

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES.....	X
RÉSUMÉ.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1.....	3
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	3
1.1 Préoccupation initiale du chercheur et émergence du projet.....	3
1.2 Éléments concrets du problème.....	5
1.3 Problème de recherche.....	8
1.4 Question de recherche.....	12
1.4.1 Objectifs de recherche.....	12
CHAPITRE 2.....	14
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	14
2.1 Le coaching.....	15
2.1.1 Définitions.....	15
2.1.2 Principes.....	18
2.1.3 Concepts clés.....	20
2.1.4 Stratégies pédagogiques.....	23
2.2 Le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald.....	24
2.2.1 Définition.....	24
2.2.2 Principes.....	25
2.2.3 Concepts clés.....	26
2.2.4 Phases du processus de coaching.....	27
2.3 L'enseignement coopératif.....	30
2.3.1 Définition.....	31

	iv
2.3.2	Principes..... 31
2.3.3	Concepts clés 33
2.3.4	Stratégies pédagogiques 38
2.4	Le modèle intégré de supervision par coaching..... 40
2.4.1	Définition..... 41
2.4.2	Phases du processus du MISC 41
2.4.3	Principes..... 45
2.4.4	Concepts clés 48
2.4.5	Stratégies pédagogiques 49
CHAPITRE 3.....	52
MÉTHODOLOGIE.....	52
3.1	Approche méthodologique..... 52
3.2	Contexte de réalisation..... 56
3.3	Sélection des participants à l'étude 57
3.4	Outils de collecte des données..... 61
3.4.1	Le questionnaire 61
3.4.2	L'observation participante 63
3.4.3	Le journal de bord..... 65
3.4.4	L'entrevue..... 67
3.5	Méthode d'analyse des données 68
3.6	Limites méthodologiques..... 72
CHAPITRE 4.....	75
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	75
4.1	Profil individuel du superviseur 76
4.1.1	Profil démographique du superviseur..... 76
4.2	Profil individuel d'Arianne 80
4.2.1	Profil démographique d'Arianne 80
4.2.2	Perception du MISC selon Arianne face à son superviseur.... 81
4.2.3	Synthèse des perceptions combinées d'Arianne et de son superviseur 90
4.3	Profil individuel de Catherine..... 91

v

4.3.1	Profil démographique de Catherine.....	91
4.3.2	Perception du MISC selon Catherine face à son superviseur.	92
4.3.3	Synthèse des perceptions combinées de Catherine et de son superviseur	100
4.4	Profil individuel de Sylvain	101
4.4.1	Profil démographique de Sylvain.....	101
4.4.2	Perception du MISC selon Sylvain face à son superviseur...	102
4.4.3	Synthèse des perceptions combinées de Sylvain et de son superviseur	110
4.5	Profil individuel de Marie-France	111
4.5.1	Profil démographique de Marie-France.....	111
4.5.2	Perception du MISC selon Marie-France face à son superviseur	112
4.5.3	Synthèse des perceptions combinées de Marie-France et de son superviseur.....	121
4.6	Profil individuel de Sophie	122
4.6.1	Profil démographique de Sophie.....	122
4.6.2	Perception du MISC selon Sophie face à son superviseur...	123
4.6.3	Synthèse des perceptions combinées de Sophie et de son superviseur	130
4.7	Profil individuel de Mathieu.....	131
4.7.1	Profil démographique de Mathieu	131
4.7.2	Perception du MISC selon Mathieu face à son superviseur .	132
4.7.3	Synthèse des perceptions combinées de Mathieu et de son superviseur	140
4.8	Profil individuel de Loïc.....	141
4.8.1	Profil démographique de Loïc	141
4.8.2	Perception du MISC selon Loïc face à son superviseur	142
4.8.3	Synthèse des perceptions combinées de Loïc et de son superviseur	150

CHAPITRE 5.....	151
DISCUSSION DES RÉSULTATS	151
5.1 Le style d'intervention.....	151
5.2 Les stratégies pédagogiques.....	155
5.3 La coopération.....	158
5.4 La communication	161
5.5 La métacognition	164
CONCLUSION.....	168
RÉFÉRENCES	171
APPENDICE A : EXIGENCES DU SUPERVISEUR.....	178
APPENDICE B : HORAIRE INDIVIDUEL À L'URGENCE	179
APPENDICE C : QUESTIONNAIRE DE DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES INITIALES.....	180
APPENDICE D: RAPPORT D'ÉVÉNEMENTS BIQUOTIDIEN DES STAGIAIRES	181
APPENDICE E: GRILLE D'ENREGISTREMENT DES ÉVÉNEMENTS	182
APPENDICE F: RAPPORT QUOTIDIEN DU SUPERVISEUR.....	185
APPENDICE G : QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE.....	186
APPENDICE H : SYNTHÈSE DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	187
APPENDICE I : CALENDRIER OPÉRATIONNEL DE LA RECHERCHE	188
APPENDICE J : CLÉ DE CODAGE DES DONNÉES.....	189
APPENDICE K : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	190

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Les phases du modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald	29
2.2 Origine de la constitution du cadre de référence du MISC	40

