitative/interprétative a été menée auprès de préceptrices pleinement impliquées dans l'évaluation en cours de stage au Québec. Le concept de représentations professionnelles sert ici de lunette d'approche à cette étude. Les résultats indiquent que, quoiqu'elles puissent adopter plusieurs rôles, les préceptrices se perçoivent davantage dans un rôle de soutien et d'apprentissage que dans un rôle de juge. Elles favorisent donc l'évaluation formative plutôt que l'évaluation certificative. Nommé par le quart des participantes, le rôle de psychologue à l'égard d'une stagiaire apparaît comme une nouveauté par rapport aux écrits scientifiques au sujet de l'évaluation par des préceptrices de l'activité professionnelle de stagiaires. La qualité de l'évaluation de la préceptrice sage-femme est aussi garante de la qualité de la pratique professionnelle à l'égard des mères et des nouveau-nés.

## MOTS-CLÉS

*Formation sage-femme, évaluation, préceptorat, rôle, compétence clinique, représentations professionnelles*

*Cet article a été évalué par un comité de lecture.*

## ABSTRACT

During their placements in practice settings, midwifery students are supervised by preceptors who play a major role in assessing their professional activity. To understand the role of these preceptors, an exploratory and qualitative/interpretive study was conducted with preceptors who are fully involved in placement assessment in Quebec. The concept of professional representations serves here as a lens for this study. The results indicate that, although they may adopt multiple roles, preceptors see themselves more in a supportive and teaching role than in a judging role. They therefore favour formative evaluation rather than certification-based evaluation. Mentioned by a quarter of the participants, the role of psychologist to trainees appears to be a new development when compared to the scientific literature on the evaluation by preceptors of the professional activity of trainees. The quality of the midwifery preceptor's assessment also ensures the quality of professional practice for mothers and newborns.

## KEY WORDS

Midwifery education, assessment, preceptorship, role, clinical competency, professional representations

*This article has been peer reviewed*

---

## INTRODUCTION

L'unique programme de formation universitaire des sages-femmes dans la francophonie canadienne est le baccalauréat en pratique sage-femme de l'Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]. Ce programme, qui s'échelonne sur quatre années, intègre la formation théorique et la formation pratique tout au long de son cursus. Le volet pratique se compose de sept stages, dont cinq se déroulent en milieu clinique auprès de sages-femmes préceptrices. Ces stages sont conçus selon un modèle en triade, soit la stagiaire, la préceptrice et la professeure de l'université. Chaque membre de la triade participe à l'évaluation de l'activité professionnelle de la stagiaire. L'évaluation par la préceptrice occupe une place majeure, puisque c'est celle-ci qui accompagne la stagiaire au quotidien et est témoin de ses apprentissages et de son devenir professionnel.

Le présent article provient de la thèse doctorale de l'auteur et a pour but de présenter une partie de cette recherche sur les représentations professionnelles des préceptrices sages-femmes quant à leur rôle et à leurs pratiques d'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes au Québec<sup>1</sup>. Seule la thématique du rôle sera présentée ici. Les écrits ayant inspiré cette recherche proviennent des sciences de la santé et des sciences de l'éducation, ainsi que du Québec et de pays occidentaux. Or, un constat d'hétérogénéité parmi les préceptrices semble se dégager quant à leur rôle d'évaluation. Le but de cette partie de la recherche consiste à comprendre le sens que les préceptrices accordent à leur rôle dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes. Il s'agit d'analyser les représentations professionnelles des préceptrices afin d'identifier le rôle qu'elles adoptent dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires.

### **Cadre conceptuel et état des connaissances**

L'utilisation du concept de représentation professionnelle permet de saisir le savoir particulier d'un groupe de professionnelles – pas le savoir de

sens commun, ni le savoir strictement scientifique – tout près des réalités du quotidien professionnel<sup>2,3</sup>. Or, les connaissances scientifiques, tout comme celles de nature technique, pratique, relationnelle, expérientielle, organisationnelle et institutionnelle, contribuent à ce savoir particulier<sup>4-6</sup>. Une des spécificités des représentations professionnelles est que les objets de ces représentations sont très près des membres de la profession, puisque les connaissances et les pratiques sont de niveau élevé ainsi que spécifiques à ces professionnelles<sup>7</sup>. Les objets des représentations professionnelles sont nécessairement bien connus des actrices<sup>8</sup>. Au fil du temps, les préceptrices ont construit leurs représentations du préceptorat, dont un des aspects importants – un des objets – est l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes. D'ailleurs, les représentations professionnelles se formeraient durant la professionnalisation, qui débute pendant la formation<sup>8-10</sup>. Le concept de représentation professionnelle sert ici de lunette d'approche à l'égard de l'évaluation par les préceptrices, afin de circonscrire le rôle qu'elles adoptent. Dans le cadre de la présente recherche, les représentations professionnelles se définissent comme des représentations élaborées dans l'action et la communication professionnelles qui les contextualisent [interagir et interréagir], par des actrices appartenant à des groupes professionnels, en rapport avec des objets pertinents et utiles pour l'exercice de l'activité professionnelle<sup>2,3,8</sup>. Le contenu des représentations professionnelles s'opérationnalise en une dimension fonctionnelle [les pratiques d'évaluation], une dimension identitaire [le rôle dans l'évaluation] et une dimension contextuelle [le contexte d'évaluation].

