

Université de Montréal

Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel
québécois à partir de la perception des candidates infirmières

Par
Emilie Allard

Faculté des sciences infirmières

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Science (M. Sc.)
en sciences infirmières (option formation)

Octobre 2012

© Emilie Allard, 2012

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel
québécois à partir de la perception des candidates infirmières

Présenté par

Emilie Allard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jacinthe Pépin
Présidente-rapporteur

Alain Legault
Directeur de recherche

Sylvie Dubois
Membre du jury

Résumé

Depuis 2000, l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) est constitué d'une partie écrite et d'une partie pratique sous la forme d'un examen clinique objectif structuré (ECOS). Des programmes de préparation à l'examen professionnel ont été mis en place par différents milieux afin d'aider les candidates à l'exercice de la profession infirmière (CEPI) à se préparer pour cet examen, toutefois aucune évaluation de ces programmes n'a encore été effectuée.

Cette étude avait pour but d'évaluer qualitativement un programme de préparation à l'examen professionnel. Des groupes de discussion ont été organisés avec des CEPI ayant participé au programme de préparation afin d'obtenir leur perception quant à l'impact de ce programme sur leur expérience de l'examen professionnel. La méthode d'analyse par questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2008) a été utilisée pour réaliser l'analyse des données. L'approche par compétences de deuxième génération développée par Goudreau, Pepin, Dubois, Boyer, Larue et Legault (2009) fut utilisée comme cadre de référence pour cette étude.

L'analyse des données a permis d'identifier les attentes des CEPI à l'égard du programme de préparation et les impacts de celui-ci sur leur expérience à l'examen professionnel. Ainsi, le programme permettrait aux CEPI d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses afin d'orienter l'étude préparatoire, tout en diminuant le stress relié à l'inconnu et en augmentant leur motivation et leur confiance en elles. Le parcours ECOS et la rétroaction sont les activités du programme jugées les plus pertinentes dans une perspective d'approche par compétences. L'examen écrit serait toutefois moins représentatif de l'examen professionnel et moins pertinent pour le développement des compétences. Des suggestions d'amélioration pour le programme de préparation découlent des entrevues avec les participantes et des recommandations pour la gestion, la pratique, la formation et la recherche en sciences infirmières ont également été émises à la suite de cette étude.

Mots-clés : programme de préparation à l'examen professionnel, approche par compétences, candidates à l'exercice de la profession infirmière, examen professionnel

Abstract

Since 2000, the professional licensure exam of the *Ordre des infirmières et infirmiers du Québec* (OIIQ) is comprised of two parts; a written exam and a practical exam in the form of an objectively structured clinical examination (OSCE). Various establishments have created preparation programs in order to help candidates study for the exam; however, these programs have never been evaluated.

The goal of this study was to qualitatively assess a preparation program for the professional licensure exam. Focus groups were held with candidates who had participated in a preparation program. The groups explored the program's impact on the candidates' experience during the professional licensure exam, as perceived by the candidates themselves. The data analysis was performed based on the method of analysis by analytical questioning of Paillé and Mucchielli (2008). The second-generation competency-based approach developed by Goudreau, Pepin, Dubois, Boyer, Larue and Legault (2009) was used as a framework for this study.

Analysis of the interviews identified candidates' expectations with regards to the preparation program and its impact on their experience during the professional licensure exam. The program allowed candidates to assess their strengths and weaknesses in order to guide their study sessions, while reducing the stress linked to the fear of the unknown and increasing their motivation and confidence. The OSCE and the feedback provided after OSCE are the activities perceived as being the most relevant, both by the candidates and from a competency approach perspective. On the other hand, the written exam was perceived as being less relevant for the exam preparation and less relevant to competency development. Suggestions to improve the preparation program were gathered from the interviews with the participants and recommendations for management, practice, education and research in nursing science were made as a result of this study.

Key words: preparation program for the professional licensure exam, competency approach, candidates, professional licensure exam

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des abréviations.....	ix
Dédicace.....	x
Remerciements.....	xi
Chapitre 1 – La problématique à l’étude.....	1
Le but de l’étude.....	11
Les questions de recherche.....	11
Chapitre 2 – La recension des écrits et la perspective théorique.....	12
Le contexte sociopolitique de l’examen professionnel.....	13
Les variables de prédiction.....	18
Les variables académiques.....	19
Les variables non académiques.....	22
Les variables sociodémographiques.....	25
Les interventions de préparation.....	26
Les examens cliniques objectifs structurés.....	29
L’expérience vécue par les étudiantes lors d’ECOS.....	30
Les interventions de préparation en vue d’un ECOS.....	34
Les activités de préparation au Québec.....	37
La perspective théorique.....	39
Chapitre 3 – La méthode de recherche.....	43
Le devis de recherche.....	44
Les participantes à l’étude.....	46
Le processus d’échantillonnage.....	47
Le processus d’échantillonnage au temps 1.....	47
Le processus d’échantillonnage au temps 2.....	48
La collecte de données.....	49
La collecte de données au temps 1.....	49
La collecte de données au temps 2.....	50
L’analyse des données.....	51
L’analyse thématique.....	51
L’analyse par questionnement analytique.....	52

La rigueur scientifique	53
Les considérations éthiques.....	54
Les limites de l'étude	56
Chapitre 4 – Les résultats.....	57
Le profil des participantes.....	58
Les résultats de l'étude.....	59
Les attentes des CEPI.....	62
Le stress relié à l'examen.....	62
La structure de l'examen.....	62
L'étude préparatoire.....	63
Le déroulement du programme et la pertinence des activités.....	64
Le parcours ECOS.....	64
La rétroaction	71
L'examen écrit	72
Les effets du programme.....	78
L'étude préparatoire.....	78
La gestion du stress.....	81
Le sentiment de préparation.....	84
La perception de l'engagement de l'employeur envers les CEPI.....	85
Les suggestions d'amélioration.....	86
Le déroulement du programme.....	86
La pertinence des activités	87
L'utilisation des autres ressources disponibles	92
Chapitre 5 – La discussion et les recommandations	95
La discussion.....	96
Les attentes des CEPI.....	96
La pertinence des activités du programme.....	97
Les effets du programme.....	103
Les suggestions d'amélioration des CEPI.....	106
Les recommandations.....	109
Les recommandations pour la gestion des soins infirmiers	109
Les recommandations pour la pratique infirmière	110
Les recommandations pour la formation en sciences infirmières.....	111
Les recommandations pour la recherche en sciences infirmières	113
Références.....	114
Appendice A : Le déroulement de la collecte de données	119
Appendice B : L'approbation du comité d'éthique de la recherche.....	121
Appendice C : La lettre d'invitation à la participation au projet de recherche à l'attention des CEPI.....	126
Appendice D : Le formulaire d'information et de consentement	128

Appendice E : Le guide de discussion pour la collecte de données au temps 1	134
Appendice F : Le guide de discussion pour la collecte de données au temps 2.....	138
Appendice G : Les grilles d'analyse thématique.....	146
Appendice H : La progression du canevas investigatif dans l'analyse par questionnaire analytique	150
Appendice I : Le questionnaire sociodémographique.....	158

Liste des tableaux

Tableau 1	Les variations du taux de réussite à l'examen professionnel de l'OIIQ entre mars 2005 et septembre 2011.....	17
Tableau 2	Les résultats de l'étude.....	60

Liste des abréviations

AIIC	Association des infirmières et infirmiers du Canada
CEPI	Candidate à l'exercice de la profession infirmière
CHUM	Centre hospitalier de l'Université de Montréal
DEC	Diplôme d'études collégiales
EAIC	Examen d'autorisation infirmière au Canada
ECOS	Examen clinique objectif structure
GPA	Grade Point Average
HESI E2	Health Education Systems, Inc. Exit Exam
KATTS	The Knowledge base, Anxiety control, Test-Taking Skills
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
NCLEX	National council licensure examination
NCSBN	National council of state boards of nursing
NPS	NCLEX Preparation Survey
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
POMS	The Profile of Mood States
SSSE	Study Skills Self-Efficacy

À ma fille, Alice, qui naîtra sous peu et à mon mari, Charles.

Vous êtes la source de ma motivation quotidienne.

Je vous aime de tout mon cœur!

Remerciements

Quel travail que représente le mémoire de maîtrise! Cela nécessite beaucoup de motivation, mais également un soutien de qualité afin de pouvoir passer au travers de ces mois de travail acharné. Je me dois donc de remercier plusieurs personnes et organismes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réussite de ce travail de recherche et de rédaction.

Tout d'abord, cette étude n'aurait pas eu lieu sans l'accord et la collaboration des personnes ressources de l'établissement où s'est déroulée la recherche. Je dois remercier tout spécialement les participantes à l'étude qui m'ont permis d'obtenir et de travailler avec des données aussi riches et intéressantes du point de vue de la formation en sciences infirmières.

La maîtrise et la rédaction demandent beaucoup de temps et d'effort, il est donc important d'avoir un bon soutien financier. En ce sens, je remercie le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, pour les bourses obtenues dans le cadre de ma maîtrise. Je remercie également les membres de ma famille, plus particulièrement ma marraine Loulou et mon conjoint Charles, de m'avoir offert cette liberté financière me permettant de me concentrer sur mes études.

Selon moi, l'une des clés les plus importantes pour réussir la rédaction du mémoire de maîtrise réside en la qualité du soutien que l'on reçoit de la part de notre milieu d'enseignement et de notre réseau social. Je n'aurais pu faire un meilleur choix de directeur de recherche. Monsieur Alain Legault m'a offert l'écoute, les encouragements et la liberté dont j'avais grandement besoin, à chaque moment de ma maîtrise, afin que ce travail me représente entièrement. Sa présence ne s'est pas limitée à un soutien professionnel, mais également à un soutien émotionnel au cours des étapes de ce travail et des difficultés personnelles vécues durant ces deux années. En plus des apprentissages reliés aux études supérieures, M. Legault m'a aidée à prendre confiance en moi et en mes capacités. Je vous remercie beaucoup M. Legault!

Merci à Laurence et Charles qui m'ont aidé à traduire le résumé et merci tout spécialement à ma mère qui a fait la lecture finale de mon mémoire.

Finalement, je dois remercier du fond du cœur les membres de ma famille et de ma belle-famille qui ont toujours été présents pour moi et qui me témoignent continuellement leur fierté. Vous m'avez donné l'énergie et la motivation qu'il me fallait pour entreprendre et, bien entendu, terminer ce défi.

Maman, je sais que cette recherche te tient professionnellement et personnellement à cœur. Je sais également que tu aurais aimé avoir entrepris le même cheminement académique que moi. Alors, dis-toi qu'une partie de mon travail te revient, puisque tu m'as transmis ton amour pour la formation en sciences infirmières!

Papa, la dernière année a été difficile et les obstacles que tu franchis m'ont appris à ne jamais baisser les bras. C'est la plus belle qualité qu'un père peut enseigner à ses enfants. Merci de m'avoir montré à puiser le courage de toujours terminer ce que j'entreprends.

Belle-maman et beau-papa, merci d'être présents et de toujours croire en moi et en mes multiples projets. Merci pour tous vos beaux mots d'encouragements, pour votre écoute, vos conseils ainsi que pour votre aide qui n'a jamais failli à mon endroit.

Dominic, François, Eve et Samuel (mes petits frères et ma petite sœur, ou presque!), merci de m'avoir redonné le sourire dans les moments de découragement ! Sachez que peu importe vos projets et vos défis personnels ou professionnels, je serai toujours présente à vos côtés, comme vous l'avez été aux miens, que ce soit pour ma maîtrise, nos déménagements, notre mariage ou l'arrivée de notre petite puce...

Le dernier, mais non le moindre, mon conjoint, mon mari, mon amour, mon chéri, « papa Alice »... Charles, merci infiniment. Sans toi, sans ton soutien indéfectible, ta présence, ton écoute, ton esprit critique, ta patience et ton amour, je n'aurais pu arriver à ce résultat dont je suis maintenant si fière. Je te dois cette réussite ainsi que tous les beaux moments de bonheur que nous partageons depuis près de sept ans et particulièrement depuis la dernière année qui est remplie de souvenirs mémorables! Merci d'avoir enduré mes sautes d'humeur, mes questionnements incessants et mes crises d'angoisse. Je t'aime mon amour!

Merci à tous et merci à ce petit ange que j'ai maintenant si hâte de cajoler. Alice, ma petite puce, tu arrives juste à point, car tu es mon prochain projet à temps plein et ma plus grande réussite.

Chapitre 1
La problématique à l'étude

La réussite de l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) est l'une des exigences à l'obtention du permis de pratique pour les candidates¹ à l'exercice de la profession infirmière (CEPI). Certains établissements ont mis en place des programmes de préparation à l'examen professionnel, sans toutefois en effectuer l'évaluation. Peu d'informations sont actuellement disponibles concernant la préparation à cet examen, ce qui rend pertinente l'évaluation d'un de ces programmes de préparation à l'examen professionnel.

Au Québec, la profession infirmière, comme les autres professions, doit respecter le Code des professions. Celui-ci assujettit les ordres professionnels à une législation et une réglementation commune qui vise la protection du public (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010). Les différents ordres professionnels ont toutefois une marge de manœuvre au niveau de la prise de décision en ce qui a trait à l'admission, l'évaluation et la surveillance de la pratique professionnelle ainsi qu'aux sanctions en cas d'infraction (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010). Ils ont le mandat de s'assurer que leurs membres possèdent les compétences nécessaires pour exercer la profession. Ainsi, ils mettent en place des règlements relatifs à l'entrée dans la profession. Le permis de pratique est le moyen utilisé par les organisations professionnelles afin de contrôler l'admission au titre et au droit d'exercice réservé (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010).

Dans le cas de la profession infirmière, les CEPI obtiennent leur permis de pratique si elles se soumettent à deux exigences de l'OIIQ. La première est reliée à l'obtention d'un diplôme collégial ou universitaire confirmant la réussite de tous les cours inscrits dans le cursus de ces programmes. Les établissements d'enseignement attestent ainsi que leurs diplômées possèdent les compétences nécessaires à la pratique infirmière. L'OIIQ exige également que les candidates réussissent un examen d'entrée à la profession. Ce dernier sert à évaluer officiellement l'aptitude à exercer des infirmières en début de carrière (OIIQ, 1999). En 1999, l'OIIQ adopte le plan directeur de l'examen professionnel, tel que nous le connaissons actuellement, soit avec une composante écrite, comprenant environ 100 questions à court développement, et une composante pratique,

¹ Dans ce document, le féminin est utilisé pour alléger le texte et représente l'ensemble des individus concernés par la profession infirmière.

sous la forme d'un parcours d'examens cliniques objectifs structurés (ECOS ; OIIQ, 1999). Un ECOS est une simulation clinique mettant à l'épreuve les connaissances théoriques, les capacités pratiques ainsi que les habiletés relationnelles des candidates dans la résolution d'une situation simulée.

Chaque année, plusieurs centaines d'infirmières font leur entrée dans la profession après la réussite de cet examen décisif. À la suite de la diminution des taux de réussite enregistrée en septembre 2006, soit 77,1 % pour l'ensemble des candidates, l'OIIQ a demandé aux établissements d'enseignement de mettre en place des stratégies afin d'améliorer la préparation des candidates à l'examen professionnel (OIIQ, 2010b). Toutefois, en septembre 2010 seulement 70,6 % des candidates ont réussi l'examen de l'OIIQ (OIIQ, 2010a).

Le Québec n'est pas le seul endroit à utiliser un examen d'entrée pour contrôler l'admission à la pratique infirmière. Il en est de même pour le reste du Canada qui utilise l'Examen d'autorisation infirmière au Canada (EAIC) pour évaluer les compétences des diplômées en sciences infirmières (AIIC, 2012). Cet examen, créé par l'Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIC), est différent de celui de l'OIIQ, car il ne comprend pas la partie pratique. En effet, il est constitué uniquement d'un examen théorique, d'une durée approximative de quatre heures, comptant environ 200 questions à choix multiples. Aux États-Unis, le *National Council of State Boards of Nursing* (NCSBN) a développé le *National Council Licensure EXamination* (NCLEX, NCLEX-RN ou CAT NCLEX-RN) qui est l'équivalent américain de l'examen professionnel canadien (NCSBN, 2011). D'une durée maximale de six heures, le NCLEX diffère lui aussi de l'examen professionnel utilisé au Québec en raison de son informatisation et de l'absence de la composante pratique.

Parmi les études dont l'intérêt touche la préparation à l'examen professionnel, plusieurs (Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001; Campbell & Dickson, 1996; Crow, Handley, Morrison, & Shelton, 2004; Seldomridge & DiBartolo, 2004; Wong & Wong, 1999) se sont intéressés aux variables académiques permettant de prédire la performance des diplômées à l'examen professionnel. Ces variables permettent de cibler, à certains moments stratégiques du programme de sciences infirmières, les étudiantes qui sont à risque d'échec à l'examen d'entrée à la profession.

L'identification de ces variables peut également permettre la mise en place d'interventions adaptées aux besoins des étudiantes. Certains auteurs (Crow, et al., 2004; Seldomridge & DiBartolo, 2004) explorent les corrélations entre la performance à l'examen professionnel et les critères d'admission, de progression et de graduation des étudiantes en sciences infirmières aux États-Unis. Les principales variables utilisées par une majorité d'établissements d'enseignement pour prédire le résultat de leurs étudiantes sont les notes à certains cours spécifiques de sciences infirmières, le résultat à un test de dépistage², la *Grade Point Average (GPA)*³ et le résultat à un cours de physiopathologie offert lors de l'année préparatoire (Campbell & Dickson, 1996; Crow, et al., 2004; Seldomridge & DiBartolo, 2004). D'autres identifient les variables académiques, présentes uniquement au moment de la graduation, associées au résultat à l'examen professionnel (Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001). Parmi les nombreuses variables existantes, notons que la *GPA* et le nombre de notes égales ou inférieures à C accumulées dans le parcours scolaire sont les plus fortement corrélés à la performance à l'examen d'entrée à la profession (Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001). Au Canada, seuls Wong et Wong (1999) ont étudié l'impact de variables académiques sur la performance à l'EAIC. Ces auteures n'ont toutefois pas réussi à établir de corrélation entre le résultat aux cours de sciences de base, par exemple chimie ou biologie, et le résultat à l'examen professionnel. Elles n'ont pas réussi à définir les variables de prédiction de la réussite, mais elles suggèrent d'utiliser la *GPA* pour avoir un portrait rapide de la performance des étudiantes à l'examen d'entrée à la profession (Wong & Wong, 1999). Toutefois, comme ces études proviennent principalement des États-Unis ou du Canada anglais, où l'examen professionnel ne comprend que la partie écrite, ces résultats ne peuvent pas être entièrement généralisés à la situation du Québec.

² Les programmes d'examens informatisés ont été créés par les associations professionnelles aux États-Unis dans le but de dépister les forces et faiblesses des étudiantes en reprenant des questions d'examen professionnel des années antérieures (Billings et al., 1996). Dans le but de faciliter la lecture de ce document, le terme « tests de dépistage » sera donc employé pour parler de ces programmes d'examens informatisés.

³ La *GPA* est une représentation numérique standardisée de la performance d'un étudiant dans ses cours universitaires. Les notes écrites sous la forme de lettre ou de pourcentage sont rapportées sur une échelle variant entre 0,00 et 4,00 ou 4,30.

Certains auteurs (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2003) s'accordent à penser que le milieu académique n'est pas l'unique responsable des variations de performance à l'examen professionnel. L'environnement immédiat de l'étudiante pourrait aussi influencer l'efficacité de sa préparation et sa performance au moment de passer l'examen. C'est pourquoi des auteurs (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2003) se sont intéressés aux variables dites non académiques. Selon Arathuzik et Aber (1998) la réussite de l'examen professionnel semble être corrélée positivement avec la *GPA* cumulative ainsi qu'avec le sentiment d'être prête à passer l'examen, mais négativement avec les responsabilités familiales, telles de s'occuper d'enfants en bas âge et les émotions comme l'anxiété, la colère ou la culpabilité. D'autres variables non académiques exercent leur influence après la graduation des étudiantes; par exemple, le nombre d'heures d'étude serait davantage corrélé à la réussite, tandis que l'apprentissage de nouvelle matière avant l'examen professionnel serait corrélé à l'échec (Beeman & Waterhouse, 2003). L'étude qualitative de Eddy et Epeneter (2002), explorant l'expérience des étudiantes en sciences infirmières lors du NCLEX, montre que les étudiantes ne se sentent pas assez bien préparées pour affronter cette épreuve. Parmi les autres facteurs pouvant influencer leur expérience, les étudiantes ont noté le temps et le matériel de préparation ainsi que la gestion du stress.

Certaines variables démographiques semblent avoir un lien avec le résultat à l'examen professionnel. Entre autres, l'âge (23 ans et moins) à la fin de la formation en sciences infirmières et l'origine ethnique, particulièrement l'origine hispanique, ont été explorés par certains auteurs (Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001; Crow, et al., 2004) en raison de leur corrélation négative avec la réussite à l'examen. Arathuzik et Aber (1998) ont étudié l'impact associé à la langue maternelle sur le résultat à l'examen. Ainsi, aux États-Unis, les étudiantes dont la langue maternelle n'est pas l'anglais sont désavantagées (Arathuzik & Aber, 1998).

Certains auteurs (Anderson, 2007; Crow, et al., 2004; DiBartolo & Seldomridge, 2005; McDowell, 2008; Nibert & Young, 2001; Nibert, Young, & Britt, 2003) proposent des stratégies d'intervention en vue de la préparation des étudiantes à l'examen professionnel. À l'intérieur de leur étude sur les variables de prédiction, Crow et al.

(2004) ont également questionné les responsables de programme de sciences infirmières sur les méthodes de préparation utilisées dans leurs établissements d'enseignement. Ainsi, les principales stratégies employées semblent être les guides de références académiques ainsi que les révisions informatisées (Crow, et al., 2004). Aux États-Unis, des organisations professionnelles ont créé des programmes d'examens structurés reprenant des questions des examens professionnels antérieurs (tests de dépistage). L'objectif de ces tests de dépistage est de permettre aux étudiantes ou aux diplômées de se familiariser avec le fonctionnement du NCLEX (Nibert & Young, 2001; Nibert, et al., 2003). Certains de ces tests, par exemple le *Health Education Systems, Inc. Exit Exam* (HESI E2), sont informatisés, permettant aux étudiantes d'évaluer leurs capacités informatiques avant d'entreprendre l'examen professionnel. Ces tests de dépistage sont également utilisés par certaines enseignantes en sciences infirmières, afin de cibler les forces et faiblesses des étudiantes et de les aider à réviser les notions manquantes avant la fin du programme de formation. DiBartolo et Seldomridge (2005) ont effectué une revue de la littérature afin de dépister les principales activités de préparation offertes aux étudiantes entre 1984 et 2004 dans les établissements d'enseignement aux États-Unis. Les groupes d'étude, les groupes de soutien, les plans d'étude individualisés et l'utilisation des tests de dépistage sont les interventions offertes le plus fréquemment aux étudiantes à risque d'échec (DiBartolo & Seldomridge, 2005). Cependant, il est parfois difficile de classer correctement les étudiantes dans le groupe à risque et certaines étudiantes pourraient bénéficier de ces activités de préparation sans avoir été considérées à risque d'échec. Dans son article, McDowell (2008) présente un modèle, *The Knowledge base, Anxiety control, Test-Taking Skills* (KATTS), ainsi que des stratégies pour le mettre en application, visant à orienter les étudiantes vers la réussite du NCLEX. Ce modèle se base sur trois variables : 1) les connaissances, 2) la gestion de l'anxiété et 3) les habiletés à passer un examen. Il aurait été utilisé, pendant six ans, dans l'établissement d'enseignement de l'auteure et aurait montré une amélioration de la performance des diplômées de 85 % à 97 % lors de l'examen professionnel. Anderson (2007) explique que la Faculté des sciences infirmières d'une école américaine a incorporé une activité de préparation visant l'*Empowerment* des étudiantes lors de la création d'un plan d'étude individualisé en vue de l'examen professionnel. Cette

intervention aurait montré une amélioration du taux de réussite de 79,61 % à 95 % entre 1996 et 2005 (Anderson, 2007).

Les études précédentes indiquent comment préparer les étudiantes à un examen de type écrit, mais qu'en est-il de la préparation à un examen pratique? Depuis l'an 2000, l'OIIQ a instauré un nouvel élément à son examen professionnel, soit la composante pratique sous la forme d'un parcours ECOS (OIIQ, 1999). L'utilisation des ECOS ne relève pas uniquement des sciences infirmières. En effet, le premier domaine à introduire les ECOS autant dans le cadre de la formation académique que dans l'évaluation des compétences fut celui de la médecine dans le milieu des années 1970 (Harden, Stevenson, Downie, & Wilson, 1975). Les ECOS sont maintenant de plus en plus utilisés comme méthode d'apprentissage et d'évaluation dans le domaine de la santé, et ce, dans plusieurs pays du monde. Quelques études (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Brosnan, Evans, Brosnan, & Brown, 2006; Fidment, 2012; Furlong, Fox, Lavin, & Collins, 2005; Sarid, Anson, & Bentov, 2005) se sont intéressées à la perception des étudiants quant à l'expérience ainsi qu'aux impacts des ECOS. En ce qui concerne la préparation, il semble exister peu d'études (Mavis, 2000; Rashid, Sobowale, & Gore, 2011) évaluant des méthodes spécifiques de préparation au ECOS.

Pour ce qui est de l'expérience vécue par les étudiantes lors d'ECOS, les résultats de la recherche qualitative de Fidment (2012) parlent de l'anxiété et de la peur de l'inconnu vécu par les étudiantes du domaine de la santé lors des ECOS. Le sentiment de n'être pas suffisamment préparé et le caractère irréaliste de certaines situations seraient aussi des facteurs accroissant l'anxiété chez ces étudiantes (Fidment, 2012). D'ailleurs, les étudiantes percevraient la période d'attente avant l'entrée dans une situation ECOS comme étant le paroxysme de leur niveau de stress (Brosnan, et al., 2006). Bien que les ECOS soient perçus comme la méthode d'évaluation la plus stressante d'après les étudiantes, ils motiveraient leurs apprentissages et seraient perçus comme efficaces pour les préparer à la pratique clinique (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Brosnan, et al., 2006; Furlong, et al., 2005). Sarid et al. (2005) ont montré que la réalisation d'ECOS entraînait davantage de sentiments de dépression et de fatigue que les autres types d'évaluation. Ces études permettent de comprendre un peu mieux

l'expérience des étudiantes au moment d'effectuer un ECOS, mais qu'en est-il de leur préparation ?

Mavis (2000) s'est intéressé à la préparation effectuée par des étudiants en deuxième année de médecine en vue d'un parcours ECOS formatif. Il semble que les étudiants aient investi de zéro à dix-neuf heures majoritairement à la révision de la théorie et ceux qui ont étudié plus longtemps auraient davantage élargi leur champ d'études (Mavis, 2000). Les conclusions de cette recherche montrent que la quantité d'heures d'étude ne serait pas nécessairement reliée à la performance (Mavis, 2000). Rashid et al. (2011) ont évalué un programme de préparation aux ECOS de médecine construit à l'aide d'une approche d'enseignement par les pairs, soit des collègues récemment gradués. Les résultats montrent que les étudiants ont apprécié l'enseignement offert par leurs pairs et le comparent à un enseignement traditionnel. Ce programme les aurait aidés à se préparer aux ECOS et à mieux comprendre les exigences associées à ce type d'évaluation (Rashid et al., 2011).

Au Québec, quelques activités de préparation existent dans les établissements d'enseignement et dans les milieux cliniques. Toutefois, il n'y a pas de documentation officielle concernant les méthodes employées, les objectifs visés ainsi que l'efficacité générale de ces activités. Notre expérience du milieu de la formation en sciences infirmières permet de connaître certaines d'entre elles. En 2008 et 2009, des membres de la Faculté des sciences infirmières d'une université montréalaise avaient créé un parcours ECOS à participation volontaire pour leurs diplômées. Cette activité se déroulait durant la saison estivale et offrait aux diplômées une occasion supplémentaire de mettre en pratique leurs connaissances ainsi que de se familiariser à l'environnement de l'examen professionnel et de diminuer leur stress. Depuis 2010, cette activité a laissé sa place à une rencontre présentant des astuces pour motiver et encourager les étudiantes à réussir l'examen de l'OIIQ. Plusieurs milieux cliniques ont aussi mis au point des activités de préparation à l'examen de l'OIIQ. Un centre hospitalier a d'ailleurs développé des journées de préparation offertes aux CEPI, présentées en deux volets, soit écrit et pratique, représentant le fonctionnement de l'examen professionnel.

L'OIIQ suggère à toutes les candidates de prendre connaissances du « Guide de préparation à l'Examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du

Québec »⁴ ainsi que des différents documents légaux sur les lois et règlements régissant la pratique infirmière (OIIQ, 2011). Le guide préparatoire élaboré par l'OIIQ contient des exemples de questions théoriques ainsi que des situations de type ECOS permettant, entre autres, aux candidates d'avoir un aperçu de l'évaluation. Des réponses complètes ainsi que des références leur sont fournies afin d'orienter leur révision. De plus, ce guide renferme des informations sur la structure et le déroulement de l'examen professionnel ainsi que des stratégies générales pour réussir l'examen (OIIQ, 2003). Pour la préparation à l'examen de certification canadien (EAIC) et américain (NCLEX), les organismes responsables offrent eux aussi un guide préparatoire contenant des questions théoriques ainsi que les réponses associées (AIIC, 2012; NCSBN, 2011). Ces organismes offrent également, à l'inverse de l'OIIQ, des tests de préparation, informatisés ou en format papier, permettant aux candidates d'effectuer un exemple concret de l'examen professionnel (AIIC, 2012; NCSBN, 2011).

L'état actuel des connaissances montre que les établissements d'enseignement semblent avoir une certaine capacité de prédiction, plus ou moins précise et à plus ou moins long terme, du résultat de leurs étudiantes à l'examen professionnel. Comme les connaissances sur la préparation et l'expérience de l'examen professionnel nous parviennent principalement des États-Unis, elles ne peuvent être intégralement transférées au contexte québécois en raison des différences liées à la population ainsi qu'à la nature même de l'examen. Les connaissances sur la préparation des étudiantes à une évaluation par ECOS sont plutôt restreintes. De plus, nous savons, par expérience, qu'il existe actuellement dans les établissements d'enseignement et les milieux cliniques québécois des interventions pour aider les CEPI à se préparer à l'examen professionnel de l'OIIQ. Toutefois, aucune étude n'avait encore été réalisée, à notre connaissance, afin d'évaluer l'un de ces programmes de préparation à l'examen professionnel. Il était donc pertinent d'effectuer une recherche évaluative sur l'un d'entre eux. Les résultats de cette étude permettront aux établissements d'enseignement et aux milieux cliniques d'identifier les forces et les faiblesses des activités de préparation offertes et encourager leur amélioration.

⁴ Ci-après nommé guide préparatoire.

Cette recherche est également pertinente d'un point de vue théorique, car elle s'appuie sur la perspective de l'approche par compétences de deuxième génération proposée par la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal (Goudreau, Pepin, Dubois, Boyer, Larue & Legault, 2009). Se basant principalement sur des assises constructivistes et cognitivistes, cette approche insiste sur l'implication de l'étudiante dans son processus d'apprentissage (Goudreau, et al., 2009). Cette approche permet de situer ce projet de mémoire dans une perspective de formation en sciences infirmières. La notion de compétences rejoint aussi la pensée d'auteurs en sciences de l'éducation et en sciences sociales, tels que Le Boterf (2003) et Tardif (2006). L'approche par compétences fait également appel aux principes énoncés par Lasnier (2001). Comme le développement des compétences est un élément essentiel à l'entrée à la profession et à l'obtention du titre d'infirmière, les établissements d'enseignement construisent leur programme afin de permettre aux étudiantes d'atteindre le niveau de compétences initial exigé par l'OIIQ. En plus des milieux académiques, les milieux cliniques offrent des programmes de formation continue favorisant la poursuite du développement des compétences professionnelles. Ainsi, les programmes de préparation à l'examen professionnel s'insèrent dans la poursuite du développement des compétences en plaçant les candidates dans un contexte similaire à leur pratique clinique en tant qu'infirmières novices.

En raison du peu de connaissances entourant le sujet de la préparation à l'examen professionnel québécois et de la présence de programmes de préparation dans certains établissements d'enseignement et milieux cliniques au Québec, il était justifié de procéder à une évaluation qualitative d'un programme de préparation selon la perception des candidates.

Le but de l'étude

Le but de cette étude est d'explorer la perception des candidates à la profession infirmière quant à l'impact d'un programme de préparation offert par un centre hospitalier universitaire de la région de Montréal sur leur expérience de l'examen professionnel de l'OIIQ.

Les questions de recherche

- 1) Quelle est la perception des CEPI à l'égard de l'impact immédiat du programme de préparation offert par le centre hospitalier sur leur préparation à l'examen professionnel de l'OIIQ?

- 2) Quelle est la perception des CEPI à l'égard de l'impact du programme de préparation offert par le centre hospitalier sur leur expérience de l'examen professionnel de l'OIIQ?

Chapitre 2

La recension des écrits et la perspective théorique

Le présent chapitre abordera six grands thèmes. En premier lieu, il convient de décrire le contexte sociopolitique entourant l'examen professionnel. Ensuite, une revue des principaux écrits sera présentée concernant les variables de prédiction de la réussite à l'examen professionnel, les interventions de préparation visant l'amélioration du taux de réussite ainsi que l'expérience et les méthodes de préparation lors d'une évaluation par ECOS. Par la suite, deux interventions de préparation mises en place au Québec seront décrites. Finalement, l'approche par compétences de deuxième génération développée par la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal (Goudreau, et al., 2009) sera exposée en tant que perspective théorique à cette recherche.

Le contexte sociopolitique de l'examen professionnel

En 1970 a lieu le dépôt du rapport sur la Commission d'enquête Castonguay-Nepveu qui remet en question l'organisation des professions au Québec (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010). Pour faire suite aux recommandations de ce rapport, l'Assemblée nationale adopta le Code des professions en 1973, mais ce dernier sera implanté officiellement en 1974. Le Code des professions assujettit les ordres professionnels à une législation et une réglementation commune visant la protection du public. Les différents ordres professionnels ont toutefois une grande marge de manœuvre en ce qui concerne les prises de décisions touchant l'entrée à la profession, l'évaluation et la surveillance de la pratique professionnelle ainsi que les sanctions en cas d'infraction (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010). Afin de permettre aux ordres professionnels de remplir leur mandat de protection du public, le Code des professions encadre la pratique professionnelle par la réserve du titre professionnel ainsi que par l'exclusivité de l'exercice (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010). Réservé uniquement aux membres des ordres professionnels, le titre professionnel permet à la population d'identifier le professionnel compétent dont elle a besoin. Le Code des professions a également remis à certaines professions l'exclusivité de certains actes. Au total, 25 professions se sont vues attribuer un titre réservé ainsi qu'un exercice exclusif et la profession infirmière entre dans cette catégorie (Conseil interprofessionnel

du Québec, 2010). La gouverne du titre professionnel favorise la protection du public en mandatant les ordres professionnels à s'assurer que leurs membres possèdent les compétences nécessaires à une pratique sécuritaire.

Le permis de pratique est la ressource utilisée par les organisations professionnelles afin de contrôler l'admission au titre et au droit d'exercice (Conseil interprofessionnel du Québec, 2010). Le permis représente, dans une certaine mesure, l'attestation que le professionnel possède les compétences pour exercer dans son domaine de pratique. Il est attribué aux membres selon certains règlements propres à chaque ordre professionnel. Dans le cadre de la profession infirmière, les CEPI obtiennent leur permis si elles acquièrent un niveau de formation attendu et si elles réussissent l'examen professionnel de l'OIIQ (OIIQ, 1999). De cette manière, l'OIIQ certifie que les candidates possèdent les compétences requises pour résoudre des problèmes connexes à leur domaine de pratique et ainsi, assure la protection du public (Gouvernement du Québec, 1973).

L'exigence reliée à la formation des candidates à la profession est l'obtention d'un diplôme d'études collégiales en soins infirmiers ou d'un diplôme de premier cycle universitaire en sciences infirmières d'un établissement reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). L'obtention du diplôme témoigne de la réussite de tous les cours inscrits dans le référentiel des programmes de formation. En ce sens, les établissements d'enseignement certifient que leurs étudiantes possèdent les connaissances et les compétences nécessaires à l'entrée dans la pratique infirmière.