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Comparaison entre le travail d'équipe traditionnel et le travail coopératif selon Howden et Martin (1997) 36
2.2	Précision des éléments constitutifs des modèles théoriques 42
3.1	Caractéristiques de l'étude multicas..... 54
3.2	Caractéristiques des participants sélectionnés 60
4.1	Sommaire des perceptions combinées d'Arianne et de son superviseur 90
4.2	Sommaire des perceptions combinées de Catherine et de son superviseur..... 100
4.3	Sommaire des perceptions combinées de Sylvain et de son superviseur..... 110
4.4	Sommaire des perceptions combinées de Marie-France et de son superviseur..... 121
4.5	Sommaire des perceptions combinées de Sophie et de son superviseur..... 130
4.6	Sommaire des perceptions combinées de Mathieu et de son superviseur..... 140
4.7	Sommaire des perceptions combinées de Loïc et de son superviseur..... 150
5.1	Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet des styles d'intervention employés par le superviseur..... 154

ix

5.2	Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet des stratégies pédagogiques employées par le superviseur	158
5.3	Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet de la coopération	161
5.4	Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet de la communication	164
5.5	Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet de la métacognition.....	167

Rapport-Gratuit.com

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CE	Compilation des entrevues
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
GEE	Grille d'enregistrement des événements
GRH	Gestion des ressources humaines
ICF	International Coach Federation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (depuis 18-02-05)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (avant le 18-02-2005)
MISC	Modèle intégré de supervision par coaching
MMCF	Modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
QD	Questionnaire de données démographiques initiales
REM	Rapport d'événements marquants des stagiaires
RS	Rapport quotidien du superviseur

RÉSUMÉ

Dans un contexte où la performance est de plus en plus intégrée dans les valeurs du monde du travail, où la pénurie de travailleurs en soins infirmiers frappe la province de Québec, il devient impératif d'augmenter le taux de réussite et les compétences des stagiaires finissants en soins infirmiers. Néanmoins, la supervision et l'encadrement des stages, sous forme traditionnelle ou clinique posent problème. La modification du mode de supervision et d'encadrement pourrait possiblement augmenter la réussite et l'acquisition des compétences chez les stagiaires. Il y a, dans le monde industriel et organisationnel, plusieurs solutions avancées concernant la gestion des personnes. Il serait sans doute intéressant d'utiliser ces structures afin d'améliorer la façon d'encadrer les stagiaires par l'expérimentation d'un modèle intégré de supervision par coaching dans le cadre d'un stage en soins infirmiers au niveau collégial.

Le but de cette recherche est de décrire, comprendre et analyser la perception des stagiaires et de leur superviseur au sujet des éléments constitutifs d'un modèle intégré de supervision par coaching expérimenté en stage de soins infirmiers au collégial. L'originalité de cette recherche vient de l'élaboration d'un nouveau modèle, issu des sciences de la gestion, pour exercer une supervision de stage en soins infirmiers.

La présente recherche utilise les assises théoriques du coaching, du modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (1993) et de l'enseignement coopératif pour élaborer le modèle intégré de supervision par coaching (MISC), lequel sera le référent théorique tout au long de cette recherche. Les éléments constitutifs du MISC sont les styles d'intervention, les stratégies pédagogiques, les éléments de coopération, de communication et de métacognition.

La méthodologie utilisée est celle d'une étude multicas (Yin, 1994) à caractère exploratoire et descriptif. Les données ont été recueillies auprès de 7 stagiaires et du superviseur qui ont vécu l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching lors de leur stage à l'urgence de l'Hôtel-Dieu de Lévis durant l'hiver 2005. Ces sept stagiaires du Cégep de Lévis-

Lauzon furent sélectionnés à partir de critères précis soit : manifester un intérêt pour participer à cette recherche et y consentir suite à une rencontre d'information exposant les buts et les exigences de la recherche. Compléter un questionnaire de données démographiques initiales, fournir au moins 4 journaux de bord, compléter quotidiennement la grille d'enregistrement des événements et participer à une entrevue à la fin du stage sont également des exigences pour participer à la recherche. Les données furent recueillies à l'aide de questionnaires, de l'observation participante, de journaux de bord et d'une entrevue lors des 12 jours de stage.

Les résultats, tant quantitatifs que qualitatifs, sont détaillés sous forme de profils individuels. Il en ressort néanmoins des caractéristiques spécifiques pour chacun des éléments constitutifs du MISC. Au niveau du style d'intervention utilisé par le superviseur, le style démocratique domine et les stagiaires apprécient davantage les stratégies d'éduquer et d'entraîner. En ce qui a trait à la communication, celle de type fonctionnelle prédomine sur les autres modes. La coopération et la métacognition demeurent des éléments pertinents du cadre de référence malgré leur faible présence.

Dans la discussion des résultats, les éléments communs à la majorité des stagiaires ainsi que les éléments particuliers à chacun d'eux sont mis en évidence. Il ressort de cette analyse que le modèle intégré de supervision par coaching est un modèle perçu comme pertinent, par les stagiaires et le superviseur l'ayant expérimenté, pour la supervision de stages en soins infirmiers. Il serait par ailleurs intéressant d'expérimenter le modèle dans d'autres milieux de stage et de poursuivre des études pour connaître les implications à long terme de l'utilisation du modèle.

