

# ÉVALUER LE RENDEMENT



**FORMATION  
CONTINUE  
EN SANTÉ**



**CONSORTIUM NATIONAL  
DE FORMATION EN SANTÉ**  
Volet Université d'Ottawa

[cnfs.ca](http://cnfs.ca)

## La compétence visée

---

---

Évaluer le rendement du stagiaire de façon constructive, juste et honnête.

## Descriptif

---

---

À la fin de cet atelier, le participant pourra déterminer les éléments clés à considérer lors de l'évaluation du rendement du stagiaire. Il aura appris à formuler et à donner une rétroaction efficace en s'appuyant sur des fondements. Il pourra diriger une rencontre d'évaluation, reconnaître les principales erreurs commises lors de l'évaluation, éviter les pièges de l'évaluation du rendement et faire l'autocritique de sa façon d'évaluer le rendement.

## Unités

---

---

### Unité 1 : Les concepts de l'évaluation

- Unité 1.1 Définition de l'évaluation du rendement
- Unité 1.2 Cinq activités au cœur de l'évaluation du rendement
- Unité 1.3 Les buts de l'évaluation du rendement

### Unité 2 : Les fondements

- Unité 2.1 Les fondements de l'évaluation du rendement
- Unité 2.2 Les faits
- Unité 2.3 Les sources d'information
- Unité 2.4 Observation ou jugement?
- Unité 2.5 Retour sur la situation problématique

### Unité 3 : Le processus d'évaluation : de l'évaluation formative à l'évaluation sommative

- Unité 3.1 L'évaluation formative
- Unité 3.2 Démarche de la rétroaction
- Unité 3.3 Le contenu de la rétroaction
- Unité 3.4 Le stagiaire problématique
- Unité 3.5 La rétroaction lors de situations difficiles
- Unité 3.6 L'évaluation sommative
- Unité 3.7 Le bilan de l'évaluation sommative
- Unité 3.8 L'entrevue d'évaluation sommative
- Unité 3.9 Les règles d'éthique

# Performer en évaluation du rendement

## Les éléments clés d'une évaluation efficace ?

- S'appuyer sur des faits
- Saisir le moment propice
- Trouver les mots pour le dire
- Faire attention aux pièges
- Agir avec éthique

L'évaluation du rendement fait partie du quotidien de tout superviseur clinique. Elle est essentielle au processus d'apprentissage. Elle constitue un élément central pour assurer la réussite de la formation pratique (Bernard et Goodyear, 2013). Cependant, elle est perçue comme l'activité la plus stressante et comme celle qui provoque la plus grande insatisfaction dans le processus de supervision (Bélair, 1996; Bogo, 2007; Mahara, 1998; Scanlan, 2001).

L'évaluation consiste à mesurer les acquis du stagiaire en matière de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, ainsi qu'à porter un jugement sur l'écart entre les résultats observés et les objectifs visés. L'évaluation du rendement doit s'appuyer sur des principes solides pour atteindre ses buts et pour situer le stagiaire dans son apprentissage.

Selon Legendre (2008), évaluer c'est comprendre et éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. De façon générale, évaluer signifie : Un processus par lequel on définit, obtient, fournit et communique des informations utiles, permettant d'orienter les décisions à prendre (Muller, 2002).

Le superviseur et le stagiaire se partagent la responsabilité de l'évaluation des apprentissages. Les deux parties doivent s'investir de façon honnête et constructive pour identifier les forces et les difficultés du stagiaire et lui permettre de progresser (Kadushin, cité par Baird, 2008).



## La rétroaction

La rétroaction étant le moyen de communication privilégié de l'évaluation formative et sommative, plusieurs éléments sont importants à tenir en compte pour savoir comment l'organiser et la mettre en pratique. La rétroaction se fait tout au cours du stage après chaque activité ou un ensemble d'activités. Elle se fait de façon plus formelle lors des évaluations mi-stage et en fin de stage.

Il importe de retenir que la rétroaction est un processus bidirectionnel. Il est donc nécessaire de stimuler la rétroaction plutôt que de l'imposer. Il faut encourager le stagiaire à parler avec vous de ses progrès, de ses difficultés ou de ses hésitations. Le stagiaire doit développer ses compétences à s'autoévaluer.