L'autre condition à l'obtention du permis est la réussite de l'examen professionnel. Les diplômées du CÉGEP et de l'université doivent obligatoirement réussir cet examen afin d'obtenir leur permis d'exercice. L'OIIQ (1999) explique que le but de l'examen professionnel est d'évaluer l'aptitude à exercer la profession :

L'examen professionnel constitue un mode d'évaluation de l'intégration des connaissances des candidates à l'exercice de la profession d'infirmière et des diplômées admissibles par équivalence ainsi que de leur capacité à les appliquer dans la résolution de problèmes inhérents aux soins infirmiers.
(p.2)

En 2000, des changements ont été effectués à la structure de l'examen professionnel afin que ce dernier puisse évaluer plus concrètement la maîtrise des compétences des candidates. L'OIIQ (1999) explique la nécessité de ces changements par la diversification des différents savoirs ainsi que par la multiplicité et la complexité des situations de santé rencontrées dans le réseau de la santé, rendant plus difficile l'évaluation des compétences requises à l'exercice de la profession infirmière. De cette façon, l'examen professionnel de l'OIIQ, tel que présenté depuis l'an 2000, est composé de deux parties, soit une partie théorique et une autre pratique. La partie théorique de l'examen professionnel comprend environ 100 questions à court développement rédigées sous forme de mise en situation dont le but est d'évaluer la maîtrise des différentes connaissances déclaratives nécessaires au jugement clinique (OIIQ, 1999, 2003). Les questions touchent autant l'évaluation d'une problématique de santé que l'intervention professionnelle. Les candidates se doivent également d'être capables d'argumenter leurs décisions. La partie pratique, quant à elle, comprend environ 16 stations sous la forme d'ECOS (OIIQ, 2003). Cette méthode d'évaluation, empruntée au domaine de la médecine (Harden, et al., 1975), permet une mise en contexte rappelant une situation réelle. Chaque station, de 10 minutes, permet d'évaluer les connaissances procédurales et déclaratives ainsi que les habiletés relationnelles des candidates par le biais de l'interaction de ces dernières avec un personnage simulé, soit un client, un membre de la famille ou un autre professionnel de la santé (OIIQ, 1999).

Le Québec n'est toutefois pas le seul endroit où la profession infirmière est réglementée. En effet, le reste du Canada ainsi que d'autres pays ont mis en place des stratégies afin de contrôler l'entrée à la profession et la protection du public. Depuis 1970, l'AIIC a créé l'examen de certification canadien, l'EAIC, qui mesure le niveau de compétences des infirmières de l'ensemble des provinces et territoires du Canada, à l'exception du Québec (AIIC, 2012). Cet examen de type crayon – papier contient environ 200 questions à choix multiples qui sont orientées afin d'évaluer près de 148 compétences nécessaires à la pratique de la profession infirmière. Ces compétences sont regroupées sous quatre grands thèmes, soit la pratique professionnelle, le partenariat infirmière-client, la santé et le mieux-être ainsi que les changements de santé (AIIC, 2012). L'EAIC dure environ quatre heures et peut être passé à l'une des trois périodes

offertes par l'AIC. Aux États-Unis, l'organisation professionnelle des infirmières, le NCSBN, développe l'équivalent américain de l'examen de certification canadien, soit le NCLEX (NCSBN, 2011). Il vise à son tour la protection du public par la gouverne du permis de pratique. Depuis 1998, le NCLEX est informatisé permettant ainsi une plus grande flexibilité des horaires d'examen. Il peut donc être passé à tout moment de l'année, contrairement aux deux plages horaires fixes de l'examen de l'OIIQ. Le NCLEX est composé de questions à choix multiples et son niveau de difficulté est conçu pour s'adapter au niveau de connaissances dont fait preuve la candidate (NCSBN, 2011). D'une durée de six heures, il diffère également de l'examen professionnel connu au Québec par l'absence de la partie pratique de l'examen.

En septembre 2006, l'OIIQ a constaté une diminution des taux de réussite chez les candidates (Tableau 1). L'OIIQ a réagi à cette diminution en mandatant les établissements d'enseignement à trouver un moyen d'améliorer le taux de réussite de leurs diplômées (OIIQ, 2010b). En septembre 2007, une légère amélioration a été constatée, mais comme le montre le tableau 1 cette augmentation n'a été que temporaire. En effet, en septembre 2010 une diminution marquée a été une fois de plus observée dans les statistiques d'entrée à la profession. L'OIIQ encourage toujours les établissements à poursuivre leurs efforts concernant la préparation des candidates à la profession.

Tableau 1

**Les variations du taux de réussite à l'examen professionnel de l'OIIQ
entre mars 2005 et septembre 2011**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Examen de mars (N total)	845	1112	1286	1135	1044	1105	1129
N = premier essai	572	766	840	671	644	686	591
N = deuxième et troisième essai	273	346	446	464	400	419	538
Réussite au premier essai	85,3 %	82,0 %	76,0 %	79,9 %	77,6 %	73,8 %	77,7 %
Réussite à l'ensemble des essais (1-2-3)	83,1 %	78,3 %	71,4 %	76,8 %	71,9 %	71,9 %	76,7 %
Examen de septembre (N total)	2427	2428	2486	2129	2086	2271	2405
N = premier essai	2308	2223	2170	1898	1847	1995	2153
N = deuxième et troisième essai	119	205	316	231	239	276	252
Réussite au premier essai	84,4 %	79,6 %	79,4 %	81,6 %	80,1 %	74,6 %	80,1 %
Réussite à l'ensemble des essais (1-2-3)	82,9 %	77,1 %	76,3 %	78,3 %	77,0 %	70,6 %	77,3 %

* Statistiques retrouvées en majorité sur le site de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ)

<http://www.oiiq.org/>, le 14 mars 2012.

Les variables de prédiction

Cette section présente quelques études effectuées dans le but de découvrir les éléments qui permettent de prédire le résultat à l'examen professionnel. Bien qu'elles ne discutent pas de la préparation des candidates en vue de l'examen professionnel à proprement dit, la connaissance de ces variables permet de cibler les étudiantes qui auraient avantage à recevoir une aide supplémentaire. Certaines de ces variables peuvent aussi sensibiliser les enseignantes aux besoins des étudiantes en matière d'intervention de préparation. Parmi ces études, quelques-unes (Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001; Campbell & Dickson, 1996; Crow, et al., 2004; Seldomridge & DiBartolo, 2004; Wong & Wong, 1999) se sont concentrées sur l'identification des variables académiques, soit les éléments contenus dans le dossier scolaire d'une étudiante permettant de prédire sa réussite ou son échec à l'examen d'entrée à la profession. D'autres (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2003; Campbell & Dickson, 1996) ont plutôt concentré leurs efforts à cerner les variables non académiques, soit les éléments présents dans l'environnement interne (facteurs personnels) ou externe (facteurs sociaux) de l'étudiante pouvant influencer son résultat à l'examen. Finalement, parmi ces études, quelques-unes (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001; Crow, et al., 2004) ont aussi tenté de montrer des relations entre les données sociodémographiques des candidates et leur performance à l'examen professionnel.

Les études recensées s'intéressant aux variables de prédiction de la performance proviennent, en majeure partie, des États-Unis. Comme mentionné précédemment, l'examen professionnel américain ne comprend pas la partie pratique présente à l'examen de l'OIIQ. Les résultats des études ne peuvent donc pas être entièrement généralisés au contexte québécois. De plus, ces études sont corrélationnelles et présentent des limites communes concernant la fiabilité, la validité et la généralisation de leurs résultats. En effet, les corrélations multiples tendent à affaiblir la fiabilité des résultats. Aussi, comme les candidates qui réussissent l'examen professionnel sont plus nombreuses que celles qui l'échouent, les corrélations à la réussite en sont favorisées. Il est également important de se rappeler que les corrélations ne permettent pas d'établir

clairement des relations de cause à effet. De ce fait, nombre d'auteurs (Beeman & Waterhouse, 2001, 2003; Beeson & Kissling, 2001; Crow, et al., 2004; Seldomridge & DiBartolo, 2004; Wong & Wong, 1999) n'ont pas évalué l'ensemble de toutes les variables de prédiction pouvant influencer le résultat à l'examen professionnel. Certaines études (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2003; Crow, et al., 2004) ont utilisé des échantillons restreints, affaiblissant ainsi leur capacité de généralisation. De plus, plusieurs auteurs (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2001, 2003; Beeson & Kissling, 2001; Eddy & Epeneter, 2002; Seldomridge & DiBartolo, 2004; Wong & Wong, 1999) ont utilisé un échantillon dont les caractéristiques sociodémographiques sont semblables, limitant une fois de plus la généralisation des conclusions de recherche. Finalement, quelques études recensées (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001; Campbell & Dickson, 1996; Eddy & Epeneter, 2002; Seldomridge & DiBartolo, 2004; Wong & Wong, 1999) regroupent des données obtenues il y a parfois plus de 10 ans, ce qui peut amoindrir la validité et la fiabilité accordées à leurs résultats.

Les variables académiques

À divers moments dans le curriculum des programmes de formation, les enseignantes peuvent cibler des variables académiques afin d'identifier plus aisément les étudiantes à risque d'échec à l'examen professionnel. Crow et al. (2004) ont réalisé une étude corrélationnelle descriptive dans le but d'identifier les critères d'admission, de progression et de graduation pouvant être corrélés à la performance au NCLEX. Un questionnaire électronique, d'environ 30 minutes, fut envoyé à 513 responsables de programme de baccalauréat en sciences infirmières aux États-Unis. Un segment du questionnaire est exposé dans leur article. Cependant, ce questionnaire n'inclut pas toutes les variables qui sont à risque d'influencer les résultats à l'examen et n'a été soumis à aucune forme de validation. Les auteures ont obtenu la participation de 160 responsables de programme en sciences infirmières (N=160), ce qui équivaut à 31,2 % de réponse. Afin de prédire le succès ou l'échec de leurs étudiantes à l'examen national, Crow et al. (2004) indiquent que les responsables se basaient sur les résultats aux tests de dépistage (n= 144/160), de la *GPA* cumulative (n=47/160) et des notes à certains

cours spécifiques de sciences infirmières (n= 58/160) dont : pharmacologie; physiopathologie; assises en sciences infirmières; soins aux adultes; santé mentale; soins pédiatriques; santé communautaire; leadership et gestion. Après une analyse corrélationnelle des différentes données recueillies, les auteures mentionnent que l'utilisation de tests d'admission standardisés telle que le ACT ($P = 0,00$), les résultats aux cours de santé mentale ($r = 0,55$, $P = 0,02$) et de santé communautaire ($r = 0,76$, $P = 0,02$), l'utilisation d'un examen de fin de programme ($P = 0,05$) ainsi que la performance clinique ($P = 0,03$) sont les seules variables académiques ayant un potentiel de prédiction du succès au NCLEX. Les auteures ont également obtenu une corrélation négative entre le SAT, un test d'admission standardisé, et la réussite du NCLEX ($r = -0,4$, $P = 0,03$). Ils ne peuvent cependant pas en expliquer la raison.

Beeson et Kissling (2001) ont voulu identifier les variables pouvant être associées au succès lors du NCLEX. Pour ce faire, elles ont effectué une étude rétrospective des années 1993 à 1998 auprès de 505 diplômées du baccalauréat en sciences infirmières (N=505) d'une université du sud-est des États-Unis. Les données ont été recueillies à partir des dossiers académiques et des rapports officiels du NCLEX. Les auteures mentionnent que 463 sujets (n=463) ont réussi l'examen professionnel, tandis que 42 sujets (n=42) l'ont échoué, et ce, à la première tentative. Il semble que les diplômées qui ont réussi l'examen professionnel possédaient en général une meilleure GPA, dont la moyenne était d'environ 3,41 /4,00 ($P = < 0,0001$), et des résultats plus élevés à un test de dépistage, soit le Mosby AssessTest ($P = 0,0001$). De plus, ces diplômées n'avaient majoritairement pas obtenu de notes égales ou inférieures à C durant leur cheminement scolaire (n= 381, $P = < 0,0001$) comparativement à celles en échec qui ont souvent obtenu plus de trois notes égales ou inférieures à C (n= 23, $P = < 0,0001$).

Au même moment, Beeman et Waterhouse (2001) ont, eux aussi, effectué une étude afin d'identifier les variables les plus fortement corrélées aux succès au NCLEX. Leur étude corrélationnelle rétrospective des années 1995 à 1998 utilisait un échantillon de 538 sujets (N=538) provenant de l'Université du Delaware. Par le biais d'une recension des écrits exhaustive, les auteures ont choisi 21 variables sociodémographiques et académiques. Les données ont été récoltées grâce aux dossiers

informatisés des étudiantes et des rapports officiels du NCLEX. Les auteures indiquent que le nombre de notes égales ou inférieures à C+ dans les cours de sciences infirmières est la variable la plus fortement associée au résultat du NCLEX ($r = -0,394$, $P < 0,0001$), suivi des notes obtenues à deux des huit cours de sciences infirmières, soit *Restorative Nursing Interventions I* et *II* ($r = 0,379$ et $0,381$, $P < 0,0001$). Les notes obtenues dans un cours d'introduction aux sciences infirmières ($r = 0,367$, $P < 0,05$) et de physiopathologie II ($r = 0,349$, $P < 0,05$) seraient corrélées à la réussite de l'examen.

Quelques années auparavant, Campbell et Dickson (1996) ont procédé à une recension des écrits et à une méta-analyse des recherches des 10 dernières années portant, entre autres, sur l'identification des variables associées à la réussite du NCLEX. Leur échantillon final se composait de 47 études (N=47) en éducation des sciences infirmières publiées entre 1981 et 1990 aux États-Unis. Bien que cette recension des écrits relate des études d'il y a plus de 20 ans, l'étude de Campbell et Dickson (1996) offre une vision d'ensemble sur un grand nombre de variables académiques et non académiques ayant été corrélées à la réussite du NCLEX. Pour sélectionner leur échantillon, les auteurs ont adapté deux instruments développés par Smith et Stullenbarger en 1990, soit le *Generic Coding Form* et le *Quality of Study Form*. La recension des écrits montre que la *GPA* durant le cheminement en sciences infirmières (n=20), la *GPA* avant le début des cours du programme de sciences infirmières (n= 20) et celle obtenue au collège (n=22) sont les variables les plus fréquemment analysées. Les résultats dans les cours de sciences infirmières (n=7), la performance aux examens standardisés d'admission (SAT, ACT ou NLN ; n=35) et le résultat à un test de dépistage, le Mosby AssessTest (n=3), sont d'autres variables étant plus significativement reliées au succès du NCLEX.

Seldomridge et DiBartolo (2004) ont aussi effectué une étude corrélationnelle descriptive, rétrospective des années 1998 à 2002. Leur but était d'identifier les variables académiques associées au résultat au NCLEX. Leur collecte de données a été effectuée en utilisant les rapports officiels du NCLEX et les dossiers académiques des étudiantes à trois moments durant le programme de formation, soit à la fin de l'année préparatoire, après la première année de cours et au moment de la graduation. L'échantillon d'étudiantes (N=186) provenait d'un seul établissement d'enseignement

en milieu rural. La collecte de données a été effectuée à partir de 13 variables relevées d'une recension des écrits. Des corrélations ont été tirées entre les données récoltées aux trois moments du curriculum de formation et la performance des étudiantes à l'examen professionnel. Pour ce qui est des critères d'admission, seule la performance à un cours de physiopathologie, entrepris lors de l'année préparatoire, semble être corrélée à la réussite du NCLEX ($r = 0,377, P = 0,000$). Après la première année du programme de sciences infirmières, il semble que les résultats à deux cours de médecine/chirurgie soient corrélés à la réussite à l'examen professionnel ($r = 0,303$ et $0,307, P = 0,000$). Au moment de la graduation des étudiantes, il semble que le résultat à un test de dépistage est un indicateur de la réussite à l'examen professionnel ($r = 0,452, P = 0,000$). Les conclusions semblent également montrer une corrélation entre l'échec à l'examen professionnel et l'obtention de faibles notes à des cours prérequis ($r = -0,245, P = 0,002$) ou à des cours de soins infirmiers ($r = -0,342, P = 0,000$).

Au Canada, des auteures (Wong & Wong, 1999) se sont, entre autres, intéressées à l'impact des cours de sciences de base sur la performance des étudiantes lors de l'EAIC. Les sciences de base font référence aux cours de physiologie, d'anatomie, de microbiologie et de chimie. Wong et Wong (1999) ont utilisé les dossiers académiques de 258 diplômées ($N = 258$) d'un programme de baccalauréat en sciences infirmières entre les années 1990 et 1995. Les résultats montrent une corrélation très faible entre les notes aux cours de sciences et la réussite de l'EAIC ($r = 0,46, P < 0,0005$). Cette étude, peu fructueuse, nous informe de la tentative d'identification des variables de prédiction de la performance à l'examen professionnel en sol canadien. D'autres recherches seront nécessaires afin d'identifier les variables pouvant être associées au succès ou à l'échec des étudiantes à l'examen professionnel.

Les variables non académiques

L'environnement immédiat des étudiantes influence à son tour leur efficacité et leur rendement lors de l'examen professionnel, il devrait donc être inclus dans l'analyse des variables de prédiction. C'est ce que les auteurs (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2003; Campbell & Dickson, 1996) appellent les variables non académiques ou non cognitives. À notre connaissance, Arathuzik et Aber (1998) sont les

auteures les plus régulièrement citées en ce qui concerne les variables non académiques. Utilisant un devis de recherche corrélationnel descriptif, elles désiraient identifier autant les variables académiques que non académiques étant corrélées avec le succès des étudiantes au NCLEX. Leur échantillon de convenance comprenait 79 étudiantes (N=79) en dernière session d'un programme de soins infirmiers d'un collège public aux États-Unis. Quatre instruments ont été employés pour la collecte des données. D'abord, les auteures ont créé un questionnaire pour obtenir les données sociodémographiques de l'échantillon. Puis, elles ont adapté des échelles servant à mesurer l'expérience des étudiantes quant à certains éléments, soient les paramètres internes évaluant des aspects propres à l'étudiante (manque de confiance, désorganisation, faibles habitudes à étudier, manque de motivation, émotions, fatigue, stress, multiplicité des rôles ; alpha 0,47 à 0,82) et les paramètres externes évaluant le contexte physique et social de l'étudiante (finances, responsabilités familiales, problèmes de santé familiaux, manque de support, responsabilité au travail, milieu de vie, relations sociales ; alpha 0,50 à 0,80). Un autre questionnaire auto administré de 47 questions, le *Study Skills Self-Efficacy* (SSSE), a été utilisé afin d'évaluer les croyances reliées à l'étude chez les étudiantes (alpha 0,78 à 0,91). Les principales variables, académiques et non académiques, qui corrélaient davantage avec la réussite à l'examen professionnel sont : la *GPA* cumulative à la fin du programme de soins infirmiers ($r_{pb} = 0,275, P < 0,05$); les responsabilités familiales comme avoir des enfants ($r_{pb} = - 0,293, P < 0,05$); les émotions telles que l'anxiété, la colère ou la culpabilité ($r_{pb} = - 0,240, P < 0,05$) et le sentiment d'être prête à passer l'examen ($r_{pb} = 0,245, P < 0,05$).

Dans leur recension des écrits, Campbell et Dickson (1996) se sont également intéressés aux variables non académiques. Ces auteurs indiquent que les variables non académiques semblent être des prédicteurs plus faibles du succès au NCLEX, mais il est à noter que ce type de variable a été étudié moins fréquemment. Le style d'apprentissage (n=6), l'estime de soi (n=5), l'anxiété (n=5), le soutien social (n=4) et les variables situationnelles (n=3) sont les variables non académiques les plus souvent étudiées dans les études (N=47) recensées par les auteurs.

Beeman et Waterhouse (2003) ont, eux aussi, évalué l'implication des variables non académiques dans la prédiction de la réussite à l'examen professionnel américain.

Leur but était de trouver les facteurs influençant la performance au NCLEX après la graduation des étudiantes. Afin de réaliser cette étude, Beeman et Waterhouse (2003) ont créé un questionnaire, le *NCLEX Preparation Survey* (NPS), comprenant 62 variables. Une description des méthodes de préparation utilisées ainsi que la tenue d'un journal de bord était aussi des éléments demandés aux participantes à l'étude. Les auteures ont posté le questionnaire ainsi qu'une lettre d'informations à 30 diplômées de l'Université du Delaware dans la semaine suivant leur graduation. Un chèque de 100 \$ était offert en échange d'un questionnaire dûment rempli et d'une preuve du résultat obtenu au NCLEX. Seulement 12 étudiantes ont retourné le questionnaire (N=12), ce qui représente un échantillon restreint. Beeman et Waterhouse (2003) indiquent que trois résultats principaux se dégagent de l'analyse des données. En effet, le nombre total d'heures passées à étudier montre une corrélation ($\rho = 0,648$, $P = 0,022$) avec la réussite du NCLEX. Plus précisément, le nombre d'heures passées à étudier la semaine qui précède la tenue de l'examen professionnel semble avoir un impact sur la performance ($\rho = 0,585$, $P = 0,045$). L'apprentissage de nouvelle matière reliée aux sciences infirmières semble négativement corrélé à la réussite du NCLEX ($\rho = -0,769$, $P = 0,005$). Ce qui indique que l'apprentissage de nouveau matériel, avant de passer l'examen, pourrait être relié à l'échec. Bien que cette étude apporte des informations à propos des variables non académiques influençant la période entre la graduation et le passage de l'examen professionnel, les résultats nécessitent une validation à l'aide d'un échantillon de plus grande taille.

Dans une étude à devis qualitatif, Eddy et Epeneter (2002) cherchaient à comprendre l'expérience vécue par les étudiantes en sciences infirmières lors de l'examen professionnel américain. Elles ont utilisé un échantillon de 19 diplômées en 1998 (n=19) d'un programme de baccalauréat en sciences infirmières d'un collège privé en Oregon, dont dix d'entre elles avaient réussi l'examen professionnel (n=10) et neuf l'avaient échoué (n=9) à leur première tentative. Pour la plupart des participantes, l'étude de l'examen professionnel s'était concentrée deux à trois semaines avant la date prévue du NCLEX. Plusieurs sentiments, principalement de l'anxiété et un manque de confiance en soi, ont été ressentis par les participantes lors de l'examen professionnel. Les diplômées qui ont réussi l'examen professionnel ont dit avoir vécu de l'anxiété

avant l'examen, mais qu'elles avaient été en mesure de gérer leur stress. À l'inverse, le groupe qui a échoué à l'examen professionnel, se sentait plus confiant avant l'examen, mais aurait eu de la difficulté à gérer le stress durant l'épreuve. La plupart des diplômées qui ont réussi l'examen attribuaient leur succès à leur degré de préparation, tandis que les diplômées qui l'ont échoué pensaient qu'elles avaient manqué de préparation, se sentaient presser à effectuer l'examen et manquaient de connaissances sur le contenu ou le style de question de l'examen professionnel. L'ensemble des participantes a dit ne pas avoir reçu suffisamment de préparation sur le niveau de difficulté des questions du NCLEX, particulièrement en ce qui concerne la pensée critique et la priorisation des soins. Questionnées sur les activités de préparation effectuées dans leur établissement d'enseignement, les diplômées ont mentionné que les études de cas et l'analyse de situations réelles de pratique étaient des éléments aidants. Tandis que les aspects qui n'ont pas été aidants sont l'incongruité entre le style de questions employé par le milieu d'enseignement et celui de l'examen professionnel, le manque d'informations sur certains sujets et le manque de préparation à l'examen professionnel. Bien que cette étude n'avait pas pour but d'identifier les variables de prédiction, les résultats obtenus s'approchent grandement des variables non académiques citées dans les autres études.

Les variables sociodémographiques

Parmi les auteurs précédemment cités, quelques-uns (Arathuzik & Aber, 1998; Beeman & Waterhouse, 2001; Beeson & Kissling, 2001; Crow, et al., 2004) se sont intéressés aux relations entre les indicateurs sociodémographiques et les résultats à l'examen professionnel. Crow et al. (2004) ont découvert, pendant leur étude auprès de 160 responsables de programmes en sciences infirmières (N=160), que l'origine ethnique des étudiantes pouvait influencer la prédiction du résultat au NCLEX. En effet, elles indiquent que l'origine hispanique serait davantage corrélée à l'échec lors de l'examen professionnel ($r = -0,25$, $P = 0,01$). L'une des variables sociodémographiques ayant été observées à quelques reprises est l'âge des étudiantes à la fin du programme de formation. Comme le mentionne Beeman et Waterhouse (2001), il existe des programmes de baccalauréat accélérés permettant aux étudiantes de terminer leurs études universitaires plus rapidement et par le fait même plus jeunes. Les résultats de

leur étude montrent que les étudiantes plus jeunes tendent à échouer davantage le NCLEX que les plus âgées ($P = 0,002$). Cette conclusion est partagée par Beeson et Kissling (2001) qui spécifient que les étudiantes de 23 ans et plus réussissent davantage l'examen professionnel (95,7 %, $P = 0,003$) que le groupe de 23 ans et moins (88,3 %, $P = 0,003$). Finalement, Arathuzik et Aber (1998) ont fait un lien entre la langue parlée à la maison, soit l'anglais, et la réussite de l'examen ($r_{pb} = 0,253$, $P < 0,05$). Ce résultat s'explique par le fait qu'aux États-Unis, l'anglais est la langue officielle et la maîtrise de cette langue permet une meilleure compréhension de l'examen professionnel.

Les interventions de préparation

Bien que l'identification des variables de prédiction soit intéressante, il est important de cibler les interventions de préparation pouvant influencer le taux de réussite à l'examen d'entrée à la profession, car l'échec à cet examen n'a pas un impact uniquement sur l'étudiante qui le subit, mais également sur son école d'origine. En effet, les établissements d'enseignement voient varier leurs demandes d'admission en fonction du taux de réussite de leurs diplômées à l'examen professionnel (Anderson, 2007).

Quelques auteurs (Arathuzik & Aber, 1998; Crow, et al., 2004), qui ont travaillé sur l'identification des variables de prédiction, ont aussi évalué ou proposé des activités de préparation. Dans leur étude, Crow et al. (2004) ont questionné leur échantillon de responsables de programme de sciences infirmières ($N=160$) quant aux interventions mises en œuvre par les milieux d'enseignement pour améliorer le taux de réussite à l'examen professionnel. Les auteures mentionnent que les manuels de référence académiques ($n= 132$), les références des associations et organisations professionnelles ($n= 92$), le matériel de soutien social ($n= 91$) ainsi que les révisions informatisées ($n= 86$) sont les interventions les plus souvent utilisées auprès des étudiantes. À l'aide de leurs résultats sur les variables académiques, non académiques et sociodémographiques, Arathuzik et Aber (1998) exposent des stratégies pouvant être mises en place par les milieux d'enseignement afin d'aider les étudiantes. Ainsi, pour maximiser le temps d'étude et minimiser le niveau de stress, les auteures sont d'avis que les enseignantes

devraient offrir des conseils sur la gestion du temps ainsi que sur la gestion du stress. Les auteures pensent aussi que les étudiantes qui possèdent une faible *GPA* devraient recevoir des périodes de tutorat supplémentaires. Puisque la langue primaire influence l'issue de l'examen professionnel, Arathuzik et Aber (1998) suggèrent d'offrir des cours de langue seconde aux étudiantes étrangères afin d'améliorer leur maîtrise de l'anglais avant de se présenter au NCLEX.

D'autres auteurs (Anderson, 2007; DiBartolo & Seldomridge, 2005; McDowell, 2008) se sont concentrés sur l'identification d'interventions pour aider les étudiantes ou les diplômées à se préparer en vue de l'examen professionnel. En effectuant une recension des écrits, DiBartolo et Seldomridge (2005) avaient pour objectif de rassembler les études portant sur les interventions de préparation à l'examen professionnel américain. Elles ont recensé huit études (N= 8) rencontrant leurs critères d'inclusion et d'exclusion et ayant été publiées entre 1984 et 2004. Dans leur article, elles présentent un tableau décrivant les différentes interventions incluant la méthodologie, les échantillons utilisés ainsi que les principaux résultats. Les principales catégories d'interventions répertoriées sont les groupes d'étude; les groupes de soutien; les plans d'étude individualisés se basant sur l'analyse des forces et faiblesses des étudiantes; les programmes de développement et de conseils; les plans de succès académiques et l'utilisation d'examens informatisés. Les auteures mentionnent que cinq études (n=5) adressent leurs interventions uniquement aux étudiantes à risque. Toutefois, la définition d'une étudiante dite à risque diffère selon les auteurs, mais généralement cette catégorisation s'appuie sur des facteurs académiques tels que la *GPA*, la moyenne dans les cours de sciences infirmières ou les résultats aux tests de dépistage (DiBartolo & Seldomridge, 2005). À l'inverse, deux études (n=2) indiquent que toutes les étudiantes d'une même cohorte avaient l'opportunité de participer aux interventions. Les auteures suggèrent de considérer, par défaut, toutes les étudiantes à risque d'échec en raison des variables non académiques pouvant influencer le résultat à l'examen professionnel. Comme le mentionnent ces auteures, la recension des écrits porte uniquement sur les interventions dont l'efficacité a été évaluée, excluant donc certaines interventions potentiellement efficaces. De plus, certaines études recensées datent d'il y a plus de 10 ans et utilisent des échantillons restreints, ce qui réduit leur fiabilité et leur

généralisation au contexte d'aujourd'hui. Les interventions recensées sont toutes mises en place durant l'année scolaire, auprès d'étudiantes qui tenteront pour la première fois l'examen professionnel. Qu'en est-il des diplômées qui échouent à l'examen et qui n'ont plus accès au matériel ou à l'aide pédagogique de leur milieu d'enseignement?

L'article de McDowell (2008) présente un modèle, *The Knowledge base, Anxiety control, Test-Taking Skills* (KATTS), ayant pour but de favoriser la performance des étudiantes en sciences infirmières lors du NCLEX. Ce modèle possède trois composantes : une base de connaissances adéquate, une gestion efficace de l'anxiété et le développement des habiletés à passer un examen. Ces composantes doivent toutes être renforcées afin de maximiser la performance à l'examen professionnel. Pour ce qui est de la base de connaissances, l'auteure indique qu'à la fin d'un programme en sciences infirmières les diplômées devraient avoir acquis une base de connaissances suffisante pour commencer leur pratique clinique. D'après le modèle KATTS, il ne faut pas seulement se fier aux apprentissages faits dans le cadre du parcours académique, mais également les comparer aux exigences de l'examen professionnel afin que les lacunes soient identifiées et palliées. L'auteure mentionne que le développement d'un plan d'étude personnalisé en fonction des forces et faiblesses ainsi que l'utilisation d'exemple d'examens professionnels sont de bonnes stratégies pour travailler cette base de connaissances avant d'effectuer le NCLEX. En ce qui concerne la gestion de l'anxiété, il est question d'éliminer la peur de l'inconnu, de maintenir une attitude positive, de garder une vision claire de l'objectif à accomplir, d'avoir un sentiment de contrôle sur son environnement et d'être exposé à des situations similaires à l'examen professionnel. Finalement, d'après le modèle KATTS le développement des habiletés à passer un examen passe, entre autres, par la pratique de questions telles qu'elles seront posées au NCLEX et par la compréhension de la théorie sous-jacente à chaque bonne ou mauvaise réponse. L'auteure mentionne que depuis l'instauration du modèle KATTS dans son établissement d'enseignement le taux de réussite à l'examen professionnel est passé de 85 % à 97 % en six ans. Bien que ce modèle soit orienté sur la réussite du NCLEX, les thèmes principaux semblent pouvoir être transposés à d'autres formes d'évaluation.

Dans l'objectif d'améliorer le taux de réussite de ses étudiantes au NCLEX, une école américaine a mis en place un programme basé sur la notion d'*Empowerment*. Dans

son article, Anderson (2007) procède à l'évaluation de l'implantation de cette intervention. D'abord, la mise en œuvre de ce programme nécessite l'implication de l'ensemble du corps professoral, car les enseignantes doivent rencontrer au moins deux fois une étudiante, pour une durée de 20 à 60 minutes par rencontre. Ce programme de préparation s'appuie sur l'habileté de l'étudiante à construire son propre plan d'étude. Ainsi, deux tests de dépistage lui permettent d'obtenir une image claire de ses faiblesses afin de cibler ses besoins d'étude. La première rencontre permet à l'enseignante de donner toute l'aide et l'information nécessaire afin que l'étudiante construise son plan d'étude individualisé, cohérent avec les besoins qu'elle a identifiés. La seconde rencontre permet de faire une évaluation et un retour sur le plan d'étude. Anderson (2007) indique qu'une amélioration du taux de réussite a été observée entre 1996 (79,61 %) et 2005 (95 %). Bien entendu, des variables externes non contrôlées, académiques ou non académiques, peuvent avoir influencé les taux de réussite. De plus, ce programme a été implanté dans une seule école et les conclusions obtenues dans cet établissement ne sont pas généralisables à tous les contextes.

Les examens cliniques objectifs structurés

Les écrits précédents parlent principalement de la prédiction du résultat et des méthodes de préparation reliées à l'examen professionnel américain. Comme mentionné précédemment, le NCLEX ne comprend pas la partie pratique comprenant un parcours ECOS dans l'examen professionnel de l'OIIQ. L'utilisation d'ECOS est issue du domaine de la médecine depuis 1975 et permet d'évaluer les différents éléments composant les compétences cliniques d'un professionnel à l'intérieur d'une situation semblable à la réalité (Harden, et al., 1975). Les ECOS sont des simulations de situations authentiques, dont la réalisation nécessite l'utilisation d'habiletés cliniques réelles ne pouvant être évaluées par des examens écrits. Or, il va sans dire que la préparation à ce type d'examen diffère considérablement de la préparation effectuée pour tout autre type d'évaluation. Comme il s'agit d'une méthode d'apprentissage et d'évaluation peu utilisée, à l'exception du domaine de la santé, la littérature sur ce sujet

est moins fréquente. Quelques études (Brand & Schoonheim-Klein, 2009; Brosnan, et al., 2006; Fidment, 2012; Furlong, et al., 2005; Sarid, et al., 2005) se sont concentrées sur l'exploration de l'expérience vécue par les étudiantes lors de la réalisation d'un parcours ECOS. Toutefois, peu d'études (Mavis, 2000; Rashid, et al., 2011) se sont attardées aux méthodes de préparation en vue d'un ECOS, la littérature trouvée à ce sujet se résumant plutôt à des conseils généraux (Street & Hamilton, 2010).

L'expérience vécue par les étudiantes lors d'ECOS

Parmi les auteurs qui se sont intéressés à l'expérience vécue par les étudiantes lors d'une évaluation par ECOS, Fidment (2012) a réalisé une étude qualitative auprès de dix étudiantes en sciences de la santé (N=10) d'une université du Royaume-Uni, dont neuf étaient en sciences infirmières (n=9). Comme le but de l'étude était d'explorer et de comprendre l'expérience vécue par ces étudiantes lors d'ECOS, l'approche de phénoménologie herméneutique a été utilisée. Les données ont été collectées à partir d'entrevue individuelle semi-structurée auprès des dix étudiantes après la réalisation d'un ECOS évaluatif. Les thèmes principaux émergeant de l'analyse des données font référence au stress, à la préparation et à la simulation. L'auteure indique que le stress est le thème ayant été abordé spontanément par l'ensemble des étudiantes lorsqu'elles repensaient à leur expérience. Bien que toutes les étudiantes aient dit avoir expérimenté du stress avant et/ou durant l'ECOS, celles-ci semblaient avoir trouvé bénéfique ce type d'évaluation, car elle leur aurait permis de se pratiquer à agir en situation anxiogène. La majorité des participantes à l'étude expérimentaient pour la première fois un ECOS et attribuaient principalement leur stress à la peur de l'inconnu. Elles mentionnaient que si elles étaient conviées à d'autres ECOS, elles auraient maintenant une idée du processus ce qui diminuerait leur stress, mais qu'un certain sentiment d'anxiété persisterait toujours. En ce qui a trait à la préparation, les étudiantes avaient reçu de l'information verbale et écrite sur la méthode d'évaluation ainsi que des moments réservés à la pratique des habiletés cliniques et une pratique de situation ECOS. En raison d'un bris d'équipement, certaines étudiantes n'avaient pu profiter de la pratique d'ECOS. Il semble donc que les étudiantes qui ont profité de la pratique se sentaient plus prêtes pour l'ECOS. Ces dernières ont même mentionné s'être senties plus calme et mentalement

plus préparées, car elles étaient conscientes des exigences reliées à l'ECOS. L'auteure indique qu'un message important lancé par les étudiantes était l'importance d'obtenir davantage de pratique d'ECOS. Le troisième thème abordé par les participantes à l'étude était la simulation. Les étudiantes mentionnaient avoir eu un sentiment d'inconfort dans cet environnement simulé, mais elles auraient toutes réussi à outrepasser cette barrière au moment de l'évaluation. L'auteure conclut son article en mentionnant que la préparation est la clé de la gestion du stress et que les étudiantes rencontrées ont manifesté un besoin clair d'obtenir une préparation structurée et adéquate. Bien que l'échantillon utilisé soit petit et différent de la population québécoise, il est constitué en grande majorité d'étudiantes en sciences infirmières, il faut toutefois être vigilant en ce qui concerne la transférabilité des résultats.