L'évaluation désigne une réalité plurielle<sup>11</sup>, puisque qu'elle est construite de « deux logiques, deux attitudes différentes de [l'évaluatrice], l'une qui vise à vérifier l'acquisition [le contrôle], à faire des bilans, et l'autre qui vise à promouvoir l'autre sur son propre chemin, à l'accompagner »<sup>12 p. 315</sup>. Il s'agit de la dichotomie entre l'évaluation formative

---

<sup>1</sup> Le terme « préceptrice » est utilisé particulièrement en sciences de la santé, alors que « formatrice de terrain » est utilisé davantage en sciences de l'éducation. Il s'agit toutefois de la même fonction.

et l'évaluation certificative. Les disparités dans les façons dont les préceptrices exercent leur rôle peuvent être comprises en lien avec une mauvaise intégration de la double fonction de l'évaluation. Ces disparités peuvent aussi découler d'une propension naturelle de la préceptrice envers la fonction formative ou la fonction certificative. De plus, devoir assumer à la fois un rôle de formatrice-accompagnatrice et d'évaluatrice crée un dilemme potentiel pour la formatrice de terrain<sup>13</sup>. Bernard et Goodyear<sup>14</sup> soulignent que l'évaluation en stage crée des tensions pour les préceptrices, puisqu'elles doivent distinguer la fonction formative de la fonction certificative. En évaluation formative, « la régulation est directement mise au service de l'individu »<sup>15</sup> p. 39. Il s'agit d'une évaluation « in-informative » pour l'apprenante, en vue de sa croissance professionnelle<sup>16,17</sup>. L'évaluation certificative s'exprime en termes de réussite ou d'échec, souvent en fin de processus<sup>15</sup>. C'est l'attribution d'un droit de passage au stage suivant ou à la carrière<sup>18</sup>. La familiarité personnelle et professionnelle que la dyade développe peut entraver l'évaluation, autant à l'avantage de la stagiaire qu'en sa défaveur<sup>14,19</sup>.

L'activité professionnelle fait référence à un ensemble d'attributs – connaissances, savoir-faire, savoir-être, jugement clinique – qui s'expriment dans la pratique, et ce, conformément aux valeurs de la profession<sup>19,20</sup>. Essentiellement, l'activité professionnelle s'apparente à un savoir-agir complexe, soit à des compétences<sup>21,22</sup>.

La notion de rôle de l'évaluatrice est étroitement liée à la notion de pratiques d'évaluation<sup>23</sup>. Le rôle est le pourquoi d'une manière d'agir<sup>24,25</sup>. Quoique la notion de rôle soit utilisée dans plusieurs disciplines, elle est principalement associée à la sociologie<sup>23</sup>. Jorro<sup>26</sup> p. 2 exprime clairement l'équivalence entre les mots « rôle » et « posture » lorsqu'elle écrit : « la question du rôle tenu par l'acteur dans le contexte social peut être rapprochée de la posture professionnelle mobilisée par le stagiaire en stage ». Cette phrase pourrait tout aussi bien se terminer par : « la posture professionnelle mobilisée par l'évaluatrice en contexte de stage ». Selon Jorro<sup>22,26,27</sup>, les questionnements sur le rôle de l'évaluatrice sont en lien avec son identité professionnelle. Vial<sup>12</sup> abonde dans le même sens lorsqu'il soutient que

la posture de l'évaluatrice dépend entre autres du processus de subjectivation (son identité) et de son pouvoir d'agir [ses compétences].

Selon le modèle des représentations professionnelles<sup>2</sup>, la dimension identitaire fait référence aux compétences et aux motivations. Le sens de soi qui émane de la formatrice de terrain par rapport à l'évaluation des apprentissages de la stagiaire va de pair avec un certain rôle. Finalement, dans le cadre de cette recherche, le rôle consiste en la manifestation d'une manière d'être associée à une manière d'agir. Le rôle qu'adopte la préceptrice dans l'évaluation de l'activité professionnelle de la stagiaire sage-femme exprime son identité professionnelle [le sens de soi] et son intention [ses motivations] sous-jacentes à ses pratiques d'évaluation.

## MÉTHODOLOGIE

Dans les études sur l'évaluation en contexte de stage par des formatrices de terrain (aussi appelées préceptrices) ou sur les représentations professionnelles, il ne semble pas y avoir de tradition méthodologique qui soit établie quant au type de recherche. L'état d'avancement des connaissances au sujet de la formation universitaire des sages-femmes et, de surcroît, au sujet de l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires par des préceptrices n'est qu'embryonnaire. Ainsi, le type d'étude choisi est exploratoire et qualitatif/interprétatif. Dans les études à visée exploratoire, les personnes sont vues comme les mieux placées pour parler de leur situation<sup>4,28</sup>. Par ailleurs, en recherche qualitative, la chercheuse met l'emphase sur la compréhension et la description d'une situation contextualisée, et les problématiques ciblées incluent notamment les rôles<sup>29</sup>.