INTRODUCTION

Les stages en soins infirmiers au collégial sont une occasion pour les étudiants de parfaire leurs connaissances et de les mettre en pratique dans un contexte clinique. À la fin du stage, les étudiants doivent avoir acquis les habiletés et les compétences nécessaires à la passation du stage. L'encadrement dont les stagiaires ont besoin lors de ce type d'activité d'apprentissage est fourni par un enseignant, qui se rend avec eux dans le milieu clinique. Ces dernières années, la façon la plus répandue de fournir cet encadrement, est d'utiliser la supervision clinique. On peut y constater certaines insatisfactions.

Pour remédier à certaines d'entre-elles cette recherche propose l'élaboration et l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching (MISC). Le premier chapitre présente le contexte et la problématique de la recherche. Le second chapitre explique les 3 modèles théoriques servant de base à cette recherche, soit le coaching, l'enseignement coopératif et le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (MMCF). Ce second chapitre comprend également le modèle développé dans le cadre de cette recherche, soit le modèle intégré de supervision par coaching. C'est ce modèle qui sera utilisé comme référent théorique pour la poursuite de la recherche. Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée et le quatrième présente les résultats sous la forme de profils individuels des participants. Le cinquième chapitre porte sur la discussion de ces résultats et des pistes de réflexion pour la poursuite de recherches ultérieures sont suggérées dans la conclusion.

Cette recherche fournit donc un nouvel éclairage en regard de la perception des stagiaires et de leur superviseur sur la façon dont ils vivent l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching lors d'un stage en soins infirmiers au collégial.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente l'ensemble des éléments ayant conduit à l'élaboration de la question de recherche. « Un problème de recherche se conçoit comme un écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable » (Chevrier, 2003). Pour présenter cet écart, ce chapitre est élaboré de façon à présenter le cheminement qui va de la préoccupation initiale du chercheur jusqu'à l'élaboration de la question de recherche et des objectifs s'y rattachant.

1.1 Préoccupation initiale du chercheur et émergence du projet

Plus de trois ans en enseignement des soins infirmiers au collégial m'ont permis de superviser des stagiaires¹ à différentes sessions de formation (1^{ère}, 2^e, 5^e et davantage en 6^e). À maintes reprises, le manque d'outils et de formation pour faire cette supervision fut constaté. Des discussions avec mes collègues m'ont permis de constater qu'il en était de même pour la très

¹ Afin d'éviter la redondance des termes dans l'écriture du texte, les termes stagiaires, étudiants, supervisés et coachés sont utilisés sans différence de sens. Il en est de même pour les termes superviseur, enseignant et coach qui sont, eux aussi, interchangeables.

grande majorité d'entre eux. Ils sont, tout comme moi, de nouveaux enseignants appelés à agir à titre de superviseurs de stage.

La formation infirmière reçue par le chercheur, tant au niveau collégial qu'au niveau du premier cycle universitaire, au travail clinique². Toutefois, ces formations n'offrent pas de notions sur la pédagogie collégiale et la supervision des étudiants en stage de soins infirmiers (Cégep de Lévis-Lauzon, 2006; Université du Québec à Rimouski, 2005). Villeneuve (1994) ajoute que certains superviseurs n'ont reçu que peu ou aucune notion de relation d'aide ou de pédagogie. Pourtant, la supervision fait partie intégrante de la tâche infirmière, tel que mentionné par la Direction des soins infirmiers du Centre Hospitalier Universitaire de Québec (DSI-CHUQ, 1999). Les tâches de l'infirmière consistent, entre autres, à collaborer à l'orientation et à l'intégration du nouveau personnel et incluent la prise en charge des étudiants lors de leurs stages.

Relativement à la prise en charge des étudiants lors des stages, les étudiants et les enseignants restent sur leur faim face aux façons actuelles d'exercer la supervision des stages. À ce sujet, Masseix (2002) cite : « Ce qui s'appelle l'encadrement ne permet pas l'instauration d'un accompagnement de l'étudiant, par l'infirmier, qui soit un enseignement clinique spécifique. La plupart des explications fournies laissent aux auditeurs novices [aux étudiants] une sensation de faim... ». Cette sensation de faim justifie l'importance d'aller explorer d'autres modalités ayant déjà procuré des résultats satisfaisants ailleurs. Par exemple, du côté des sciences de l'administration, l'efficacité des résultats obtenus dans les pratiques en

² Travail clinique fait référence à ce qui est effectué dans le milieu de stage.

gestion des ressources humaines pourraient servir de pistes de solutions à l'exercice d'un meilleur encadrement (Hévin et Turner, 2002). Dans un monde en constante évolution technologique, la guerre entre les entreprises privées est féroce et la gestion des ressources, tant matérielles qu'humaines, doit être optimale pour assurer la rentabilité et la survie de l'entreprise. Ainsi, puisque les résultats obtenus sont efficaces (Hévin et Turner, 2002), il y aurait avantage à intégrer des processus de gestion des ressources humaines - et plus spécifiquement ceux liés au développement des habiletés et des compétences - et à les appliquer au monde de la supervision en soins infirmiers.

La volonté du chercheur d'intégrer des processus de gestion des ressources humaines dans les stages rejoint Paré (1994) qui mentionne que le professionnel de l'intervention [le superviseur] doit être capable d'explicitier la nature et le sens de sa pratique, qu'il soit capable de formuler sa propre théorie. Ainsi, le chercheur utilise son vécu expérientiel en gestion et en supervision clinique pour formuler sa théorie. De plus, Paré (1994) ajoute que l'on ne peut imaginer un stage décent sans que les professionnels n'aient été eux-mêmes formés à la supervision. C'est dans le but de contribuer à la formation des superviseurs et de théoriser son savoir expérientiel que le chercheur présente les éléments concrets du problème.