L'étude de Brosnan et al. (2006) avait pour but d'évaluer le processus et les impacts des ECOS selon la perspective d'un groupe d'étudiantes de première et de deuxième année en sciences infirmières, de tuteurs, de coordinateurs de stage et d'évaluateurs. Ils ont opté pour une approche évaluative dont la collecte de données était organisée en deux temps. Premièrement, des groupes de discussion ont été effectués avec des étudiantes ayant récemment expérimenté des ECOS (N=20) ainsi qu'avec le personnel enseignant s'occupant des ECOS (N=8). Les thèmes émergents de l'analyse des groupes de discussion ont mené à la création d'un questionnaire comprenant 61 questions fermées et deux questions ouvertes ($\alpha = 0,75$). Ce questionnaire a par la suite été envoyé à 110 étudiantes, dont 89 ont été retournés (N=89), soit un taux de réponse de 81 %. Les résultats de ces deux collectes de données montrent que les ECOS ont un impact positif sur la pratique clinique des étudiantes. Ainsi, après la réalisation des ECOS, elles disaient se sentir plus prêtes à effectuer leur stage. D'ailleurs, 89,1 % des étudiantes disaient que les ECOS leur avaient appris à gérer des situations anxieuses. L'analyse des groupes de discussion révèle que le personnel enseignant aurait un impact sur le niveau de stress vécu par les étudiantes ainsi que sur leur performance. Ces dernières ont mentionné que la personne présente dans le couloir, soit entre les stations ECOS, avait une plus grande influence sur le processus des ECOS que les autres. Elles décrivaient cette personne comme étant rassurante. Toutefois, les membres du personnel enseignant ne semblaient pas être conscients de leur impact

auprès des étudiantes. Le niveau de stress le plus élevé était vécu dans le couloir, avant l'entrée dans les salles d'évaluation, et le niveau le plus bas était vécu au moment de la rétroaction. Les étudiantes ont mentionné que les ECOS étaient plus anxiogènes qu'une évaluation écrite (52,7 %) ou qu'une évaluation écrite continue (56,3 %). Cette étude est intéressante en raison de sa structure méthodologique, mais comme elle a été réalisée en Irlande les résultats ne peuvent être transférés intégralement au contexte québécois.

Dans le même sens, Furlong et al. (2005) se sont intéressée à la perception des étudiantes en soins infirmiers oncologiques d'une université irlandaise en ce qui concerne leur degré de préparation aux ECOS, leur niveau d'anxiété associé aux ECOS et leur point de vue sur l'efficacité des ECOS dans l'évaluation des compétences cliniques. Les données ont été obtenues par le biais de 185 questionnaires (N=185) recueillis entre les années 1998 et 2004. L'article donne peu d'information sur l'échantillon et l'alpha relatif à l'outil de collecte de données n'est pas mentionné. Pour se préparer aux ECOS, les étudiantes ont reçu des informations détaillées sur le format, les habiletés requises et la théorie associée à chaque ECOS. Elles ont aussi obtenu la liste des compétences évaluées et ont eu l'occasion de les pratiquer lors d'un stage. Trois semaines avant l'examen, les étudiantes ont réalisé un exemple d'ECOS à l'endroit où l'évaluation allait avoir lieu. Les résultats montrent que la majorité des étudiantes se sentaient suffisamment préparées pour le format de l'examen (87 %) ainsi que pour son contenu (82,7 %). Les étudiantes disaient aussi connaître les exigences reliées à l'évaluation (74 %). Malgré la stratégie de préparation mise en place et l'impression d'être bien préparé, 90 % des étudiantes ont perçu les ECOS comme étant anxiogènes. L'article ne nous renseigne pas sur la quantité d'anxiété vécue, mais 50 % des étudiantes ont perçu l'évaluation par ECOS comme étant plus anxiogène que toute autre forme d'évaluation. Bien qu'elles aient vécu du stress lors des ECOS, les étudiantes (72 %) ont mentionné que ce type d'évaluation avait motivé leurs apprentissages. Finalement, quelques étudiantes (46,4 %) affirmaient que cette stratégie d'évaluation était un bon moyen pour évaluer les compétences cliniques. Selon la majorité (93,5 %), les compétences testées dans les ECOS étaient importantes pour la pratique clinique.

Brand et Schoonheim-Klein (2009) désiraient quant à eux comparer les ECOS avec d'autres méthodes d'évaluation. Leur objectif était d'évaluer et de comparer le

niveau de stress, la perception de préparation et les espoirs de succès lors d'un ECOS à un examen écrit et à un examen de préparation clinique. Les auteurs ont utilisé un échantillon comprenant des étudiants de troisième année de médecine dentaire d'une école aux Pays-Bas. La collecte de données s'est effectuée à l'aide de questionnaires, auprès des étudiants lors des trois situations d'évaluation. La taille de l'échantillon et sa description ne sont pas présentées dans l'article, les auteurs mentionnent que le nombre de questionnaires complétés était varié, car la participation à l'étude était volontaire et que les étudiants n'ont pas nécessairement participé à chaque épreuve d'évaluation. Les résultats montrent que toutes les méthodes d'évaluation causent une augmentation du stress, mais que les ECOS apportent le plus haut niveau de stress. Les auteurs expliquent ce résultat par l'observation constante des évaluateurs lors des ECOS apportant davantage de stress qu'un examen écrit où l'étudiant remplit le formulaire dans l'anonymat. La limite de temps serait une autre cause possible du stress vécu lors d'un ECOS. Les étudiants ont indiqué s'être mieux préparés pour l'ECOS que pour les autres méthodes d'évaluation. D'ailleurs, leurs espoirs de réussite étaient beaucoup plus élevés envers l'ECOS qu'envers les autres évaluations. Les corrélations faites à partir des différentes variables montrent que le stress amène un niveau plus élevé de préparation ($P=0,011$). Le niveau de stress vécu lors de l'ECOS ne serait toutefois pas corrélé aux résultats obtenus ($P=0,226$), tandis que la corrélation est pertinente lors d'un examen écrit ($P=0,044$). Pour tous les types d'évaluation, il existerait une corrélation positive entre le degré de préparation et les espoirs de réussite ainsi qu'avec les résultats obtenus. En effet, les étudiants qui ont rapporté un degré de préparation plus élevé, ont également exprimé davantage d'espoirs de réussir l'examen et ont obtenu de meilleurs résultats. Ainsi, pour tous les types d'évaluation avoir des espoirs de réussite semble corrélérer avec l'obtention de meilleurs résultats. Cette étude est intéressante, mais le manque d'information au sujet de l'échantillon tout comme les limites de transférabilité demandent à envisager les résultats avec précaution.

Dans le même ordre d'idée, Sarid et al. (2005) avaient pour objectif d'évaluer les changements émotionnels, comportementaux et cognitifs des étudiants lorsqu'ils étaient confrontés à trois types d'évaluations, soit les ECOS, la présentation orale et l'examen écrit. L'échantillon utilisé pour cette étude est composé de 102 étudiants en sciences de

la santé (N=102), dont les sciences infirmières (n=21). Le milieu de l'étude n'est pas mentionné dans l'article. Les étudiants devaient répondre à un questionnaire, *The Profile of Mood States (POMS)*, mesurant l'anxiété, la dépression, la colère, la vigueur, la fatigue et la confusion. Ce questionnaire leur était présenté à deux moments, soit avant (T1) et après (T2) chaque méthode évaluative. Afin d'évaluer d'autres variables, les étudiants devaient également répondre à des questionnaires portant sur les symptômes (T1 et T2), le soutien social (T2), l'autoévaluation de la nervosité et de la confiance (T2), la préparation (T2) et l'évaluation du niveau de difficulté (T2). Dans leur article, les auteurs présentent ces outils de manière détaillée. Les résultats montrent que toutes les variables du questionnaire POMS, à l'exception de la vigueur, se sont modifiées, peu importe le type d'évaluation. D'ailleurs, au temps 2 les étudiants rapportaient vivre moins d'anxiété, de dépression, de colère, de fatigue et de confusion qu'au temps 1. Les résultats montrent aussi que les ECOS entraîneraient davantage de dépression (T1= 2,32, SE= 1,07; T2= 3,71, SE= 0,93) et de fatigue (T1=7, 76, SE= 1,46; T2=8, 79, SE= 1,33). Ainsi, les étudiants qui ont effectué des ECOS semblaient plus dépressifs et épuisés au temps 2 qu'ils ne l'étaient au temps 1. Dans l'article, ce résultat est expliqué en indiquant qu'un ECOS demande l'intégration des connaissances et habiletés à la fois théoriques et cliniques. De plus, le parcours ECOS est structuré de manière à être limité dans le temps, tandis que les autres méthodes d'évaluation permettent une certaine souplesse. La présence constante d'un évaluateur pourrait aussi mener à cet état de dépression et de fatigue accrue. L'évaluation par présentation orale entraînerait, quant à elle, plus de symptômes que les autres types d'évaluation. L'évaluation du degré de difficulté montre que l'examen écrit est perçu comme étant le plus facile, tandis que la présentation orale serait l'évaluation jugée la plus difficile. Cette étude est intéressante puisqu'elle nous renseigne sur les impacts de l'évaluation par ECOS, mais il est important de se questionner sur la transférabilité des résultats.

Les interventions de préparation en vue d'un ECOS

À notre connaissance, Mavis (2000) est le seul à avoir évalué la manière dont certains étudiants se préparent pour un examen de type ECOS. Un questionnaire, d'une durée de dix minutes, a été distribué à 113 étudiants de deuxième année de médecine qui

effectuaient un parcours ECOS formatif. Au total, 78 questionnaires (N= 78) ont été retournés et remplis correctement. Parmi les résultats obtenus, le nombre d'heures passées à étudier est une variable importante, s'échelonnant sur une période variant entre zéro et 19 heures. La moyenne d'heures d'étude se situant à 3,3 heures. Les données indiquent aussi que les étudiants plus âgés (26 ans) tendent à étudier davantage ($r = 0,30$, $P < 0,01$). L'auteur émet l'hypothèse que ces étudiants ont possiblement pris l'habitude de se préparer pour des examens ou encore qu'ils ont besoin de plus de préparation par rapport aux plus jeunes. Le résultat à l'examen théorique obtenu en première année de médecine est également relié au temps total passé à étudier pour ces ECOS ($r = -0,23$, $P < 0,05$). Ainsi, les étudiants qui ont moins bien réussi aux examens théoriques sont ceux qui ont étudié le plus pour les ECOS. En ce qui concerne la répartition de l'étude, il semble que plus le nombre d'heures d'étude s'agrandit, plus les étudiants diversifient leur objectif de révision. L'auteur s'intéressait également à savoir si le temps d'étude influençait le résultat aux ECOS. Les conclusions sont quelque peu surprenantes et montrent le manque de relation linéaire entre la réussite des ECOS et le temps total passé à étudier. En effet, les étudiants les plus faibles tout comme les étudiants les plus forts ont rapporté avoir étudié le moins, soient en moyenne 2,85 heures et 2,26 heures respectivement. Les étudiants se situant dans la moyenne ont étudié davantage que les autres, soit 4,65 heures. Dans cette étude, la quantité et la qualité du temps de préparation peuvent avoir été biaisées, car l'auteur a questionné les étudiants lors d'ECOS formatif, donc sans attribution officielle de résultats. De plus, la collecte de données a été effectuée avant l'examen, ce qui peut avoir influencé la qualité des réponses reçues. Les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisés à la population des étudiantes en sciences infirmières du Québec, car elle a été effectuée auprès d'étudiants en médecine provenant d'une université aux États-Unis.

Rashid et al. (2011) présentent un programme de préparation, conçu et offert entièrement par six jeunes médecins récemment gradués, pour des étudiants de dernière année de médecine qui seront confrontés à des ECOS. Ce programme comporte des tutoriaux ainsi que des séminaires en petit groupe. L'objectif des auteurs était de montrer que l'enseignement par les pairs peut apporter une vision unique aux étudiants dans le cadre de leur préparation aux ECOS. L'échantillon utilisé pour évaluer ce programme se

compose de 125 étudiants en dernière année de médecine d'une université du nord-ouest de l'Angleterre. Afin d'évaluer le programme, un questionnaire a été remis aux étudiants et 118 d'entre eux (N= 118) l'ont complété. Les résultats montrent qu'avant le programme 37,3 % des étudiants n'étaient pas confiants quant à la réussite des ECOS, tandis que 43,2 % se disaient neutres. En ce qui concerne l'enseignement par les pairs, 85,2 % des étudiants ont trouvé qu'il était donné correctement et 93 % pensaient que les jeunes médecins connaissaient bien les sujets abordés. Aussi, la majorité des étudiants ont trouvé le programme pertinent, car il leur aurait permis d'orienter leur préparation pour les ECOS. Finalement, après avoir participé au programme, 96,9 % des étudiants ont dit savoir à quoi s'attendre lors des ECOS et 95,9 % se sentaient plus confiants quant aux ECOS à venir. Mentionnons qu'il y a une limite de généralisation des résultats puisque l'échantillon utilisé, en provenance de la médecine, peut ne pas représenter adéquatement la réalité des étudiantes en sciences infirmières du Québec.

Finalement, il existe, dans la littérature, de nombreux conseils généraux sur la façon de se préparer à un ECOS. Street et Hamilton (2010) ont écrit un court article théorique rapportant des conseils visant à aider les étudiantes à se préparer pour des ECOS. Les trois principaux thèmes qui sont abordés dans cet article sont la démonstration des habiletés, la démonstration des connaissances et la préparation psychologique. Ces auteurs suggèrent de pratiquer les habiletés cliniques demandées par les enseignantes de la manière dont ces dernières les ont démontrées durant leurs cours, puisque la clé de la préparation résiderait en la pratique. Les auteurs incitent également les étudiantes à être actives dans leurs apprentissages afin de se remémorer plus facilement et plus rapidement leurs connaissances. Pour ce faire, des activités de pratique réflexive et d'étude en groupe pourraient aider à comprendre la théorie sous-jacente aux habiletés cliniques. Finalement, Street et Hamilton (2010) mentionnent que les étudiantes devraient réduire et garder le contrôle sur leur anxiété. Pour ce faire, ils suggèrent de se présenter au lieu de l'évaluation à l'avance et de trouver des méthodes individuelles de relaxation telles que la respiration profonde et la pensée positive. Des conseils semblables sont également transmis par les divers établissements d'enseignement québécois ainsi que par l'OIIQ (2003).

Les activités de préparation au Québec

Les paragraphes précédents témoignent de quelques écrits existants sur les examens professionnels, les ECOS et les méthodes de préparation. Toutefois, l'examen professionnel américain, tout comme celui des autres pays, diffère de celui du Québec tant au niveau structurel qu'au niveau organisationnel. En effet, l'examen, tel qu'établi en 2000 par l'OIIQ, comporte une partie théorique, mais également une partie pratique, ce qui le différencie des autres examens professionnels. Même du point de vue de la partie théorique des différences sont notables. Notons le modèle de questions, principalement à court développement au Québec comparativement aux choix multiples américain et pancanadien. De plus, le format général de l'examen est différent. Se présentant en format crayon papier au Québec, il est complètement informatisé depuis 1998 aux États-Unis. En raison de ces différences, les étudiantes québécoises ne peuvent adopter la même préparation à l'examen que les étudiantes américaines et canadiennes. La recension des écrits effectuée précédemment informe donc des mesures entreprises pour améliorer le taux de réussite dans les autres pays. Une partie de la recension nous renseigne l'expérience vécue par les étudiantes lors d'ECOS ainsi que certaines méthodes de préparation, mais encore une fois des limites de transférabilité doivent être prises en compte. Qu'en est-il de l'examen professionnel infirmier du Québec? À notre connaissance, aucun écrit n'a été documenté à ce sujet. L'expérience de l'étudiante-chercheuse du milieu de la formation en sciences infirmières permet toutefois de décrire certaines interventions de préparation instaurées par des établissements québécois.

Depuis 2000, la majorité des milieux d'enseignement ont modifié leur approche d'enseignement ainsi que leurs méthodes d'évaluation en fonction du nouvel examen professionnel de l'OIIQ. Entre autres, la Faculté des sciences infirmières d'une université montréalaise a mis en place quelques activités en vue de familiariser les étudiantes du baccalauréat en sciences infirmières à l'évaluation par ECOS. Pendant les périodes estivales de 2008 et 2009, les étudiantes pouvaient se présenter, moyennant un montant de 175 \$, à une demi-journée de préparation pour le volet pratique de l'examen de l'OIIQ. En effet, un parcours ECOS mettant en scène des acteurs ainsi que des

observateurs, recréait le contexte et l'environnement de l'examen d'entrée à la profession. Dans un contexte formatif, une rétroaction générale était offerte à la fin du parcours. Depuis 2010, ce parcours ECOS payant a été remplacé par des activités de simulation intégrées à la formation des étudiantes du baccalauréat. Ainsi, au cours du programme de formation, les étudiantes sont exposées à cinq parcours de simulation en groupe. De plus, dès la première session du baccalauréat, les étudiantes sont introduites au concept d'ECOS par le biais d'une présentation visuelle dont le but principal est d'expliquer ce type d'évaluation qu'elles n'ont jamais vécu auparavant. Durant le programme de formation, les tutrices de laboratoire exposent les étudiantes à des simulations se rapprochant de la structure des ECOS. À la dernière session du baccalauréat, les étudiantes sont invitées à assister à une conférence sur la préparation à l'examen professionnel. Cette conférence leur donne quelques conseils généraux comme se coucher tôt, bien manger, arriver à l'avance la journée de l'examen ainsi que des stratégies de gestion du stress, en plus de leur donner des indications sur les domaines cliniques pouvant être abordés à l'examen. D'après une enseignante de cette université, ces activités auraient pour objectifs de familiariser les étudiantes au mode d'évaluation par ECOS et de réduire l'anxiété associée aux ECOS. Toutefois, aucune amélioration du taux de réussite n'a été observée depuis les dernières années. À notre connaissance, plusieurs établissements d'enseignement offrent des activités similaires à leurs étudiantes ou diplômées.

Certains milieux cliniques offrent des activités de préparation à leurs CEPI. Par exemple, la direction des soins infirmiers d'un centre hospitalier montréalais propose une journée complète de préparation en vue de l'examen professionnel de l'OIIQ. Les employées de cet établissement bénéficient gratuitement de cette activité, mais elle est également offerte aux candidates des autres milieux à un montant de 100 \$. L'activité de préparation est divisée en deux volets, théorique et pratique, à l'image de l'examen de l'OIIQ. Les participantes ont la possibilité d'effectuer un parcours de neuf stations ECOS, chacune d'une durée de dix minutes, suivie d'une période de rétroaction individuelle de cinq minutes basée sur les critères suivants : manque de connaissances; attitude et comportements; relation avec le patient; gestion du temps; gestion et utilisation adéquate du matériel; sécurité; organisation du travail. Pour ce qui est du

volet théorique, l'activité recrée le format que l'examen écrit de l'OIIQ, soit des mises en situation suivies de questions à court développement. Les CEPI ont 2 h 30 pour compléter l'examen, puis une évaluation de groupe est organisée. Chaque année, le déroulement du programme de préparation est évalué auprès des participantes par un questionnaire créé par les membres du secteur de la formation. D'après une conseillère en soins infirmiers de cet établissement, les principaux commentaires recueillis jusqu'à présent montrent l'appréciation globale du climat et de la structure de l'activité. En plus de cette activité de préparation organisée par le secteur de la formation de l'établissement, le Comité Relève Jeunesse de ce centre hospitalier a créé des séances de préparation à l'examen professionnel. Les objectifs de ces séances sont de réduire le stress de l'examen de l'OIIQ ainsi que d'aider les CEPI à orienter leur étude. Les membres du Comité Relève Jeunesse offre gratuitement aux CEPI des mises en situation, quelques conseils généraux et une période pour répondre aux questions des CEPI.

La perspective théorique

Le concept de compétences revêt un rôle important tant au niveau de leur développement dans les établissements d'enseignement et les milieux clinique qu'au niveau de leur évaluation à l'examen professionnel. En effet, les établissements d'enseignement construisent leur programme de sciences infirmières afin de permettre aux étudiantes d'atteindre le niveau de compétences initial exigé par l'OIIQ. L'examen professionnel permet de vérifier et valider leurs acquis à la suite de l'obtention de leur diplôme. Ainsi, les diplômées devraient, à la fin de leur programme de formation initiale, être compétentes dans les situations pouvant leur être présentées.

La notion des compétences rejoint aussi la pensée d'auteurs en sciences de l'éducation et en sciences sociales, tels que Lasnier (2001), Le Boterf (2003) et Tardif (2006). Ces derniers décrivent la compétence comme étant : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif, 2006, p. 22)

La définition de Tardif (2006) fait intervenir plusieurs caractéristiques d'une compétence. Ces caractéristiques permettent une compréhension plus approfondie du sens donné aux compétences professionnelles ainsi qu'à leur évaluation par le biais de l'examen de l'OIIQ. Premièrement, cette définition de la compétence se veut systémique et holiste, en raison de la multitude de ressources et de situations pouvant y être reliée (Lasnier, 2001; Tardif, 2006). Deuxièmement, une situation complexe fait intervenir plus d'une ressource. En effet, les auteurs (Le Boterf, 2003; Tardif, 2006) en mentionnent deux types, soit interne et externe. Les ressources internes sont principalement axées sur les connaissances et attitudes possédées par l'individu, tandis que les ressources externes sont reliées à l'utilisation de matériel, d'ouvrage ou encore l'apport des pairs. Troisièmement, une compétence vise nécessairement l'intégration et la combinaison de ces types de ressources afin de résoudre une tâche complexe (Tardif, 2006). Quatrièmement, les auteurs parlent de la compétence comme étant un savoir-agir. Cela implique qu'une compétence est orientée sur l'action et est donc contextualisée à une situation particulière. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'examen professionnel est axé, entre autres, sur l'utilisation du parcours ECOS qui permet d'évaluer les compétences cliniques dans un contexte se rapprochant de la réalité. Finalement, une autre caractéristique de la compétence est son caractère évolutif et inachevé (Tardif, 2006). Cela permet de comprendre pourquoi l'OIIQ parle d'évaluer les compétences initiales des candidates. De plus, les milieux cliniques offrent régulièrement des périodes de formation continue permettant aux professionnels de poursuivre le développement de leurs compétences.

L'approche par compétences se base également sur les dix principes de Lasnier (2001). Dans un contexte où les interventions de préparation à l'examen professionnel sont des compléments à la formation initiale reçue dans les établissements d'enseignement, quelques principes de Lasnier (2001) permettent d'ancrer davantage ce mémoire dans une perspective d'approche par compétences. Tout d'abord, le principe de globalité implique que la compétence soit perçue à même une situation globale et complexe (Lasnier, 2001). À cela s'ajoute le principe de la signifiante qui impose la nécessité de travailler le développement des compétences à partir de situations stimulantes pour la candidate (Lasnier, 2001). Ces deux principes sont respectés dans

une intervention de préparation qui expose les candidates à des situations pouvant être rencontrées autant lors de l'examen professionnel que lors de la pratique professionnelle. Les interventions de préparation utilisant les simulations ou les parcours ECOS respectent le principe d'application (Lasnier, 2001). En effet, il semble que la contextualisation des apprentissages permet le développement des compétences et rejoint en ce sens l'élément de définition de Tardif (2006), soit le terme « savoir-agir ». Bien que ce ne soit pas leur rôle primaire, les interventions de préparation permettent aux candidates de poursuivre leurs apprentissages en favorisant l'organisation de l'information et en activant les connaissances acquises antérieurement durant leur cheminement académique. Cela correspond au principe de construction de Lasnier (2001). De plus, les interventions de préparation créent des opportunités supplémentaires de mise en application offrant aux candidates l'occasion de réfléchir aux connaissances acquises, correspondant au principe de construction et celui de la distinction (Lasnier, 2001). Finalement, toute intervention se basant sur l'approche par compétences vise le principe d'intégration (Lasnier, 2001). Ainsi, les interventions de préparation doivent viser la conjugaison des différents apprentissages que la candidate a effectués dans le cadre de sa formation initiale en sciences infirmières pour agir à l'intérieur d'une situation déterminée. De plus, il se peut que les interventions de préparation mènent au transfert d'une compétence vers un autre contexte d'application (Lasnier, 2001).

La notion de compétences n'est toutefois pas exclusive au domaine de l'éducation. En effet, la perspective théorique de cette recherche se base sur l'approche par compétences de deuxième génération proposée par la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal (Goudreau, et al., 2009) et permet de situer ce projet de mémoire à l'intérieur du domaine de la formation en sciences infirmières. L'approche par compétences de deuxième génération se base sur des assises constructivistes et cognitivistes et insiste sur l'implication de l'étudiante dans son processus d'apprentissage (Goudreau, et al., 2009). Les interventions de préparation à l'examen professionnel qui visent la poursuite du développement des compétences sont donc en lien avec l'approche par compétences présentée par Goudreau et al. (2009). En effet, les interventions de préparation, qui emploient des stratégies actives d'apprentissage, fournissent aux CEPI des opportunités supplémentaires d'intégration

des différents savoirs et offrent un environnement stimulant favorisant la contextualisation des compétences dans des situations pouvant être rencontrées par une infirmière novice. Le chapitre suivant présentera la méthode de recherche utilisée.

Chapitre 3

La méthode de recherche

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour conduire cette étude. Tout d'abord, le devis de recherche sera expliqué, puis seront présentés les participantes à l'étude, le processus d'échantillonnage ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données. Pour finir, il sera question de la rigueur scientifique et des considérations éthiques prises en compte ainsi que les limites identifiées en regard à cette recherche.

Le devis de recherche

Comme il existe, depuis quelques années, des interventions structurées de préparation à l'examen de l'OIIQ offertes par des établissements d'enseignement ainsi que par des milieux cliniques, mais qu'aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à leur évaluation, l'utilisation d'un devis évaluatif qualitatif s'est avérée pertinente. L'évaluation de programme telle que décrite par Ridde et Dagenais (2009) ainsi que Brouselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz (2009) a, entre autres, pour but de recueillir des données qui, une fois analysées, permettent d'améliorer le programme. Ridde et Dagenais (2009) définissent un programme comme étant :

Un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus (...). Il est mis en place pour transformer des choses ou l'état d'une chose. (p.16)

Dans le cadre de ce projet de maîtrise, le programme fait référence à un ensemble d'activités de préparation à l'examen professionnel de l'OIIQ offert par un centre hospitalier universitaire de la région de Montréal⁵. Ces activités ont été organisées quelques semaines avant l'examen de l'OIIQ de septembre 2011. Dans le but de reproduire le format de l'examen professionnel québécois, décrit au chapitre précédent, les organisateurs ont conçu le programme en deux volets, soit un volet pratique et un volet écrit. Ce programme de préparation est organisé sur une journée entière et environ 18 CEPI peuvent y participer chaque jour. Dans le volet pratique, les CEPI ont la

⁵ Ci-après nommé « le programme » ou « le programme de préparation ».

possibilité d'effectuer un parcours de neuf stations ECOS, dont chaque situation, de dix minutes, est immédiatement suivie d'une période de rétroaction individualisée de cinq minutes en compagnie de l'évaluatrice et du patient simulé. Une grille de rétroaction est remplie par l'évaluatrice durant l'ECOS et sert d'appui à la discussion durant la période de rétroaction. Toutes les grilles de rétroaction sont remises aux CEPI à la fin du parcours ECOS. Pour ce qui est du volet écrit, l'examen est composé d'une douzaine de mises en situation suivies de quelques questions à court développement. Les CEPI doivent compléter cet examen, à l'intérieur du 2 h 30 alloué, puis une rétroaction de groupe est organisée en fin de journée. La rétroaction est réalisée à l'aide d'un appui visuel, pendant que la correctrice donne les réponses et répond aux questions.

Comme le but de l'étude est d'explorer la perception des CEPI quant à l'impact d'un programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel, la collecte de données a été divisée en deux temps (*Appendice A*), afin d'évaluer les besoins des CEPI et l'impact du programme sur ces besoins. Cette méthodologie de recherche a permis d'observer l'évolution des perceptions des CEPI quant aux impacts du programme au niveau de la préparation et de l'expérience de l'examen professionnel. Ainsi, l'objectif du temps 1 était d'explorer la perception des CEPI reliée à l'impact immédiat du programme de préparation. Le temps 2 visait, quant à lui, à explorer la perception des CEPI à l'égard de l'impact du programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel de l'OIIQ.

Le devis de recherche employé était adapté pour répondre au but de la recherche, soit d'explorer la perception des CEPI quant à l'impact de ce programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel. En effet, la méthodologie de recherche qualitative a permis d'accorder une attention particulière à la compréhension du point de vue des CEPI, par l'exploration de leurs perceptions du programme (Creswell, 2009; Loiselle, Profetto-McGrath, Polit, & Beck, 2007; Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2008). La recherche qualitative permet de traiter un sujet en profondeur et dans sa globalité (Creswell, 2009; Loiselle, et al., 2007; Miles & Huberman, 2003). L'évaluation qualitative du programme a permis de récolter des données sur les perceptions des CEPI afin de guider l'amélioration éventuelle de ce programme de préparation à l'examen professionnel (Brousselle, et al., 2009 ; Miles & Huberman,

2003 ; Ridde & Dagenais, 2009). Elle a aussi permis de décrire les activités contenues dans le programme de préparation. Cette description détaillée pourra ensuite être utilisée par d'autres établissements afin de mettre en place un programme de préparation semblable ou l'améliorer (Brousselle, et al., 2009). Finalement, comme aucune autre recherche, à notre connaissance, ne s'est encore intéressée aux divers programmes de préparation à l'examen professionnel québécois, une étude qualitative était la meilleure méthode pour explorer ce domaine méconnu (Miles & Huberman, 2003).

Les participantes à l'étude

Chaque été, le centre hospitalier, hôte de l'étude, accueille près d'une centaine de CEPI devant réussir l'examen professionnel afin de faire leur entrée dans la profession infirmière; c'est donc à partir de cette population que l'échantillon a été formé. Pour assurer une certaine qualité aux données recueillies, des caractéristiques de sélection étaient nécessaires pour constituer un échantillon cohérent. Comme la population visée par cette recherche est celle des candidates à la profession infirmière de la province de Québec ayant participé au programme de préparation, il était cohérent que les participantes aient obtenu leur diplôme en sciences infirmières d'un établissement collégial ou universitaire. Le programme de préparation à l'examen professionnel de cet établissement était offert à toutes les CEPI, moyennant un montant de 100 \$ pour celles qui ne sont pas employées par l'établissement. Toutefois, comme il était plus facile de rejoindre les CEPI travaillant dans le même établissement, seules ces dernières ont été retenues pour l'échantillon. L'étude visait à obtenir la perception des CEPI quant à l'impact du programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel de l'OIIQ; il était donc essentiel que les participantes expérimentent pour la première fois le programme de préparation et l'examen professionnel. Les critères d'inclusion étaient :

- Posséder le titre de CEPI à la suite de la réussite d'un programme en sciences infirmières de niveau collégial ou universitaire au Québec;
- Travailler comme CEPI dans l'établissement où se déroule la recherche;

- Participer pour la première fois au programme de préparation offert par l'établissement;
- Se présenter, pour la première fois, à l'examen professionnel de l'OIIQ les 17, 18 et 19 septembre 2011.

Le processus d'échantillonnage

Le recrutement des participantes a été entrepris après l'approbation scientifique d'un groupe de professeurs de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal et de l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'établissement où la recherche a été effectuée (*Appendice B*). Puisque deux temps de collecte de données étaient utilisés, le processus d'échantillonnage a également été séparé en deux temps.

Le processus d'échantillonnage au temps 1

Pour obtenir la perception des CEPI quant à l'impact immédiat du programme de préparation à l'examen professionnel, l'étudiante-chercheuse devait rencontrer les participantes après qu'elles aient effectué le programme de préparation. La première tentative de prise de contact avec la population cible de l'étude s'est effectuée par le biais d'une lettre d'information (*Appendice C*) envoyée à toutes les infirmières-chefs à l'attention des CEPI de leur département. Cette lettre visait à sensibiliser les CEPI à la possibilité de participer à un projet de recherche portant sur la préparation à l'examen professionnel ainsi qu'à les renseigner sur le but poursuivi. Les CEPI intéressées pouvaient ensuite communiquer directement avec l'étudiante-chercheuse pour obtenir de plus amples informations ou pour signifier leur intérêt à participer à l'étude. Seulement deux CEPI ont communiqué avec l'étudiante-chercheuse de cette façon.

Compte tenu du faible taux de réponse à cette première tentative de contact, l'étudiante-chercheuse s'est présentée aux journées prévues du programme de préparation, avec l'accord des membres organisateurs du programme, afin de rencontrer les CEPI. Elle leur a expliqué le protocole de recherche, incluant le contexte, le but ainsi que les avantages et les risques liés à la participation à l'étude. Les CEPI étaient

avisées que l'étudiante-chercheuse était indépendante à l'établissement et que les données recueillies à l'intérieur de cette recherche resteraient confidentielles. Les coordonnées de l'étudiante-chercheuse étaient transmises aux CEPI par le biais de la lettre d'information (*Appendice C*). Après leur participation au programme de préparation, les CEPI qui étaient intéressées à participer à la recherche étaient invitées à se présenter à un local réservé pour la collecte de données ou à communiquer avec l'étudiante-chercheuse afin de planifier un autre moment de rencontre. Au total, 31 CEPI (n=31), répondant aux critères d'inclusion, ont accepté de participer volontairement au temps 1 de la recherche.

Le processus d'échantillonnage au temps 2

Pour obtenir des données sur l'impact du programme de préparation lors de l'examen professionnel, l'étudiante-chercheuse a communiqué avec l'ensemble des participantes du temps 1 par message électronique ou par téléphone afin de les inviter à participer à la deuxième phase de la collecte de données. Celles qui étaient intéressées à poursuivre leur participation à l'étude ont choisi une plage horaire d'entretien en fonction de leurs disponibilités. Au total, 17 CEPI (n=17), sur les 31 rencontrées au temps 1, ont accepté, de manière volontaire, de participer au temps 2 de la recherche.

Les participantes constituent ce que les auteurs (Loiselle, et al., 2007; Poupart et al., 1997) appellent un échantillon de volontaires ou accidentel, où les individus intéressés se portent volontaires pour l'étude tout en respectant les critères préétablis afin d'assurer une collecte de données de qualité (Miles & Huberman, 2003). Comme la méthodologie de recherche qualitative ne s'appuie pas sur le principe de la généralisation, mais bien sûr l'obtention de données significatives et profondes, la taille de l'échantillon en recherche qualitative se base principalement sur le concept de la saturation des données (Miles & Huberman, 2003; Poupart, et al., 1997). La saturation des données apparaît lorsque les nouvelles informations recueillies n'apportent pas une compréhension plus approfondie du sujet à l'étude (Poupart, et al., 1997). La participation volontaire de 31 CEPI au temps 1 a permis d'atteindre cette saturation des données. Finalement, considérant la limite de temps entourant les études de maîtrise, il semblait raisonnable d'utiliser ces tailles d'échantillon et ces stratégies de recrutement.

La collecte de données

Comme mentionnée précédemment, la collecte de données a été séparée en deux temps (*Appendice A*). La méthode ayant été choisie pour effectuer l'ensemble de la collecte de données (temps 1 et 2) est le groupe de discussion (*focus group*). Un groupe de discussion est une forme d'entrevue structurée et flexible autour d'un sujet défini, qui est menée par une animatrice, dans ce cas l'étudiante-chercheuse, auprès d'un groupe de participants (Geoffrion, 2009). Les groupes de discussion sont utilisés en recherche qualitative afin d'accentuer la compréhension des idées, des perceptions et des émotions entretenues par les participantes sur le sujet à l'étude (Creswell, 2009; Geoffrion, 2009). Cette méthode de collecte était donc cohérente avec la visée descriptive et compréhensive de l'étude (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1996; Poupart, et al., 1997). D'ailleurs, Ridde et Dagenais (2009) indiquent que les groupes de discussion sont souvent utilisés dans le cadre de l'évaluation d'une activité. Les groupes de discussion ont eu lieu dans un local de l'établissement où se déroulait la recherche, plus précisément dans une salle fermée afin d'assurer le confort des participantes ainsi que la confidentialité des entretiens. De plus, les discussions ont été enregistrées sur bande audio afin que l'étudiante-chercheuse puisse se concentrer sur son rôle d'animatrice. L'enregistrement a également permis une transcription adéquate et authentique des discussions.

La collecte de données au temps 1

À titre de rappel, l'objectif de la collecte de données au temps 1 était d'explorer la perception des CEPI quant à l'impact immédiat du programme de préparation. Les groupes de discussion ont donc été effectués la journée même ou dans les jours suivant la participation des CEPI au programme de préparation, soit avant l'examen professionnel. Au début de ces entretiens, l'étudiante-chercheuse a expliqué de nouveau le but de l'étude, les avantages et les risques associés à la participation ainsi que les considérations éthiques prises en compte dans la planification de la recherche. Le

formulaire d'information et de consentement à l'étude (*Appendice D*) a été distribué et la signature de toutes les participantes a été obtenue avant le début des entretiens.