Quatre critères ont permis de faire appel à des préceptrices plongées entièrement dans la pratique sage-femme et le préceptorat. Le premier critère était d'avoir au moins sept ans d'expérience comme sage-femme et de cumuler au moins cinq ans d'expérience à titre de préceptrice<sup>30</sup>. Le deuxième était d'avoir supervisé des stagiaires d'au moins quatre des cinq niveaux de stage du baccalauréat en pratique sage-femme. Le troisième critère était d'agir à titre de préceptrice en 2017, pour une

pratique contemporaine à l'année de collecte de données. Le quatrième était de ne pas occuper de poste de gestionnaire des services de sage-femme. Le nombre de préceptrices répondant aux quatre critères s'élevait à 24. En fin de compte, 12 de ces préceptrices se sont portées volontaires pour participer à cette recherche. Les participantes étaient rattachées à 10 maisons de naissance différentes au Québec.

Pour la collecte de données, deux instruments ont été sélectionnés : le questionnaire socioprofessionnel [écrit] ainsi que l'entretien individuel semi-dirigé [langagier]. Ces instruments ont été prétestés afin de s'assurer de la clarté des questions, de leur ordre et de la durée totale de l'entretien<sup>31</sup>. Le prétest a été effectué auprès d'une préceptrice qui répondait aux critères de sélection. Les instruments n'ont pas subi de corrections. Réalisés de mai à septembre 2017, les entretiens se sont déroulés en personne dans l'environnement professionnel de la préceptrice, la maison de naissance, et ont duré environ 60 minutes. Les entrevues ont été menées par l'autrice. Cette dernière a également fait l'analyse des données à partir des verbatims, analyse qui a été corroborée par sa directrice de thèse. Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR.

## RÉSULTATS

Voici le portrait socioprofessionnel des 12 participantes :

- Nombre d'années d'expérience comme sage-femme : de 7 à 18 ans,  $M = 14$  ans.
- Nombre d'années d'expérience comme préceptrice : de 7 à 17 ans,  $M = 12$  ans.
- Nombres de stagiaires encadrées : de 5 à 15,  $M = 11$  stagiaires.
- Formation initiale de sage-femme :
  - sept ont obtenu leur diplôme de l'UQTR,
  - deux de Suisse,
  - une de l'Ontario,
  - une d'Algérie,
  - une de France.
- Formation initiale au préceptorat : dix ont répondu oui, deux ont répondu non.
- Formation à l'évaluation en stage : neuf ont répondu oui, trois ont répondu non.

Pour l'analyse des données qualitatives d'entretien, la démarche d'analyse à quatre niveaux a été choisie puisqu'elle correspond à la démarche pour les représentations professionnelles<sup>2</sup> et qu'elle reprend essentiellement les étapes de l'analyse de verbatims mises de l'avant par d'autres auteurs tels que Creswell<sup>32</sup>, Miles et coll.<sup>33</sup>, ainsi que Paillé et Mucchielli<sup>34</sup>. Il s'agit 1) du repérage des contenus, 2) de la création des thèmes ou catégories, 3) de l'analyse structurale et 4) de la contextualisation des analyses.

Les éléments liés au rôle que les préceptrices disent exercer dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes relèvent de la dimension identitaire des représentations professionnelles<sup>2</sup>. Lorsqu'elles ont été questionnées sur une étiquette de profession, de métier ou d'occupation que les préceptrices accoleraient pour désigner leur rôle, la majorité (9/12) ont nommé au moins deux occupations. Le tableau 1 présente en ordre décroissant de fréquence toutes les occupations exprimées par les participantes pour illustrer leur rôle, ainsi que le nombre de préceptrices qui ont nommé chaque occupation. Les préceptrices se définissent d'emblée comme étant surtout des guides et des mentores, puis des enseignantes et des psychologues.

La motivation fait partie du concept de rôle. La moitié (6/12) des préceptrices sont motivées en fonction des stagiaires, ce qui revêt un côté altruiste. Pour une d'entre elles, c'est :

*comme amener des parents à devenir des parents, des étudiantes à devenir sages-femmes (M622).*

La motivation centrée sur la préceptrice apparaît lorsque près de la moitié (5/12) des participantes expriment leur motivation principalement en fonction d'elles-mêmes, pour leur propre intérêt. Quelques participantes sont plutôt motivées par la dyade relationnelle préceptrice-stagiaire, alors que quelques préceptrices sont motivées par leur contribution à la profession, à travers le préceptorat, dont le résultat devient la pérennité de la profession. Selon une participante :

*Ça me donne l'impression que je passe*

**Tableau 1.** Descriptions du rôle d'évaluation de la préceptrice

Occupation	Fréquence	Occupation	Fréquence
Guide	7	Juge	1
Mentor	6	Modèle	1
Enseignante	5	Cheerleader	1
Psychologue	3	Réflectrice	1
Coach	2	Employée de signalisation	1
Facilitatrice	2	Pédagogue	1
Accompagnatrice	2	Conseillère	1