1.2 Éléments concrets du problème

Il est possible d'établir un parallèle entre la supervision des stagiaires en enseignement et la supervision des stages en soins infirmiers. Anderson (1992) mentionne que la supervision clinique tend à remplacer la supervision traditionnelle, mais qu'en 1992, 85 % des enseignants utilisent la

6

méthode traditionnelle. Cette méthode traditionnelle implique un maître et un apprenti : le maître démontre son art et l'apprenti exécute ensuite la tâche. Le maître est le seul juge et il détermine si l'apprenti a réussi ou non.

Cette méthode traditionnelle a l'avantage de tenir compte de l'expérience du maître mais laisse peu de place à l'initiative de l'apprenti. Les méthodes pédagogiques sont habituellement peu développées, très rigides et directives (Anderson, 1992). De plus, ce modèle ne considère pas les processus d'apprentissage propres à chacun. Si 85 % des enseignants utilisent la méthode traditionnelle, il y a lieu d'explorer ce que font les autres 15 %.

De ce 15 %, certains font de la supervision clinique. Deschamps (2002) affirme que le mode de supervision clinique fait appel à trois concepts, soit la relation d'aide, l'évaluation et le contrôle. Cette méthode sous-entend une relation entre le superviseur et le supervisé de même qu'une analyse comportementale de ce dernier dans sa pratique. Laberge (2002) propose, pour sa part, une vision de la supervision clinique comprenant des fonctions spécifiques pour le superviseur : éduquer, entraîner, parrainer, conseiller et confronter. D'autres modèles seront détaillés lors de la présentation du cadre de référence au chapitre 2.

Outre la sensation de faim soulignée par les étudiants et les enseignants quant à la supervision des stages en soins infirmiers, il faut également considérer l'insatisfaction des dirigeants des institutions collégiales à l'égard de la réussite des étudiants dans ce programme (Huot, 2006). Il survient régulièrement de nombreux échecs en stage de sixième session : on en dénombre 12,5 % à la session d'automne 2003, 7,1 % à la session d'hiver 2004 et 8,3 % à la session d'automne 2004 (Huot, 2005a). Ces échecs ont

des répercussions directes sur le nombre des finissants de même que sur les résultats aux examens d'admission à la profession infirmière.

Ce cégep n'est pas le seul à compter de nombreux échecs en stage. À ce sujet, les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS, 2005a³) font état de la même situation un peu partout dans la province. Il apparaît donc pertinent de revoir la façon d'évaluer l'étudiant en stage, mais encore plus la façon de l'encadrer, de l'accompagner et de le superviser. Ceci pourrait avoir comme effet d'accroître le taux de réussite des étudiants en soins infirmiers et, par conséquent, contribuer à augmenter les effectifs infirmiers, qui sont particulièrement en demande ces dernières années.

En 1997, la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, a souscrit aux objectifs de réussite de la Commission des états généraux sur l'éducation lorsqu'elle a annoncé sa réforme. La Commission prévoit un taux de diplomation de 60 % pour le niveau collégial (Caron, 2001). Selon l'édition 2005 des indicateurs de l'éducation, 39 % des étudiants du collégial reçoivent leur diplôme d'études collégiales dans un délai de trois ans (MELS, 2005b). De plus, selon Caron (2001), le ministère devra accorder une attention particulière au développement de formules pédagogiques ou organisationnelles susceptibles d'améliorer la réussite en formation professionnelle et technique. Au niveau du collège où la recherche a eu lieu, environ 45 % des étudiants de soins infirmiers sont diplômés à l'intérieur d'un délai de trois ans (Huot, 2005a). Ce collège se situe donc un peu au-dessus

³ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS) existe depuis le 18 février 2005 et remplace l'ancien ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

de la moyenne provinciale, mais encore loin de l'objectif ministériel de 60 % de diplomation.

À la lumière de ces données, il y aurait lieu d'élaborer et d'expérimenter un nouveau modèle de supervision pour les stages en soins infirmiers qui doit, selon Paré (1994), tenir compte du savoir expérientiel du chercheur. Il faut concevoir un modèle qui permettra une supervision plus satisfaisante pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation pratique, tout en maintenant les standards de qualité qui sont exigés par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). Le modèle doit également être suffisamment efficace pour entraîner l'augmentation du taux de réussite des étudiants. Ainsi, il est proposé d'élaborer et d'expérimenter un modèle de coaching pour superviser des stages en soins infirmiers et ainsi tenter de combler les diverses insatisfactions énumérées auparavant. Ce modèle, nommé « modèle intégré de supervision par coaching » (MISC) est un amalgame semblable à celui de Villeneuve (1994) mais issu du coaching, de la métacognition, de l'enseignement coopératif et du savoir expérientiel du chercheur.