Lors des évaluations formelles, le superviseur compare les comportements du stagiaire aux normes attendues et il donne la rétroaction au stagiaire en tenant compte de l'autoévaluation que ce dernier a complétée avant la rencontre.

Il n'est pas facile d'organiser le contenu de sa rétroaction pour passer un message authentique et clair. Nous nous sommes inspirés des écrits consultés pour ressortir neuf éléments à prendre en considération dans la formulation d'une rétroaction (Bernard et Goodyear, 2013; Dolan et Schuler, 1995; Endrizzi et Rey, 2008; Gaipman et Anthony, 1993; Hattie et Timperley, cités par Stiggins, 2008; Kilbourn, 1990; Weisinger, 2000). Les voici :

## Comment le dire : Neuf éléments de contenu

1. Confirmer le point fort du stagiaire.
2. Cerner de façon constructive les comportements à améliorer.
3. Définir les obstacles à l'atteinte des objectifs.
4. Encourager le stagiaire à adopter d'autres comportements ou actions.



5. Aider le stagiaire à se motiver pour le changement.
6. Faciliter le changement.
7. Démontrer un engagement et un intérêt.
8. Clarifier les perceptions du stagiaire face à son rendement.
9. Assurer le suivi.

## **1. Confirmer le point fort du stagiaire.**

Mettre en évidence ce qui est réussi. Éviter les conjonctions mais, sauf, etc. en raison de leur connotation restrictive. Ces mots ont pour effet d'annuler ou de détruire le commentaire qui vient d'être fait. Dire plutôt maintenant, j'aimerais que...

## **2. Cerner de façon constructive les comportements à améliorer.**

Exprimer avec tact ce qui est moins bien réussi. Il importe d'utiliser un commentaire constructif qui se limite aux comportements que le stagiaire peut changer (Ex. : gesticule beaucoup). Lorsque l'accent du stagiaire rend la communication moins claire, il importe par exemple de suggérer au stagiaire de parler lentement ou d'articuler davantage, car l'accent ne peut être changé. S'appuyer sur des faits. Faire le lien entre le comportement et les objectifs.

## **3. Définir les obstacles à l'atteinte des objectifs.**

Quelles sont les difficultés rencontrées dans ce genre de situation ? (Ex. : un cathétérisme chez une patiente obèse : « Je sais que c'est difficile quand la patiente est obèse. » Clientèle différente : « Je sais que la clientèle est différente de ce que tu as déjà vu. »)

## **4. Encourager le stagiaire à adopter d'autres comportements ou actions.**

Expliquer qu'il y a d'autres façons de faire (Ex. : façon plus efficace). On suggère ensuite un plan à suivre pour acquérir l'un ou l'autre des savoirs :

- Habiletés (autre façon de faire une technique).
- Connaissances (questions clés à poser à une clientèle spécifique).
- Attitudes (conserver sa spontanéité, tout en adoptant une façon professionnelle d'interagir avec un patient).

## **5. Aider le stagiaire à se motiver pour le changement.**

Expliquer pourquoi ! Mettre en évidence les avantages à solutionner le problème. Par exemple :

- Poser les bonnes questions par rapport à la sécurité du patient de sorte à éviter une chute (savoir).
- Pratiquer la technique en laboratoire afin d'être plus à l'aise ou plus rapide en situation réelle (savoir-faire).
- Agir de la manière discutée avec le superviseur incitera le client à être plus confiant ou réceptif envers le stagiaire (savoir-être).

## **6. Faciliter le changement.**

Faire le lien entre le commentaire et la solution. Donner des suggestions sur la façon de s'y prendre. Utiliser les mots d'encouragement : « La prochaine fois, essaie-le ! », « Tu vas voir, ce sera plus facile la prochaine fois. », « Ça vient avec le temps. »

## **7. Démontrer un engagement et un intérêt.**

Utiliser des mots, des questions et un non verbal qui démontrent votre ouverture. « Qu'en penses-tu ? », « La prochaine fois, je serai près de toi pour t'aider au besoin » ou « Viens me voir, si tu veux discuter d'autres approches. »

## **8. Clarifier les perceptions du stagiaire face à son rendement.**

Par exemple, encourager le stagiaire à s'autoévaluer, à proposer des pistes de solution. Confirmer que le message ait bien passé en posant des questions : « As-tu compris ? » ou « Est-ce que ça va ? » ou « Explique-moi ce que tu as compris. »

## **9. Assurer le suivi.**

Le suivi permet de confirmer la mise en oeuvre du plan établi et la réussite ou la réorientation. Celui-ci permet de confirmer si le stagiaire a mis en place les changements proposés. Pour effectuer un suivi efficace, le superviseur planifie des périodes d'observation directe, il encadre le stagiaire et lui offre d'autre rétroaction. Il importe de souligner les succès ou en cas de difficultés, de conseiller ou de confronter si le comportement ne change pas.