Pour orienter les entretiens, un guide de discussion (*Appendice E*), comportant des questions ouvertes, a été développé par l'étudiante-chercheuse, et ce, à l'aide des informations obtenues grâce à la recension des écrits, d'une communication personnelle avec un membre organisateur du programme de préparation ainsi que par son expérience personnelle de l'examen de l'OIIQ et du domaine de la formation. L'objectif de cet instrument était de guider la discussion sur les sujets importants, sans toutefois brimer la libre expression des participantes (Geoffrion, 2009). Les questions ouvertes ont permis aux participantes de s'exprimer librement sur un sujet proposé et d'approfondir leurs pensées, octroyant ainsi aux données qualitatives récoltées un degré de richesse plus élevé (Geoffrion, 2009; Miles & Huberman, 2003; Poupart, et al., 1997). Les questions ouvertes ont été utiles pour faire émerger de nouveaux thèmes ainsi que pour observer les réactions et opinions contradictoires chez les autres participantes (Geoffrion, 2009; Lessard-Hébert, et al., 1996; Poupart, et al., 1997).

La collecte de données au temps 2

L'objectif de la collecte de données au temps 2 était d'explorer la perception des CEPI quant à l'impact du programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel. Des groupes de discussion, composés des mêmes participantes qu'au temps 1, ont été effectués dans les trois premières semaines suivant l'examen de l'OIIQ.

Immédiatement après la collecte de données au temps 1, l'étudiante-chercheuse a procédé à une analyse thématique des entretiens afin de développer un guide de discussion pour guider les entretiens au temps 2 (*Appendice F*). D'après l'expérience de l'étudiante-chercheuse, les CEPI vivent une période d'incertitude, à la suite de l'examen professionnel de l'OIIQ, entraînant des doutes et des croyances pessimistes quant à leur réussite de cet examen. Afin d'éviter les biais associés à cet état d'esprit temporaire, l'étudiante-chercheuse a apporté des changements à l'animation des groupes de discussion. En effet, les premières minutes de ces entretiens ont permis aux participantes de s'exprimer librement sur leur expérience de l'examen professionnel. Par la suite, l'étudiante-chercheuse a récolté leurs perceptions spontanées concernant l'impact du

programme de préparation sur leur expérience de l'examen de l'OIIQ, tout en établissant le parallèle avec les données obtenues au temps 1.

L'analyse des données

À la suite de chaque groupe de discussion, les données verbales, recueillies à l'aide d'un enregistrement audio, ont fait l'objet d'une transcription écrite détaillée pour former un corpus. L'analyse a été effectuée à partir de ce corpus. Comme mentionnée précédemment, l'étudiante-chercheuse a procédé à une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2008) des groupes de discussion du temps 1 afin de développer un guide de discussion pour les entretiens au temps 2. Puis, la méthode d'analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2008) a été utilisée afin de procéder à l'analyse complète des données obtenues dans les deux temps de la collecte des données.

L'analyse thématique

Comme le définit Paillé et Mucchielli (2008), l'analyse thématique est un ensemble de « procédés de réduction des données » (p.161). La raison de l'utilisation de ce type d'analyse pour la première partie du travail repose sur la nécessité de produire rapidement des questions d'entrevue regroupant les principaux thèmes abordés au temps 1 (Paillé & Mucchielli, 2008). En effet, un délai d'environ trois semaines était alloué pour l'analyse thématique des transcriptions obtenues au temps 1 avant d'effectuer les groupes de discussion du temps 2.

Cette analyse thématique des données s'est basée sur une approche de codification mixte. Cela a permis à l'étudiante-chercheuse d'utiliser une grille préliminaire de codes (*Appendice G*), issue du cadre théorique, de la recension des écrits et des questions de recherche, afin d'amorcer le codage du corpus (Van der Maren, 1996). Les codes représentent des mots ou de courtes phrases qui permettent de résumer le contenu d'une partie du corpus (Paillé & Mucchielli, 2008). Pour gérer les données, l'étudiante-chercheuse a utilisé le logiciel QDA Miner. Comme le mentionne Van der Maren (1996), la liste de codes préliminaire subit des modifications à tout moment

durant l'analyse. De ce fait, des codes ont été retirés et ajoutés à la liste de départ, pour terminer l'analyse avec une liste finale de codes (*Appendice G*). Une fois le travail de codification terminé, la liste finale de codes a été utilisée afin de créer de nouvelles questions d'entrevue résumant les thèmes abordés par les CEPI au temps 1 (*Appendice F*).

L'analyse par questionnement analytique

L'étudiante-chercheuse a aussi utilisé l'analyse par questionnement analytique afin d'analyser l'ensemble des transcriptions des groupes de discussion effectués au temps 1 et 2 de la collecte de données. Globalement, cette méthode consiste à soumettre un corpus de données à une série de questions d'analyse. Paillé et Mucchielli (2008) décrivent les étapes nécessaires afin de développer cette stratégie d'analyse.

1) Il a été nécessaire, avant même d'entreprendre l'analyse, de créer un canevas investigatif initial (*Appendice H*). Le canevas investigatif est un outil flexible regroupant des questions d'analyses dont la visée est d'interroger le corpus de données (Paillé & Mucchielli, 2008). Les premières questions contenues dans le canevas investigatif initial sont générales et permettent uniquement de classer les informations selon les sujets (Paillé & Mucchielli, 2008). La structure de ce premier canevas s'appuie à la fois sur les questions de recherche et sur les questions d'entrevue.

2) Une fois les données récoltées et transcrites, l'étudiante-chercheuse a exposé ce corpus aux diverses questions contenues dans le canevas de départ. Cette manœuvre a permis de préciser, modifier, ajouter ou retirer des questions d'analyse et ainsi créer un autre canevas investigatif (Paillé & Mucchielli, 2008). Ce processus itératif de perfectionnement des questions a été effectué à plusieurs reprises, produisant des questions de plus en plus précises et cohérentes aux données colligées dans le corpus (Paillé & Mucchielli, 2008 ; *Appendice H*).

3) La dernière étape s'est effectuée de manière itérative en concomitance avec l'évolution du canevas investigatif. Il s'agit de rédiger les réponses aux questions d'analyse (Paillé & Mucchielli, 2008).

Cette méthode d'analyse était pertinente à une approche qualitative, car elle a permis de travailler continuellement avec les données brutes, telles que récoltées auprès

des participantes, sans y imposer l'interprétation de l'étudiante-chercheuse. De plus, Paillé et Mucchielli (2008) affirment que l'analyse par questionnaire analytique est une méthode très appropriée pour les recherches évaluatives.

La rigueur scientifique

Plusieurs auteurs (Lessard-Hébert, et al., 1996; Miles & Huberman, 2003; Paillé & Mucchielli, 2008; Poupart, et al., 1997; Whittemore, Chase, & Mandle, 2001) traitent de certains critères permettant de juger la qualité d'une recherche qualitative. D'après Whittemore et al. (2001) la crédibilité, l'authenticité, l'aspect critique et l'intégrité sont les critères primordiaux à respecter pour assurer la rigueur scientifique d'une étude qualitative. D'après Miles et Huberman (2003) et Poupart et al. (1997), la transférabilité, ou validité externe, serait également un critère permettant d'évaluer la qualité d'une recherche qualitative.

La crédibilité fait référence à la confiance pouvant être accordée aux résultats de la recherche, soit l'interprétation des données obtenues auprès d'un échantillon (Whittemore, et al., 2001). D'après Lessard-Hébert et al. (1996), Miles et Huberman (2003), ainsi que Whittemore et al. (2001), l'un des meilleurs moyens de valider la crédibilité des données obtenues ainsi que leur interprétation est de demander une confirmation auprès des participantes à l'étude. Ainsi, au temps 2 de la collecte de données l'étudiante-chercheuse a utilisé un guide de discussion créé à partir des principaux thèmes abordés au temps 1. L'étudiante-chercheuse a également fait appel à son directeur de maîtrise à titre de vérificateur dans les différentes étapes du processus d'analyse (Miles & Huberman, 2003; Whittemore, et al., 2001).

Le critère d'authenticité est fortement relié à celui de la crédibilité et réfère à la capacité d'établir des interprétations justes et cohérentes des propos tenus par les participantes (Miles & Huberman, 2003; Whittemore, et al., 2001). Comme mentionné précédemment, l'étudiante-chercheuse a procédé à une vérification des résultats de recherche auprès des CEPI et auprès de son directeur de maîtrise. D'après Poupart et al. (1997), l'utilisation de matériel d'enregistrement audio et la transcription intégrale des

entretiens correspondent aussi à des moyens d'assurer la qualité de l'étude en permettant un accès aux données brutes. De plus, la méthode d'analyse choisie, l'analyse par questionnement analytique, permet de travailler constamment avec les données brutes obtenues des participantes et ainsi réduit le risque d'interprétation erronée (Paillé & Mucchielli, 2008). Whittemore et al. (2001) indiquent que l'utilisation des verbatim, lors de la présentation des résultats, augmente aussi la qualité de la recherche.

L'aspect critique et l'intégrité sont deux autres critères assurant la qualité d'une recherche qualitative (Whittemore, et al., 2001). Ils réfèrent à la prise de conscience de l'influence que peuvent avoir l'expérience et les idées préconçues de l'étudiante-chercheuse lors de l'interprétation des données (Whittemore, et al., 2001). Comme suggéré par Lessard-Hébert et al. (1996), Poupart et al. (1997) et Whittemore et al. (2001), l'étudiante-chercheuse a tenu un journal de bord réflexif durant la recherche, abordant ses perceptions, ses interactions avec les participantes ainsi que les problématiques méthodologiques rencontrées, afin de reconnaître la subjectivité inhérente à la recherche qualitative et amoindrir ses effets lors de l'interprétation des données. L'étudiante-chercheuse a aussi fait appel à son directeur de maîtrise afin de discuter et valider ses interprétations lors de l'analyse des données.

Finalement, la notion de transférabilité ou validité externe est utilisée en recherche qualitative afin d'aborder le transfert des résultats à des contextes similaires (Miles & Huberman, 2003; Poupart, et al., 1997). Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse a procédé à une description détaillée des caractéristiques de l'échantillon en récoltant, à l'aide d'un questionnaire (*Appendice I*), des données sociodémographiques auprès des participantes au temps 1 de la collecte (Miles & Huberman, 2003; Poupart, et al., 1997).

Les considérations éthiques

Afin de s'assurer que la recherche corresponde aux normes et aux règles d'éthiques en vigueur, l'étudiante-chercheuse a obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'établissement où se déroulait l'étude. Les principes éthiques mis en jeu dans cette étude sont reliés au consentement libre et éclairé, au

respect des informations personnelles, à l'équilibre des avantages et des risques de la recherche ainsi qu'au respect de la relation de confiance établie entre les participantes et l'étudiante-chercheuse.

Des informations sur le projet ont été transmises à l'ensemble des personnes souhaitant participer à l'étude, dans le but qu'elles prennent une décision éclairée. Ces personnes ont été avisées que leur participation était volontaire et qu'elles étaient libres de mettre un terme à leur participation à tout moment. Elles ont été informées que la recherche n'avait pas été mandatée par l'établissement de santé et que l'étudiante-chercheuse n'avait pas de lien d'emploi avec cet établissement. De plus, l'étudiante-chercheuse était disponible pour répondre à leurs questions tout au long du processus de recherche.

Comme la collecte de données s'est effectuée par groupes de discussion, l'anonymat n'a pu être assuré envers les participantes. Toutefois, la confidentialité des informations recueillies a été respectée. Le nom des participantes a été retiré de la transcription des entrevues afin qu'aucune relation ne puisse être établie entre une participante et les données obtenues. De plus, les données brutes, soient les enregistrements audio et les transcriptions intégrales, sont conservées par l'étudiante-chercheuse dans un endroit sécurisé pendant sept ans, après quoi elles seront détruites. Les participantes ont été assurées que leur employeur n'aurait pas accès à ces données.

Les personnes ont été avisées, avant la signature du consentement à l'étude, des avantages et des risques pouvant être associés à leur participation. Les principaux inconvénients de cette recherche sont reliés au temps devant être investi par les participantes pour la collecte de données. Tandis que les avantages sont reliés à la satisfaction de participer à un projet de recherche ainsi que la possibilité d'échanger sur un sujet important pour les participantes.

Comme mentionné, un élément important en recherche qualitative correspond à l'intégrité lors de l'interprétation des données (Whittemore, et al., 2001). En acceptant de participer à cette étude, les participantes font confiance à l'étudiante-chercheuse en ce qui a trait à l'analyse des données et à la présentation des résultats, qui se doivent d'être fidèles aux informations amassées. Le respect de cette relation de confiance passe entre autres par le respect des critères de crédibilité et d'authenticité énoncés précédemment.

Les limites de l'étude

Quelques limites de cette recherche doivent être tenues en compte. Premièrement, le manque d'expérience de l'étudiante-chercheuse à conduire des groupes de discussion représente une limite importante à cette étude. Afin de réduire l'impact de cette inexpérience, un exercice d'animation a été effectué en la présence du directeur de maîtrise avant d'entreprendre la collecte de données. Deuxièmement, l'étudiante-chercheuse était également inexpérimentée à la méthode d'analyse par questionnaire analytique, il se peut donc que le degré de profondeur associé à ce type d'analyse n'ait pas été totalement atteint. Troisièmement, l'utilisation du magnétophone durant les entretiens semble avoir intimidé certaines participantes et peut avoir réduit la qualité des données récoltées. Quatrièmement, les CEPI qui ont participé à cette étude se disaient satisfaites du programme de préparation. Il aurait été intéressant d'avoir accès aux perceptions de celles qui n'ont pas été satisfaites, mais comme le processus d'échantillonnage reposait sur le principe de la participation volontaire, il se peut que ces dernières ne se soient pas présentées. Cinquièmement, le devis de recherche employé, évaluatif exploratoire, n'a pas permis de recueillir l'ensemble des données permettant d'évaluer la totalité du programme de préparation à l'examen professionnel. D'autres études seront nécessaires afin d'évaluer le processus, l'efficacité et l'efficience du programme. Finalement, le temps 2 de la collecte de données a été confronté à l'attrition de l'échantillon, dû au désistement de certaines CEPI entre les temps 1 et 2, ce qui peut avoir influencé le nombre et la qualité des informations recueillies (Van der Maren, 2003).

Malgré ces limites, la recherche a permis d'explorer la perception des CEPI quant à l'impact du programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel et répondre, par le fait même, aux questions de recherche.

Chapitre 4

Les résultats

Ce chapitre présente d'abord le profil des participantes, puis les résultats de recherche selon les grands thèmes se dégageant de l'analyse par questionnaire analytique effectué sur le corpus de données.

Le profil des participantes

Les résultats de cette étude ont été obtenus à partir de l'analyse des données provenant des groupes de discussion effectués avec des personnes volontaires, répondant aux critères d'inclusion. La description des caractéristiques de l'échantillon a été effectuée à partir des données sociodémographiques obtenues à l'aide d'un questionnaire proposé aux participantes au temps 1 (*Appendice I*). Les groupes de discussion au temps 1 ont été réalisés avec 24 femmes et 7 hommes, pour un total de 31 CEPI (n= 31). Les groupes de discussion au temps 2 ont été effectués à partir du bassin de participantes du temps 1, pour un total de 17 CEPI (n=17). Ainsi, sept groupes de discussion comprenant entre 3 et 8 CEPI ont été effectués au temps 1, tandis que neuf groupes de discussion comprenant entre 1 et 3 CEPI ont été organisés au temps 2. La médiane d'âge des participantes se situe à 23 ans, variant entre 20 et 37 ans. Chez les femmes, la médiane était de 22 ans (entre 20 et 37 ans), tandis que chez les hommes la médiane était de 29 ans (entre 23 et 37 ans). Parmi les participantes, 20 avaient un diplôme d'études collégiales (DEC) et 11 avaient un diplôme d'études de premier cycle universitaire (baccalauréat). De plus, 12 CEPI ont mentionné poursuivre des études universitaires. Les participantes disaient travailler environ 4,19 journées par semaine (entre 0 et 7 journées par semaine). La majorité d'entre elles mentionnait ne pas avoir participé à un autre programme de préparation à l'examen professionnel, tandis que quelques-unes disaient participer à d'autres activités, telles que l'étude en groupe, l'activité du Comité Relève Jeunesse de l'établissement, des cours magistraux, des révisions organisées portant sur les examens effectués dans leur établissement d'enseignement ou d'autres groupes d'études. Selon la majorité des participantes, le temps destiné à l'étude de l'examen de l'OIIQ avant la participation au programme était en moyenne de 45,87 heures (entre 0 et 300 heures). Entre la participation au programme de préparation et

l'examen professionnel, les participantes estimaient qu'elles allaient passer en moyenne à 33,3 heures (entre 2 et 100 heures) à étudier pour l'examen professionnel.

Les résultats de l'étude

Les résultats ont été obtenus à la suite de l'analyse par questionnement analytique des groupes de discussion réalisés avec les CEPI aux temps 1 et 2 portant sur leur perception du programme de préparation à l'examen professionnel. À titre de rappel, le programme de préparation évalué dans cette étude est divisé en deux volets, soit un examen écrit d'environ 50 questions à court développement ainsi qu'un parcours de neuf situations ECOS. Chaque ECOS est suivi d'une rétroaction individuelle de cinq minutes guidée par une grille d'évaluation. L'examen écrit est corrigé en groupe à l'aide d'un appui visuel à la fin de la journée.

Les résultats ont été regroupées sous quatre grands thèmes, selon les réponses obtenues aux questions analytiques émergeant de la méthode d'analyse par questionnement analytique : 1 — les attentes des CEPI, 2 — le déroulement du programme et la pertinence des activités, 3 — les effets du programme et 4 — les suggestions d'amélioration du programme. Le tableau 2, à la page suivante, présente l'ensemble des résultats, alors que les pages suivantes contiennent une description détaillée de ceux-ci.

Tableau 2
Les résultats de l'étude

Résultats principaux	Résultats secondaires	Résumés
Les attentes des CEPI		Les participantes à l'étude possédaient certaines attentes avant de se présenter au programme de préparation.
	Le stress relié à l'examen	Les participantes désiraient évaluer et diminuer leur stress relié à l'examen professionnel.
	La structure de l'examen	Les participantes désiraient expérimenter la structure de l'examen professionnel.
	L'étude préparatoire	Les participantes désiraient évaluer et orienter leur étude préparatoire à l'examen professionnel.
Le déroulement du programme et la pertinence des activités		Les participantes à l'étude ont exprimé leurs perceptions sur le déroulement et la pertinence des différentes activités incluses dans le programme de préparation.
	Le parcours ECOS	Les participantes expriment leurs perceptions de l'activité de parcours ECOS.
	La rétroaction	Les participantes expriment leurs perceptions de l'activité de rétroaction.
	L'examen écrit	Les participantes expriment leurs perceptions de l'activité d'examen écrit et de sa période de correction.
Les effets du programme		Les participantes à l'étude ont énoncé les effets immédiats de leur participation au programme sur la période de préparation ainsi que les effets du programme au moment de réaliser l'examen professionnel.
	L'étude préparatoire	Les participantes ont expliqué les effets du programme sur l'orientation de l'étude préparatoire à l'examen professionnel.
	La gestion du stress	Les participantes ont énoncé les effets du programme sur la gestion du stress relié à l'examen professionnel.

Résultats principaux	Résultats secondaires	Résumés
Les effets du programme (suite)	Le sentiment de préparation	Les participantes ont énoncé les effets du programme sur le développement du sentiment de préparation à la réalisation de l'examen professionnel.
	La perception de l'engagement de l'employeur envers les CEPI	Les participantes ont énoncé les effets du programme sur leur perception de l'engagement de l'employeur envers elles.
Les suggestions d'amélioration		Les participantes à l'étude ont émis des suggestions afin d'améliorer le programme de préparation en fonction de leurs besoins.
	Le déroulement du programme	Les participantes ont suggéré de modifier le déroulement général du programme de préparation.
	La pertinence des activités	Les participantes ont suggéré de modifier la structure et le format des activités du programme de préparation.
	L'utilisation des autres ressources disponibles	Les participantes ont suggéré d'utiliser davantage de ressources afin d'améliorer le programme de préparation.

Les attentes des CEPI

Les premières entrevues (temps 1) avec les CEPI ont permis d'identifier leurs attentes envers le programme de préparation à l'examen professionnel. Celles-ci peuvent être classées sous trois grands sujets soit le stress relié à l'examen, la structure de l'examen et l'étude préparatoire.

Le stress relié à l'examen. La gestion du stress semble être un élément important pour les CEPI rencontrées. En participant au programme, elles désiraient évaluer et diminuer leur niveau de stress relié à l'examen professionnel.

Pour évaluer mon degré de stress, parce que je n'en avais aucune idée. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Moi je voulais surtout me détresser par rapport à l'examen. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 2)

De plus, les CEPI voulaient comprendre l'impact du stress sur leur performance, lorsqu'elles sont placées dans un contexte semblable à l'examen de l'OIIQ.

Évaluer mon comportement par rapport au stress de l'examen. Ça me donne une idée de la façon dont je peux réagir et ce que j'ai à corriger, à améliorer. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Voir aussi comment je suis capable de gérer mon stress (...) Comment je réagis par rapport au stress, est-ce qu'il faut que je me trouve des trucs? (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

La structure de l'examen. Une autre attente formulée par certaines CEPI était de se familiariser avec la structure générale de l'examen professionnel. Lors des entrevues avec les CEPI, quelques-unes d'entre elles voulaient expérimenter l'environnement et le fonctionnement des méthodes d'évaluation utilisées à l'examen professionnel, soit l'examen clinique objectif structuré (ECOS) et l'examen écrit. En ce qui concerne les ECOS, ces CEPI espéraient vivre la même atmosphère et les mêmes émotions grâce à un modèle de situations semblables à ce qui leur sera présenté à l'examen de l'Ordre. Au niveau de l'examen écrit, un petit nombre de CEPI voulait s'approprier le style de questions de l'OIIQ.

Pour moi, découvrir comment ça se passe à peu près l'examen de l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Je m'attendais à ce que les ECOS se déroulent dans un milieu plus ou moins structuré et contrôlé, qui nous donne quand même l'heure juste sur ce que sera le vrai examen en septembre prochain. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Avoir un peu une idée du genre de questions qui seront posées [à l'examen de l'Ordre]. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 2)

L'étude préparatoire. Une attente importante pour l'ensemble des CEPI était de pouvoir utiliser leur participation au programme de préparation comme méthode d'orientation de l'étude. Par exemple, quelques CEPI rencontrées au temps 1 voulaient mettre à l'épreuve l'étude déjà effectuée afin de savoir si cela était suffisant pour leur permettre de réussir l'examen professionnel.

Moi je venais vraiment évaluer où j'en suis dans mon étude, parce que j'ai quand même étudié assez, et je voulais savoir s'il m'en restait encore beaucoup ou si je ne suis pas pire. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 4)

Je voulais juste avoir une idée, savoir si ce que j'ai étudié me permet d'affronter vraiment l'examen de l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Elles désiraient également juger de leurs forces et faiblesses et prendre connaissance des sujets devant être révisés, afin d'orienter le reste de l'étude.

Moi, c'était plus pour cibler mes faiblesses, pour pouvoir passer plus de temps sur mes faiblesses dans mon étude. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Aussi pour avoir des repères dans ce que je dois réviser les trois prochaines semaines. Avoir des repères sur lesquels je dois plus me concentrer, sur quels sujets. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Dans le même ordre d'idée, les CEPI rencontrées cherchaient à évaluer l'ensemble de leurs connaissances pour se donner une idée de leur capacité à réussir l'examen de l'OIIQ. Quelques-unes mentionnaient aussi qu'elles voulaient stimuler des connaissances antérieures plus difficiles à se souvenir.

Moi, c'était plus pour les choses qui sont moins évidentes (...) Aller chercher des petites choses qui peuvent être loin dans notre mémoire, par exemple la périnatalité. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

En résumé, l'analyse des données obtenues au temps 1 a permis de mettre en évidence les attentes des CEPI envers le programme de préparation. Ainsi, l'évaluation du stress et de l'étude préparatoire ainsi que l'expérimentation de la structure de l'examen professionnel sont les besoins que les CEPI visent à combler lorsqu'elles s'inscrivent au programme de préparation à l'examen professionnel.

Le déroulement du programme et la pertinence des activités

Les résultats de l'analyse des données (temps 1 et 2) nous renseignent sur leur perception du déroulement du programme de préparation ainsi que sur la pertinence des activités incluses dans ce programme. La question analytique principale qui a guidé l'analyse de cette section est : « Quelle est la pertinence des activités présentées dans le programme de préparation? » Les sous-questions analytiques permettant d'approfondir la pertinence sont : « De quelle façon les activités contenues dans le programme de préparation répondent-elles ou non aux attentes des CEPI? » et « De quelle façon le programme de préparation est-il représentatif de l'examen professionnel? » L'analyse des données des temps 1 et 2 permet de décrire leur perception quant à la pertinence des activités du programme. Les CEPI au temps 1 décrivent leur perception de la pertinence des activités en lien avec leurs attentes tandis qu'au temps 2 elles en parlent en se basant sur leur expérience de l'examen professionnel. La présentation des résultats est organisée par activités, soit le parcours ECOS, la rétroaction et l'examen écrit.

Le parcours ECOS. L'analyse montre que l'ensemble des CEPI percevait les ECOS du programme comme une occasion de pratiquer des situations comme si elles étaient vécues dans la pratique clinique courante. En effet, ces CEPI voyaient l'apprentissage par l'action comme le moyen le plus efficace pour se souvenir des erreurs commises. D'ailleurs, les CEPI au temps 2 ont dit que le programme de préparation leur aurait permis de ne pas répéter les mêmes erreurs lors de l'examen professionnel.

Pour moi, les ECOS c'est de la pratique. C'est comme quand tu travailles sur l'unité, au fur et à mesure que tu fais des choses, tu vois des choses différentes, tu réagis différemment, tu t'améliores aussi. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Moi honnêtement je trouve que faire des situations ECOS c'est le meilleur! Parce que, moi, toutes les situations que j'ai faites dans le passé je m'en souviens encore, même si je les ai complètement échouées, je m'en souviens et je ne me ferai plus avoir, car je sais ce que je dois faire. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 2)

Plusieurs CEPI indiquaient que la pratique d'ECOS leur aurait permis de faire de nouveaux apprentissages et de se remémorer certaines connaissances antérieures, telles que la structure à utiliser pour réussir un ECOS, la gestion du temps et l'importance de parler à haute voix. Aussi, elles ont mentionné avoir compris qu'il était essentiel d'intégrer les critères fondamentaux, tels que le lavage des mains et l'identification des patients, pour la réussite d'un ECOS. Elles ont reconnu que cette pratique leur avait permis de comprendre les éléments qui se doivent d'être présents dans certains types de situations, tels que l'enseignement au patient et la planification d'un retour à domicile, pour réaliser une bonne performance à l'examen professionnel.

Moi, l'ECOS a structuré ce que j'appelle la base : se laver les mains, le bracelet, le PQRST. Tantôt, je ne la faisais pas très bien, tandis que là je sais comment la structurer. Je me suis rattrapée à l'autre ECOS. Donc c'est la structure des bases qui a maintenant changé et je sais comment l'étudier. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 3)

La préparation que l'on a faite [le programme de préparation], m'a beaucoup aidée, parce qu'elle m'a permise, à l'examen de l'Ordre, de pouvoir bien gérer mon temps. (...) Ça m'a permis de mieux gérer mon temps, d'être plus rapide, c'est-à-dire de cibler ce qui est plus susceptible de bien fonctionner. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

Ça permet de voir qu'il y a des choses qui reviennent dans beaucoup de situations. Chaque fois qu'il y a une situation sur l'enseignement, il y a des choses : partir de ce que le patient sait, à la fin de lui faire redire ce qu'il a compris, lui demander s'il a d'autres questions. Peu importe, c'est de l'enseignement sur quoi, il faut toujours avoir ces points-là. Ça permet de voir que ce sont des points que l'on peut avoir facilement à l'examen. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Quelques CEPI ont dit que les ECOS réalisés dans le cadre du programme de préparation allaient leur permettre d'améliorer leur pratique clinique. En effet, elles ont mentionné avoir pris conscience d'erreurs à éviter dans leur pratique auprès des patients. D'après ces CEPI, la participation au programme ne serait pas uniquement pertinente pour la réussite de l'examen professionnel, mais également pour la formation continue.

Pas seulement pour l'examen de l'Ordre, mais pour notre vie en général, ça nous a corrigé certaines choses. (...) Juste vous dire, je trouve ça vraiment bien, car même comme infirmière ça m'a aidée. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 3)

Rappelons que lors du programme de préparation, les CEPI n'avaient pas effectué d'ECOS depuis quelques mois, soit depuis leur sortie de leur programme de formation. Les CEPI ont donc trouvé l'activité ECOS pertinente, puisqu'elle leur permettait de se replonger dans la réalisation d'ECOS quelques jours avant l'examen professionnel.

Aussi juste de se remettre dans le bain des études, parce qu'au BAC ça faisait un an et plus qu'on n'avait pas fait d'ECOS. Donc ça faisait du bien d'en refaire avant l'examen et de se remettre dans cette situation qui est un peu stressante et finalement réappivoiser le principe de l'ECOS. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

L'analyse a montré qu'une des attentes des CEPI était de pouvoir se familiariser avec la structure de l'examen professionnel. Elles ont donc trouvé intéressant le réalisme de la partie pratique du programme, car elles ont été confrontées à un environnement semblable à celui de l'Ordre, à des observateurs inconnus et expérimentés ainsi qu'à de vrais acteurs. Cette mise en contexte leur permettrait de mieux envisager le fonctionnement de l'examen professionnel. Après avoir effectué l'examen de l'Ordre, les CEPI au temps 2 ont confirmé que l'environnement et la structure des ECOS étaient très similaires à l'activité du programme de préparation.

J'ai trouvé pertinent que ça prenne exactement la même forme que va avoir l'examen de l'Ordre. Notamment le fait qu'on ait les mêmes petits cartons, où à peu près, que ceux qu'on va avoir là-bas [à l'examen de l'Ordre] et le même fonctionnement. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

La pratique [programme de préparation] par rapport à l'examen, c'était une copie conforme! Je suis rentrée et c'était presque identique. Pas les mêmes situations, mais le même mode de fonctionnement et tout, donc le type d'évaluateur, l'attitude des évaluateurs, c'était la même chose. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 5)

Durant les entrevues, il a été question de la quantité de situations ECOS présentée dans le programme. La majorité des CEPI au temps 1 ont trouvé que neuf stations étaient un nombre adéquat pour s'initier à la routine d'un long parcours ECOS,

en vue de celui de l'examen professionnel. Plus particulièrement, ces CEPI indiquaient que ce parcours de neuf stations leur avait permis d'apprendre à gérer le stress associé à l'échec d'une situation ECOS. Au temps 2, plusieurs CEPI ont redit que le nombre de situations ECOS du programme de préparation était adéquat. Cette longueur de parcours leur aurait permis de se familiariser avec le rythme à prendre lors de l'examen professionnel.

Vu que l'ECOS c'est vraiment long, neuf stations c'est bien, il me semble que ça me prépare mentalement à l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Ça te permet aussi de réaliser que lorsque tu as une situation que tu as vraiment ratée, moi j'ai remarqué que ça n'affectait pas la prochaine. On dirait que je l'avais complètement oubliée (...) (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Dix, je trouve que c'est bien. La quantité était correcte. C'est assez long pour te donner une idée du rythme, du roulement qui existe. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 3)

Bien que la majorité des CEPI au temps 1 disait que le nombre de situations était adéquat, quelques-unes auraient préféré en avoir davantage. Ces CEPI soutenaient qu'à l'examen professionnel elles devraient en faire cinq de plus, sans savoir si elles possédaient l'énergie suffisante. Aussi, elles estimaient que l'augmentation du nombre d'ECOS leur permettrait d'être confrontées à une plus grande variété de situations. Toutefois, au temps 2, quelques-unes de ces CEPI sont revenues sur leur propos et ont dit que la peur de ne pas avoir eu assez de situations comparativement à l'examen de l'OIIQ avait guidé leur propos au temps 1. Après leur expérience de l'examen professionnel, ce nombre de neuf leur semblait bien suffisant pour se faire une idée du parcours pouvant être retrouvé à l'examen de l'Ordre.

Parce qu'à l'Ordre c'est 16 stations! Là, on en a eu neuf, donc, parfois, tu te dis « Est-ce que je suis capable d'en faire plus? Est-ce que je suis capable de continuer avec la fatigue? » (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Moi, quand je suis rentrée chez moi après notre entretien, je me suis dit que si l'on vous avait dit ça la dernière fois c'est parce qu'on avait dans la tête qu'à l'examen de l'Ordre on allait en avoir 16 stations, eux [programme de préparation] ils nous en ont donné 9, donc ça suppose qu'ils n'en ont pas donné assez. Mais à l'examen de l'Ordre, les ECOS,

c'était la même chose, on avait un peu de médecine, un peu de chirurgie, un peu de pédiatrie/périnatalité et de l'enseignement. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

Au départ, l'ensemble des CEPI au temps 1 était d'accord pour dire que la variété des situations ECOS qui leur avait été présentée était adéquate et leur permettait de faire une révision générale de tous les domaines avant l'examen professionnel. Les CEPI mentionnaient aussi que les situations du programme de préparation leur permettaient de se faire une idée des sujets et de la profondeur des situations ECOS qui pourraient se présenter à l'examen de l'OIIQ. Des CEPI, au temps 2, ont mentionné que la variété des ECOS du programme de préparation représentait bien ce qu'ils ont retrouvé à l'examen de l'Ordre.

Une chose aussi par rapport à mes attentes, j'ai trouvé qu'au niveau des stations c'était très diversifié. Tu avais un peu de tout. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Parce qu'eux [programme de préparation], ils ont touché presque tout! Et l'examen de l'Ordre aussi a touché presque tout. Ils ont touché un peu de psychiatrie, ils ont touché un peu de pédiatrie/périnatalité, médecine/chirurgie et gériatrie. À l'examen de l'Ordre, c'était la même chose. À l'examen de l'Ordre, on avait les sujets dans la même mouvance. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

Toutefois, après réflexion et discussion, la majorité des CEPI mentionnait qu'elles auraient aimé pouvoir s'exercer davantage dans certains domaines, particulièrement la psychiatrie, mais également la périnatalité et la pédiatrie. Elles ont indiqué que ces situations seraient utiles non seulement pour leur réussite à l'examen de l'Ordre, mais aussi pour leur pratique clinique en tant qu'infirmières auprès d'une clientèle variée. Les entrevues au temps 2 soulignent que les CEPI ont été confrontées à plusieurs reprises à des ECOS de psychiatrie lors de l'examen de l'OIIQ, sans se sentir suffisamment préparées. Elles auraient d'ailleurs été surprises par l'intensité de ces situations et ont réitéré leur point de vue sur l'absence de certains types de situations.

Il manquait la psychiatrie effectivement au programme préparatoire. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 4)

Psychiatrie, c'est vrai qu'il n'était pas là et moi j'ai fait le saut un peu à l'examen de l'Ordre quand je suis rentrée dans la situation de

psychiatrie, parce que je ne m'attendais pas à ce qu'elle soit là. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 7)

La médecine/chirurgie, c'est quelque chose où l'on est généralement bon, mais périnatalité/pédiatrie et psychiatrie, si tu ne travailles pas là-dedans, c'est vrai qu'on porte moins attention à ça. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

Les CEPI au temps 1 ont dit avoir reconnu quelques situations qui auraient déjà été présentées en ECOS lors d'examens professionnels antérieurs. En effet, certaines d'entre elles ont en leur possession un résumé des sujets ayant été évalués lors des examens des années antérieures et d'autres ont discuté avec des infirmières ayant passé l'examen professionnel il y a peu de temps. Au temps 2, la majorité des CEPI ont indiqué que certaines situations ECOS ont été présentées, presque intégralement, à la fois dans le cadre du programme de préparation et dans l'examen professionnel. Les CEPI se sont dites étonnées et ravies d'avoir eu cette activité afin de les guider dans la réussite de ces deux ou trois situations particulières.

Pour avoir parlé à des collègues sur mon étage qui ont fait l'examen de l'Ordre l'année passée, vraiment je reconnaissais des situations que nous avons eues et que la personne avait eues à l'Ordre. Donc ça m'a réconfortée à savoir que c'était représentatif et que c'était une bonne préparation finalement. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Je pense que la préparation a aidé, parce qu'il y a trois stations sur les neuf qui ont été à l'ECOS [de l'examen de l'Ordre]. C'était à peu près la même chose, pour ne pas dire la même situation. Les volontaires avaient les mêmes comportements, donc c'était aidant. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 6)

Moi j'ai été incroyablement surprise, parce que je m'étais dit que, les ECOS du programme, c'étaient des situations que je n'allais pas retrouver à l'examen de l'Ordre. Finalement, je te dirais qu'il y en a au moins deux situations que c'était vraiment la même chose. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

Lors des entrevues au temps 2, plusieurs CEPI ont indiqué que le niveau de difficulté des ECOS du programme de préparation n'était pas équivalent aux ECOS de l'OIIQ, où les situations étaient plus difficiles que ne l'avaient prévu les CEPI. Cette différence a été constatée en comparant la complexité du scénario des acteurs, l'intensité de l'évaluation et des interventions à effectuer, ainsi que le type de situation présentée.