1.3 Problème de recherche

Il existe de nombreuses recherches sur différents modèles de supervision, particulièrement des modèles d'inspiration clinique, présentés dans les recherches d'Acheson et Gall (1993); Drouin et Tousignant (1988); Cogan (1973) et Goldhammer (1969), tous cités par Guay (1999). Ces modèles de supervision sont surtout élaborés à l'intention des superviseurs de stages impliqués dans la formation des futurs maîtres, c'est-à-dire provenant de recherches dans le domaine de l'éducation.

Parmi les modèles trouvés dans le cadre de cette recherche, un seul fait mention du coaching comme moyen de supervision, soit celui de Fitzgerald (1993), nommé modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (MMCF). Il n'est toutefois pas conçu pour la supervision de stages en soins infirmiers. D'ailleurs, dans l'abondante littérature consultée, il n'a pas été trouvé de perceptions des stagiaires en regard d'un modèle de supervision par coaching en soins infirmiers.

La littérature consultée correspond aux recherches effectuées dans les bases de données « Francis » et « ERIC » en utilisant les mots-clés suivants : « supervision », « stage », « coaching », « soins infirmiers », « modèle » et « éducation » ainsi que leurs équivalents anglais. Le Portail Thèses Canada de Bibliothèque et Archives Canada ainsi que le moteur de recherche « Google » ont également été consultés en utilisant les mêmes mots-clés. Bien que le chercheur n'ait pas consulté toutes les bases de données et les ouvrages internationaux (ce qui lui semble impossible à faire dans le cadre d'un mémoire de maîtrise), les recherches effectuées permettent de croire en la rareté d'informations suggérant une certaine originalité au projet. Cette rareté de données amène le chercheur à vouloir combler ce vide scientifique. Si la recherche n'offre pas de réponse du côté des soins infirmiers, il y a possibilité alors de chercher du côté de l'administration et de la gestion des ressources humaines afin de trouver des notions pratiques sur le coaching afin de les appliquer à la supervision d'un stage en soins infirmiers.

En cherchant un modèle de coaching en gestion des ressources humaines (GRH) dans le but de l'utiliser et de l'adapter à la supervision d'un stage en soins infirmiers, il a été constaté qu'il n'y a pas de modèle de coaching qui fasse l'unanimité chez les différents auteurs. Chaque auteur semble développer sa propre théorie avec un peu plus de conseils ou encore

un peu plus de support humain. Toutefois, plusieurs caractéristiques communes à chacun des modèles sont utilisées par nombre d'auteurs.

Parmi ces auteurs, Kinlaw (1991) propose les habiletés de contact humain, le « counseling », le mentorat, le tutorat et la confrontation/défi. Fitzgerald (1993), pour sa part, énonce les rôles du superviseur coach de la façon suivante :

- 1- Amener l'enseignant à avoir des discours avec le coach et des discussions avec lui-même (discours intérieurs relatifs au processus métacognitif).
- 2- Créer la confiance chez l'enseignant.
- 3- Aider l'enseignant à établir des objectifs.

Les rôles du superviseur énoncés par Laberge (2002) ainsi que ceux énumérées par Thibault (2002) établissent un parallèle entre les fonctions du coach et celles du superviseur. Laberge (2002) détermine des fonctions spécifiques telles que : éduquer, entraîner, parrainer, conseiller et confronter. Thibault (2002), pour sa part, mentionne onze exigences professionnelles et six exigences personnelles requises pour exercer le rôle de superviseur de stage⁴ qui amènent à tisser un lien étroit entre la supervision de stage et le coaching.

L'absence de recherches répertoriées sur l'application d'un modèle intégré de supervision par coaching en soins infirmiers jumelée à la présence de signes prometteurs du coaching appliqués à la gestion des ressources humaines

⁴ Les exigences du superviseur telles que mentionnées par Thibault (2002) se trouvent en appendice A.

laisse suggérer la possibilité d'en faire une étude. Il apparaît souhaitable de réaliser cette recherche descriptive et exploratoire sur le vécu des étudiants en soins infirmiers et de leur superviseur lors de l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching. Les mérites du projet reposent sur le fait que l'élaboration et l'expérimentation d'un modèle intégré de supervision par coaching devrait augmenter le taux de réussite des étudiants et accroître l'efficacité du superviseur. Anderson (1992) indique que la supervision clinique est une approche qui vise l'amélioration de la performance. Fitzgerald (1993) ajoute que l'amalgame du coaching et de la métacognition crée un instrument cognitif puissant. Ainsi, la combinaison de la supervision clinique et du coaching, par l'utilisation du MISC, devrait permettre d'augmenter le taux de réussite des étudiants par la mise en place d'un encadrement et d'une supervision améliorés et mieux adaptés à l'étudiant ainsi qu'à ses processus d'apprentissage.

L'augmentation de la réussite chez les étudiants de soins infirmiers est importante pour combler la pénurie de la main-d'œuvre infirmière du Québec. En effet, un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1997) stipule que le programme de soins infirmiers est passé d'un programme de formation en surplus d'inscriptions à un programme en pénurie. Il devrait atteindre son plus bas niveau d'admissions dans les collèges en 2006-2010 selon la région. En outre, selon les statistiques tirées du rapport du Forum national sur la planification de la main-d'œuvre infirmière, auquel l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ) a participé, environ 1 200 infirmières ont quitté le réseau de la santé en 1999. En 2006, environ 2 000 infirmières quitteront leurs fonctions à leur tour, et ce nombre s'accroîtra d'années en années jusqu'à atteindre un sommet de 2 400 employés qui auront renoncé à la profession en 2010. Il devenait donc nécessaire de recruter 2 500 nouvelles infirmières par année dès 2002, et même de prévoir jusqu'à 3 600 recrues

supplémentaires en 2015, pour combler les départs et répondre aux besoins croissants du réseau de la santé. Ces statistiques suggèrent qu'un taux élevé de réussite des étudiants en soins infirmiers devient primordial et bénéfique pour la société. Afin d'atteindre cet objectif, les pratiques pédagogiques se doivent d'être revues et modifiées au besoin. C'est dans cette optique que l'élaboration et l'expérimentation d'un modèle intégré de supervision par coaching en soins infirmiers trouve sa pertinence sociale.