# Malgré de bonnes intentions...

Même quand on a les meilleures intentions du monde, l'évaluation du rendement revêt une part de subjectivité et elle peut contenir des erreurs qui peuvent la fausser. Le fait d'en prendre conscience contribue sans doute à éviter ces erreurs.

Rappelons toutefois que l'erreur est humaine !

## Les erreurs les plus courantes en évaluation du rendement

Voici un résumé des erreurs les plus courantes qui sont commises par les superviseurs lorsqu'ils procèdent à l'évaluation du rendement (Bernatchez, 2003; Dolan et Schuler, 1995; Morin, Murphy et Larocque, 1999; Turgeon, 1997).

1. **L'effet de halo** est sans doute l'erreur la plus commune lorsque l'évaluation porte sur plusieurs dimensions. L'évaluateur aura alors tendance à porter un jugement global sur le rendement à partir d'une ou deux situations ou dimensions qu'il juge plus significatives. Il les étend ensuite à l'ensemble de l'évaluation. Le stagiaire est sous-évalué ou surévalué sur un seul aspect de son rendement.
2. **L'erreur d'indulgence (complaisance)** est la deuxième erreur la plus fréquente et elle est souvent commise de façon intentionnelle. On l'appelle aussi l'erreur des extrêmes et elle se manifeste par une trop grande clémence de la part du superviseur. Le superviseur omet de prendre en considération des éléments importants et surestime le rendement du stagiaire afin d'éviter les conflits potentiels. Une mauvaise définition des normes de rendement peut inciter à ce type d'erreur.
3. **L'erreur de sévérité** consiste à attribuer systématiquement une évaluation défavorable, peu importe le rendement observé (l'inverse de l'erreur d'indulgence). On l'appelle aussi l'erreur des extrêmes où, dans ce cas-ci, le superviseur est trop sévère. Cette erreur se produit généralement chez les évaluateurs inexpérimentés, les individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes, les superviseurs récemment promus qui tentent d'impressionner leurs supérieurs par leur rigueur ou chez les personnes qui se servent de l'évaluation du rendement pour « régler des comptes ».

4. **L'erreur de la tendance centrale** s'observe chez les évaluateurs qui veulent éviter le risque et maintenir leurs évaluations dans la moyenne, même lorsque le niveau de rendement varie. La cote moyenne est sujette à trop d'interprétations. Ce genre d'erreur peut se produire lorsqu'un superviseur n'est pas en mesure d'observer directement ou régulièrement le comportement du stagiaire et qu'il le cote dans la moyenne.
5. **L'effet de la première ou de la dernière impression**, où l'évaluateur ne se souvient pas de tout ce qui s'est passé au cours du stage (n'utilise pas de carnet de notes). Il utilise l'information initiale dont il dispose pour catégoriser un stagiaire comme bon ou mauvais. Par la suite, il cherche l'information susceptible de confirmer son jugement initial et ignore les renseignements qui entrent en contradiction avec ce premier jugement. À l'inverse, l'évaluateur peut utiliser l'information la plus récente dont il dispose pour faire son évaluation. C'est une arme à double tranchant !
6. **L'effet de contraste** se produit lorsque le superviseur évalue le stagiaire en le comparant à ses normes personnelles de rendement. Il juge le rendement en fonction de l'écart entre ce que le stagiaire a produit et ce qu'il aurait fait lui-même. Cette erreur s'observe aussi quand l'évaluation accordée à la personne précédente influence le jugement du superviseur. Ainsi, la comparaison d'un stagiaire à un autre stagiaire dont le rendement a été jugé faible peut donner l'impression qu'un stagiaire moyen est excellent et vice-versa.

Bernatchez (2003) définit différemment l'effet de contraste. L'évaluateur formule son jugement, de façon excessive, en associant toujours un point fort avec un point à améliorer ou vice-versa. Le stagiaire ne sait plus à quoi s'en tenir, car on lui mentionne que son rendement est à la fois excellent et faible selon différents critères.