Ce n'est pas vraiment des pièges, mais ils [OIIQ] mettent ça plus réaliste. Il y a plus de dimensions à l'acteur, ce qui fait que tu peux prendre de mauvaises pistes si tu ne suis pas les consignes. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 3)

On dirait que les acteurs nous aident beaucoup moins à l'Ordre qu'ici [programme de préparation](...) On dirait qu'il fallait qu'ils te cachent tout et tu dois creuser pour aller chercher. Les acteurs du programme c'est comme s'ils n'avaient qu'un seul sens et il faut aller par là. Pour les autres [à l'examen de l'Ordre], ça dépend de toi. Qu'est-ce que tu vas faire ou comment vas-tu intervenir, on a différentes façons de te répondre. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 8)

Certaines ont plutôt pensé que l'écart entre le niveau de difficulté de l'examen de l'Ordre et celui du programme de préparation serait davantage lié au degré de stress vécu. D'après elles, le niveau de difficulté de ces deux parcours ECOS était semblable, mais le stress de l'examen de l'Ordre accentuait leur perception de cette difficulté.

Je pense que la difficulté était pareille. C'était peut-être justement le stress qui était différent, juste parce que tu sais que c'est une pratique, l'ECOS aurait beau être exactement pareil, pour moi il aurait été plus facile ici [programme de préparation]. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 3)

Un faible nombre de CEPI au temps 2 a constaté que les situations ECOS du programme étaient plus exhaustives que les situations de l'examen professionnel. Elles font référence à la longueur de la grille d'évaluation utilisée par les évaluatrices pour décrire l'ampleur des situations ECOS du programme. Ces CEPI évaluent aussi l'ampleur des situations avec la quantité de temps nécessaire à l'achèvement d'un ECOS. En effet, lors de l'examen professionnel elles ont dit avoir terminé leurs interventions avant même la fin du temps alloué pour la situation. Les CEPI considéraient que les situations présentées dans le programme étaient plus complètes, car elles avaient pour but de les aider à se préparer adéquatement pour l'examen professionnel.

Je dirais qu'au niveau des ECOS du programme, ils nous en demandent plus, peut-être pour nous préparer mieux. Je trouve qu'ils nous en ont demandé plus et toutes les stations étaient assez complexes, assez bien développées, parce qu'il y a certaines situations à l'Ordre, au bout des cinq minutes, tu te [tournes les pouces]. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 5)

Finalement, l'analyse montre que certaines CEPI ont jugé moins pertinente l'absence de la gestion du temps dans l'exécution des situations ECOS du programme. Les CEPI disaient avoir été confrontées à la problématique que les évaluatrices à l'examen professionnel ne les avertissaient pas du temps restant pour la rédaction des documents (plan thérapeutique infirmier (PTI) ou note au dossier). Elles auraient donc souhaité que le programme de préparation soit plus représentatif de l'examen de l'Ordre sur ce point, afin de leur permettre d'apprendre à gérer leur temps à l'intérieur des situations ECOS.

Le seul commentaire que je dirais c'est qu'au niveau de la gestion du temps, moi je me souviens de plusieurs fois où l'on m'a dit « Tu devrais faire ton PTI. Tu devrais faire tes notes au dossier. Il te reste deux minutes. », mais à l'Ordre ils ne l'ont pas fait. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

La rétroaction. L'analyse des données a montré que la période de rétroaction après chaque station ECOS permettait le partage d'informations importantes entre les évaluatrices et les CEPI. Les CEPI ont apprécié l'expérience clinique des évaluatrices, car celles-ci leur donnaient des conseils afin d'améliorer leurs interventions et orienter leur étude pour l'examen professionnel. Les CEPI ont mentionné qu'elles n'auraient pu obtenir tous ces conseils seulement en consultant leurs livres.

En plus, les observatrices, ce sont des infirmières, elles connaissent les choses et elles peuvent vraiment nous aider à corriger les petits défauts. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

L'analyse des données souligne l'impact d'une rétroaction immédiate sur l'apprentissage des CEPI. En effet, les CEPI ont indiqué que la rétroaction, après chaque situation ECOS, leur donnait des indications pour améliorer leur performance au fil des prochaines situations du parcours.

C'est vraiment le gros avantage que j'ai apprécié, parce que tu le sais immédiatement ce que tu dois améliorer et à l'ECOS tout de suite après tu le mets en pratique pour essayer de l'inclure dans ta routine. Donc c'est plaisant, parce que tu évolues pendant les neuf stations. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 9)

Un autre élément qui a été apprécié des CEPI rencontrées est le caractère personnalisé des périodes de rétroaction. Cela leur aurait permis d'obtenir des

commentaires orientés principalement sur leurs forces et faiblesses spécifiques. En plus des évaluatrices, les acteurs dans certaines situations offraient leur point de vue sur la performance des CEPI, ce que ces dernières ont aimé. La majorité des CEPI a également rapporté que dans l'ensemble les évaluatrices étaient douces, attentionnées et que leurs propos étaient constructifs au moment de donner la rétroaction. Les CEPI ont aussi apprécié recevoir les grilles d'évaluation des ECOS, car cela leur permettrait de revoir la rétroaction à tête reposée et d'identifier les éléments à étudier avant l'examen professionnel.

C'était personnalisé et c'était adapté à chaque personne. On l'a vécu, on l'a pratiqué, on s'est fait corriger et moi j'ai trouvé ça bon, parce que c'était personnalisé. Ce n'était pas des commentaires généraux et prenez ce qui vous revient. Juste avec ta personnalité, de la façon dont tu interagissais avec la personne, l'évaluatrice te disait « Garde le, ça pour toi c'est vraiment bon, mais rajoute ça ». (Entrevue CEPI temps 2, groupe 8)

Il y a aussi les bénévoles [acteurs](...) qui nous disaient eux comment ils s'étaient sentis, ce qu'ils avaient aimé, ce qui était plus négatif. Je trouvais ça bien venant de la patiente [acteur]. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Sinon c'était vraiment bon, les commentaires étaient pertinents et aussi avec la grille par la suite ça te permet de revenir sur chaque situation. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

L'examen écrit. En ce qui concerne la partie écrite du programme, l'analyse permet de souligner les différentes perceptions des CEPI quant à sa pertinence. Certaines trouvaient important de faire un exercice théorique avant de se présenter à l'examen professionnel, la majorité des CEPI déplorait la formulation de cet examen et un petit nombre de CEPI pensait que la partie écrite était non pertinente à leur préparation.

Certaines CEPI ont indiqué qu'il était pertinent d'effectuer un exercice d'examen écrit, car cela leur permettait de comprendre la structure des questions et des réponses pouvant être présentées à l'examen de l'OIIQ. Elles ont trouvé que l'examen écrit leur permettait d'être exposés à un plus grand nombre de sujets que seule la partie pratique du programme. Pour les CEPI qui n'avaient pas encore commencé à étudier, l'examen écrit leur permettait d'évaluer les sujets potentiels de l'examen professionnel. Aussi, elles ont trouvé que cet examen était d'autant plus pertinent puisqu'il leur permettait

d'être confrontés à d'autres types de questions que celles élaborées par leur milieu d'enseignement ou celles présentées dans le guide préparatoire de l'OIIQ.

Moi, ça m'a permis de cibler ce à quoi m'attendre : le nombre de questions, le type de questions, le type de réponses attendues. C'est bien beau le livre de l'Ordre [guide préparatoire de l'OIIQ], mais on dirait qu'en faire plus c'est encore mieux. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Ça te prépare aux types de questions que tu vas avoir et en plus du guide de l'Ordre [guide préparatoire de l'OIIQ], ça te permet de couvrir d'autres sujets d'étude que tu n'aurais pas nécessairement vue dans le guide. Ça t'oriente vers de nouveaux sujets. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

D'autres CEPI ont dit que l'examen écrit du programme était pertinent, car il leur aurait permis de se familiariser avec le rythme à emprunter pour répondre à un grand nombre de questions en une période limitée de temps. Pour ces CEPI, cela représente aussi une bonne pratique à quelques semaines de l'examen professionnel, car elles peuvent reprendre l'habitude de passer un examen écrit. Un petit nombre de CEPI se disait satisfait d'avoir pu tester leurs capacités à remplir un PTI, car il s'agirait d'un outil de travail qu'elles n'avaient pas approfondi suffisamment durant leur formation.

Au niveau écrit, je pense qu'on avait 50 questions à l'examen du programme, à peu près le même temps, donc ça m'a permis de savoir quel rythme avoir pour la rédaction. À ce niveau-là, ç'a bien fonctionné, parce que je n'ai eu aucun problème de temps pour l'examen [de l'Ordre]. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 5)

Ce qui m'a beaucoup intéressée dans les questions que l'on a faites dans le programme, c'est l'ajustement des PTI, parce qu'au collège, la moitié des enseignantes qui nous donnaient des cours sont de la vieille école d'infirmière et beaucoup ne s'attardaient pas sur les PTI. Mais au programme, j'ai constaté qu'ils nous ont préparées, il y avait beaucoup de PTI qu'il fallait ajuster, il fallait émettre des constats, ça m'a vraiment aidée pour l'examen de l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

Bien que certaines CEPI aient apprécié cette activité, la majorité des groupes rencontrés pense que la formulation employée dans l'examen écrit du programme n'était pas adéquate et rendait la compréhension des questions difficiles. La formulation des questions et des mises en situation semble ne pas leur avoir permis de se préparer au style de questions employé par l'OIIQ. D'ailleurs, quelques CEPI au temps 1 ont dit que

la formulation des questions semblait plus adéquate dans le guide préparatoire de l'OIIQ. Au temps 2, un petit nombre de CEPI pensait toujours que le guide préparatoire de l'OIIQ était une meilleure préparation que l'examen écrit du programme. Cette limite au plan de la formulation rend l'activité d'examen écrit moins pertinente aux yeux de la grande majorité des CEPI.

Moi je trouve que la formule de l'examen n'était pas optimale. Parce que quand on regarde le guide préparatoire à l'examen [guide préparatoire de l'OIIQ], les situations sont beaucoup plus détaillées, beaucoup plus de précision. Aujourd'hui, je trouvais que c'était très flou les questions qu'ils demandaient, c'était difficile de savoir exactement ce qu'ils voulaient que l'on cible dans la situation. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Je trouve qu'en terme de pratique à l'examen théorique, [le guide préparatoire de l'OIIQ] était beaucoup mieux que la pratique [programme de préparation]. Parce que la pratique, ça ne ressemblait en rien au guide préparatoire de l'Ordre, alors que le guide préparatoire de l'Ordre ressemble beaucoup à l'examen. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 7)

Lors des entrevues au temps 2, le sujet de la formulation des questions a une fois de plus été abordé. Finalement, quelques CEPI ont dit que la formulation des questions était généralement semblable entre l'examen écrit du programme et l'examen professionnel. Une petite partie d'entre elles alléguait même que la formulation de l'examen de l'OIIQ était plus imprécise que l'examen du programme de préparation.

Pour moi, je trouve que c'est la même chose. C'est vrai ce jour-là [temps 1] on aurait dit que les questions étaient mal posées, étaient ambiguës, mais après l'examen de l'Ordre je me suis dit qu'ils [programme de préparation] nous ont posé des questions pour nous préparer à l'examen de l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

Un faible nombre de CEPI au temps 1 a indiqué que certains sujets, importants à réviser pour l'examen professionnel, étaient absents de l'activité d'examen écrit. Parmi les sujets qui auraient dû s'y retrouver, les CEPI ont fait référence aux notions de psychiatrie, de gériatrie, d'éthique et de déontologie. Au temps 2, plusieurs CEPI ont indiqué que la majorité des sujets abordés dans l'examen écrit du programme n'ont pas été aidants pour leur préparation, car finalement elles n'auraient pas été questionnées sur ces sujets lors de l'examen professionnel.

Ici [programme de préparation], ils te donnaient des affaires qu'ils n'ont même pas effleurées à l'Ordre. Pour vrai, je pensais qu'à l'Ordre on allait avoir beaucoup de signes et symptômes, mais on n'en a pas eu du tout! C'est vraiment concentré sur les interventions infirmières, juste là-dessus presque. Donc dans le fond, ils n'ont pas ciblé les mêmes choses. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 6)

Enfin, quelques CEPI au temps 1 soutenaient que l'examen écrit du programme n'était pas utile à leur préparation. D'ailleurs, elles ont mentionné que cette activité n'était pas ce qui les avaient attirées à participer au programme de préparation, mais plutôt les ECOS. D'après elles, les éléments non pertinents de cette activité sont la structure de l'activité, le niveau de difficulté des questions et la période de correction. Ces éléments les laisseraient dans un état d'incertitude et d'inquiétude quant à leur préparation et du degré de représentativité de cet exercice relativement à l'examen de l'Ordre. Au temps 2, certaines CEPI mentionnaient que l'examen écrit du programme n'était pas représentatif de l'examen de l'Ordre et donc, inutile à leur préparation.

Je n'ai pas trouvé que l'examen du programme était représentatif de l'examen écrit [de l'examen de l'Ordre]. Je trouve qu'il manquait des informations et que les questions étaient mal formulées, ce n'était pas clair dans l'examen écrit du programme. On ne comprenait pas où ils s'en allaient tandis qu'à l'Ordre c'est beaucoup plus clair ce qu'ils demandent. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 7)

Parmi les éléments contraignants, quelques CEPI ont mentionné la structure de l'examen écrit du programme de préparation. Pour certaines d'entre elles, cet examen ressemblait trop aux examens effectués durant leur formation, alors qu'elles s'attendaient à une structure différente. D'autres ont dit avoir été déçues, car l'examen écrit du programme ne ressemblait pas du tout aux examens faits durant leurs études, alors que leurs enseignantes leur avaient assuré que les examens étaient construits selon le modèle de l'OIIQ. Ces CEPI disaient donc ne pas savoir quel examen représentait le mieux l'examen professionnel.

L'examen théorique je l'ai trouvé bien, mais je trouvais que ça ressemblait aux examens qu'on avait à l'école. Ce n'était pas assez représentatif [de l'examen de l'Ordre]. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

J'ai remarqué une grande différence dans la formulation des questions lorsqu'on était au collège et maintenant (...) En tout cas, à l'école de la

manière qu'ils nous l'ont expliqué depuis la première année, ils faisaient les examens en fonction de l'examen de l'Ordre, la même formulation, la même chose et aujourd'hui ce n'était pas du tout ça. Je me pose la question : est-ce que c'est l'école qui n'était pas correcte ou si c'est ici? (Entrevue CEPI temps 1, groupe 4)

En raison de leurs années de formation, ces CEPI mentionnaient aussi avoir l'expérience et les capacités pour répondre à une évaluation écrite. Cette activité du programme serait donc perçue comme inutile pour leur préparation.

Des examens écrits on en fait depuis qu'on a neuf ans et moins. Donc je trouve qu'un examen écrit, c'est un examen écrit. Tu étudies tes notions et tu vas avoir des questions ouvertes, des questions fermées, des questions à choix de réponse, il n'y a pas de choix de réponse à l'OIIQ, mais bref c'est toujours le même processus. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 9)

Un autre élément non représentatif selon quelques CEPI rencontrées au temps 1 était le niveau de difficulté de l'examen écrit du programme. Ces CEPI jugeaient la difficulté du programme faible et s'attendaient à recevoir des questions plus difficiles lors de l'examen professionnel. Elles disaient donc ne pas pouvoir se fier au programme pour se faire une idée de la difficulté attendue. Toutefois, après l'examen de l'Ordre (temps 2), toutes les CEPI ont dit que le niveau de difficulté de l'examen écrit était plutôt semblable entre le programme de préparation et l'examen professionnel. Certaines d'entre elles allaient même jusqu'à dire que l'examen de l'Ordre était plus facile que l'examen du programme de préparation, concernant principalement la diversité des sujets abordés. En effet, les CEPI ont mentionné que l'examen écrit de l'OIIQ était très simple et n'allait pas chercher des connaissances accrues en physiopathologie.

La diversité des questions était beaucoup plus marquée dans celui d'ici [programme de préparation] que dans celui de l'Ordre (...) Mais je l'ai trouvé plus facile l'examen de l'Ordre que l'examen d'ici [programme de préparation]. Je te dirais que l'examen de l'Ordre c'était très évident les réponses. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 5)

Concernant le niveau de difficulté de l'examen écrit, quelques CEPI ont mentionné que les questions de l'examen professionnel amenaient à utiliser un niveau plus élevé de jugement clinique que l'examen écrit du programme de préparation. En effet, d'après ces CEPI les questions de l'examen professionnel inciteraient à explorer

les diverses pathologies possibles en lien avec une multitude de symptômes et à énoncer un diagnostic infirmier différentiel tandis que l'examen inclus dans le programme de préparation porterait davantage sur la connaissance des signes et symptômes d'une dite pathologie. Ces CEPI considéraient que l'approche utilisée par l'OIIQ était plus similaire au processus de pensée adopté par les professionnels de la santé.

À l'Ordre, je trouvais que c'était plus un examen qui évaluait notre jugement, tandis qu'ici [programme de préparation] on dirait qu'il évaluait plus notre théorie. C'était comme la différence qu'il y avait entre les deux. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 7)

Pour ce qui est de la période de correction, un groupe de CEPI au temps 1 s'est interrogé sur la représentativité des réponses données lors de la correction de l'examen écrit. Ces CEPI s'attendaient à ce que la correction de l'examen de l'Ordre soit plus sévère que celle réalisée dans le programme de préparation. Cette incertitude quant à la sévérité de la correction leur occasionnerait même une élévation du niveau de stress. Les CEPI disaient également douter de la qualité des réponses formulées par les évaluatrices durant la période de correction. D'ailleurs, cette période ne leur aurait pas permis de comprendre le style de réponses attendu à l'examen professionnel, particulièrement en ce qui a trait à la formulation et l'ordonnancement des réponses.

Moi j'ai mis des réponses qu'elle acceptait, mais j'ai l'impression qu'à l'Ordre ils pourraient être un peu plus stricts qu'ici, qu'ils s'attendent à leur liste de réponses et ils s'arrêtent là. On dirait que d'avoir fait l'examen théorique, ça ne représente pas complètement ce que l'on va avoir à l'examen de l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 3)

En somme, d'après les CEPI rencontrées, les activités de parcours ECOS et de rétroaction sont perçues comme étant pertinentes à l'avancement de leur étude, tandis que l'activité d'examen écrit semble entraîner des opinions contradictoires. D'après les CEPI, l'activité ECOS stimulerait la création de nouvelles connaissances et le rappel de connaissances antérieures permettant de soutenir la préparation à l'examen de l'Ordre, mais également l'amélioration de la pratique clinique. Elles ont apprécié que la structure du parcours soit similaire à celui de l'examen de l'OIIQ, mais plusieurs ont noté l'absence de certaines situations ainsi que la différence de niveau de difficulté comme des éléments non représentatifs de l'examen professionnel. La rétroaction est perçue par les CEPI comme un moment personnalisé où la majorité des apprentissages sont

observés. Pour ce qui est de l'examen écrit, certaines CEPI ont trouvé cette activité pertinente à leur préparation, mais la grande majorité déplorait la formulation des questions pensant qu'elle n'était pas représentative de l'examen de l'OIIQ. De plus, quelques CEPI ont ajouté que la structure, le niveau de difficulté et les sujets abordés dans l'examen écrit du programme n'étaient pas pertinents pour leur préparation à l'examen professionnel.

Les effets du programme

L'analyse des données des temps 1 et 2 permet de soulever les effets immédiats de la participation au programme sur le reste de la période de préparation ainsi que les effets au moment de réaliser l'examen professionnel. La question analytique ayant guidé l'analyse de cette section est : « Quels sont les effets découlant de la participation au programme de préparation à l'examen professionnel? » Certains effets sont en lien avec les thèmes abordés dans la section des attentes du programme de préparation. Ainsi, les résultats de l'analyse ont permis de révéler que le programme avait un impact sur l'étude préparatoire, la gestion du stress, le sentiment de préparation ainsi que sur la perception de l'engagement de l'employeur envers les CEPI.

L'étude préparatoire. L'une des attentes énoncées par les CEPI concernait leur besoin d'aide pour orienter leur étude préparatoire à l'examen professionnel. Selon l'ensemble des CEPI (temps 1 et 2), le programme aurait eu l'effet désiré, soit leur permettre de cibler leurs forces et faiblesses afin d'orienter plus spécifiquement le reste de leur étude en fonction des faiblesses identifiées pendant les activités. Elles ont également dit que leur participation au programme avait influencé le choix des sujets importants à réviser pour l'examen professionnel dans la multitude de thèmes possibles en sciences infirmières. Particulièrement, quelques CEPI, qui n'avaient pas encore commencé leur étude avant le programme de préparation, ont dit que leur participation avait été un bon point de départ.

Je me suis évaluée, mes points forts et mes points faibles. Je sais maintenant sur quoi je dois me concentrer, comment je dois continuer mes études pour l'examen. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Ça m'a donné d'autres sujets d'étude à approfondir, ça m'a poussée vers de nouveaux sujets d'étude. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Moi aussi ça m'a aidée à cibler mes forces et mes faiblesses, savoir ce qu'il fallait que je révise davantage et ce qu'il fallait que j'aie chercher dans mon étude. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

Pour certaines d'entre elles, qui avaient déjà commencé leur étude au moment de participer au programme de préparation, le programme leur aurait permis de procéder à une autoévaluation afin de mieux orienter l'étude restante.

En même temps, ça m'a vraiment permis de me rendre compte qu'il y avait des domaines où je n'avais absolument pas bien ciblé la matière et qu'il fallait que j'approfondisse. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 2)

Ça m'a permis de cibler ce qu'il me manquait. Moi je pense que ça m'a aidée à perfectionner ma préparation. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 8)

L'analyse des données permet de voir qu'un élément relié à l'étude, qui semble être modifié par la participation au programme de préparation, est le nombre d'heures attribué à l'étude. Une partie des CEPI, au temps 1, pensait que le programme diminuerait leur nombre d'heures passées à étudier, tandis qu'une autre partie des CEPI pensait qu'au contraire le programme augmenterait leur nombre d'heures d'étude. D'après la majorité des CEPI (temps 1 et 2), le programme de préparation leur aurait permis d'orienter leur étude en fonction de leurs besoins spécifiques, occasionnant ainsi une diminution du nombre d'heures d'étude. Par exemple, ces CEPI ont mentionné qu'elles n'avaient plus à réviser tous les sujets en profondeur, particulièrement les sujets pour lesquels elles avaient eu de la facilité à répondre.

Moi ç'a diminué mon nombre d'heures d'étude, parce que je me suis dit, quand j'ai fait les ECOS du programme, qu'il y a des choses que je sais et je ne vais pas repasser dessus. Il y a des petites choses que j'ai rajoutées dans mon étude, mais toutes les choses qui ont vraiment bien été aux ECOS du programme, je me suis dit pourquoi les réétudier quand je les sais. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 8)

Un petit groupe de CEPI au temps 1 a dit qu'au contraire le programme de préparation leur avait fait peur en leur montrant leurs faiblesses et envisageait donc d'augmenter leur nombre d'heures d'étude. Aussi, elles disaient vouloir augmenter le nombre d'heures d'étude afin de pouvoir maximiser la quantité de sujets révisés avant de

se présenter à l'examen professionnel. Certaines CEPI indiquaient qu'elles avaient toujours eu l'habitude d'étudier beaucoup avant de se présenter à un examen, donc pour ces dernières le nombre d'heures n'allait pas varier après leur participation au programme.

Ça va doubler à partir de ce soir. Ça va doubler, c'est sur et certain, pour combler au maximum ce que j'ai repéré [faiblesses] jusqu'à maintenant. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Je ne pense pas que ça va changer quoi que ce soit, je vais étudier autant que j'ai étudié. J'ai toujours été une personne qui étudiait beaucoup, à long terme. Alors, ça ne va pas changer. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 4)

Parmi ces CEPI au temps 1 qui avaient planifié augmenter leur nombre d'heures d'étude, certaines d'entre elles au temps 2 ont finalement mentionné l'avoir diminué. En effet, elles ont dit avoir été confrontées à un phénomène de saturation des connaissances, car elles n'étaient plus capables de fournir l'énergie nécessaire pour étudier ou encore que les connaissances n'étaient plus intégrées malgré l'effort déployé. Certaines CEPI indiquaient qu'après leur participation au programme elles ont décidé d'éviter de rentrer trop en profondeur dans la théorie afin d'en couvrir un maximum.

Moi j'avais prévu augmenter mon nombre d'heures, mais il y avait la question de saturation au quotidien, une quantité [de temps d'étude] qu'on ne peut pas dépasser, mais ça m'a permis de cibler les sujets où je n'étais pas à l'aise. (...) La question de saturation n'était pas prévue, mais je me suis rendu compte qu'il y a un nombre déterminé d'heures que ça ne sert à rien [d'excéder]. Oui, je vais rester assise, je vais regarder mes feuilles, je vais parler à haute voix, mais un moment donné s'est fini, ça ne rentre plus. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 8)

Je m'étais dit, après les pratiques [programme de préparation], je vais mettre à peu près tant d'heures, mais je n'ai même pas fait ce temps-là en toute honnêteté. (...) J'ai juste décidé que je n'étudiais rien en profondeur et que je survolais tout ce que je pouvais. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 3)

Finalement, certaines CEPI ont signalé vouloir apporter des modifications à l'approche utilisée pour étudier. Ces CEPI ont indiqué qu'il était important d'effectuer une partie de leur étude préparatoire sous la forme d'ECOS informel en petit groupe d'étude afin de travailler principalement l'aspect relationnel des situations. D'après

elles, l'étude par interaction leur permettrait d'apprendre certains automatismes nécessaires à la bonne réalisation des situations ECOS à l'examen professionnel.

En tout cas, j'ai procédé d'une manière individuelle dans tout ce que j'ai révisé jusqu'à maintenant, mais je vais changer. Une partie va continuer un peu en solo, mais tout ce qui est ECOS ça va être avec quelqu'un. Je ne vais plus parler seule et faire semblant qu'il y a un mannequin et que je lui parle. Avec un humain, il faut qu'il y ait une interaction. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

La gestion du stress. Dans un premier temps, les résultats de l'analyse montrent qu'un impact immédiat du programme est relié à la réaction des CEPI lors de leur participation aux activités, particulièrement au parcours ECOS. Certaines CEPI ont dit avoir ressenti une augmentation temporaire de leur niveau de stress au moment de commencer l'activité ECOS du programme de préparation.

Je n'étais pas nerveuse quand je suis arrivée ce matin, jusqu'à ce qu'on me place devant la porte. Là, j'ai eu une petite panique, ça commençait à serrer un peu, puis dès que j'ai fini ma première ECOS, elle est partie. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 3)

D'autres, au contraire, ont dit que leur niveau de stress n'a pas été affecté, car le programme n'était pas à caractère évaluatif. L'ensemble des CEPI a mentionné que l'aspect non évaluatif des activités leur avait permis de s'exercer sans craindre le jugement des évaluatrices. D'ailleurs, elles ont dit que si le programme avait été évalué, elles auraient probablement eu des réactions intenses de stress lors de leur participation.

Moi côté stress, je n'étais pas stressée quand je suis venue ici, parce que je me suis dit « C'est juste une pratique ». Je veux dire que ce n'est pas évalué! (Entrevue temps 1, groupe 2)

J'étais stressée un peu au départ, mais justement ça ne comptait pas. À l'école, j'avais été malade, mais ici, j'avais mal au ventre, mais je me suis dit « Ce n'est pas grave si je ne l'ai pas, ce n'est que du plus pour moi ». S'il y avait eu une note au bout de ça, j'aurais probablement été malade, plus de salive, à chercher mes mots. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 4)

L'analyse des données permet également de constater que le programme de préparation a eu un impact sur le stress relié à l'expérience de l'examen professionnel. La majorité des CEPI au temps 1 ont trouvé que le programme avait diminué leur niveau de stress associé à leur participation prochaine à l'examen de l'Ordre. Cette diminution

serait, entre autres, attribuable à la prise de conscience de l'ensemble des connaissances acquises. D'après elles, un autre élément réduisant leur niveau de stress serait que le programme représentait l'occasion de mieux connaître leurs faiblesses et par le fait même, de les corriger avant de se présenter à l'examen de l'Ordre. Aussi, en se référant aux ECOS du programme de préparation, ces CEPI se sont dites soulagées de constater que le type de situation pouvant leur être présenté à l'examen professionnel n'allait pas être hors du commun et qu'elles n'étaient pas obligées de tout connaître pour bien réussir dans ces situations.

Aujourd'hui, ç'a diminué mon stress, parce que ça me prouve que j'ai une base dans la tête. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 3)

Je me rends compte aussi qu'on ne peut pas tout savoir. Des fois, on est stressée parce qu'on veut tout savoir, mais sur la feuille même s'il manquait des petits crochets, ce n'est pas la fin du monde, ça montre qu'on est capable de réussir sans tout avoir! (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

La majorité des CEPI a indiqué que le programme de préparation leur avait permis de diminuer le stress relié à l'imprévu, puisque sa structure était semblable à leur conception de l'examen professionnel.

Je pense qu'ils ont vraiment bien recréé l'environnement de l'examen, pour diminuer le facteur de stress. Pour qu'on arrive là-bas et que ça ne soit pas nécessairement un contexte inconnu. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Un petit groupe de CEPI (temps 1 et 2) a indiqué que le programme de préparation leur avait permis de faire le point sur leurs fausses perceptions de l'examen professionnel, diminuant ainsi leur niveau de stress. En effet, elles mentionnaient avoir reçu des témoignages anxiogènes à la fois de leur milieu d'enseignement et de leurs collègues de travail. Le programme de préparation leur aurait permis d'établir leur propre idée de ce qu'elles allaient vivre et ainsi départager les commentaires entendus de l'expérience véritable.

Il y a certaines maisons d'enseignement qui brossent un tableau de l'examen de l'Ordre assez effrayant. (...) Moi j'avais peut-être une vision assez erronée de l'examen, des commentaires que j'avais entendus des personnes qui l'avaient déjà eu. (...) Finalement, c'est juste d'éliminer ces espèces d'idées préconçues qui sont erronées. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Bien que la majorité des CEPI au temps 1 ait noté une diminution du niveau de stress, un petit groupe a plutôt perçu une augmentation du stress. Parmi les principales raisons expliquant cette soudaine augmentation, il semble que ces CEPI aient pris conscience que la date de l'examen professionnel était proche et qu'elles avaient encore plusieurs faiblesses importantes à pallier avant de s'y présenter. Certaines révélaient qu'elles auraient dû commencer leur étude un peu plus tôt, tandis que d'autres ont dit qu'elles devaient accélérer leur révision.

Moi je dirais que c'est une petite coche de plus stressée, parce que ça m'a rappelé que c'est bientôt l'examen. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Pour l'examen de l'Ordre, pas que [le stress] a monté, mais c'est resté la même chose, parce que j'ai vu que j'aurais peut-être dû commencer à étudier avant. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Un petit nombre de CEPI au temps 1 a mentionné qu'un autre élément qui augmentait leur niveau de stress était qu'elles allaient observer la progression et l'efficacité de leur étude que lors de l'examen professionnel. En effet, le programme de préparation leur permettait de comprendre leurs faiblesses, sans pour autant les réévaluer avant de se présenter à l'examen de l'Ordre.

Le seul petit doute qu'il me reste, c'est que je sens que tout ce qu'il me reste à améliorer va être évalué à l'examen [de l'OIIQ]. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Finalement, lorsque questionnées sur le stress vécu lors de l'examen professionnel, plusieurs CEPI (temps 2) ont mentionné avoir vécu un niveau d'anxiété, parfois élevé, les journées précédentes et au moment même de l'examen. Malgré tout, ces CEPI ont senti que leur stress avait été relativement bien contrôlé. Plusieurs s'attendaient même à être plus stressées et à avoir des réactions physiologiques marquées par le stress. Elles expliquaient cette gestion du stress par les impacts directs de leur participation au programme de préparation, telle que l'expérimentation d'un parcours ECOS ainsi que l'amélioration de leur programme d'étude.

Je me trouvais moins stressée que si je n'avais pas fait la pratique [programme de préparation], je pense que j'aurais été bien plus stressée! (...) Je trouve que la pratique, ça aide vraiment. Je ne peux pas dire que

je suis arrivée là détendue, parce que j'étais quand même stressée, mais au moins je savais à quoi ça ressemblait l'autre bord des portes. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 7)

Le sentiment de préparation. Un autre impact rapporté par les CEPI après leur participation au programme de préparation est relié au sentiment d'être prête à passer l'examen professionnel. La majorité des CEPI au temps 1 a dit ne jamais se sentir prête à passer un quelconque examen, elles se disaient donc particulièrement peu prêtes pour l'examen professionnel en raison des conséquences personnelles et professionnelles en cas d'échec. Toutefois, certaines d'entre elles ont mentionné que leur participation au programme leur avait montré qu'elles étaient sur la voie de la réussite. Elles envisageaient donc qu'avec certains changements à leur étude et une bonne gestion du stress, elles seraient en mesure de se sentir prêtes au moment de l'examen de l'Ordre.

En fait, je ne me sens pas prête à passer l'examen demain par exemple, mais je me rends compte que je ne suis pas complètement dans le champ et c'est sûr que je suis capable de le réaliser. La préparation ne sera pas idéale, mais je serai capable de me préparer pour l'examen à la date prévue (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

L'analyse des données obtenues au temps 1 montre que le programme a permis d'augmenter la motivation à l'étude ainsi que la confiance en soi des CEPI. En effet, elles ont mentionné être sorties du programme avec une énergie renouvelée leur permettant d'intensifier leur révision et de se concentrer davantage sur leur étude préparatoire. Elles ont aussi dit avoir plus confiance en leurs connaissances, et ce, en raison de leur bonne performance aux activités du programme.

Ça m'a donnée, c'est un anglicisme, un « wake-up call ». Ça m'a donné la motivation pour étudier et dire « Je veux être très bonne dans cette situation et je sais quoi travailler ». (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Je pense que c'est une grosse augmentation de la confiance, on en sait plus qu'on ne le pense, parce qu'on y va avec la logique devant le patient. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Je me sens plus prête depuis la journée, parce que j'ai pris confiance en moi et je me suis donné d'autres trucs pour passer au travers des ECOS. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

L'analyse des données obtenues au temps 2 semble indiquer que les CEPI, bien qu'elles auraient aimé avoir davantage de temps pour se préparer à l'examen de l'Ordre,

ont semblé s'être senties prêtes à passer l'examen professionnel au moment venu. En rétrospective, elles ont dit que leur étude était adaptée pour répondre aux exigences de l'examen professionnel. Ces CEPI décrivaient leur sentiment d'être prêtes à passer l'examen par le désir de vouloir clore l'attente et l'étude de cet examen professionnel.

Je l'ai fait, mais je me suis dit « Ça ne sert à rien d'attendre, de prolonger le temps d'attente, vaut mieux avoir l'examen tout de suite ». Et là, je me sentais prête. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 6)

Je ne sais pas si l'on peut appeler ça prête, mais je pense qu'à un certain moment je n'étais plus capable d'étudier davantage. Les choses que je ne savais pas, je ne les saurai sûrement jamais. (...) J'étais comme « Prête, pas prête, j'y vais! » (Entrevue CEPI temps 2, groupe 8)

La perception de l'engagement de l'employeur envers les CEPI. L'analyse des données permet de constater que le programme de préparation a un impact sur la perception des CEPI quant à l'engagement de l'employeur envers elles. En effet, les CEPI (temps 1 et 2) ont mentionné se sentir privilégiées et reconnaissantes de pouvoir bénéficier gratuitement d'un programme de préparation d'une aussi bonne réputation. Elles trouvaient que l'employeur, par le biais de la création de ce programme, semblait générer beaucoup d'effort pour établir une bonne relation avec ses nouvelles employées. Elles trouvaient même que ce programme était un attrait favorable à l'embauche et à la rétention du jeune personnel infirmier.

C'est quelque chose que je trouve vraiment plaisant, que l'établissement propose ça [programme de préparation]. Je trouve que ça démontre qu'ils ont à cœur le succès de leurs CEPI. Je trouve ça bien d'avoir cette opportunité comme embauchée, de savoir que... ils investissent en nous! (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Avec la pénurie parfois il faut tenter de retenir les infirmières et pour les retenir il vaut mieux les préparer à réussir. Si elles ne réussissent pas, vous allez les perdre et ça va encore créer un problème. Je me dis que mettre le paquet pour tenter de nous garder en nous préparant minutieusement, ça aussi c'est important! (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

En résumé, le programme de préparation entraînerait des effets principalement au niveau de l'étude préparatoire, de la gestion du stress et du sentiment de préparation. Les CEPI ont indiqué qu'avec leur participation au programme elles étaient en mesure de mieux orienter leur étude en fonction des faiblesses identifiées et ainsi réduire leur temps

d'étude. Quelques CEPI ont mentionné qu'elles avaient observé une augmentation passagère de leur niveau de stress lorsqu'elles ont été confrontées aux ECOS du programme, toutefois cette activité leur aurait permis de diminuer leur stress de l'examen professionnel. Plus particulièrement, le réalisme des activités du programme de préparation leur aurait permis de diminuer le stress relié à l'inconnu et les fausses conceptions de l'examen de l'OIIQ. Quelques CEPI ont remarqué une augmentation de leur niveau de motivation et de confiance en elles, sans toutefois se sentir totalement prêtes à réaliser l'examen professionnel. Les CEPI se disaient reconnaissantes envers l'employeur pour l'aide déployé envers leur préparation à l'examen professionnel.