1.4 Question de recherche

Suite à l'élaboration de la problématique de recherche, une question intéresse plus particulièrement le chercheur. Cette question porte sur les perceptions des stagiaires et de leur superviseur en regard de l'expérimentation du MISC. La question de recherche se formule comme suit.

Quelle est la perception des stagiaires et de leur superviseur sur les éléments constitutifs d'un modèle intégré de supervision par coaching expérimenté en stage de soins infirmiers au collégial?

1.4.1 Objectifs de recherche

Pour répondre à la question de recherche, il est utile de formuler des objectifs qui préciseront l'orientation de la recherche.. Ces objectifs, au nombre de trois, sont : décrire, comprendre et analyser la perception des stagiaires et de leur superviseur sur les éléments constitutifs d'un modèle intégré de supervision par coaching expérimenté en stage de soins infirmiers au collégial.

13

Ce premier chapitre a permis de comprendre les origines ainsi que les éléments constituant le problème de recherche. Le chapitre suivant propose maintenant les assises théoriques sur lesquelles s'appuie cette recherche.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le cas d'une recherche empirique exploratoire comme celle-ci,

Le cadre de référence oriente la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites. [Le cadre de référence] existe aussi en amont de la recherche et peut être revu à la lumière des données mêmes de terrain. (Gohier, 2000)

Ainsi, ce chapitre présente les éléments théoriques qui constituent les bases et la structure de la recherche. Il comporte quatre volets : le coaching, le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (MMCF), l'enseignement coopératif et finalement le modèle intégré de supervision par coaching (MISC). Les trois premiers volets forment les assises pour le quatrième volet, soit le modèle créé par le chercheur. Chacun de ces volets propose des définitions, des principes, des concepts clés et des stratégies pédagogiques pour l'application des ces théories dans la présente recherche. Il est à noter que peu de recherches peuvent mentionner des résultats concernant le quatrième volet en raison de son caractère novateur.

2.1 Le coaching

Ce premier volet aborde le coaching, qui constitue la première assise du cadre de référence de cette recherche. Le coaching a été retenu comme base dans l'élaboration du modèle intégré de supervision par coaching (MISC) en raison de l'efficacité de son application relativement au développement d'habiletés et de compétences chez les personnes œuvrant en milieu industriel et organisationnel (Hévin et Turner 2002). Sept définitions, de même que les principes, concepts clés et stratégies inhérentes au coaching sont présentées.

2.1.1 Définitions

Le coaching a débuté dans les années 1970, à l'Université Harvard, où Tim Gallwey, un professeur de littérature anglaise, capitaine de l'équipe de tennis, prit conscience de l'importance de l'aspect du mental dans ce sport (Caby, 2002). Tim Gallwey, encore de nos jours, voit trois cibles au coaching : « 1- Aider les individus d'une entreprise à apprendre à apprendre et à penser par eux-mêmes. 2- Aider les dirigeants à apprendre à coacher. 3- Aider les leaders à apprendre à créer des "entreprises apprenantes" » (Traduction libre).⁵

Malgré le rôle de coach défini par Gallwey, il n'existe pas de théorie du « coaching » proprement dite. Caby (2002) mentionne d'ailleurs que « la vision kaléidoscopique qu'ils [les écrits sur le coaching] nous proposent nous

⁵ His focus has been directed at three targets, 1) helping all individuals in a company learn how to learn, and think for themselves, 2) helping managers learn how to coach, 3) helping leaders learn to create "learning organizations". (Gallwey, 2005)

délivre un contour flou du coaching qu'il conviendra de préciser ». Hévin et Turner (2002) appuient en disant que « les types de coaching possibles varient presque à l'infini... » Les définitions du coaching reposent surtout sur un ensemble d'auteurs renommés qui illustrent leur vision de la supervision et de l'animation de groupe.

L'International Coach Federation (ICF, 2005) définit ainsi le rôle des coaches :

Les coaches professionnels procurent un partenariat continu destiné à aider les clients à obtenir des résultats satisfaisants dans leur vie personnelle et professionnelle. Les coaches aident les personnes à améliorer leurs performances et à augmenter leur qualité de vie. Les coaches sont entraînés pour écouter, observer et adapter leur approche en fonction des besoins spécifiques du client. Ils cherchent à faire ressortir par le client lui-même les solutions et les stratégies : ils croient que le client est naturellement créatif et plein de ressources. Le travail du coach est d'apporter du support dans le but d'améliorer les habiletés, les ressources et la créativité que le client possède déjà (Traduction libre)⁶.