7. **L'effet de débordement** provient de l'influence injustifiée que l'on accorde aux évaluations passées (bonnes ou mauvaises) lors de l'évaluation en cours. Ce genre d'erreur peut survenir chez un nouveau superviseur qui a entendu parler des stagiaires par l'ancien superviseur.
8. **L'erreur de similitude avec l'évaluateur** est la tendance de certains évaluateurs à surestimer le rendement des individus avec lesquels ils partagent certaines affinités.
9. **Les stéréotypes** sont des attitudes négatives ou positives ou des idées préconçues de la part de l'évaluateur envers une personne ou un groupe de personnes (sexisme, racisme, âgisme, etc.).

# Références

---

- Baird, B. N. (2008). *The internship practicum and field placement handbook* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- Bélaïr, L. (1995). *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal, QC : La Chenelière.
- Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Bernatchez, J. C. (2003). *L'appréciation des performances au travail. De l'individu à l'équipe*. Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bogo, M., Regehr, C., Power, R. et Regehr, G. (2007). When values collide: Field instructors' experiences of providing feedback and evaluating competence. *The Clinical Supervisor*, 26 (1), 99-117.
- Dolan, S.L. (1995). *La gestion des ressources humaines au seuil de l'an 2000* (2e édition). Saint-Laurent, QC : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Endrizzzi, L. et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. Dossier d'actualités, Service de Veille scientifique et technologique, 39, 1-18. Récupéré de : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/39-novembre-2008.pdf>
- Gaïptman, B. et Anthony, A. (1993). *Fundamentals of supervision. Reaching your potential as a supervisor. Leader's guide*. Toronto, ON: University of Toronto.
- Kilbourn, b. (1990). *Constructive feedback: learning the art*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Legendre, R. (2008). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Mahara, M. S. (1998). A perspective on clinical evaluation in nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 28(6), 1339-1346.
- Morin, D., Murphy K. R. et Larocque, A. (1999). La relation entre le contexte de l'évaluation du rendement et l'indulgence de l'évaluateur. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 54 (4), 694-726.

Muller, F. (2002). Évaluer : aider à prendre des décisions.  
Récupéré de : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/definition.htm>

Muller, F. (2002). Pratiquer une évaluation formative.  
Récupéré de : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/formativ.htm>

Scanlan, J «[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?Db=pubmed&Cmd=Search&Term=%22Care%20WD%22%5BAuthor%5D&iTool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed\\_ResultsPanel.Pubmed\\_DiscoveryPanel.Pubmed\\_RVAbstractPlus](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?Db=pubmed&Cmd=Search&Term=%22Care%20WD%22%5BAuthor%5D&iTool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DiscoveryPanel.Pubmed_RVAbstractPlus)».  
M., Care, W. D. et «[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?Db=pubmed&Cmd=Search&Term=%22Gessler%20S%22%5BAuthor%5D&iTool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed\\_ResultsPanel.Pubmed\\_DiscoveryPanel.Pubmed\\_RVAbstractPlus](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?Db=pubmed&Cmd=Search&Term=%22Gessler%20S%22%5BAuthor%5D&iTool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DiscoveryPanel.Pubmed_RVAbstractPlus)»  
Gessler, S. (2001). Dealing with the unsafe student in clinical practice. Nurse Educator, 26 (1), 23-27.

Turgeon, B. (1997). La pratique du management (3<sup>e</sup> édition). Montréal, QC : Chenelière-McGraw-Hill. Stiggins, R. (2008). Assessment for learning, the achievement gap, and truly effective schools. Présenté à « The Educational Testing Service and College Board Conference ». Récupéré de : [http://www.nocheating.org/Media/Conferences\\_and\\_Events/pdf/stiggins.pdf](http://www.nocheating.org/Media/Conferences_and_Events/pdf/stiggins.pdf)

Weisinger, H. (2000). L'art de la critique constructive. Montréal, QC : Les éditions Transcontinental Inc

Pour compléter votre formation sur l'évaluation du rendement, vous pouvez vous inscrire à l'adresse suivante : <http://www.cnfs.ca/formations>.

Vous y trouverez des informations utiles sur : les buts de l'évaluation du rendement, les fondements de l'évaluation, les types d'évaluation, la rétroaction (Comment le faire ? Comment le dire ?), etc.