Les suggestions d'amélioration

Durant les entrevues (temps 1 et 2), les CEPI ont formulé différentes suggestions pour améliorer le déroulement du programme de préparation. La question d'analyse principale ayant guidé cette section est « Quelles sont les suggestions d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins et attentes des CEPI? ». L'analyse montre que les CEPI ont quelques idées concernant le déroulement du programme, la pertinence des activités du programme ainsi que l'utilisation des autres ressources disponibles.

Le déroulement du programme. En ce qui concerne le déroulement général du programme, la majorité des CEPI (temps 1 et 2) a mentionné qu'une seule journée d'activité était insuffisante pour permettre une préparation adéquate en vue de l'examen professionnel. En effet, elles soutenaient que le programme leur avait permis de cibler leurs forces et faiblesses, mais qu'il ne leur permettait pas de se réévaluer afin de savoir si l'étude avait été efficace avant de se présenter à l'examen professionnel. De plus, ces CEPI ont dit avoir eu de la difficulté à comprendre comment entreprendre leur étude préparatoire.

De ce fait, elles suggéraient que l'établissement développe un programme de préparation en deux journées, soit une première journée plus tôt durant l'été afin d'orienter le début de leur étude et une deuxième journée deux ou trois semaines avant l'examen professionnel pour leur permettre d'évaluer leur progression et d'orienter leur dernière période de révision. C'est durant la période de temps séparant ces deux journées

que les CEPI pourraient commencer leur étude et la deuxième rencontre leur servirait de test final pour visualiser le genre de performance qu'elles pourraient offrir à l'examen professionnel. Un petit nombre de CEPI pensait qu'une séance d'information au début de l'été serait suffisante pour leur donner des pistes d'étude, tandis que plusieurs pensaient qu'il faudrait répliquer le programme de préparation aux deux moments afin de bien évaluer l'amélioration. Finalement, quelques-unes ont dit qu'il serait plus profitable d'offrir de nouvelles situations ECOS à chacune des journées afin de maximiser la variété des sujets traités.

C'est ça l'affaire, quand j'ai commencé à étudier je me disais par où je commence? Je ne savais pas par où commencer. Si l'on avait eu cette activité-là plus tôt, je trouve que ça [oriente l'étude]. Pour ensuite revenir pour vérifier si ce que tu as étudié au début ça complète ou pas. Je trouve que comme ça tu t'organiserai dans tes études. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 2)

Peut-être une journée plus tôt et une journée maintenant. Parce que je trouve que maintenant c'est un bon moment parce qu'on n'est pas trop loin de l'examen, donc on va quand même se rappeler des choses à étudier et c'est quand même clair la forme et les choses qu'on a ratées. Ça te permet d'orienter vraiment ton dernier sprint d'étude, donc il arrive au bon moment, pas trop tôt, pas trop tard. Mais j'en prendrais une peut-être un peu plus tôt. Pour faire une première orientation, une première familiarisation, pour que la journée d'aujourd'hui soit vraiment comme un test, une simulation. Pour qu'on soit vraiment prête. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Un petit nombre de CEPI, au contraire, a mentionné qu'elles ne se seraient pas présentées à deux journées de préparation. Ces CEPI expliquaient qu'en début d'été leur étude n'aurait pas été assez avancée pour leur permettre d'effectuer ce genre de programme de préparation, au risque de réduire leur motivation et leur confiance en elles. Certaines d'entre elles ont dit ne pas avoir d'intérêt ou ne pas ressentir le besoin pour une deuxième journée de préparation.

Moi je pense que je ne serais pas allée à la première, parce que je me serais dit que je n'ai pas assez étudié, que je n'ai pas assez travaillé. Je ne veux pas arriver là et me décourager complètement, ça ne sert à rien. Je pense que je me serais dit ça. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

La pertinence des activités. Comme mentionnées dans la section sur la pertinence des activités du programme, plusieurs CEPI ont constaté une lacune au

niveau de la quantité et de la variété des situations ECOS. Dans l'ensemble, ces CEPI suggéraient de rajouter quelques situations ECOS aux neuf déjà en place dans le programme. D'après elles, le seuil optimal serait de 16 situations, soit le même nombre qu'à l'examen de l'Ordre. Par le fait même, cette augmentation de la quantité pourrait servir à combler le besoin en matière de diversité de situations, en ce qui concerne la psychiatrie, la périnatalité/pédiatrie et d'autres sujets d'actualité selon l'OIIQ.

Les ECOS, j'en aurais pris encore plus. Ça aurait été plaisant d'en avoir 16, comme à l'examen de l'Ordre. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 3)

Peut-être mettre plus de stations dans les domaines que nous ne sommes pas très habitués. Quand on prend la périnatalité et la psychiatrie, ce ne sont pas des domaines que l'on fait de façon courante, parce que généralement c'est médecine/chirurgie et gériatrie qui se passent au quotidien. Peut-être mettre un supplément d'ECOS sur la psychiatrie et la périnatalité. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Puis, concernant les ECOS, plusieurs CEPI au temps 2 ont dit avoir eu de la difficulté lors de l'examen de l'OIIQ à chercher le matériel nécessaire à la réalisation des situations. En effet, elles s'attendaient à avoir du matériel pour exécuter les évaluations et interventions nécessaires à la situation, mais il s'agissait de photo imprimée. Elles pensaient donc que le programme de préparation devrait en faire de même afin que les CEPI sachent à quoi s'en tenir à l'examen professionnel. Du moins, certaines CEPI ont dit qu'il aurait été intéressant que les évaluatrices avertissent verbalement les CEPI qu'à l'examen professionnel elles auraient des photos du matériel.

Sinon je dirais qu'il y avait des situations [dans le programme de préparation] qu'on avait du vrai matériel, alors qu'à l'Ordre c'était des feuilles! (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

Oui, ça serait plus pratique, c'est sûr qu'après la première [station] tu saisis et la deuxième tu les vois, mais oui ça pourrait être une avenue de mettre des images [au lieu du matériel] (Entrevue CEPI temps 2, groupe 9)

En ce qui a trait à la période de rétroaction suivant chaque ECOS, certaines CEPI ont dit que quelques minutes supplémentaires auraient été nécessaires afin de compléter la rétroaction à chaque station, car les évaluatrices avaient beaucoup d'information à leur transmettre. Une petite quantité de CEPI ont plutôt pensé que le temps de rétroaction

était adéquat, car elles attendaient parfois entre la fin de la rétroaction et la deuxième cloche. Également, certaines CEPI ont mentionné qu'elles auraient davantage apprécié pouvoir prendre elles-mêmes les notes de rétroaction au lieu que les commentaires soient écrits par les évaluatrices, car il serait parfois difficile de comprendre les mots inscrits dans les grilles d'évaluation. Ces CEPI ont donc suggéré de faire une grille à neuf carreaux, un carreau pour chaque ECOS, afin qu'elles puissent prendre les notes qu'elles trouvent pertinentes à chaque situation.

Ça pourrait être plus long dans certains cas (...) Parce que cinq minutes ce n'était jamais assez. Moi, il me semble qu'il me manquait une ou deux minutes. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Je trouvais ça correct, parce que parfois le feedback était terminé et l'on attendait. Pas tout le temps, mais s'est arrivé que j'attendais que la deuxième cloche sonne. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 4)

On aurait dit que ça aurait été mieux si c'était moi qui avais écrit mes notes, parce que je comprends mieux comment j'écris. Je trouve que si elles avaient donné les grilles après [chaque ECOS] et qu'elles nous avaient dit « À tel point », moi j'aurais pris mes notes à côté. Je trouve que ça aurait été mieux et je peux partir avec ma feuille. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 6)

Quelques CEPI auraient souhaité avoir une période de rétroaction de groupe à la fin de la journée. Elles auraient aimé pouvoir discuter en groupe de chaque situation ECOS présentée dans le programme afin de comprendre les éléments importants et les pièges à éviter dans ces situations. Elles suggéraient donc que chaque évaluatrice des différentes situations présente, à tour de rôle, le sujet de leur ECOS ainsi que les critères de réussites et d'échec.

On aurait peut-être dû allouer un temps où l'on se retrouve dans une salle avec toutes les évaluatrices et elles nous disent « dans l'ECOS de l'allaitement maternel, voici ce que l'on attendait de vous ». (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

Comme mentionnées, la majorité des CEPI se disaient insatisfaites de l'activité d'examen écrit et certaines étaient peu convaincues de sa pertinence dans le programme. Certaines CEPI ont suggéré de retirer complètement cette activité du programme pour la remplacer par une séance d'information ayant pour but d'analyser la manière de répondre à une question typique de l'examen écrit de l'Ordre. Ces CEPI auraient préféré

avoir une séance d'information théorique afin de mieux les guider dans les sujets à étudier et les pièges à éviter lors de l'examen professionnel plutôt que de répondre à un questionnaire. De plus, cette séance d'information aurait été le bon moment pour donner des conseils généraux afin de réussir l'examen professionnel. Les CEPI disaient avoir eu plusieurs séances de ce genre durant leur formation, mais qu'il serait bénéfique que ces éléments d'information leur soient répétés à quelques jours de l'examen de l'Ordre.

Je pense qu'ils devraient enlever l'examen théorique et nous faire une séance d'information. Voilà le genre de question qu'on peut vous poser, voilà comment il faut l'approcher. Je pense qu'ils devraient faire une séance comme ça, pour nous expliquer vraiment tout ça. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 1)

Des fois, c'est plaisant d'avoir des petits trucs pour étudier. On avait déjà eu ça, une madame était venue au CÉGEP et nous avait demandé comment on étudiait, comment on lisait, comment on faisait pour retenir les choses. Ces petits trucs-là sont tout le temps appréciés, parce que quand on en a trop dans la tête on ne retient plus rien. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 2)

L'analyse des données souligne que la majorité des CEPI trouvait que l'examen écrit du programme comportait des lacunes au niveau de sa formulation. Bien que certaines CEPI étaient contre le retrait de cette activité du programme de préparation, l'ensemble des CEPI considérait que l'amélioration de la formulation était importante afin que l'examen écrit représente davantage celui de l'examen de l'Ordre. Elles suggéraient d'ailleurs que l'établissement s'appuie sur la structure du guide préparatoire de l'OIIQ pour améliorer la formulation des questions. Sans ces améliorations, cette activité serait perçue comme étant peu pertinente au programme de préparation.

Comme on disait, l'examen écrit, peut-être le reformuler, le refaire autrement, et peut-être le faire plus en fonction de l'examen de l'Ordre. Pour que l'on ait une idée et que ce soit plus représentatif. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 9)

En ce qui concerne la correction de l'examen écrit, quelques CEPI auraient aimé avoir accès à un corrigé de ce dernier ou encore une liste des références utilisées pour répondre aux questions. D'après elles, le programme de préparation leur demanderait beaucoup d'énergie et d'attention pour exécuter les parties pratique et écrite, donc lorsqu'elles arrivaient au moment de la correction de l'examen écrit elles avaient de la

difficulté à suivre. Aussi, ces CEPI ont mentionné que la période de correction se déroulait très rapidement, ne leur laissant pas toujours le temps de prendre en note les éléments de réponses. C'est principalement pour ces raisons que les CEPI auraient aimé recevoir un corrigé. De plus, elles mentionnaient que ce corrigé pourrait leur permettre de faire un retour sur la matière, à tête reposée, dans les jours suivant le programme. Un petit nombre de CEPI a dit qu'au contraire elles ne souhaitaient pas avoir un corrigé de l'examen écrit. Ces dernières ont dit qu'elles ne le consulteraient pas de toute manière et que cet outil n'aurait pas été pertinent pour leur étude. Elles suggéraient davantage de ralentir la vitesse de correction et de cibler plus précisément les réponses attendues afin qu'elles soient en mesure de prendre en note la bonne réponse à chaque question.

Quand on a fait la correction de l'examen écrit, ça s'est fait vite, on a fait ça en 45 minutes à une heure au maximum et l'on écrivait vite les réponses. Ça aurait été plaisant d'avoir la formulation exacte, moi ça m'aurait aidée à étudier. (...) J'aurais peut-être étudié avec le corrigé si on l'avait eu. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 2)

Toujours concernant la correction de l'examen écrit, certaines CEPI auraient préféré avoir une période de correction plus interactive où l'objectif aurait été orienté vers la recherche commune d'une réponse complète. Elles ont exprimé avoir eu de la difficulté à cerner les éléments pertinents à inclure dans une réponse ainsi qu'à formuler correctement cette réponse. Elles suggéraient donc de procéder différemment que par présentation PowerPoint, qui entrainerait leur passivité dans l'activité. En effet, elles ont indiqué que la responsable de la période de correction devrait davantage animer la discussion dans le groupe afin qu'ensemble ils en arrivent à une explication complète des liens entre la problématique et la réponse attendue.

Comme je dis, si l'on pouvait avoir une correction active, parce qu'à la fin déjà que tu es plus ou moins intéressée, la madame arrive et tu sais qu'elle a 40 questions à passer avec un PowerPoint, ce n'est pas vrai que je vais l'écouter. Je l'écoute, mais je ne serai pas très intéressée et je ne poserai pas de questions. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 7)

Que ce soit dynamique! Qu'on aille chercher les éléments de réponses! Parce qu'en faisant l'examen de façon individuelle il y avait d'autres personnes qui avaient des idées et qui faisaient des liens qui étaient complètement différents, mais tout aussi pertinents. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 3)

L'utilisation des autres ressources disponibles. Les CEPI auraient aimé profiter des autres ressources, inter et intra établissement, pouvant être mises à leur disposition pour se préparer à l'examen professionnel. Certaines ont mentionné qu'il existait d'autres programmes dans divers milieux académiques et professionnels, et qu'il aurait été profitable que l'établissement favorise leur exploitation afin de maximiser la quantité de préparation offerte aux CEPI.

J'aurais aimé, par exemple, avoir d'autres ressources. J'ai une amie qui travaille dans un autre hôpital et elle est venue ici, donc moi j'aurais aimé participer à d'autres ECOS, d'autres ressources. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 4)

Durant les entrevues, quelques CEPI ont mentionné d'autres ressources offertes par l'établissement. Entre autres, un petit groupe parlait des rencontres du Comité Relève Jeunesse de l'établissement comme étant de bonnes séances d'information où de jeunes infirmières, ayant réussi l'examen professionnel il y a peu de temps, répondaient aux questions des CEPI et présentaient des situations ECOS. Les CEPI qui ont participé à cette activité ont dit que cela leur avait permis d'orienter leur étude et pouvait même remplacer le besoin d'une deuxième journée au programme de préparation. La majorité des CEPI a dit qu'elles n'étaient toutefois pas au courant de ces rencontres ou encore qu'elles avaient été informées à quelques heures de préavis et n'ont donc pu y assister.

Le Comité Relève Jeunesse avait fait une rencontre avec tous les sujets les plus pertinents à étudier et quelques petites situations qu'on parlait en groupe. Moi, ça m'a aidée à regarder autour de moi les autres, où ils en étaient, quel genre de réponse ils donnaient, et m'évaluer par rapport à ça, cibler mon étude au départ avec des sujets plus précis. Moi j'ai été satisfaite avec ça et la journée d'aujourd'hui [programme de préparation]. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 5)

Dans le même sens, un petit nombre de CEPI mentionnait les programmes de mentorat et de communauté virtuelle de pratique (CVAP) comme étant d'autres activités offertes par l'établissement pour les aider à amorcer leur carrière. Parmi ces CEPI, certaines ont dit avoir profité de ces activités pour aborder la préparation de l'examen professionnel avec d'autres CEPI ou leur mentor, bien que ce ne soit pas le rôle principal de ces programmes. D'autres ont mentionné ne pas avoir ressenti le besoin de s'inscrire

à ces activités au départ, mais qu'elles auraient grandement profité des conseils portant sur l'examen professionnel.

Dans l'établissement, il y a un programme de mentorat qui est offert. (...) C'est quelque chose que j'ai trouvé vraiment intéressant, je me suis inscrite au départ, j'ai eu deux rencontres et l'on a discuté de la préparation de l'examen et la mentore nous a remis des documents avec, entre autres, les difficultés qui ont été rencontrées dans les années précédentes lors de l'examen. J'aurais aimé que quelque chose soit proposé par la suite, avec les mentors ou une journée pour revenir sur les situations d'examen et orienter l'étude. (Entrevue CEPI temps 1, groupe 7)

Les participantes à l'étude suggéraient d'effectuer une plus grande publicité des différentes ressources afin que celles-ci s'arriment au programme de préparation pour offrir une expérience plus complète et plus variée aux CEPI. D'ailleurs, un petit nombre de CEPI suggérait de joindre, tout particulièrement l'activité du Comité Relève Jeunesse au programme de préparation afin qu'un plus grand nombre de personnes puisse en profiter.

Il faut que la direction des soins infirmiers regarde tous ces items-là : le mentorat, le Comité Relève Jeunesse, le programme de préparation. Avoir une idée commune. Les membres du Comité Relève Jeunesse sont de la nouvelle école d'infirmière, ils ont des notions sur les PTI, on peut les exploiter. Comme nous, si l'on réussit l'examen on peut nous exploiter les nouvelles infirmières! (Entrevue CEPI temps 2, groupe 1)

On pourrait inclure les activités du Comité jeunesse, ou du moins voir à ce que les situations ne se répètent pas. Le Comité jeunesse peut faire ses situations, mais il pourrait y avoir une diversité pour être sûr que ça ne se répète pas, ou si ça se répète, que ce soit d'une autre façon. (Entrevue CEPI temps 2, groupe 4)

Finalement, les CEPI ont mentionné avoir ressenti le besoin de parler de l'examen professionnel avec des personnes l'ayant vécu récemment afin de leur permettre de dédramatiser cette expérience. Elles suggéraient que le programme de préparation intègre une activité d'échanges pour offrir une autre forme de soutien psychologique ainsi que pour favoriser le partage d'informations utiles sur le fonctionnement général de l'examen professionnel.

C'est certain que j'aurais aimé ça en avoir parlé à quelqu'un comme moi [jeune infirmière] de mon expérience, de l'expérience des ECOS. (...) Je pense que j'aurais aimé ça avoir une place comme ça où je peux

vraiment parlé à quelqu'un « Toi, à l'ECOS quelle était ta structure? C'était quoi ta plus grosse surprise? » (Entrevue CEPI temps 2, groupe 9)

En résumé, cette dernière section montre qu'il existe certaines avenues afin d'améliorer le programme de préparation selon les besoins des CEPI. Ainsi, le déroulement du programme pourrait être modifié afin de les aider à orienter le début de leur étude préparatoire. Pour ce faire, elles suggéraient de rajouter une première journée de préparation plus tôt dans la saison estivale. Les CEPI recommandaient également de revoir la quantité et la diversité des situations ECOS présentées dans le programme ainsi que le matériel utilisé, la durée et la structure de la rétroaction ainsi que la formulation des questions de l'examen écrit. Elles suggéraient aussi de modifier la période post-examen afin que celle-ci réponde davantage à leurs besoins. Pour terminer, les CEPI ont suggéré de publiciser les différentes activités inter et intra établissement afin d'optimiser la préparation à l'examen professionnel leur étant offerte.

En somme, les résultats de cette étude soulignent que les CEPI ont certaines attentes envers le programme de préparation avant de s'y présenter et que ce programme leur permettrait de combler la majeure partie de ces attentes. Les résultats semblent également indiquer que certains éléments des activités du programme sont perçus comme non représentatifs de l'examen professionnel, donc peu pertinents pour leur préparation. L'analyse permet d'identifier des suggestions concrètes afin d'améliorer le programme de préparation. Une discussion de ces résultats sera présentée dans le chapitre suivant.

Chapitre 5

La discussion et les recommandations

Ce chapitre présente la discussion des résultats exposés au chapitre précédent. Les thèmes principaux des résultats se rapportant à la perception des CEPI du programme de préparation sont : les attentes des CEPI, la pertinence des activités du programme ainsi que les effets du programme. La discussion de ces résultats sera soutenue en se référant aux écrits. Comme il s'agit d'une étude évaluative exploratoire, un autre thème s'est dégagé de l'analyse, soit les suggestions visant à améliorer le programme de préparation. Celles-ci seront également discutées en fonction des études antérieures et de la perspective théorique. Finalement, quelques recommandations seront présentées concernant les grands domaines des sciences infirmières.

La discussion

Les résultats de cette étude sont en grande partie novateurs puisqu'il s'agit de la première étude à être réalisée sur le sujet de la préparation à l'examen professionnel québécois. Cependant, quelques liens empiriques et théoriques peuvent être effectués avec des études antérieures réalisées dans des contextes différents ainsi qu'avec l'approche par compétences de deuxième génération (Goudreau et al., 2009). Il est important de rappeler que les examens professionnels, ailleurs qu'au Québec, ne contiennent pas le volet pratique sous la forme d'ECOS et que les études portant sur les ECOS proviennent principalement de la médecine. Aussi, les études citées sont issues majoritairement des États-Unis et d'Europe, où le contexte de la profession infirmière est différent de celui du Québec.

Les attentes des CEPI

Le premier thème concerne les attentes énoncées par les CEPI au temps 1 envers le programme de préparation à l'examen professionnel. En effet, les CEPI rencontrées désiraient obtenir de l'aide en ce qui a trait à l'anxiété reliée à l'examen professionnel, à l'expérimentation de la structure de l'examen ainsi qu'à l'orientation de l'étude préparatoire nécessaire pour bien réussir cet examen.

Ces attentes ainsi que le besoin formulé par les CEPI d'être davantage soutenues au début de leur préparation à l'examen professionnel tendent à refléter un sentiment d'insécurité quant à la manière de se préparer pour l'examen de l'OIIQ. Comme mentionnés auparavant, les milieux d'enseignement ont comme objectif de former et de préparer leurs étudiantes à l'entrée dans la pratique clinique à titre d'infirmière généraliste (Goudreau, et al., 2009). Durant leurs années de formation, les CEPI sont donc supposées avoir acquis des connaissances et développé les compétences requises pour commencer leur carrière et, par le fait même, réussir l'examen professionnel qui évalue leur capacité à exercer dans des conditions de pratique clinique novices (OIIQ, 1999). Malgré cela, les propos énoncés par les CEPI reflètent leur besoin d'obtenir une aide supplémentaire pour guider leur préparation à l'examen professionnel. Quelques études (Eddy & Epeneter, 2002; Fidment, 2012) font référence à ce besoin des étudiantes en matière d'aide à la préparation à l'examen professionnel américain et à la préparation en vue d'une évaluation par ECOS. Ainsi, le besoin de soutien, exprimé par les CEPI, rejoint également la requête émise par l'OIIQ envers les milieux d'enseignement et clinique d'aider les candidates à se préparer à l'examen d'entrée à la profession infirmière (OIIQ, 2010).

Comme il s'agit, à notre connaissance, de la première étude portant sur l'évaluation d'une méthode de préparation à l'examen professionnel québécois, les résultats de cette section permettent de mieux comprendre les besoins des CEPI. En effet, ils soulignent la nécessité, d'un point de vue individuel et collectif, de mieux préparer les étudiantes en sciences infirmières et les CEPI afin qu'elles possèdent les ressources, soient les connaissances ainsi que les outils relatifs à la gestion du stress et à l'habitude de réaliser une évaluation par ECOS, nécessaires à la réussite de l'examen professionnel de l'OIIQ.

La pertinence des activités du programme

Le deuxième thème ayant été soulevé lors de l'analyse des données concerne la perception des CEPI quant à la pertinence des activités incluses dans le programme de préparation à l'examen professionnel. Les propos des CEPI semblent indiquer que certains éléments des activités sont pertinents à leur préparation, tandis que d'autres ne

répondent pas à leurs attentes. Cette section des résultats permet, entre autres, de mieux comprendre les raisons soutenant les suggestions d'amélioration du programme de préparation qui seront explicitées plus loin dans ce chapitre.

Les résultats portant sur la pertinence du programme peuvent également être analysés du point de vue de la perspective théorique de recherche, soit l'approche par compétences de deuxième génération de Goudreau et al. (2009). Ainsi, le programme de préparation à l'examen professionnel peut être vu comme une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans l'optique du développement, ou plus précisément, la poursuite du développement des compétences. À titre de rappel, la notion de compétences est définie par Tardif (2006) comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif, 2006, p. 22).

Ainsi, l'activité ECOS peut être jugée pertinente selon cette approche, car elle s'inscrit dans une logique de développement et d'évaluation des compétences. En effet, les premières perceptions recueillies suggèrent que les CEPI voient cette activité comme une occasion d'effectuer de nouveaux apprentissages ou encore de se remémorer des ressources acquises antérieurement (savoirs, savoir-faire, savoir-être). En effet, elles trouvent que les ECOS permettent de mettre en action leurs ressources et d'apprendre de leurs erreurs. La mise en action des ressources se rapproche des principes de constructivisme et de cognitivisme à la base de l'approche par compétences. Ainsi, l'activité de parcours ECOS du programme de préparation offre la possibilité aux CEPI de mettre de l'avant les ressources acquises durant leur cheminement scolaire lors de situations rappelant la pratique clinique. Les situations ECOS leur permettent donc d'être confrontées à des situations complexes et de faire appel à des ressources acquises ou encore de stimuler le développement ou le perfectionnement d'autres ressources nécessaires à la bonne réalisation de ces situations. De ce fait, lors de l'activité ECOS, les CEPI sont placées au centre de leurs apprentissages, car elles tiennent un rôle actif en ce qui a trait à l'utilisation des ressources acquises (Goudreau, et al., 2009). Le programme de préparation à l'examen professionnel représente donc, en ce sens, un moyen efficace qui s'inscrit dans une logique de développement des compétences nécessaires pour la pratique clinique sécuritaire des nouvelles embauchées.

Dans le même ordre d'idée, l'approche par compétences suggère de situer les apprentissages dans un contexte se rapprochant de la réalité (Goudreau, et al., 2009; Lasnier, 2000; Tardif, 2006). Il s'agit d'ailleurs d'un élément de pertinence soulevé par les CEPI en ce qui concerne le programme de préparation. En effet, les CEPI ont trouvé que les situations présentées dans le parcours ECOS du programme de préparation ressemblaient à des situations de pratique clinique. Elles ont d'ailleurs remarqué que les apprentissages et les mises à niveau effectués lors de cette activité étaient bénéfiques pour la qualité des soins qu'elles offrent à leurs patients. Ainsi, le programme de préparation, par son utilisation de situations réelles de pratique, favoriserait la poursuite du développement des compétences des CEPI, ayant pour impact direct l'amélioration de leur pratique clinique. Cet élément corrobore les résultats obtenus par divers auteurs (Brosnan, Evans, Brosnan, & Brown, 2006; Furlong, Fox, Lavin, & Collins, 2005) s'intéressant à l'impact de l'utilisation des ECOS comme méthode d'apprentissage et d'évaluation. D'autres (Brosnan, et al., 2006; Fidment, 2012) disent aussi que la pratique d'ECOS permet d'apprendre à réagir adéquatement à une situation anxiogène, ce qui prépare à la pratique clinique. Cela peut être expliqué, entre autres, par le fait qu'un ECOS est construit à partir d'une situation complexe et réelle de pratique, ce qui stimule à la fois l'intérêt des CEPI et l'intégration des connaissances et des compétences (Goudreau, et al., 2009; Lasnier, 2001; Tardif, 2006). Or l'utilisation d'un programme de préparation n'aurait pas comme unique utilité de préparer les CEPI en vue de la réussite de l'examen professionnel, mais également de favoriser la poursuite de la formation continue et, par le fait même, l'amélioration de la qualité des soins dans les établissements de santé.

L'activité d'examen écrit et sa période de correction ne permettent toutefois pas de répondre aux exigences de l'approche par compétences de deuxième génération et à ses principes dérivés du constructivisme et du cognitivisme. Comme mentionnée précédemment, l'approche par compétences promeut l'implication et la participation active des apprenants dans les méthodes d'apprentissages (Goudreau et al., 2009). Le retour sur l'examen écrit et la période de correction entraînent toutefois la passivité des CEPI dans le processus d'apprentissage. Ce constat a également été relevé par quelques

CEPI rencontrées, dont plusieurs doutent de la pertinence de cette activité au sein du programme de préparation.

De plus, les résultats de l'analyse montrent que les activités de parcours ECOS et d'examen écrit n'ont pas permis, selon plusieurs CEPI, d'expérimenter le niveau de difficulté de l'examen professionnel. En effet, ces CEPI ont mentionné que le scénario des acteurs à l'examen de l'Ordre était plus complexe que ne l'avait suggéré le programme de préparation. En ce qui concerne l'examen écrit du programme, les CEPI trouvaient également que le niveau de difficulté n'était pas représentatif de l'examen professionnel, entre autres, en ce qui concerne les sujets et la formulation des questions. Dans leur recherche consacrée à l'exploration de l'expérience de l'examen professionnel du point de vue d'étudiantes en sciences infirmières d'un collège aux États-Unis, Eddy et Epeneter (2002) présentent quelques conclusions se rapprochant de ces résultats. En effet, les participantes à cette étude rapportent ne pas s'être senties suffisamment préparées pour affronter le niveau de difficulté associé aux questions de l'examen professionnel. Les auteures indiquaient que les étudiantes ont éprouvé davantage de difficulté lors des questions portant sur la pensée critique et la priorisation des soins, phénomène également observé chez les CEPI au Québec qui mentionnaient avoir trouvé que l'examen écrit de l'OIIQ faisait appel à un niveau plus élevé de jugement clinique. Ce résultat rappelle l'importance de travailler davantage la consolidation du jugement clinique en préparation à l'examen professionnel. De plus, les CEPI disaient qu'elles auraient aimé être davantage confrontées à un niveau de difficulté plus élevé lors du programme de préparation afin de les préparer au niveau de difficulté de l'examen professionnel. Selon Lasnier (2000), l'approche par compétences doit être, entre autres, basée sur les principes de signifiante et d'application afin de stimuler l'intérêt et la motivation des apprenants. Cela indique donc que le programme de préparation doit, non seulement, être représentatif de l'examen professionnel, mais pour optimiser les apprentissages, il doit susciter l'attention des CEPI. La question qui se pose alors est de savoir si l'activité d'examen écrit représente la meilleure stratégie pour stimuler l'intérêt et la participation des CEPI.

Deux résultats novateurs, émergeant de l'analyse des données, sont reliés à la pertinence de l'activité ECOS. Dans un premier temps, il semble y avoir un lien entre le

nombre de situations présentées dans le parcours ECOS et l'apprentissage de la gestion de l'échec. Les CEPI ont mentionné que les neuf stations ECOS effectuées dans le cadre du programme de préparation leur avaient appris à gérer le stress relié à l'échec d'une situation et ainsi éviter que cette mauvaise performance ne nuise à la réalisation des situations subséquentes. Aucune donnée n'a pu être trouvée dans la littérature scientifique au sujet de l'impact de la longueur d'un parcours ECOS sur la gestion du stress. Ce résultat montre donc qu'il pourrait y avoir un nombre déterminé de situations ECOS qui entraînent des impacts et des apprentissages maximaux. Dans le cadre du programme de préparation évalué, les CEPI sont confrontées à un parcours de neuf situations et dénotent un changement, toutefois, des études supplémentaires seront nécessaires afin de trouver le nombre optimal.

Dans un deuxième temps, les CEPI rencontrées ont mentionné que le programme de préparation ne leur aurait pas permis d'évaluer leur performance à certains types d'ECOS. Elles ont indiqué avoir besoin de pratiquer davantage les sujets de psychiatrie, mais également de périnatalité et de pédiatrie, qui sont vus moins fréquemment dans leur pratique sur les unités de soins. Ce résultat montre qu'à la fin de leur formation initiale les CEPI ne se sentiraient pas suffisamment compétentes pour agir dans ces situations spécifiques. Cela peut, entre autres, être expliqué par le fait que les cours de santé mentale et de périnatalité/pédiatrie arrivent habituellement tôt dans le curriculum de formation initiale et, une fois ces cours terminés, les étudiantes ne seraient plus confrontées à ces types de situations, que ce soit en théorie ou en pratique. Aussi, comme la psychiatrie et la périnatalité sont des domaines peu présents dans l'établissement de santé où se déroule le programme de préparation et que cet établissement ne possède pas d'unité de pédiatrie, il se peut que les membres organisateurs du programme n'aient pas, ou peu, d'expérience avec ces spécialités. Cela pourrait expliquer la faiblesse notée par les CEPI en ce qui a trait à leur préparation dans ces domaines. Il semble donc qu'elles aient besoin d'une aide supplémentaire pour se préparer à des situations semblables pour l'examen professionnel, mais également pour agir correctement si de telles situations se présentaient dans le cadre de leur pratique clinique.

Quelques résultats novateurs ont été obtenus en ce qui concerne la période de rétroaction qui suit immédiatement chacune des situations ECOS. Entre autres, les CEPI ont dit que cette période était un moment privilégié, en la présence d'une infirmière d'expérience, pour leur permettre de mieux orienter leur étude en fonction des faiblesses rencontrées pendant la situation. La période de rétroaction serait donc la source des principaux apprentissages effectués durant le programme de préparation à l'examen professionnel. La rétroaction serait d'autant plus pertinente qu'elle est orientée uniquement sur la performance de la CEPI en action dans la situation. Cette personnalisation des périodes de rétroaction en fait sa principale force, car elle stimule l'intérêt des CEPI quant aux enseignements donnés par l'évaluatrice et favorise ainsi les apprentissages. Un autre élément intéressant de la période de rétroaction est son impact immédiat sur la performance des CEPI. En effet, les CEPI rencontrées ont dit que la rétroaction à la fin de chaque situation ECOS leur avait permis de comprendre immédiatement les erreurs commises et de les éviter lors des situations subséquentes. Cela montre bien que la rétroaction a un effet sur l'apprentissage, mais également sur l'amélioration de la performance. Cette façon de faire est en accord avec l'article d'O'Brien, Marks et Charlin (2003) décrivant la notion d'une rétroaction efficace comme intervention pédagogique. D'après ces auteurs, la rétroaction consiste à donner des indications à une personne afin de l'aider à améliorer sa performance. Ainsi, une rétroaction, dite efficace, s'effectue après l'observation d'une performance afin qu'elle soit axée sur les forces et faiblesses notées durant la performance (O'Brien, et al., 2003). De plus, pour éviter les effets du temps sur la mémoire, ces auteurs indiquent l'importance de tenir la rétroaction le plus tôt possible après l'observation de la performance (O'Brien, et al., 2003). Ces résultats soutiennent donc l'importance accordée à la période de rétroaction personnalisée dans le cadre d'une formation, particulièrement la rétroaction effectuée à la fin de chaque situation ECOS, afin d'en maximiser les apprentissages. Toutefois, dans leurs suggestions d'amélioration du programme, les CEPI ont indiqué que le temps alloué n'était pas toujours suffisant pour compléter chaque période de rétroaction. Elles expliquaient ce manque de temps par la quantité d'information délivrée par les évaluatrices et l'intensité des grilles d'évaluation. Comme l'indiquent O'Brien et ses collaborateurs (2003), il existe une quantité limitée

d'information qui peut être enregistrée par les apprenants lors d'une période de rétroaction. De plus, les auteurs disent qu'il est important de toujours impliquer les étudiants dans la rétroaction, en leur demandant d'effectuer une auto-évaluation de leur performance afin de les préparer aux observations de l'évaluateur, mais également pour cibler leurs besoins d'information (O'Brien, et al., 2003). Ainsi, dans le cadre du programme de préparation, il serait important de favoriser l'implication des CEPI dans la période de rétroaction afin de maximiser leur action dans le processus d'apprentissage, notion congruente à l'approche par compétences de deuxième génération qui suggère de placer l'étudiante au centre de ses apprentissages (Goudreau, et al., 2009).

Les effets du programme

Le thème portant sur les effets du programme sur l'expérience de l'examen professionnel permet de mieux comprendre la valeur des activités pour les CEPI. En effet, d'après les CEPI rencontrées le programme de préparation entraîne des effets sur l'étude préparatoire, la gestion de l'anxiété et le sentiment de préparation à l'examen professionnel.