La Société française de coaching définit le coaching ainsi : « c'est l'accompagnement des personnes ou d'équipes pour le développement de

⁶ Professional coaches provide an ongoing partnership designed to help clients produce fulfilling results in their personal and professional lives. Coaches help people improve their performances and enhance the quality of their lives. Coaches are trained to listen, to observe and to customize their approach to individual client needs. They seek to elicit solutions and strategies from the client; they believe the client is naturally creative and resourceful. The coach's job is to provide support to enhance the skills, resources, and creativity that the client already has (ICF, 2005).

leurs potentiels et de leurs savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels » (Pilard, 2002). Quant à Ouimet (1994), il décrit le coaching comme « une technique d'apprentissage utilisée durant l'exercice des activités quotidiennes entre une personne plus expérimentée et un nouvel employé ou un employé en difficulté ».

Stowell et Starcevich (1987) décrivent le coach comme :

Un leader qui développe, entraîne, délègue, facilite et diminue les interférences plutôt que de faire toute la planification, l'organisation et la direction sur une base autoritaire. Les employés et les dirigeants doivent agir plus à titre de partenaires pour l'avancement de la cause commune. Ce partenariat devient nécessaire à cause de l'augmentation de la scolarité et de l'éducation générale des employés mais aussi de celle des dirigeants.

Kinlaw (1991) pour sa part, parle d'habiletés de coaching : le contact et la capacité de communication, conseiller, être un mentor et un tuteur, confronter et « challenger ».

St-Arnaud (1999) définit ainsi le coach :

Celui qui accompagne une personne et qui lui sert de guide dans une démarche de changement au sein d'un groupe ou d'une organisation. L'intervention du coach poursuit deux buts; soit de produire le changement désiré et de soutenir l'apprentissage de la personne accompagnée pour qu'elle puisse éventuellement procéder à des démarches analogues sans l'aide du spécialiste (coach).

La proximité entre le contexte de réalisation de la recherche et la définition de St-Arnaud (1999) est visible par ces trois éléments : le contexte

d'apprentissage des stagiaires, la finalité du stage qui est de permettre aux stagiaires de fonctionner par eux-mêmes et le rôle de guide, exercé par l'enseignant. Puisque c'est la définition de St-Arnaud (1999) qui s'apparente le plus à la finalité d'un stage en soins infirmiers de 6^e session, cette définition est celle qui est retenue pour la suite de la recherche.

2.1.2 Principes

Les principes sont les « propositions premières et non déduites » (Le Petit Robert, 1996) des éléments sur lesquels s'appuie le modèle. Sans les principes, ou prémisses, le modèle ne peut pas subsister. Les principes sous-jacents au coaching, que l'on retrouve dans plusieurs modèles dont celui de St-Arnaud (1999), sont les suivants :

2.1.2.1 L'expérience du coach peut se transmettre

Le coach est riche d'une expérience de vie dans son domaine d'expertise, que ce soit par ses emplois, ses formations ou encore par diverses situations vécues. Habituellement, dans l'imagerie mentale populaire, on attribue au coach plusieurs années de vie. Une personne plus jeune, possédant une formation avancée combinée aux aptitudes pédagogiques requises, peut également devenir un excellent coach. La personne qui agit à titre de coach doit être en mesure de chercher à divulguer les connaissances qu'elle a acquises au cours de ses expériences dans le but de renseigner et d'orienter les individus auxquels elle s'adresse. Les différentes stratégies pédagogiques nécessaires à cette tâche seront élaborées ultérieurement.

2.1.2.2 Des habiletés de communication sont nécessaires à la performance du coach

Le coach doit être en mesure de communiquer son savoir par la parole, par les gestes, mais surtout par l'exemple de communicateur qu'il donne. Patenaude (1998) nomme certaines de ces habiletés requises pour être un bon communicateur. Parmi ces habiletés, on retrouve la formulation de question, l'authenticité, l'immédiateté, et la confrontation, qui sont les plus pertinentes pour cette recherche en regard des autres éléments du cadre de référence à venir. Le style d'intervention, tel qu'il sera défini ultérieurement, est également un élément déterminant dans la communication et la transmission du savoir par le coach.

2.1.2.3 Le coach doit avoir fait une certaine introspection pour être efficace

Un coach a cheminé à travers toutes sortes d'expériences. Ces dernières ont engendré différentes prises de conscience, tant sur sa propre personnalité que sur la réalité qui l'entoure. L'efficacité d'un coach passe par des retours sur son cheminement personnel en vue d'appliquer les conclusions pertinentes à son étudiant. C'est par la connaissance du fonctionnement de l'esprit humain qu'il lui est possible d'initier le changement chez autrui.

2.1.2.4 Le coach doit provoquer un changement chez le « coaché »

Un des principaux rôles du coach est d'amener son « coaché » à apporter un changement dans sa vie personnelle ou professionnelle. Par son jugement et ses aptitudes, le coach veille à faire disparaître ou à faire acquérir une attitude ou un comportement à son « coaché », dans le but d'améliorer les performances de ce dernier. Si, à moyen ou à long terme, le « coaché » ne semble avoir vécu de changement, le coach devra alors revoir, soit le rôle qu'il a joué dans la démarche du « coaché », soit la pertinence du changement à apporter ainsi que le choix du moment pour l'implanter.