*le flambeau aussi, d'aider à ce que la profession continue [Od42].*

Les préceptrices se représentent leur rôle dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires davantage dans une fonction formative que certificative. En lien avec la fonction formative, elles s'attribuent des rôles comme ceux d'accompagner, de soutenir, d'aider, de valoriser, d'informer, de prendre le pouls, d'enseigner. Par exemple :

*Mon rôle? Euh... bien, c'est de mettre en valeur les forces, les capacités, les défis de l'étudiante dans sa progression à maîtriser l'art de prendre la responsabilité de sage-femme [M-J43].*

Du point de vue de l'évaluation certificative, le tiers (4/12) des participantes voient leur rôle comme étant de valider. D'autres rôles exprimés par les participantes sont d'assumer une position d'autorité, de s'assurer des compétences de la stagiaire, de juger, d'évaluer, d'être juste. Finalement, la plupart des préceptrices (10/12) préfèrent le stage IV et l'internat, qu'elles conçoivent en continuité l'un de l'autre et qui leur permet d'être témoin d'une stagiaire qui devient sage-femme.

*On dirait que je le vois comme un, stage*

*IV, internat. Je trouve que c'est là où les filles prennent leur envol et tu vois qu'elles se démarquent. Elles prennent leur autonomie, et ça, j'aime bien voir ça [Ma18].*

Ces deux derniers stages du programme de formation mettent l'accent sur la maîtrise de toutes les sphères de la pratique sage-femme. On demande aux étudiantes de démontrer leur autonomie et un bon jugement clinique.

## DISCUSSION

Dans cette recherche, il est question de comprendre le sens que les préceptrices accordent à leur rôle dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes, compte tenu que leur rôle dans l'évaluation est l'aspect le plus difficile du préceptorat pour des sages-femmes formatrices de terrain<sup>35</sup>.

D'après les résultats de cette recherche et les écrits scientifiques au sujet du rôle des formatrices de terrain, ces dernières assument une variété de rôles autant dans le préceptorat que spécifiquement dans l'évaluation en contexte de stage. Ce constat d'une variété de rôles est observable dans plusieurs recherches, dont celle d'O'Connor<sup>36</sup>, qui a notamment identifié les rôles de co-évaluatrice, enseignante, modèle, coach, superviseuse clinique,

---

gardienne de la profession et juge. Les travaux de Colognesi et ses collaborateurs<sup>37</sup> soutiennent que, dans un contexte de stage, les formatrices de terrain adoptent plusieurs postures/rôles pouvant évoluer en fonction du contexte et de leur propension personnelle à l'égard de certains rôles. Similairement, Skolits et ses collaborateurs<sup>23</sup> conceptualisent le rôle de l'évaluatrice comme étant celui de naviguer entre de multiples rôles. C'est également ce qui émerge des entretiens avec les participantes, puisqu'elles s'adaptent au contexte, à leur stagiaire et aux exigences de l'université. Les résultats de cette recherche concordent donc avec les écrits scientifiques quant à la variété des rôles dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires. Cependant, les écrits offrent un éventail beaucoup plus vaste de rôles que les résultats de cette recherche, compte tenu notamment du nombre de participantes de cette étude-ci par rapport au nombre total de participantes des études recensées.

Les résultats de cette recherche mènent au constat que le rôle que les préceptrices semblent adopter provient autant de motivations de source interne [ressentir du plaisir à être préceptrice, avoir un sentiment de compétence, etc.] que de motivations de source externe [redonner au suivant, travailler à la pérennité de la profession, etc.]. Les participantes semblent donc adapter leur rôle en fonction de facteurs relationnels ou personnels et de facteurs environnementaux ou contextuels<sup>38-41</sup>. Comme ces facteurs peuvent varier, le ou les rôles adoptés peuvent conséquemment varier. Il peut s'avérer qu'un rôle domine en fonction des caractéristiques de l'évaluatrice<sup>42</sup>.

Onze des 14 rôles identifiés par les participantes [tableau 1] se retrouvent également dans les écrits scientifiques, ce qui laisse croire à une certaine représentation professionnelle commune du rôle d'évaluation, que ce soit chez des préceptrices sages-femmes ou chez des formatrices de terrain dans d'autres disciplines. Les participantes à cette recherche ont identifié trois rôles non recensés dans les écrits, soit ceux de psychologue, de cheerleader et d'employée de signalisation. Le rôle de psychologue a été nommé par trois participantes, ce qui représente quand même 25 % d'entre elles. Par ailleurs, la nature des expériences

vécues par la stagiaire – l'imprévisibilité de l'horaire et des situations cliniques, de même que l'intensité des expériences<sup>43</sup> – peut requérir de la préceptrice qu'elle utilise ses connaissances et habiletés en psychologie tout au long du préceptorat, y compris lors de l'évaluation. En effet, « l'action regorge d'événements imprévisibles qui peuvent être déstabilisants<sup>44 p. 5</sup> » pour la stagiaire. Lorsqu'elles parlent de leur rôle de psychologue, les participantes font aussi allusion au soutien psychologique qu'elles témoignent à la stagiaire qui pourrait vivre une situation personnelle ayant possiblement un impact sur son rendement en stage.