Comme pour les tests de dépistage utilisés par les écoles américaines (Beeson & Kissling, 2001; Seldomridge & DiBartolo, 2004), le programme de préparation permet, entre autres, aux CEPI d'évaluer leurs forces et faiblesses dans un contexte similaire à ce qu'elles vivront lors de l'examen professionnel. Il s'agit de l'effet le plus important du programme rapporté par les CEPI concernant l'étude préparatoire. En effet, toutes les CEPI ont mentionné que le programme leur avait permis de reconnaître leurs forces et faiblesses, ce qui avait pour conséquence de leur permettre de mieux orienter leur période de révision. Celles qui avaient déjà commencé leur étude ont pu ajuster le reste de leur révision en fonction des difficultés vécues pendant leur participation au programme de préparation. Plusieurs auteurs (Anderson, 2007; DiBartolo & Seldomridge, 2005; McDowell, 2008) soutiennent que les interventions de préparation les plus efficaces pour aider les étudiantes à se préparer à une évaluation sont basées sur l'analyse des forces et faiblesses dans le but de créer des plans d'étude individualisés et orientés vers les difficultés rencontrées. Toutefois, il est important de mentionner qu'à

l'inverse de l'étude d'Anderson (2007), où le programme de préparation soutient les étudiantes dans la préparation de leur plan d'étude, le programme de préparation évalué dans le cadre de la présente étude n'offre pas de soutien formel aux CEPI quant à la création de leur plan d'étude. Ces dernières doivent donc ajuster par elles-mêmes leur étude.

Un autre effet intéressant rapporté par les CEPI rencontrées, concernant l'étude préparatoire, est la modification du nombre d'heures consacrées à l'étude. La majorité des CEPI disait que le programme de préparation leur avait permis de cerner les éléments pertinents à étudier et que par conséquent, elles pouvaient consacrer moins de temps à leur révision. Ainsi, le programme de préparation évalué dans la présente étude permettrait de réduire le temps d'étude par l'intermédiaire d'une meilleure précision des sujets. Les seules études recensées (Beeman & Waterhouse, 2003 ; Mavis, 2000) abordant le sujet du nombre d'heures d'étude se sont plutôt concentrées sur l'établissement de corrélations entre le temps d'étude et le résultat à une évaluation. Notons d'ailleurs que ces études n'arrivent pas à des conclusions similaires. Comme le but de la présente étude était d'explorer la perception des CEPI quant à l'impact du programme de préparation sur leur expérience de l'examen professionnel, le résultat obtenu souligne que le programme de préparation semble entraîner une réorganisation du temps d'étude. Toutefois, comme le résultat à l'examen professionnel n'était pas évalué dans cette étude, il serait important de procéder à d'autres recherches afin de savoir si la réorganisation du temps d'étude entraîne des conséquences sur le résultat à l'examen professionnel.

Les CEPI désiraient participer au programme de préparation afin d'évaluer et diminuer leur niveau de stress. Comme l'indiquent Arathuzik et Aber (1998) dans leur étude sur les variables de prédiction de la réussite à l'examen professionnel américain, le stress est une variable non académique qui a un impact négatif sur la performance. La gestion du stress représenterait donc une étape importante et reconnue de la préparation à l'examen professionnel. Quelques CEPI rencontrées ont indiqué avoir observé une hausse de leur niveau de stress au moment d'effectuer les activités du programme. Elles attribuaient cette élévation momentanée du stress à un processus réactionnel normal inhérent à l'expérimentation d'un parcours ECOS. Ce résultat n'a rien de surprenant, car

il semble bien documenté dans la littérature. En effet, comme le disent Brand et Schoonheim-Klein (2009), Brosnan et al. (2006), Furlong et al. (2005) ainsi que Sarid et al. (2005), les ECOS représentent la méthode évaluative la plus anxiogène, car ils nécessitent l'observation constante d'une évaluatrice ainsi qu'une gestion stricte du temps pour chaque station. Toutefois, à plus long terme le programme de préparation semble avoir favorisé la gestion du stress. Ainsi, la majorité des CEPI rencontrées indiquaient que la pratique permet de diminuer le stress relié à l'inconnu, car elle permet de visualiser la structure ainsi que le fonctionnement du processus évaluatif. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des études de Fidment (2012) et McDowell (2008).

Lors des entrevues avec les CEPI au temps 2, soit après leur expérience de l'examen professionnel, plusieurs d'entre elles ont affirmé que leur participation au programme leur avait permis de bien contrôler leur niveau de stress au moment de passer l'examen professionnel. Eddy et Epeneter (2002) avaient trouvé, dans leur étude portant sur l'exploration de l'expérience des étudiantes lors du NCLEX⁶, que celles qui avaient réussi l'examen professionnel avaient été en mesure de gérer adéquatement leur stress comparativement aux étudiantes qui l'avaient échoué. Cela justifie donc que la gestion du stress soit un élément capital à inclure dans tout programme de préparation à l'examen professionnel.

Le programme de préparation à l'examen de l'OIIQ aurait également eu un impact sur le sentiment de préparation des CEPI. Parmi les études portant sur les variables prédictives de la performance au NCLEX, des auteurs (Arathuzik & Aber, 1998; Campbell & Dickson, 1996) mentionnaient que le sentiment de préparation était corrélé à la réussite de l'examen professionnel. En effet, quelques CEPI ont mentionné avoir ressenti, après leur participation au programme, une augmentation de leur niveau de confiance en elles, élément qu'elles associaient au développement du sentiment de préparation. Ce résultat est en lien avec ce qu'avancait l'étude de Fidment (2012), qui soutenait que les étudiantes qui avaient bénéficié d'une préparation aux ECOS se sentaient mentalement plus confiantes et mieux préparées à affronter l'évaluation. Les

⁶ À titre de rappel, le NCLEX (*National council licensure examination*) est l'examen professionnel en vigueur aux États-Unis.

résultats de l'étude de Eddy et Epeneter (2002) s'accordent à ces conclusions puisqu'ils montrent qu'au moment d'effectuer l'examen professionnel américain, les étudiantes en soins infirmiers n'ayant pas bénéficié d'un programme de préparation vivaient en général un manque de confiance en elles. Dans la présente étude, les CEPI rencontrées ont également mentionné que le programme de préparation leur avait permis de motiver leurs derniers moments de révision, ce qui allait les aider à se sentir prêtes au moment de passer l'examen professionnel. L'étude de Brand et Schoonheim-Klein (2009) montre que le stress associé à l'évaluation par ECOS aurait motivé les étudiants à mieux se préparer en vue des ECOS certificatifs. Dans la présente étude, les CEPI se disaient plus motivées à étudier après leur participation au programme, mais rien n'indique si le programme est la seule variable influençant leur motivation ou si le stress de l'examen professionnel ou, plus particulièrement des ECOS, a entraîné cet effet.

Finalement, un résultat inattendu, relevé lors de l'analyse, est que les CEPI ont exprimé des sentiments positifs envers leur employeur après avoir participé au programme de préparation. De plus, elles pensent que ce genre d'investissement de la part de l'employeur est un signe de son engagement dans l'établissement d'une bonne relation employeur-employé. Comme aucune donnée de ce genre n'existe dans la littérature et qu'aucune autre étude de ce genre n'a encore été effectuée dans un contexte québécois, ce résultat reste à confirmer, mais il semble que ces sentiments pourraient favoriser la rétention du personnel infirmier.

Les suggestions d'amélioration des CEPI

Cette recherche évaluative a permis d'obtenir les suggestions des CEPI pour améliorer le programme de préparation. Ainsi, à la fin des entrevues des temps 1 et 2, les CEPI ont émis certaines idées afin d'améliorer le programme de préparation en fonction de leurs besoins qu'elles estimaient non comblés.

Entre autres, les CEPI exposaient, par le biais de leurs suggestions et de leurs attentes, avoir besoin d'être davantage soutenues au début de leur période de préparation à l'examen professionnel. Cette requête révèle un sentiment d'insécurité et d'incertitude quant à la façon de commencer leur étude. Cela peut être expliqué par le fait qu'actuellement, au Québec, les CEPI quittent leur milieu académique au mois de mai

ou juin et qu'elles doivent passer l'examen professionnel de l'OIIQ environ quatre mois après la fin de leur formation initiale. Immédiatement après la fin de leurs études, elles commencent à travailler dans les milieux cliniques et doivent s'adapter aux réalités et aux enjeux de la profession infirmière. Elles ne sont plus des étudiantes et ne sont pas encore pleinement intégrées à leur milieu clinique, mais elles doivent tout de même gérer leur préparation à l'examen de l'OIIQ. Cette réalité est également vécue par les milieux académiques et cliniques. Ainsi, les milieux d'enseignement voient partir leurs étudiantes en espérant leur avoir transmis suffisamment de connaissances et avoir facilité le développement des compétences pour qu'elles réussissent leur entrée dans la profession infirmière et les milieux cliniques se voient doter du mandat d'intégrer ces CEPI à leur nouveau rôle.

Afin de combler ce besoin, la majorité des CEPI suggéraient de modifier le déroulement général du programme de préparation. En effet, elles ont indiqué que le programme de préparation devrait être organisé sur deux journées entières à quelques semaines d'intervalle. Plus précisément, ces CEPI pensent qu'il serait plus avantageux d'obtenir une première journée de préparation plus tôt dans la saison estivale afin de les aider à orienter le début de leur étude préparatoire ainsi que pour effectuer une première évaluation de leurs faiblesses. Par la suite, lors de la deuxième journée de préparation, réalisée deux ou trois semaines avant l'examen professionnel, elles seraient en mesure d'évaluer leur progression en comparant leur performance entre les deux journées du programme. Par le fait même, cette structure les aiderait à diminuer leur niveau de stress et à augmenter leur confiance en elles à quelques jours de l'examen professionnel. Cette suggestion des CEPI ressemble au programme de préparation basé sur l'*Empowerment* des étudiantes présenté par Anderson (2007). L'auteur décrit le programme de préparation comme étant séparé en deux journées distinctes afin de permettre aux étudiantes de créer un plan d'étude orienter sur leurs faiblesses, dépistées au moyen d'un test de dépistage, la première journée et d'effectuer un retour sur ce plan et au besoin les ajustements nécessaires lors d'une deuxième journée (Anderson, 2007).

En ce qui concerne la pertinence des activités incluses dans le programme de préparation, la majorité des CEPI ont suggéré l'ajout de quelques situations ECOS supplémentaires ainsi que l'utilisation du même matériel que celui utilisé lors de

l'examen de l'Ordre. Plus particulièrement, les CEPI pensent que l'atteinte du même nombre de situations ECOS que l'OIIQ, soit environ 16 stations, et la manipulation d'image au lieu du vrai matériel de soins, seraient des éléments qui favoriseraient leur préparation et diminueraient leur stress relié à l'environnement de l'examen de l'OIIQ. Ces suggestions réfèrent principalement au besoin de vivre une expérience se rapprochant le plus possible de la réalité vécue à l'examen professionnel.

Pour ce qui est de la période de rétroaction suivant chaque station ECOS, la majorité des CEPI ont trouvé que cinq minutes n'étaient pas suffisantes pour recevoir toute l'information nécessaire. Alors, elles suggéraient d'augmenter légèrement, d'environ une à deux minutes supplémentaires, le temps associé à la rétroaction. Il est reconnu que pour être efficace et pertinente, une période de rétroaction doit laisser le temps et faciliter les interactions d'apprentissage entre l'évaluateur et l'étudiant (O'Brien, et al., 2003). Quelques CEPI suggéraient de rajouter une période de rétroaction de groupe à la fin du parcours ECOS afin de discuter plus spécifiquement de certains éléments de chaque situation. Ces suggestions montrent que les CEPI accordent une grande importance à la rétroaction et qu'en ce sens le fonctionnement de cette activité devrait être révisé.

Le format de l'activité d'examen théorique a, quant à lui, fait l'objet de critiques. Certaines CEPI pensent que cette activité devrait être remplacée par une séance générale d'information sur l'examen professionnel tandis que la majorité suggère de revoir la formulation des questions. En effet, l'ajustement de la structure des questions pourrait améliorer leur perception de la pertinence de cette activité. Pour ce faire, les CEPI indiquaient que l'examen théorique devrait être construit sur le modèle du guide préparatoire de l'OIIQ. En ce qui concerne la période de correction, les CEPI auraient préféré avoir un corrigé et avoir la possibilité d'interagir davantage afin de stimuler leur contribution dans les apprentissages.

Une dernière suggestion émise par les CEPI concerne l'utilisation de l'ensemble des ressources disponibles. Plusieurs CEPI auraient aimé connaître d'autres programmes de préparation, inter et intra établissement, pouvant les aider à se préparer en vue de l'examen professionnel. Ainsi, les CEPI pensent qu'il devrait y avoir un partage d'idées entre les différents établissements d'enseignement ou milieux cliniques afin de combler

les besoins des CEPI. Dans le même sens, quelques CEPI expliquent qu'elles auraient aimé pouvoir discuter de l'expérience de l'examen de l'Ordre avec d'autres candidates ou de jeunes infirmières ayant vécu, il y a peu de temps, cette expérience. Pour répondre à ce besoin, une activité de discussion, sous forme de dîner-causerie, pourrait être jointe au programme afin de permettre aux CEPI de se créer un réseau de soutien et de leur donner une occasion supplémentaire pour poser leurs questions relatives à l'examen de l'Ordre. Pour mettre en place cette activité, les organisateurs du programme de préparation pourraient utiliser la plateforme des médias sociaux et faire appel aux services des Comités jeunesse des différents ordres régionaux de l'OIIQ afin de faciliter les communications entre les CEPI et les jeunes infirmières.

En analysant toutes les suggestions d'amélioration émises par les CEPI, il semble impossible de pouvoir y répondre à l'intérieur de la fenêtre de temps actuellement offerte pour le programme de préparation. Les CEPI désirent avoir plus de situations ECOS et voir augmenter le temps accordé à la rétroaction. Or, ces deux suggestions nécessiteront que le temps accordé à ces activités soit augmenté considérablement, réduisant par le fait même le temps accordé à l'activité d'examen écrit ou sa correction. Dans le même sens, l'utilisation d'un programme de préparation offert sur deux journées nécessitera, à son tour, des ressources matérielles, humaines et financières plus élevées. Il reviendra donc aux milieux cliniques de faire des choix parmi les différentes suggestions émises par les CEPI.

Les recommandations

Dans cette dernière section, des recommandations seront formulées en lien avec les grands domaines des sciences infirmières, soit la gestion, la pratique clinique, la formation et la recherche, tout en prenant appui sur l'approche par compétences de deuxième génération (Goudreau et al., 2009) et de notre expérience du milieu de la formation en sciences infirmières.

Les recommandations pour la gestion des soins infirmiers

Les participantes à l'étude ont indiqué que le programme de préparation avait un impact sur leur pratique clinique. En effet, elles ont mentionné que la pratique de certaines situations leur avait permis de prendre conscience d'erreurs qu'elles effectuaient dans leur pratique clinique et de les corriger. La mise en place d'un tel programme dans les établissements permettrait donc de contribuer à l'amélioration de la qualité des soins, critère important de la gestion des soins de santé.

De plus, les résultats de l'étude montrent que le programme de préparation favorise l'instauration d'un sentiment positif envers l'employeur. Ce programme pourrait donc être vu comme un moyen pour favoriser le lien d'attachement des CEPI envers leur employeur et par le fait même stimuler la rétention du jeune personnel infirmier. Il serait alors avantageux pour les établissements de santé d'utiliser la présence d'un tel programme de préparation à l'examen de l'OIIQ comme moyen pour stimuler l'attraction et la rétention du jeune personnel infirmier.

Les résultats de l'étude soulignent également les effets du programme sur la préparation des CEPI en vue de l'examen professionnel. Bien que cette étude n'avait pas pour objectif d'évaluer l'impact de la participation au programme sur le taux de réussite à l'examen de l'OIIQ, la présence d'un programme de préparation à l'intérieur d'un établissement de santé semble favoriser la préparation à l'examen professionnel chez les CEPI et pourrait soutenir l'obtention du titre professionnel au premier essai et ainsi optimiser les effectifs infirmiers.

Les recommandations pour la pratique infirmière

Comme mentionnés précédemment, les résultats de cette étude montrent, entre autres, que le programme de préparation à l'examen professionnel semble avoir des impacts sur l'amélioration de la pratique clinique des CEPI. Dans le même sens, la participation au programme semble favoriser l'intégration des connaissances chez certaines CEPI ainsi que l'amélioration de la gestion du stress. Ainsi, le programme de préparation serait pertinent tant pour la préparation à l'examen de l'OIIQ que pour l'entrée dans la vie professionnelle. Il serait donc important que les établissements encouragent la participation à cette formation, en facilitant l'inscription et en faisant

davantage la promotion des bienfaits de ce programme auprès des CEPI et auprès des infirmières-chefs d'unité afin que ces dernières libèrent plus facilement leur personnel.

Les recommandations pour la formation en sciences infirmières

Les résultats de recherche semblent indiquer que le programme de préparation est perçu comme une occasion de formation continue par l'entremise de la construction de nouvelles connaissances et le rappel des connaissances antérieures. Ce programme s'intègre dans un processus de développement des compétences. Il serait donc pertinent qu'une ligne de pensée, s'appuyant sur l'approche par compétences de deuxième génération (Goudreau, et al., 2009), soit observée dans la planification et la mise en œuvre du programme de préparation afin de pouvoir en maximiser les effets et les bienfaits.

Comme discuté précédemment, l'approche par compétences de deuxième génération s'appuie sur des principes de constructivisme et de cognitivisme. En se basant sur ces principes, il serait recommandé de stimuler davantage l'implication des CEPI dans leurs apprentissages. Pour ce faire, des modifications devraient être apportées à la période de rétroaction suivant chaque ECOS. Premièrement, il serait important que les organisateurs du programme utilisent davantage un paradigme axé sur les apprentissages que sur l'enseignement, entre autres, en réduisant la quantité d'informations données aux CEPI à chaque rétroaction. Ainsi, l'objectif n'est pas de donner un maximum d'information, mais de donner l'information la plus pertinente à chaque personne. Deuxièmement, pour stimuler la construction de nouvelles connaissances, les CEPI doivent être placées à l'avant-plan. Or, l'évaluatrice devrait commencer la rétroaction en questionnant la CEPI sur la façon dont elle perçoit sa performance durant l'ECOS, soit une auto-évaluation de ses forces et faiblesses, et ainsi la rétroaction sera orientée sur les besoins spécifiques de la CEPI. Par la suite, l'évaluatrice pourrait formuler ses commentaires et son enseignement en fonction des besoins ciblés par la CEPI.

L'approche par compétences de deuxième génération et ses principes sous-jacents, suggère également que l'apprenant soit actif dans ses apprentissages et qu'il soit placé dans des conditions réelles et complexes. L'activité de parcours ECOS du

programme de préparation répond bien à ces critères, toutefois, l'activité d'examen écrit et principalement sa correction représentent des stratégies d'enseignement entraînant plutôt la passivité des CEPI. Ainsi, d'autres stratégies, plus interactives, pourraient être utilisées en remplacement de l'examen écrit, nommons par exemple la discussion de cas cliniques et la schématisation basées sur des notions théoriques difficilement accessibles lors des ECOS. De plus, la discussion de cas stimulerait les échanges entre les CEPI et favoriserait un autre principe important de l'approche par compétences de deuxième génération, soit le socioconstructivisme. Aussi, ces stratégies favoriseraient davantage la construction et l'organisation des connaissances, permettant ainsi de répondre au besoin des CEPI quant à l'utilisation du jugement clinique lors de l'examen écrit de l'OIIQ.

Comme les programmes de formation répartissent la construction des compétences sur plusieurs années, le programme de préparation représente une dernière occasion d'intégration des compétences avant de se présenter à l'évaluation professionnelle. Les CEPI rencontrées ont toutefois mentionné qu'elles n'étaient pas à l'aise avec certains types de situations, tels que la psychiatrie, la périnatalité et la pédiatrie. Bien que la formation initiale aborde ces domaines de pratique, il semble y avoir un besoin accru de pratiquer ces sujets avant l'examen professionnel. Il serait recommandé que les milieux académiques effectuent une révision systématique de ces sujets, à partir de situations cliniques favorisant la poursuite du développement des compétences, avant la fin de la formation initiale des étudiantes en sciences infirmières et que les milieux cliniques incorporent simultanément des situations ECOS de psychiatrie et de périnatalité/pédiatrie dans le cadre du programme de préparation à l'examen professionnel, mais également dans leur programme d'orientation au moment de l'embauche des nouvelles CEPI et infirmières. Comme certains milieux cliniques québécois ne possèdent pas d'unité spécialisée en psychiatrie ou en périnatalité/pédiatrie, il serait recommandé qu'une affiliation soit mise en place entre les milieux cliniques et les établissements d'enseignement afin de favoriser le partage des différents savoirs infirmiers et ainsi offrir davantage de soutien en ce qui concerne la préparation des CEPI à ces situations particulières.

L'interprétation des résultats permet de mettre en évidence qu'après leur sortie des milieux d'enseignement, les CEPI ressentent de l'insécurité quant à la manière

d'orienter leur préparation à l'examen professionnel. Cette insécurité montre, une fois de plus, l'importance d'établir un pont entre les milieux académiques et cliniques pour soutenir le développement des jeunes infirmières. De ce fait, la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal a proposé, à ses partenaires cliniques ainsi qu'aux CÉGEPs affiliés au consortium DEC-BAC de Montréal, de partager les expériences entourant la préparation à l'examen professionnel de l'OIIQ. Il serait alors plus profitable pour l'ensemble des établissements d'enseignement et les milieux cliniques de mettre en commun leurs idées et ainsi créer un ensemble d'activités et de programmes, ouverts à toutes les CEPI, peu importe leur établissement d'attache.

Les recommandations pour la recherche en sciences infirmières

Cette étude est la première, à notre connaissance, à avoir évalué un programme de préparation à l'examen professionnel québécois. Il serait donc important que d'autres recherches soient réalisées sur ce sujet. Ainsi, il serait intéressant de connaître le point de vue des CEPI ayant participé à d'autres types de préparation à l'examen professionnel, mais également le point de vue des CEPI n'ayant participé à aucune activité de préparation. Par le fait même, il pourrait être justifié de comparer la perception des CEPI ayant bénéficié du programme à la perception des CEPI qui n'ont pas participé au programme, afin de savoir dans quelle mesure les impacts relevés dans la présente étude sont vraiment reliés à la participation au programme. Il serait aussi intéressant de réaliser une étude corrélacionnelle afin de savoir si la participation à l'examen professionnelle peut être reliée à un plus grand taux de réussite chez les CEPI. Finalement, la présente étude amène des suggestions d'amélioration du programme de préparation, il serait intéressant de procéder à une seconde évaluation de la perception des CEPI une fois que des modifications auront été apportées au programme actuel.

Références

- Anderson, R. M. (2007). Individualized student advisement for preparation for the National council licensure examination for registered nurses: A community college experience. *Nurse Educator*, 32(3), 117-121.
- Arathuzik, D., & Aber, C. (1998). Factors associated with National council licensure examination - registered nurse success. *Journal of Professional Nursing*, 14(2), 119-126.
- Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIC). (2012). *Examen d'autorisation infirmière*. Document récupéré le 1^{er} mars 2012 de <http://www.cna-aiic.ca/fr/devenir-infirmiere-autorisee/examen-dautorisation-infirmiere/>
- Beeman, P. B., & Waterhouse, J. K. (2001). NCLEX-RN performance : Predicting success on the computerized examination. *Journal of Professional Nursing*, 17(4), 158-165.
- Beeman, P. B., & Waterhouse, J. K. (2003). Post-graduation factors predicting NCLEX-RN success. *Nurse Educator*, 28(6), 257-260.
- Beeson, S. A., & Kissling, G. (2001). Predicting success for baccalaureate graduates on the NCLEX-RN. *Journal of Professional Nursing*, 17(3), 121-127.
- Billings, D., Hodson-Carlton, K., Kirkpatrick, J., Aaltonen, P., Dillard, N., Richardson, V., et al. (1996). Computerized NCLEX-RN preparation programs a comparative review. *Computers in Nursing*, 14(5), 272-286.
- Brand, H. S., & Schoonheim-Klein, M. (2009). Is the OSCE more stressful? Examination anxiety and its consequences in different assessment methods in dental education. *European Journal of Dental Education*, 13, 147-153.
- Brosnan, M., Evans, W., Brosnan, E., & Brown, G. (2006). Implementing objective structured clinical skills evaluation (OSCE) in nurse registration programmes in a centre in Ireland: A utilisation focused evaluation. *Nurse Education Today*, 26, 115-122.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., & Hartz, Z. (2009). *L'évaluation : concepts et méthodes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Campbell, A. R., & Dickson, C. J. (1996). Predicting student success: A 10-year review using integrative review and meta-analysis. *Journal of Professional Nursing*, 12(1), 47-59.
- Conseil interprofessionnel du Québec. (2010). *Le système professionnel*. Document récupéré le 15 novembre 2010 de <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/7>

- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3e ed.). Thousand Oaks : Sage.
- Crow, C. S., Handley, M., Morrison, R. S., & Shelton, M. M. (2004). Requirements and interventions used by BSN programs to promote and predict NCLEX-RN success: A national study. *Journal of Professional Nursing, 20*(3), 174-186.
- DiBartolo, M. C., & Seldomridge, L. A. (2005). A review of intervention studies to promote NCLEX-RN success of baccalaureate students. *Nurse Educator, 30*(4), 166-171.
- Eddy, L. L., & Epeneter, B. J. (2002). The NCLEX-RN experience: Qualitative interviews with graduates of a baccalaureate nursing program. *Journal of Nursing Education, 41*(6), 273-278.
- Fidment, S. (2012). The Objective Structured Clinical Exam (OSCE): A qualitative study exploring the healthcare student's experience. *Student Engagement and Experience Journal, 1*(1), 1-11.
- Furlong, E., Fox, P., Lavin, M., & Collins, R. (2005). Oncology nursing students' views of modified OSCE. *European Journal of Oncology Nursing, 9*, 351-359.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goudreau, J., Pepin, J., Dubois, S., Boyer, L., Larue, C., & Legault, A. (2009). A second generation of the competency-based approach to nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 6*(1), 1-15.
- Gouvernement du Québec. (1973). *Code des professions*. Document récupéré le 1 mars 2010 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.HTM
- Harden, R. M., Stevenson, M., Downie, W. W., & Wilson, G. M. (1975). Assessment of clinical competence using objective structured examination. *British Medical Journal, 1*, 447-451.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale, 15*(1), 28-33.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels : construire des parcours de navigation professionnelle* (4 éd.). Paris : Editions d'Organisation.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.

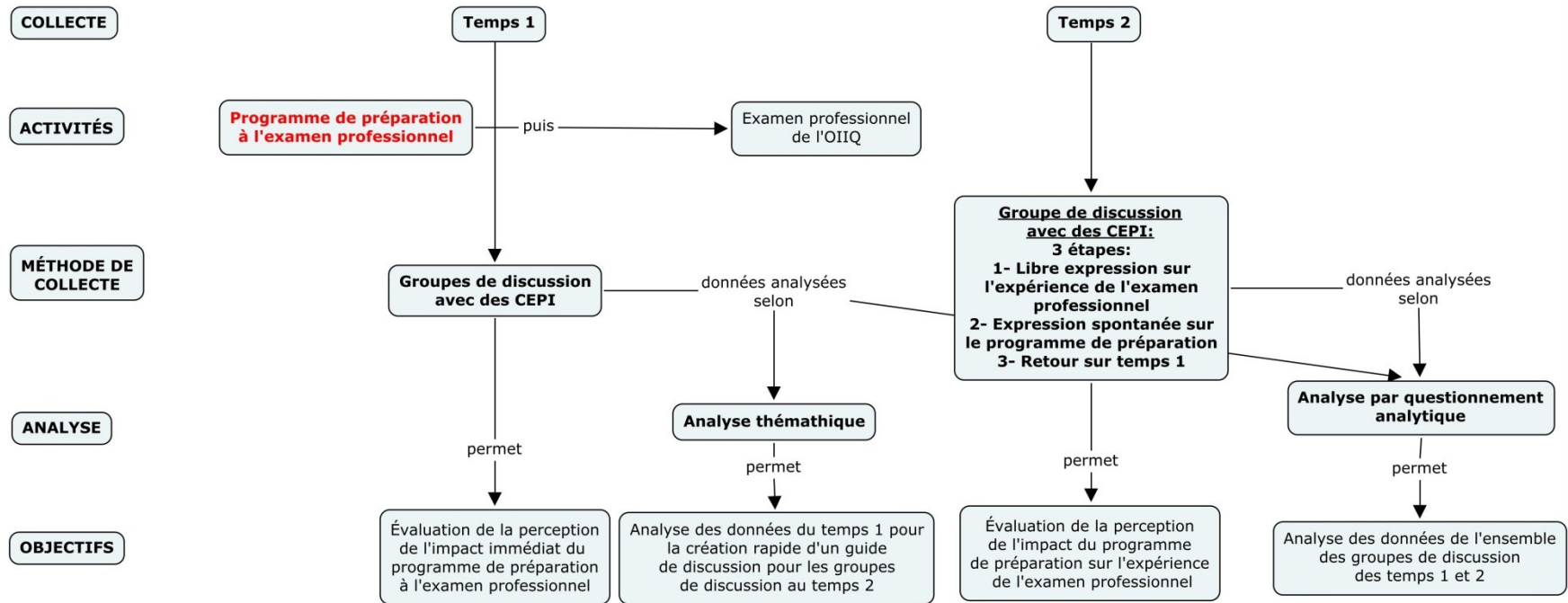
- Loiselle, C. G., Profetto-McGrath, J., Polit, D. F., & Beck, C. T. (2007). *Méthodes de recherche en sciences infirmières : Approches quantitatives et qualitatives* (C. G. Loiselle, Trans.). Saint-Laurent : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Mavis, B. E. (2000). Does studying for an objective structured clinical examination make a difference? *Medical Education, 34*, 808-812.
- McDowell, B. M. (2008). KATTS: A framework for maximizing NCLEX-RN performance. *Journal of Nursing Education, 47*(4), 183-186.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives, Méthodes en sciences humaines* (M. H. Rispal, Trans. 2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- National council of state boards of nursing. (2011). *NCLEX examinations*. Document récupéré le 17 février 2011 de <https://www.ncsbn.org/nclex.htm>
- Nibert, A. T., & Young, A. (2001). A third study on predicting NCLEX success with the HESI Exit Exam. *Computers in Nursing, 19*(4), 172-178.
- Nibert, A. T., Young, A., & Britt, R. (2003). The HESI Exit Exam: Progression benchmark and remediation guide. *Nurse Educator, 28*(3), 141-145.
- O'Brien, H. V., Marks, M. B., & Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie médicale, 4*(3), 184-191.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (1999). *Le plan directeur de l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec*. Montréal : Auteur.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2003). *Guide de préparation à l'Examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec*. Montréal : Auteur.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2010a). *Le Québec compte 1 604 nouvelles infirmières et infirmiers*. Document récupéré le 17 février 2011 de <http://www.oiiq.org/node/2757>
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2010b). Plus de 96 % des diplômées en formation infirmière accèdent à la profession. *Infostats* (Vol. 2). Montréal : Auteur.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2011). *Examen professionnel d'admission à la profession*. Document récupéré le 07 janvier 2010 de <http://www.oiiq.org/infirmieres/etudiants/examen.asp>

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rashid, M. S., Sobowale, O., & Gore, D. (2011). A near-peer teaching program designed, developed and delivered exclusively by recent medical graduates for final year medical students sitting the final objective structured clinical examination (OSCE). *BMC Medical Education*, *11*, 1-7.
- Ridde, V., & Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sarid, O., Anson, O., & Bentov, Y. (2005). Students' reactions to three typical examinations in health sciences. *Advances in Health Sciences Education*, *10*, 291-302.
- Seldomridge, L. A., & DiBartolo, M. C. (2004). Can success and failure be predicted for baccalaureate graduates on the computerized NCLEX-RN? *Journal of Professional Nursing*, *20*(6), 361-368.
- Siktberg, L. L., & Dillard, N. L. (2001). Assisting at-risk students in preparing for NCLEX-RN. *Nurse Educator*, *26*(3), 150-152.
- Street, P., & Hamilton, L. (2010). Preparing to take objective structured clinical examinations. *Nursing Standard*, *24*(34), 35-39.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Le codage et le traitement des données *Méthodes de recherche pour l'éducation* (pp. 1-24). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2 éd.). Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, *11*(4), 522-537.
- Wong, J., & Wong, S. (1999). Contribution of basic sciences to academic success in nursing education. *International Journal of Nursing Studies*, *36*, 345-354.

Appendice A

Le déroulement de la collecte de données

DEVIS DE RECHERCHE



Appendice B

L'approbation du comité d'éthique de la recherche

[REDACTED]

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE [REDACTED]

[REDACTED]

Le 24 mai 2011

Mme Émilie Allard, inf., clinicienne

[REDACTED]

Objet : 11.030 – Approbation accélérée initiale CÉR

Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel québécois à partir de la perception des principaux acteurs

Madame Allard,

J'ai pris connaissance des documents suivants reçus au CÉR du [REDACTED] en date du 18 avril 2011 en vue de l'approbation du projet en rubrique :

- Lettre de présentation datée du 18 avril 2011
- Formulaire de demande d'évaluation éthique d'un projet de recherche
- Formulaire A
- Lettre d'appui au projet – [REDACTED]
- Approbation scientifique du projet de recherche de mémoire – UdeM – 15 avril 2011
- Formulaire d'information et de consentement – Version 15 avril 2011
- Lettre de présentation du projet aux candidates à l'exercice de la profession
- Questionnaires sociodémographiques
- Guides de discussion
- Projet de mémoire présenté au CÉR du [REDACTED] – Avril 2011
- CV – Émilie Allard

En vertu des pouvoirs qui me sont délégués par le Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED] pour procéder à une évaluation accélérée, il me fait plaisir de vous informer que j'approuve votre projet puisqu'il s'agit d'un projet se situant sous le seuil de risque minimal.

[REDACTED]



Cependant, votre projet est approuvé conditionnellement à ce que les précisions et modifications suivantes soient apportées :

- Il faudrait idéalement que l'employeur ne soit pas informé de l'identité des personnes qui accepteront de participer et/ou qui refuseront et que cela soit mentionné dans le formulaire d'information et de consentement.
- Faire les corrections suggérées annotées au formulaire d'information et de consentement.

Afin de faciliter le processus, une copie de ce formulaire comprenant les modifications souhaitées annotées directement sur celui-ci, vous est transmise ce jour par courriel.

Vous voudrez bien nous retourner un original et une copie – première page sur papier [redacted] – du formulaire de consentement modifié, dont la copie indiquera en surligné au crayon jaune les modifications demandées **et non pas en mode suivi des modifications**. L'original vous sera retourné avec l'estampille d'approbation.

Il est entendu que vous ne pouvez pas commencer le recrutement de sujets avant d'avoir reçu l'approbation finale du comité et que le formulaire de consentement modifié n'ait été approuvé et estampillé.

Pour toute question relative à cette correspondance, veuillez communiquer avec la soussignée à l'adresse courriel suivante : [redacted] **ou avec sa collaboratrice par courriel ou téléphone** [redacted]

Vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, je vous prie d'accepter, Madame Allard, mes salutations distinguées.



Présidente
Comité d'éthique de la recherche d [redacted]

BSTP/go



COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DU [REDACTED]

Le 03 juin 2011

Mme Émilie Allard, inf., clinicienne
[REDACTED]

Objet : 11.030 – *Approbation accélérée finale CÉR*

Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel québécois à partir de la perception des principaux acteurs

Madame Allard,

Je confirme la réception le 02 juin 2011, de votre courriel précisant les modalités de confidentialité et de votre lettre datés du 02 juin 2011, ainsi que du formulaire d'information et de consentement modifié – Version 02 juin 2011 en vue de l'approbation accélérée finale de votre projet en rubrique.

Le tout est jugé satisfaisant. Je vous retourne sous pli une copie du formulaire portant l'estampille d'approbation du comité. Seul ce formulaire devra être utilisé pour signature par les sujets.

La présente constitue l'approbation finale du comité suite à une procédure d'évaluation accélérée. Elle est **valide pour un an à compter du 24 mai 2011**, date de l'approbation initiale de votre projet. Je vous rappelle que toute modification au protocole et/ou au formulaire de consentement en cours d'étude, doit être soumise pour approbation du comité d'éthique.

Cette approbation suppose que vous vous engagez :

1. à respecter la présente décision;
2. à respecter les moyens de suivi continu (cf Statuts et Règlements);
3. à conserver les dossiers de recherche pour une période d'au moins deux ans suivant la fin du projet afin permettre leur éventuelle vérification par une instance déléguée par le comité;
4. à respecter les modalités arrêtées au regard du mécanisme d'identification des sujets de recherche dans l'établissement.



Le comité suit les règles de constitution et de fonctionnement de l'Énoncé de Politique des trois Conseils et des Bonnes pratiques cliniques de la CIH.

Pour toute question relative à cette correspondance, veuillez communiquer avec la soussignée à l'adresse courriel suivante : [redacted] avec sa collaboratrice par courriel ou téléphone : [redacted]

Je vous prie d'accepter, Madame Allard, mes salutations distinguées.



*Présidente
Comité d'éthique de la recherche du [redacted]*

*BSTP/go
P. j.*

C. c.



Appendice C

La lettre d'invitation à la participation au projet de recherche à l'attention des CEPI

Le stress de l'examen de l'OIIQ... tu connais?