Davantage de préceptrices adoptent un rôle se situant dans le paradigme du soutien<sup>45</sup> et de l'apprentissage<sup>22,46</sup>, paradigme très véhiculé dans les recherches scientifiques entourant la formation professionnelle. La moitié des participantes disent qu'elles aiment voir évoluer la stagiaire dans son autonomie professionnelle, ce qui s'inscrit dans ce paradigme. Or, Colognesi et ses collaborateurs<sup>37</sup> constatent que les formatrices de terrain n'adoptent pas toujours un rôle de soutien et d'apprentissage dans leur accompagnement et que, parfois, leurs postures s'en éloignent passablement, allant d'une posture d'imposeur à celle d'émancipateur. Par les principaux rôles que les participantes disent adopter [tableau 1], les préceptrices se positionnent davantage dans un mode de soutien et d'apprentissage et rejoignent certaines postures de Colognesi et ses collaborateurs<sup>37</sup>. En effet, les travaux de ces auteurs indiquent que la formatrice de terrain évolue habituellement, à l'intérieur d'un stage, du rôle d'imposeur à ceux d'organisateur, de coconstructeur, de facilitateur et d'émancipateur, cinq postures pour accompagner. Le mode de soutien et d'apprentissage s'apparente aux postures de coconstructeur et de facilitateur. La dyade stagiaire-préceptrice se retrouve alors en discussion ouverte autour de la diversité d'activités et d'enjeux de la pratique professionnelle, donc en coconstruction, et la formatrice de terrain joue un rôle de facilitatrice en intervenant au moment nécessaire en soutien à la stagiaire<sup>37</sup>. Avec leur clientèle, les sages-femmes adoptent aussi principalement un rôle de coconstruction et de facilitation, ce qui peut déteindre ici également sur le rôle que les participantes disent adopter

---

dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires.

L'évaluatrice peut circuler entre plusieurs postures ou rôles<sup>24,47</sup> ou adopter un rôle principal nuancé de rôles secondaires<sup>23</sup>. Cette flexibilité de rôle serait un indicateur de bonnes formatrices de terrain<sup>48</sup>. La présente recherche exploratoire n'a pas permis de préciser si les préceptrices sages-femmes naviguaient entre un rôle principal et des rôles secondaires. Les travaux de Colognesi et ses collaborateurs<sup>37</sup> et les résultats de cette recherche donnent à penser que le rôle principal et les rôles secondaires peuvent varier à l'intérieur d'un même stage. La facilité de la formatrice de terrain à adapter son rôle en fonction notamment de la stagiaire témoigne d'un accompagnement susceptible de mener à la réussite de l'apprenante<sup>37</sup>. Le rôle principal et les rôles secondaires peuvent varier et la préceptrice les adapte en fonction de divers facteurs. C'est d'ailleurs ce que fait une sage-femme face à une diversité de clientèle, comme toute autre professionnelle « des métiers relationnels et de l'interaction humaine<sup>49 p. 14</sup> ».

Une forme de transfert semble s'opérer du travail de sage-femme à celui de préceptrice. La sage-femme travaille au profit de la femme afin de lui donner les outils nécessaires pour bien vivre sa situation. Or, en conformité avec les propos des participantes, la préceptrice renforce la stagiaire dans ses compétences et dans son autonomie. Par conséquent, il est envisageable de penser que la sage-femme préceptrice transpose une partie de sa représentation professionnelle de sa pratique clinique d'accompagnement de la femme à une représentation d'une pratique d'accompagnement de la stagiaire dans son évaluation de l'activité professionnelle.

À la lumière des résultats, il est difficile d'identifier une représentation unique du rôle des préceptrices dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes. L'hétérogénéité du rôle dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes se constate dans cette recherche, tout comme dans les écrits présentés au début de cet article. Du côté de leur rôle proprement dit, plusieurs catégories ont été identifiées comme accompagner, soutenir, aider, valoriser, enseigner, qui, une fois analysées

d'avantage, se ramènent à une grande catégorie : l'évaluation formative. Quand les participantes parlent de valider, d'évaluer, de juger, d'être juste et neutre, entre autres, il découle de l'analyse une seconde grande catégorie : l'évaluation certificative. En évaluation formative, les préceptrices semblent adopter un rôle d'accompagnatrice. Lors des entretiens, plusieurs ont dit aider la stagiaire à réfléchir à ses actes, à développer son jugement clinique, à viser la réussite, ce qui se rapproche d'un travail d'accompagnement au sens de Charlier et Biémar<sup>50</sup> qui vise à faire adopter une démarche réflexive à la stagiaire. De fait, la préceptrice aide la stagiaire à faire une démarche de recul critique, démarche nécessaire à toute professionnelle en devenir. En évaluation certificative, il s'agit pour les formatrices de terrain de « “juger” de la qualité de l'acte posé par le stagiaire et de le reconnaître ou non comme un acte [...] pertinent et adapté à la situation<sup>51 p.202</sup> ». Lors des entretiens, des préceptrices ont parlé de vérifier un niveau de connaissances et de compétences, exactement comme le soulignent Leroux et Bélair<sup>42</sup> au sujet de l'évaluation certificative. En d'autres termes, les participantes soulignent qu'elles valident, évaluent et jugent. Ainsi, elles peuvent répondre aux exigences de l'institution d'enseignement en certifiant que l'étudiante répond aux critères déterminés<sup>42</sup>.