Invitation à participer à un projet de recherche

Cher candidat et chère candidate,

Actuellement vous devez vivre une importante période de stress reliée, entre autres, à l'examen professionnel qui approche à grands pas. Je comprends votre état d'esprit, car il y a quelques années j'étais à votre place! Je m'adresse à vous, car je suis à la recherche de candidats (es), tels que vous, pour participer à mon projet de recherche portant sur la préparation à l'examen professionnel, que je réalise dans le cadre de ma maîtrise en sciences infirmières option formation à l'Université de Montréal. Le titre de ma recherche est : « ***Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel québécois à partir de la perception des principaux acteurs*** ». Le but est d'évaluer les activités de préparation offertes par l'établissement, tant au niveau de l'écart entre la planification et la réalisation qu'au niveau de son impact sur votre performance à l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ).

Je m'adresse donc à vous afin de solliciter votre participation à cette recherche. En effet, j'aimerais explorer vos perceptions quant aux activités de préparation de l'examen professionnel offert par l'établissement. Si vous décidez de participer à ce projet de recherche, votre implication consistera à assister à deux séances de groupes de discussion, qui est une forme d'entrevue de groupe d'une durée d'environ 90 minutes. Ces entretiens seront effectués dans une salle de l'établissement, en dehors de vos heures de travail, et un montant compensatoire de 15 \$ vous sera offert en échange de votre participation à chaque groupe de discussion. La première séance aura lieu dans la semaine suivant votre participation à la journée d'activités de préparation, afin de récolter vos perceptions immédiates sur ces activités. La deuxième séance sera effectuée dans les deux semaines suivant l'examen de l'OIIQ, afin d'obtenir de nouveau vos perceptions sur les activités de préparation en fonction de votre expérience de l'examen professionnel.

Comme toute démarche scientifique, la participation à ce projet de recherche doit se faire sur une base volontaire. Soyez assuré que les données qui seront récoltées demeureront confidentielles et anonymes, et que ce projet n'est pas une demande de votre employeur. Votre participation à cette étude contribuera à la construction de nouvelles connaissances sur le sujet de la préparation à l'examen de l'OIIQ ainsi qu'à l'amélioration des activités de préparation. Si vous êtes intéressés (es) à participer ou que vous avez des questions concernant ce projet de recherche, je vous invite à communiquer directement avec moi à l'aide des coordonnées ci-dessous.

Je vous remercie de l'attention portée à cette invitation,

Emilie Allard, inf. clinicienne
Étudiante à la maîtrise en sciences infirmières option formation
Téléphone :
Courriel :

Appendice D

Le formulaire d'information et de consentement

**Formulaire d'information et de consentement
Pour les candidates à l'exercice de la profession infirmière (CEPI)**

Titre de l'étude :

Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel québécois à partir de la perception des principaux acteurs

Étudiante-chercheuse :

Emilie Allard

Étudiante à la maîtrise en sciences infirmières

Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Téléphone :

Directeur de recherche :

Alain Legault,

Directeur de recherche

Professeur

Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal

Téléphone :

Numéro du projet au _____ : 11.030

Préambule :

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les risques et inconvénient, les avantages, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Description de la nature et des objectifs du projet de recherche :

L'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec est l'un des éléments essentiels à l'obtention du permis de pratique. Depuis l'an 2000, cet examen est constitué de deux composantes, une théorique et l'autre pratique. Afin d'aider les candidates à la profession à réussir cet examen, certains établissements d'enseignement et milieux cliniques ont mis en place des activités de préparation. Toutefois, aucune étude n'a encore été effectuée au Québec pour évaluer qualitativement ces méthodes de préparation à l'examen d'entrée à la profession.

Le but de cette étude sera d'explorer la perception de l'écart entre la planification et la réalisation des activités d'un programme de préparation à l'examen professionnel ainsi

que la perception de l'impact de ce programme de préparation sur l'expérience de l'examen de l'OIIQ.

L'activité de recherche est effectuée dans un seul établissement. Au total, huit membres du personnel de l'équipe de formation de l'établissement et trente candidates à la profession infirmière de cet établissement seront recrutés afin de répondre aux objectifs de recherche.

Déroulement du projet de recherche :

La collecte des données sera effectuée à l'aide de groupes de discussion. Il s'agit d'une entrevue de groupe, d'une durée d'environ 90 minutes, qui sera animée par l'étudiante-chercheuse.

Un seul groupe de discussion sera nécessaire pour l'échantillon comprenant les huit membres de l'équipe de formation. Il sera réalisé dans la semaine qui suit la réalisation du programme de préparation. Tandis que deux séances de groupes de discussion seront prévues pour l'échantillon des trente candidates à la profession. Pour ce groupe, la première rencontre sera effectuée dans la semaine suivant le programme de préparation et la deuxième rencontre sera réalisée dans les deux semaines suivant l'examen professionnel.

Ces entretiens auront lieu dans une salle fermée à même l'établissement de santé et feront l'objet d'un enregistrement audio afin de permettre la transcription intégrale des discussions sur laquelle sera effectuée l'analyse. Nous vous demanderons aussi de compléter un bref questionnaire pour recueillir les informations sociodémographiques des participants.

Finalement, vous vous engagez à préserver la confidentialité des informations qui seront discutées lors des groupes de discussion.

Conditions de participation :

Afin de pouvoir participer à ce projet de recherche, vous devez répondre aux critères d'inclusion suivants :

- Posséder le titre de candidate à l'exercice de la profession infirmière à la suite de la réussite d'un programme en sciences infirmières de niveau collégial ou universitaire au Québec;
- Travailler comme candidate à l'exercice de la profession infirmière dans l'établissement où se déroule la recherche;
- Participer ou avoir participé pour la première fois à la séance de préparation offerte par le centre hospitalier;
- Se présenter pour la première fois à l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec les 17, 18 et 19 septembre 2011.

Risques et inconvénients associés au projet de recherche :

Il n'y a aucun risque connu à participer à cette étude. Toutefois, quelques inconvénients peuvent être liés à votre participation à l'étude. Entre autres, il y a le temps devant être consacré à la collecte de données et la fatigue pouvant en résulter ainsi que le stress et la gêne associés à une entrevue de groupe.

Avantages :

Vous ne retirerez aucun bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche. Toutefois, les résultats obtenus pourraient contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine et aussi permettre l'amélioration du programme de préparation à l'examen professionnel offert dans l'établissement.

Participation volontaire et possibilité de retrait :

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire et n'est pas obligatoire dans le cadre de votre emploi. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer sans qu'il n'y ait de répercussions sur votre emploi. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante-chercheuse. Le retrait de votre participation à l'étude n'affectera en rien votre relation d'emploi avec l'établissement.

Confidentialité :

Durant votre participation à ce projet, l'étudiante-chercheuse recueillera dans un dossier de recherche les renseignements et données vous concernant nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques. Toutes les données recueillies dans le cadre de cette étude demeureront confidentielles. Ainsi, afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous serez identifié par un pseudonyme lors de la transcription des enregistrements audio des entrevues. La seule personne qui aura accès aux fichiers d'enregistrement audio sera l'étudiante-chercheuse. Le directeur de recherche pourra accéder aux transcriptions d'entretien, mais sans connaître le nom des participantes. Les données pourront être publiées dans des revues scientifiques ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier. À des fins de surveillance et de contrôle de la recherche, votre dossier pourra être consulté par une personne mandatée par le comité d'éthique de la recherche. Cette personne respectera la confidentialité des informations. Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis, et les faire rectifier au besoin, et ce, aussi longtemps que l'étudiante-chercheuse détient ces informations. Les membres de la direction des soins infirmiers (DSI) de l'établissement ne connaîtront pas le nom des personnes qui participeront ou qui ne participeront pas à cette étude. Les données de

recherche (questionnaires sociodémographiques, enregistrements audio, transcriptions papier) seront conservées par l'étudiante-chercheuse en lieu sûr pendant sept ans après la fin de l'étude et seront détruites par la suite.

Indemnisation et droits du sujet de recherche :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante-chercheuse ou l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

Compensation :

Vous recevrez une somme forfaitaire de 15 \$ en compensation des contraintes subies par votre participation à ce projet de recherche.

Communication des résultats :

Vous pourrez communiquer avec l'étudiante-chercheuse afin d'obtenir de l'information sur l'avancement des travaux ou les résultats du projet de recherche.

Identification des personnes-ressources :

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse ou le directeur de recherche.

Emilie Allard (étudiante-chercheuse)
Téléphone :

Alain Legault (directeur de recherche)
Téléphone :

Titre de l'étude : Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel québécois à partir de la perception des principaux acteurs

Consentement du sujet de recherche :

Je, (nom en lettre moulée) _____, ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Signature du sujet de recherche

Date

Signature et engagement de l'étudiante-chercheuse :

Je, (nom en lettre moulée) _____, certifie que j'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement, que j'ai répondu aux questions que le sujet de recherche avait à cet égard et que je lui ai clairement indiqué qu'il demeure libre de mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Signature de l'étudiante-chercheuse

Date

Appendice E

Le guide de discussion pour la collecte de données au temps 1

Guide de discussion pour la première série de groupes de discussion avec les candidates à la profession⁷

Introduction (10 minutes)

Tout d'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude. Je vous rappelle que mon projet de recherche a pour but d'explorer votre perception du programme de préparation à l'examen professionnel. Plus particulièrement, je m'intéresse à votre perception de l'impact de ces activités de préparation. Au total, nous nous rencontrerons deux fois. La rencontre d'aujourd'hui, d'une durée d'environ 90 minutes, vise à explorer votre perception de l'impact immédiat des activités de préparation. La deuxième rencontre, qui aura lieu après l'examen de l'OIIQ, visera à explorer votre perception quant à l'impact des activités de préparation à la suite de votre expérience de l'examen professionnel. Je tiens à vous rappeler que les données récoltées durant les entretiens resteront confidentielles et anonymes. Aussi, je tiens à vous mentionner qu'il n'existe aucune bonne ou mauvaise réponse, car le groupe de discussion s'appuie sur la diversité des pensées et des perceptions. Avant de commencer notre rencontre, je vous demanderais de prendre quelques minutes pour remplir un questionnaire sociodémographique.

Présentation des participantes (5 minutes)

1. J'aimerais entreprendre l'entretien par un tour de table afin que chaque personne puisse se présenter.

Attentes (15 minutes)

2. En vous inscrivant à la journée de préparation à l'examen professionnel, quelles étaient vos attentes envers ce programme?

⁷ Thèmes inspirés de la recension des écrits, des objectifs de recherche, de conversations avec un membre organisateur du programme de préparation et de l'expérience de l'étudiante-chercheuse de l'examen professionnel et du domaine de la formation.

3. Maintenant que vous avez réalisé cette journée de préparation à l'examen professionnel, de quelle façon les activités ont-elles répondu à vos attentes?
 - a. Quelles activités auraient mieux correspondu à vos attentes en matière de préparation à l'examen professionnel?

Perception générale (20 minutes)

4. Quelle est votre perception de la pertinence de ces activités sur votre préparation à l'examen professionnel?
5. Quels sont les avantages et inconvénients reliés à votre participation au programme de préparation à l'examen professionnel?

Une recension des écrits a permis de recenser certains thèmes dont j'aimerais aborder avec vous.

Orientation de l'étude (20 minutes)

6. De quelle façon votre participation à la journée de préparation influencera-t-elle le reste de votre préparation (nombre d'heures, sujet d'étude, retour sur connaissances antérieures) à l'examen de l'OIIQ?

Sentiments (20 minutes)

De la même façon, des recherches ont montré un lien entre le sentiment d'être prêt à passer l'examen et la performance.

7. Comment décririez-vous votre sentiment d'être prête à passer l'examen depuis votre participation à la journée de préparation? Est-il différent d'avant votre participation?

Des recherches ont montré que l'examen professionnel était associé à une élévation du niveau d'anxiété chez les candidates à la profession et que cette anxiété avait une influence sur la performance à l'examen.

8. Comment décririez-vous votre niveau d'anxiété à la suite de votre participation à la journée de préparation? Est-il différent d'avant votre participation?

Conclusion (5 minutes)

9. L'objectif de cet entretien était d'explorer vos perceptions quant à l'impact initial des activités de préparation à l'examen professionnel, y a-t-il un autre élément qui n'a pas été abordé, mais que vous aimeriez discuter?

Je vous remercie de votre participation à ce premier groupe de discussion.

Appendice F

Le guide de discussion pour la collecte de données au temps 2

Guide de discussion pour la deuxième séance de groupe de discussion avec les candidates à la profession⁸

Introduction (10 minutes)

Tout d'abord, je tiens à vous féliciter d'avoir passé au travers de l'épreuve de l'examen professionnel de l'OIIQ. Je tiens aussi à vous remercier d'être présente pour cette deuxième rencontre. Je vous rappelle que mon projet de recherche a pour but d'explorer votre perception du programme de préparation à l'examen professionnel. Plus particulièrement, je m'intéresse à votre perception de l'impact de cette journée de préparation. Lors de notre première rencontre, nous avons exploré votre perception de l'impact immédiat des activités de préparation. La rencontre d'aujourd'hui, d'une durée d'environ 90 minutes, vise à explorer votre perception de l'impact des activités de préparation à la suite de votre expérience de l'examen professionnel. Je tiens à vous rappeler que les données récoltées durant les entretiens resteront confidentielles et anonymes. De plus, il n'existe aucune bonne ou mauvaise réponse, car le groupe de discussion mise sur la diversité des pensées et des perceptions.

Présentation des participantes (5 minutes)

1. J'aimerais commencer l'entretien par un tour de table afin que chaque personne puisse se présenter.

Phase 1 : libre expression des participantes sur l'expérience de l'examen professionnel (10 minutes)

2. Parlez moi, de façon générale, de votre expérience de l'examen professionnel.

⁸ Thèmes inspirés de l'analyse thématique effectuée à partir des données obtenus lors des groupes de discussion avec les CEPI au temps 1.

Phase 2 : discussion sur les perceptions des participantes sur leur préparation à l'examen professionnel (30 minutes)

<p>3. Au moment de l'examen professionnel, comment décririez-vous votre niveau d'anxiété ?</p>	<p><u>Augmentation</u> : Lors de la première série d'entrevues, quelques CEPI ont mentionné que leur stress avait augmenté, car elles avaient pris conscience que l'examen approchait à grands pas. D'autres ont dit que l'activité les avait stressés davantage, car elles ont vu qu'elles avaient des éléments à travailler avant l'examen.</p> <p><u>Diminution</u> : Lors de la première série d'entrevues, une majorité de CEPI a mentionné que leur stress avait diminué, car elles avaient eu l'occasion de pratiquer des situations ECOS dans un environnement semblable à celui de l'examen de l'ordre (stress de l'inconnu). De plus, certaines ont mentionné avoir été rassurées, car elles avaient pris conscience qu'elles avaient des connaissances antérieures.</p>
<p>4. Au moment de l'examen professionnel, comment décririez-vous votre sentiment d'être prête à passer l'examen?</p>	<p><u>Diminué ou semblable</u> : Lors de la première série d'entrevues, la plupart des CEPI ont dit qu'elles ne se sentiraient jamais prêtes à passer cet examen. Certaines d'entre elles mentionnaient même que l'activité leur avait montré de grosses lacunes et qu'elles se sentaient encore moins prêtes à passer l'examen pour cette raison. D'autres disaient qu'elles ne pouvaient se sentir prêtes, car leur étude n'était pas encore terminée.</p> <p><u>Augmenté</u> : Lors de la première série d'entrevues, quelques CEPI ont dit qu'elles auraient été capables d'effectuer et de réussir l'examen de l'ordre immédiatement. La journée de</p>

	préparation leur aurait donné la confiance en leurs capacités et connaissances ainsi que la motivation d'étudier davantage avant la journée d'examen.
5. À la suite de votre expérience de l'examen professionnel, comment votre perception de la pertinence des activités de préparation a-t-elle changé entre les deux temps?	Les CEPI étaient particulièrement intéressées par la pratique d'ECOS plutôt que par la pratique de l'examen théorique.
L'un des objectifs implicites des activités de préparation à l'examen professionnel est de familiariser les candidates aux méthodes d'évaluation de l'examen de l'OIIQ. Selon vous, les activités de préparation étaient-elles représentatives de l'examen professionnel? Par exemple en ce qui concerne les thèmes des ECOS, le format des questions et des situations	<p><u>Examen théorique</u> : Dans les premières entrevues, les CEPI ont dit que les questions étaient mal formulées et imprécises.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment diriez-vous que la formulation des questions lors de la préparation était représentative de l'examen?</i></p> <p>La plupart ont trouvé l'examen trop facile et pensaient que l'examen de l'ordre serait plus difficile que l'examen théorique présenté lors de la journée de préparation.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment diriez-vous que le niveau de difficulté de l'examen écrit de la journée de préparation était représentatif de l'examen ?</i></p> <p>Certaines ont dit vouloir plus se fier au guide de l'ordre qu'à cette activité de préparation. Certaines ont même mentionné que cette activité devrait être retirée de la journée.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment percevez-vous l'importance</i></p>

présentées, la rétroaction, etc.	<p><i>de cette activité dans votre préparation ?</i></p> <p><i>Pensez-vous que cette activité devrait être retirée de la journée de préparation?</i></p> <p><u>Structure de l'examen</u> : Lors des premières entrevues, les CEPI indiquaient qu'elles étaient venues expérimenter et observer l'environnement de l'examen de l'OIIQ (cloche, fonctionnement général, etc.)</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment diriez-vous que la journée de préparation était représentative de l'environnement de l'examen ?</i></p> <p><u>Sujets</u> : Lors des premières entrevues, les CEPI disaient avoir compris, à l'aide de cette journée, les sujets clés à étudier pour l'examen de l'ordre. Certaines craignaient que certains sujets, n'ayant pas été vus lors de la journée de préparation, soient abordés dans l'examen de l'ordre.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment diriez-vous que la journée de préparation était représentative des sujets traités l'examen ?</i></p> <p><i>Est-ce que la journée de préparation vous a orienté sur tous les sujets pertinents à étudier pour l'examen ?</i></p> <p><u>Profondeur</u> : Lors des premières entrevues, certaines CEPI indiquaient que la journée de préparation avait orienté la profondeur de leur étude et des connaissances nécessaires, soit plus</p>
----------------------------------	--

	<p>ou moins profondément.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment diriez-vous que la journée de préparation était représentative du niveau de profondeur nécessaire pour l'examen de l'ordre ?</i></p> <p><u>Quantité – diversité des situations</u> : Lors des premières entrevues, les CEPI ont indiqué que le nombre de stations ECOS ainsi que la diversité des situations présentées pourraient être augmentés. En effet, toutes les CEPI ont mentionné le manque de situation de périnatalité-pédiatrie ainsi que psychiatrie.</p> <p>De plus, à l'examen écrit, quelques CEPI ont mentionné le manque de questions sur la déontologie.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment trouvez-vous la diversité et la quantité des ECOS qui vous ont été présentées lors de la journée de préparation ?</i></p> <p><i>Comment trouvez-vous la diversité des questions de l'examen théorique de la journée de préparation?</i></p> <p><i>Quel type de situations auriez-vous aimé retrouver dans cette pratique de l'examen ?</i></p>
6. Quelle est votre perception de l'impact des activités de la journée de préparation à l'examen professionnel sur	

votre expérience de l'examen de l'OIIQ?	
Quel est l'impact de la journée de préparation sur le nombre d'heures d'étude ?	<p><u>Augmentation du nombre d'heures</u> : Lors des premières entrevues, plusieurs CEPI ont dit que leur nombre d'heures d'étude allait augmenter après la journée de préparation. Pour la plupart, il s'agissait d'une augmentation prévue afin de combler leurs lacunes. D'autres se sont rendues compte que l'examen approchait et elles devaient donc redoubler d'effort afin d'être prêtes.</p> <p><u>Diminution du nombre d'heures</u> : D'autres ont mentionné que leur nombre d'heures allait diminuer, car elles allaient être moins pointilleuses dans leur étude.</p>
Quels éléments des activités de préparation ont été aidants?	
Quels éléments des activités de préparation n'ont pas été aidants?	
Dans une perspective d'amélioration continue, quelles seraient vos suggestions pour améliorer cette journée de préparation à l'examen	<p><u>2^e Journée</u> : Lors des premières entrevues, quelques CEPI ont indiqué qu'une seule journée de préparation n'était pas assez pour leur étude. D'après elles, une deuxième journée semblable aurait été profitable afin d'évaluer l'évolution de leur étude. D'autres CEPI auraient aimé avoir une journée de préparation au début de l'été et une autre à la fin de l'été. Afin de pouvoir orienter leur étude, puis évaluer leur étude.</p>

<p>professionnel?</p>	<p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment croyez-vous qu'une deuxième journée de préparation vous aurait été profitable ?</i></p> <p><u>Séance d'information</u> : Lors des premières entrevues, quelques CEPI auraient aimé recevoir des conseils et des trucs sur la manière de répondre aux questions de l'OIIQ, comment étudier, etc.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, auriez-vous aimé avoir une séance d'information ?</i></p> <p><u>Corrigé</u> : Lors des premières entrevues, quelques CEPI auraient aimé repartir avec le corrigé de l'examen théorique afin de pouvoir analyser leur réponse et comprendre ce qui est attendu comme formulation à l'examen de l'ordre.</p> <p><i>Maintenant que vous avez effectué l'examen de l'ordre, comment auriez-vous bénéficié d'un tel corrigé ?</i></p>
-----------------------	--

Conclusion (5 minutes)

7. L'objectif de cet entretien était d'explorer vos perceptions quant à l'impact de la journée de préparation à la suite de votre expérience de l'examen professionnel, y a-t-il un autre élément que vous aimeriez aborder?

Je tiens à vous remercier d'avoir participé à ce deuxième groupe de discussion.

Appendice G

Les grilles d'analyse thématique

La grille d'analyse thématique préliminaire⁹

Codes	Définition
Sentiment stress	Impact du programme de préparation sur le sentiment d'anxiété/stress vécu par les CEPI.
Sentiment préparation	Impact du programme de préparation sur le sentiment d'être prête à passer l'examen professionnel.
Orientation étude	Impact du programme de préparation sur l'orientation du reste de l'étude pour l'examen professionnel.
Expérimentation parcours ECOS	Impact du programme de préparation sur l'expérimentation d'un parcours ECOS.
Diversité ECOS	Impact de la diversité des situations présentées dans le parcours ECOS du programme de préparation.
Développement connaissances	Impact du programme de préparation sur le développement/construction de nouvelles connaissances chez les CEPI.
Identification forces/faiblesses	Impact du programme de préparation sur l'identification des forces et faiblesses des CEPI.
Rétroaction	Impact de la rétroaction contenu dans les activités de préparation.
Neutralité	Le programme de préparation ne change rien ou n'a pas d'impact sur les CEPI.

⁹ Grille d'analyse inspirée de la recension des écrits et de l'expérience de l'étudiante-chercheuse du milieu de la formation.

La grille d'analyse thématique finale

Codes	Codes secondaires	Définition
Attentes	Évaluer stress	Les CEPI ont certaines attentes spécifiques avant de se présenter au programme de préparation. Les attentes concernent entre autres l'évaluation du stress, des forces et faiblesses, de la progression de l'étude, des connaissances antérieures, des sujets potentiels et de la profondeur de ceux-ci. Aussi les CEPI s'attendaient à expérimenter des ECOS et la structure de l'examen de l'OIIQ ainsi qu'à orienter le début de l'étude préparatoire pour certaines.
	Évaluer les forces et faiblesses	
	Évaluer progression	
	Évaluer connaissances antérieures	
	Évaluer sujets	
	Évaluer profondeur	
	Structure de l'examen	
	Expérimenter ECOS	
	Orienter début étude	
Sentiment stress	Augmente	Impact du programme de préparation sur le sentiment d'anxiété/stress vécu par les CEPI. Codes abordant le niveau d'anxiété, le moment où l'anxiété est vécue ou son évaluation.
	Diminue	
	Semblable	
	ECOS vs Théorie	
	Évaluation	
Sentiment préparation	Diminué	Impact du programme de préparation sur le sentiment d'être prête à passer l'examen professionnel. Codes abordant le niveau de préparation, la motivation ou la confiance associée au sentiment de préparation ainsi que l'impression de ne jamais se sentir prêt à passer un examen.
	Prêt	
	Motivation/confiance	
	Jamais	
Changement de l'étude	Approche	Impact du programme de préparation sur le reste de l'étude pour l'examen professionnel. Codes identifiant un changement au niveau du nombre d'heures passées à étudier ou encore l'approche utilisée pour étudier. Certains segments réfèrent à une absence de changement.
	Augmentation nombre d'heure	
	Diminution nombre d'heure	

	Aucun changement	
Pertinence activité	Examen écrit	Impact du programme de préparation sur la perception des CEPI quant à la pertinence des activités, soit ECOS, examen écrit et rétroaction. La pertinence peut être reliée à l'impact des activités sur la vie professionnelle, l'uniformisation de la bonne pratique clinique ainsi que sur les apprentissages.
	ECOS	
	Vie professionnelle	
	Rétroaction ECOS	
	Rétroaction examen écrit	
	Uniformiser	
	Apprentissages	
Besoins non comblés/suggestions d'amélioration	Diversité	Les CEPI mentionnent certaines suggestions d'amélioration afin de répondre aux besoins non comblés par le programme de préparation. Ces suggestions concernent la diversité et la quantité des ECOS, l'examen écrit et la rétroaction, ainsi que le besoin d'obtenir une aide supplémentaire au début de la période d'étude, d'obtenir une deuxième journée de programme, d'avoir accès à un corrigé et de revoir l'organisation générale de la journée.
	2 ^e journée	
	Informations	
	Corrigé	
	Aide pour débiter étude	
	Quantité	
	Examen écrit	
	Rétroaction	
	Organisation journée	

Appendice H

La progression du canevas investigatif dans l'analyse par questionnaire analytique

La progression du canevas investigatif

Dans le but de faciliter la lecture du tableau et pour montrer la progression du canevas investigatif entre les trois versions, les éléments ajoutés ou modifiés ont été inscrits en italique et les éléments retirés ont été hachurés.

	Version 1 Canevas investigatif initial	Version 2	Version 3 Canevas investigatif final
Groupes de discussion (temps 1)	<p>1. Quelles sont les attentes en lien avec la participation au programme de préparation à l'examen professionnel ?</p> <p>2. De quelle façon les activités contenues dans le programme de préparation</p>	<p>1. Quelles sont les attentes en lien avec la participation au programme de préparation à l'examen professionnel ?</p> <p><i>a) Quelles attentes ont été comblées par le programme de préparation ?</i></p> <p><i>b) Quelles attentes n'ont pas été comblées par le programme de préparation ?</i></p> <p>2. De quelle façon les activités contenues dans le programme de préparation répondent aux attentes</p>	<p>1. Quelles sont les attentes en lien avec la participation au programme de préparation à l'examen professionnel ?</p> <p>a) Quelles attentes ont été comblées par le programme de préparation ?</p> <p>b) Quelles attentes n'ont pas été comblées par le programme de préparation ?</p> <p><i>c) De quelle façon les activités contenues dans le programme de préparation répondent-elles aux attentes des CEPI ?</i></p> <p><i>d) De quelle façon les activités contenues dans le programme de préparation ne répondent-elles pas aux attentes des CEPI ?</i></p> <p>2. <i>Quelle est la pertinence des activités présentées dans le programme de préparation ?</i></p>

	<p>répondent aux attentes des CEPI ?</p> <p>3. Quels sont les impacts associés à la participation au programme de préparation à l'examen professionnel concernant le niveau d'anxiété, le sentiment d'être prête à passer l'examen et la capacité à cibler l'étude restante ?</p>	<p>des CEPI ?</p> <p><i>a) De quelle façon les activités contenues dans le programme de préparation ne répondent pas aux attentes des CEPI ?</i></p> <p><i>b) Quelle est la pertinence des activités présentées dans le programme de préparation ?</i></p> <p><i>i) ECOS</i> <i>ii) Examen écrit</i> <i>iii) Rétroaction</i></p> <p>3. Quels sont les impacts associés à la participation au programme de préparation à l'examen professionnel ?</p> <p><i>a) Concernant le niveau d'anxiété ?</i> <i>b) Concernant le sentiment d'être prête à passer l'examen ?</i> <i>c) Concernant la capacité à cibler l'étude ?</i> <i>d) Concernant le nombre d'heures d'étude ?</i> <i>e) Concernant le développement de nouveaux apprentissages ?</i> <i>f) Concernant le rappel de connaissances antérieures ?</i> <i>g) Concernant le niveau de motivation/confiance en soi ?</i></p>	<p>a) ECOS b) Examen écrit c) Rétroaction</p> <p>3. <i>Quels sont les effets découlant de la participation au programme de préparation à l'examen professionnel?</i></p> <p>a) Concernant le niveau d'anxiété ? b) Concernant le sentiment d'être prête à passer l'examen ? <i>i) Concernant le niveau de motivation/confiance en soi ?</i> c) Concernant la capacité à cibler l'étude ? d) Concernant le nombre d'heures d'étude ? e) Concernant le développement de nouveaux apprentissages ? f) Concernant le rappel de connaissances antérieures ? g) <i>Concernant le travail sur les unités</i></p>
--	---	--	---

	<p>4. De quelle façon le programme de préparation est-il représentatif de l'examen professionnel ?</p>	<p>4. De quelle façon le programme de préparation est-il représentatif de l'examen professionnel ?</p> <p>5. <i>Quelles sont les suggestions d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins et aux attentes des CEPI ?</i></p> <p>6. <i>Quels sont les points négatifs liés à la participation à ces activités de préparation à l'examen professionnel ?</i></p>	<p><i>de soins ?</i></p> <p>4. De quelle façon le programme de préparation est-il représentatif de l'examen professionnel ?</p> <p>5. Quelles sont les suggestions d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins et aux attentes des CEPI ?</p> <p><i>a) Suggestions pour améliorer les ECOS</i></p> <p><i>b) Suggestions pour améliorer l'examen écrit</i></p> <p><i>c) Suggestions pour améliorer la rétroaction</i></p> <p><i>d) Suggestions pour améliorer le déroulement du programme</i></p> <p><i>e) Suggestions pour combler le besoin « orientation du début de l'étude »</i></p> <p><i>f) Suggestions de compléments d'activité pour améliorer le programme</i></p> <p>6. Quels sont les points négatifs liés à la participation à ces activités de préparation à l'examen professionnel ?</p>
--	--	---	--

		7. <i>De quelle manière la participation à ce programme de préparation influence-t-elle la perception des CEPI quant à l'engagement de l'employeur ?</i>	7. De quelle manière la participation à ce programme de préparation influence-t-elle la perception des CEPI quant à l'engagement de l'employeur envers elles ?
Groupes de discussion (temps 2)	<p>1. Est-ce que les activités contenues dans le programme de préparation sont représentatives de l'examen professionnel?</p> <p>2. Quels ont été les impacts associés à la participation au programme de préparation à l'examen professionnel?</p>	<p>1. Est-ce que les activités contenues dans le programme de préparation sont représentatives de l'examen professionnel?</p> <p>2. Quels ont été les impacts associés à la participation au programme de préparation à l'examen professionnel?</p> <p>a) <i>Quel a été l'impact du programme de préparation sur la capacité à gérer le stress ?</i></p> <p>b) <i>Quel a été l'impact du programme de préparation sur le sentiment d'être prêt à passer l'examen ?</i></p> <p>c) <i>Quel a été l'impact sur l'étude qui a eu lieu entre le programme de préparation et l'examen professionnel ?</i></p>	<p>1. Est-ce que les activités contenues dans le programme de préparation sont représentatives de l'examen professionnel?</p> <p>2. Quels ont été les impacts associés à la participation au programme de préparation à l'examen professionnel?</p> <p>a) Quel a été l'impact du programme de préparation sur la capacité à gérer le stress ?</p> <p>i) <i>Quel a été l'impact du programme de préparation sur le niveau de stress au moment de passer l'examen professionnel ?</i></p> <p>b) Quel a été l'impact du programme de préparation sur le sentiment d'être prêt à passer l'examen ?</p> <p>i) <i>Quel a été l'impact du programme de préparation sur le niveau de motivation et de confiance en soi au moment de passer l'examen?</i></p>

	<p>3. Quelles sont les suggestions d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins et attentes des CEPI ?</p>	<p>3. Quelles sont les suggestions d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins et attentes des CEPI ?</p> <p>a) <i>Quelles sont les suggestions pour améliorer les ECOS ?</i></p> <p>b) <i>Quelles sont les suggestions pour améliorer l'examen théorique ?</i></p> <p>c) <i>Quelles sont les suggestions pour améliorer la rétroaction ?</i></p> <p>d) <i>Quelles sont les suggestions pour améliorer le déroulement du programme ?</i></p>	<p>c) Quel a été l'impact sur l'étude qui a eu lieu entre le programme de préparation et l'examen professionnel ?</p> <p>i) <i>Quel a été l'impact du programme de préparation sur le nombre d'heures d'études ?</i></p> <p>ii) <i>Quel a été l'impact du programme sur le rappel de connaissances antérieures ?</i></p> <p>3. Quelles sont les suggestions d'amélioration afin de mieux répondre aux besoins et attentes des CEPI ?</p> <p>a) Quelles sont les suggestions pour améliorer les ECOS ?</p> <p>i) <i>Au niveau de la quantité ?</i></p> <p>ii) <i>Au niveau de la diversité et du choix des situations ?</i></p> <p>b) Quelles sont les suggestions pour améliorer l'examen théorique ?</p> <p>i) <i>Au niveau du choix des questions ?</i></p> <p>ii) <i>Au niveau de la formulation des questions ?</i></p> <p>iii) <i>Au niveau de la correction de l'examen écrit ?</i></p> <p>c) Quelles sont les suggestions pour améliorer la rétroaction ?</p> <p>d) Quelles sont les suggestions pour</p>
--	---	--	--

	<p>4. De quelle façon la participation au programme de préparation améliore-t-elle l'expérience de l'examen professionnel ?</p> <p>5. Quelle est la pertinence des activités incluses dans le programme de préparation à l'examen professionnel ?</p>	<p>4. De quelle façon la participation au programme de préparation améliore-t-elle l'expérience de l'examen professionnel ?</p> <p>5. Quelle est la pertinence des activités incluses dans le programme de préparation à l'examen professionnel ?</p> <p>a) <i>Quelle est la pertinence des ECOS ?</i></p> <p>b) <i>Quelle est la pertinence de l'examen théorique ?</i></p> <p>c) <i>Quelle est la pertinence de la rétroaction ?</i></p>	<p>améliorer le déroulement du programme?</p> <p>i) <i>Au niveau du moment choisi pour effectuer le programme de préparation ?</i></p> <p>ii) <i>Au niveau de la quantité de temps prévu pour effectuer le programme de préparation ?</i></p> <p>e) <i>Quelles sont les suggestions de compléments d'activité pour améliorer le programme de préparation ?</i></p> <p>4. De quelle façon la participation au programme de préparation améliore-t-elle l'expérience de l'examen professionnel ?</p> <p>5. Quelle est la pertinence des activités incluses dans le programme de préparation à l'examen professionnel ?</p> <p>a) Quelle est la pertinence des ECOS ?</p> <p>i) <i>Au niveau de la variété et du choix des situations ECOS ?</i></p> <p>ii) <i>Au niveau de l'environnement et de la structure du parcours ECOS ?</i></p> <p>iii) <i>Au niveau de la quantité des ECOS ?</i></p>
--	---	--	---

			<p>b) Quelle est la pertinence de l'examen théorique ?</p> <p><i>i) Au niveau de la difficulté des questions ?</i></p> <p><i>ii) Au niveau du choix des sujets de questions ?</i></p> <p><i>iii) Au niveau de la formulation des questions ?</i></p> <p>c) Quelle est la pertinence de la rétroaction ?</p> <p><i>i) Au niveau du temps de rétroaction ?</i></p> <p><i>ii) Au niveau des apprentissages ?</i></p> <p>6. <i>De quelle manière la participation à ce programme de préparation influence-t-elle la perception des CEPI quant à l'engagement de l'employeur envers elles ?</i></p> <p>7. <i>De quelle manière la pratique clinique sur les unités de soins influence-t-elle la préparation à l'examen ?</i></p>
--	--	--	---

Appendice I

Le questionnaire sociodémographique

Questionnaire sociodémographique

Ces données demeureront confidentielles

1. Quel est votre âge : _____
2. Quel est votre genre ? Femme Homme
3. Quel niveau de formation avez-vous acquis à ce jour?
DEC
Baccalauréat
Autre : _____
4. Poursuivez-vous vos études? Oui Non
Si tel est le cas, précisez le niveau d'étude : _____
5. En moyenne, combien de journées travaillez-vous par semaine ?
1 2 3 4 5 6 7
6. Avez-vous ou allez-vous participer à une autre activité de préparation à l'examen professionnel semblable à celle-ci? Oui Non
Si tel est le cas, précisez le type d'activité et le milieu :

7. Avez-vous ou allez-vous participer à un autre type de préparation à l'examen professionnel ? Oui Non
Si _____ oui,
précisez : _____
8. À ce jour, combien d'heures estimez-vous avoir consacrées à votre étude en vue de l'examen professionnel? _____
9. À partir d'aujourd'hui, combien d'heures estimez-vous que vous consacrerez à votre étude en vue de l'examen professionnel? _____