Comme le démontrent Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven<sup>52</sup>, la formatrice de terrain oscille entre son rôle de juge [certificatif] et son rôle de facilitatrice/émancipatrice [formatif], ce qui lui occasionne une certaine tension. Cette tension n'a été verbalisée que par une seule participante [*Bien, c'est un rôle ingrat. C'est le rôle de dire : « oui ou non ».* (Od65)], mais les autres participantes peuvent quand même la vivre. Puisque le rôle d'accompagnatrice a été deux fois plus souvent discuté par les participantes que celui de juge, il est possible que les préceptrices s'y sentent plus à l'aise. La tension pourrait provenir du rôle de juge, qui semble moins naturel pour des sages-femmes. En effet, une des participantes a parlé de *rôle ingrat* (Od65) en faisant référence à l'évaluation certificative. Des formatrices de terrain en enseignement énoncent clairement qu'elles voient l'évaluation certificative comme étant nécessaire,

---

mais qu'elles la considèrent comme « un sale boulot<sup>18</sup> ». Une prochaine étude pourrait se pencher sur la clarification de chacun des rôles, selon les préceptrices, soit ceux d'accompagnatrice et de juge.

Cette recherche comporte quelques limites et quelques forces. Seules quelques-unes sont ici présentées. L'information qui a été recueillie est celle que les préceptrices ont bien voulu communiquer. Il est possible que certaines aient filtré leurs propos ou que ce qu'elles ont dit ne représente pas tout à fait leur réalité<sup>28,32,33,52</sup>. En utilisant l'optique des représentations professionnelles, il est clair que les résultats de cette étude présentent l'interprétation des préceptrices de leur réalité, leur représentation de leur rôle d'évaluation<sup>54,55</sup>. Par ailleurs, il a pu s'y glisser un biais de désirabilité sociale, autant en fonction de l'intervieweuse que de la communauté des préceptrices, ce qui pourrait entacher la crédibilité des informations divulguées<sup>28,56,57</sup>. De par sa posture de recherche qualitative/interprétative, la chercheuse n'est pas neutre et est partie prenante de la construction des connaissances<sup>58</sup>. La relation entre les participantes et la chercheuse s'inscrit dans l'historique de leur vécu professionnel ensemble. La chercheuse « fait partie de la collectivité socio-historique qu'[elle] étudie<sup>59 p. 165</sup> ». Elle s'est donc assurée de laisser la parole aux participantes durant la collecte et l'interprétation des données<sup>28,34</sup> du fait de sa disposition intellectuelle centrée sur les participantes.

Finalement, la transférabilité des résultats peut être limitée par le fait que l'étude a été menée spécifiquement au sujet de l'évaluation dans le contexte du stage du baccalauréat en pratique sage-femme de l'UQTR. Cependant, des préceptrices sages-femmes d'ailleurs au Canada pourraient reconnaître leurs pratiques et leur rôle d'évaluation dans les résultats de cette étude. L'hétérogénéité de la sélection des participantes contribue également au potentiel de transférabilité de cette recherche<sup>33,60,61</sup>. Puisque plusieurs programmes de formation universitaire en sciences de la santé sont constitués en partie de stages pour le développement de compétences professionnelles, cette étude pourrait aussi contribuer à l'avancement des connaissances dans ces autres disciplines, du fait de sa transférabilité.

## CONCLUSION

Le rôle d'évaluation fait référence à une manière d'être, soit le pourquoi des pratiques d'évaluation. Comprendre le rôle des préceptrices qui occupent une place importante dans le processus d'évaluation peut contribuer à la qualité de la formation et de la pratique des futures sages-femmes, au bénéfice des mères et de leur nouveau-né. Un parallèle peut être dressé entre la nature et les activités cliniques des sages-femmes et le rôle d'évaluation des préceptrices. C'est comme si une transposition de la pratique professionnelle de la préceptrice en tant que sage-femme s'opérait dans son rôle d'évaluation en contexte de stage.

Quoiqu'initialement perçu comme pouvant être problématique, l'hétérogénéité du rôle d'évaluation serait presque souhaitable. Elle pourrait constituer un indicateur que les préceptrices adaptent leur rôle en fonction de la stagiaire, de son niveau de stage et du contexte. Les participantes se représentent deux fois plus souvent leur rôle en lien avec l'évaluation formative, soit celui d'accompagnatrice, plutôt qu'en lien avec l'évaluation certificative, soit celui de juge. Pour accomplir leur rôle, elles sont autant motivées par leurs propres intérêts à être préceptrice que par les bénéfices altruistes à l'égard de la stagiaire.

Se pencher sur la clarification de chacun des rôles, selon les préceptrices, soit accompagnatrice et juge, pourrait permettre de réduire leur tension entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Par ailleurs, pour compléter l'exploration du rôle des préceptrices dans l'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires, il serait pertinent que les participantes à de futures recherches soient aussi les professeures de stage de l'université et les stagiaires sages-femmes.

## BIOGRAPHIE DE L'AUTEUR

**Josée Lafrance** est sage-femme et professeure au Département sage-femme de l'Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR] depuis une vingtaine d'années. Elle détient une maîtrise en soins de santé primaire de l'Université d'Ottawa [2003] et un doctorat en sciences de l'éducation de l'UQTR [2020]. Elle se spécialise dans les stages et le préceptorat.

## RÉFÉRENCES

1. Lafrance J. Représentations des préceptrices quant à leur rôle et leurs pratiques d'évaluation de l'activité professionnelle des stagiaires sages-femmes au Québec [thèse de doctorat]. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières; 2020. 235 p.
2. Blin J-F. Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris: L'Harmattan; 1997. 223 p.
3. Piasser A. La différence statutaire en actes: le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. Dans : Bataille M, directeur. Représentations et engagements : des repères pour l'action. Toulouse: Presses universitaires du Mirail; 2000. p. 57-70.
4. Bataille M, Blin J-F, Jacquet-Mias C, Piasser A. Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. L'Année de la recherche en sciences de l'éducation. 1997. p. 57-89.
5. Lheureux F. Représentations professionnelles, satisfaction au travail et choix de carrière des personnels infirmiers : le rôle des valeurs d'autonomie. Psychol trav organ. 2010; 16(4):312-324.
6. Michel-Guillou E. Agriculteur, un métier en mutation : analyse psychosociale d'une représentation professionnelle. Bulletin de psychologie. 2010;505(1):15-27.
7. Bataille M. Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. L'orientation scolaire et professionnelle [en ligne]. 2005;34(1):19-28. Disponible : <https://journals.openedition.org/osp/pdf/528>
8. Bataille M. Représentation, implicitation, implication: des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans : Garnier C, Rouquette M-L, directeurs. Représentations sociales et éducation. Montréal: Éditions Nouvelles; 2000. p. 165-189.
9. Fraysse B. Représentation socioprofessionnelle : mise à jour d'un nouveau concept. Le cas d'élèves ingénieurs en formation. Connexions. 1997;70(2):195-211.
10. Jouanchin N. Le stage d'application dans la formation infirmière, représentations et implication professionnelles des acteurs : futurs infirmiers, formateurs et responsables/tuteurs de stage. Recherche en soins infirmiers. 2010;101(juin):42-66.
11. Figari G. Configurations pour une épistémologie de l'évaluation. Dans : Mottiez Lopez L, Figari G, directeurs. Modélisation de l'évaluation en éducation. Bruxelles: De Boeck; 2012. p. 211-224.
12. Vial, M. Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils. Bruxelles: De Boeck; 2012. 448 p.
13. Mackaway JA, Winchester-Seeto T, Coulson D, Harvey M. Practical and pedagogical aspects of learning through participation: the LTP Assessment Design Framework. Journal of University Teaching & Learning Practice. 2011;8(3):article 5.
14. Bernard JM, Goodyear RK. Fundamentals of clinical supervision. 5e éd. Boston: Pearson; 2014. 432 p.
15. De Ketele J-M, Roegiers X. Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents. 5e éd. Louvain-la-Neuve: De Boeck; 2015. 208 p.
16. Raynal F, Rieunier A. Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive. 9e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur; 2012. 542 p.
17. Tillema HH. Assessment for learning to teach: appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. J Teach Educ. 2009;60(2):155-167.
18. Zinguinian M, André B. Certifier les stagiaires: le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. Phronesis. 2017;6(4):71-84.
19. Stuart CC. Mentoring, learning and assessment in clinical practice: a guide for nurses, midwives and other health professionals. 3e éd. Edinburgh: Elsevier Churchill Livingstone; 2013. 236 p.
20. Philosophie et normes de pratique. Montréal: Ordre des sages-femmes du Québec. [cité le 3 juin 2019]. Disponible : <http://www.osfq.org/quest-ce-qu'une-sage-femme/philosophie-et-normes-de-pratiques/>
21. Parent F, Jouquan J. Pour une vision intégrative des formations professionnalisantes en santé. Dans : Parent F, Jouquan J, directeurs. Penser la formation des professionnels de la santé : une perspective intégrative. Bruxelles: De Boeck; 2013. p. 29-43.
22. Tardif J. L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation; 2006. 363 p.
23. Skolits GJ, Morrow JA, Burr EM. Reconceptualizing evaluator roles. Am J Eval. 2009; 30(3):275-295.
24. Jorro A. L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. Dans : Figari G, Mottiez Lopez L, directeurs. Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie [20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe]. Paris: L'Harmattan; 2006. p. 67-75.
25. Stenfors-Hayes T, Hult H, Dahlgren LO. What does it mean to be a mentor in medical education? Med Teach. 2011;33(8):e423-e428.
26. Jorro A. La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. Travail et apprentissage. 2009;(3):13-25.
27. Jorro A. Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usage et archétypes. Mesures et évaluation en éducation. 1996;19(2):5-21.
28. Poupard J. L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans : Poupard J, Deslauriers J-P, Groulx L-H, Laperrière A, Mayer R, Pires AP, directeurs. La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur; 1997. p. 173-209.
29. Tuckman BW, Harper BE. Qualitative research: concepts and analyses. Dans : Tuckman BW, Harper BE, directeurs. Conducting educational research. 6e éd. Lanham [MD]: Rowman and Littlefield Publishers, Inc; 2012. p. 387-416.
30. James L. Nurturing the next generation: midwives' experiences when working with third year midwifery students in New Zealand. MIDIRS Midwifery Digest. 2013;23(3):289-293.
31. Adams WC. Conducting semi-structured interviews. Dans : Newcomer KE, Hatry HP, Wholey JS, directeurs. Handbook of practical program evaluation. 4e éd. Hoboken [NJ]: John Wiley et Sons, Inc.; 2015. p. 492-505.
32. Creswell JW. Research design. 4e éd. Los Angeles: Sage;

2014. 273 p.
33. Miles MB, Huberman AM, Saldana J. *Qualitative data analysis: a method sourcebook*. 3e éd. Los Angeles: Sage; 2014. 381 p.
  34. Paillé P, Mucchielli A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3e éd. Paris: Armand Colin; 2012. 424 p.
  35. Bray L, Nettleton P. Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurs Educ Today*. 2007;27(8):848-855.
  36. O'Connor AB. *Clinical instruction and evaluation: a teaching resource*. 3e éd. Burlington [MA]: Jones et Bartlett Learning; 2015. 400 p.
  37. Colognesi S, Van Nieuwenhoven C, Runtz-Christan E, Lebel C, Bélair LM. Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*. 2019;8(1-2):5-21.
  38. Ambrosetti A, Dekkers J. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*. 2010;35(6):42-55.
  39. Lameul G. Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*. 2008; (17):71-94.
  40. Lynch KD. Modeling role enactment: linking role theory and social cognition. *J Theor Soc Behav*. 2007;37(4):379-399.
  41. Van Nieuwenhoven C, Colognesi S. Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*. 2013;(27):118-138.
  42. Leroux JL, Bélair LM. Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans : Leroux JL, directeur. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un geste pratique*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale. 2015. p. 65-104.
  43. Daykin S. Developing effective learning relationships in practice. Dans : West S, Clark T, Jasper M, directeurs. *Enabling learning in nursing and midwifery practice: a guide for mentors*. Chichester: John Wiley et Sons Ltd; 2007. p. 65-81.
  44. Jorro A. Préface. L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans : Charlier É, Biémar S, directeurs. *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck Supérieur; 2012. p. 5-7.
  45. Stuart CC. *Assessment, supervision and support in clinical practice*. 2e éd. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier; 2007. 357 p.
  46. Bélair LM, Lebel C, Sorin N, Roy A, Lafortune L. Pour des réflexions sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Dans : Bélair LM, Lebel C, Sorin N, Roy A, Lafortune L, directeurs. *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec; 2010. p. 1-7.
  47. Jorro A. L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question. Bruxelles: De Boeck; 2000. 184 p.
  48. Morgan MM, Sprenkle DH. Toward a common-factors approach to supervision. *J Marital Fam Ther*. 2007;33(1):1-17.
  49. Maubant P, Clénet J, Roger L, Mercier B, Caselles-Desjardins B, Gravel N. Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*. 2011;44(2):13-30.
  50. Charlier É, Biémar S. Conclusion. Dans : Charlier É, Biémar S, directeurs. *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck Supérieur; 2012. p. 153-159.
  51. Lebel C, Bélair LM, Monfette O. Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans : Coen P-F, Bélair LM, directeurs. *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation? Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur; 2015. p. 199-219.*
  52. Maes O, Colognesi S, Van Nieuwenhoven C. « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation et formation*. 2018;e-308:95-106.
  53. Hays DG, Singh AA. *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York: The Guilford Press; 2012. 504 p.
  54. Abric J-C. Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans : Abric J-C, directeur. *Pratiques sociales et représentations*. 3e éd. Paris: Presses universitaires de France; 2001. p. 11-36.
  55. Génolini J-P, Tournebize A. Scolarisation des élèves en situation de handicap physique : les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*. 2010;2(88):25-42.
  56. Davies J, Iredale R. An exploration of midwives' perceptions about their role. *MIDIRS Midwifery Digest*. 2006;16(4):455-460.
  57. Savoie-Zajc L. L'entrevue semi-dirigée. Dans : Gauthier B, directeur. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. 5e éd. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2009. p. 337-360.
  58. Jodelet D. Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans : Moscovici S, Bruschini F, directeurs. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presses universitaires de France; 2003. p. 139-162.
  59. Dayer C, Charmillot M. La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 2012;(14):163-176.
  60. Dahl K, Larivière N, Corbière M. L'étude de cas : illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans : Corbière M, Larivière N, directeurs. *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec: Presses de l'Université du Québec; 2014. p. 73-96.
  61. Merriam SB, Tisdell EJ. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4e éd. San Francisco [CA]: Jossey-Bass; 2016. 346 p.