2.1.3 Concepts clés

Parmi les principes énoncés, on retrouve certains concepts qu'il serait important d'approfondir pour bien comprendre le cadre dans lequel s'inscrit la recherche.

2.1.3.1 La communication est d'une importance capitale dans notre vie

Sans la communication, la transmission du savoir est plus ardue ou, à tout le moins, plus longue. Il a été question, dans l'élaboration des principes du coaching, de communication non verbale et de communication par l'exemple. Cependant, il y a lieu de s'attarder plus particulièrement au processus de communication verbale, plus reconnu et surtout plus rapide. L'humain normal parle à un débit d'environ 10 000 mots par heure et n'en écrit toutefois que 3 600 par heure (Association française pour la lecture [AFL], 2005). De manière générale, la communication peut être considérée comme étant ambiguë, fonctionnelle ou thérapeutique. À ce propos, Phaneuf (2002) explique les différents modes de communication.

- ◆ *Communication ambiguë* : « elle [la communication] est sujette à de multiples ambiguïtés qui font que, trop souvent, nos mots sont un peu comme des labyrinthes où nous nous perdons ». Ce mode de communication fait en sorte que les gens ne se comprennent pas.
- ◆ *Communication fonctionnelle* : « la communication qui tient à un partage équitable de l'espace communicationnel, ce qui suppose une bonne capacité d'écoute ». Ce mode de communication est celui qui sera privilégié dans le cadre de cette recherche parce qu'il peut rejoindre la majorité des étudiants et qu'il est adapté aux situations de communication quotidiennes. C'est le niveau de communication qui

doit être atteint pour les étudiants du collégial (Cégep de Lévis-Lauzon, 2006).

- ◆ *Communication thérapeutique* : « une prise de contact entre deux êtres humains qui, placés l'un devant l'autre, doivent faire connaissance, s'accepter et se respecter afin de pouvoir créer entre eux une connivence thérapeutique ». Ce mode de communication est utilisé par les étudiants et leur superviseur dans les cas où se présente la nécessité d'une relation d'aide : « relation interpersonnelle où le but est d'aider l'une des deux personnes à utiliser ses ressources personnelles afin de vivre plus pleinement ou de mieux s'adapter à une situation difficile » (Patenaude, 1998).

Cette gradation dans les modes de communication est importante à saisir et à appliquer par les étudiants et leur superviseur parce que l'utilisation du bon mode de communication, en temps opportun, peut être tributaire de l'atteinte des objectifs de passation du stage (Huot, 2005b).

2.1.3.2 *Choix du style d'intervention*

Outre les modes de communication, le choix du style d'intervention à appliquer par le superviseur est un concept clé de première importance. Boisvert, Cosssette et Poisson, (1992); Jean-Augustin, (2003); Matthey, (1998) et Tremblay, (2005) mentionnent que les animateurs ou les coaches utilisent trois styles d'intervention :

- ◆ *Autocratique* : celui où le coach dicte les gestes à faire.

- ◆ *Démocratique* : celui où le coach essaie de concilier les volontés des différents participants avec les tâches à accomplir.

- ◆ *Laisser-faire* : celui où le coach donne libre choix aux participants, sans offrir d'autre encadrement que sa seule présence.

Le style retenu le plus fréquemment pour la présente recherche est le *style d'intervention démocratique*, parce que celui-ci est réputé être le plus efficace selon Boisvert et al., (1992); Matthey, (1998). Parmi les avantages de ce style d'intervention, il faut noter qu'il permet l'implication de tous les membres de l'équipe par le biais d'une réelle coopération entre les participants. D'ailleurs, on qualifie parfois de coopératif le style d'intervention démocratique. L'emploi de ce style d'intervention dans une situation de coaching amène un sentiment d'appartenance de la part du « coaché » de même qu'une valorisation de la tâche qu'il doit accomplir. En contrepartie, ce style d'intervention comporte des inconvénients. Des tensions pourraient se développer lorsque l'implication de certains membres de l'équipe s'avère insuffisante. L'emploi du style d'intervention démocratique implique par ailleurs une plus longue période de discussion, caractéristique qui n'est guère adaptée à des situations d'urgence. Or, le stage ciblé dans cette recherche se déroule à l'urgence. Néanmoins, ce dernier restera le style d'intervention principal dans la mesure où il ne met pas en danger la vie des patients.

Pour accomplir sa tâche, le superviseur de stage a la possibilité, en plus des styles d'intervention autocratique, démocratique et laisser-faire, d'utiliser des stratégies pédagogiques pour combler davantage les besoins des étudiants. Ces stratégies pédagogiques sont détaillées dans la section suivante.

2.1.4 Stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques sont constituées de plusieurs méthodes visant à transmettre des connaissances et à entrer en contact avec un étudiant. Dans une optique de coaching, les stratégies pédagogiques employées sont autant de moyens utilisés pour s'adapter aux besoins du « coaché », correspondant ainsi à son style d'apprentissage.

Ces stratégies ont reçu différentes appellations propres à chacun des auteurs. Pour Laberge (2002), les stratégies pédagogiques portent le nom de rôles d'entraînement. Laberge (2002), en tant qu'enseignante et superviseure en soins infirmiers, définit les rôles d'entraînement que le coach doit effectuer lors de sa supervision en fonction de leur application avec les étudiants :

- ◆ *Éduquer* : Transmettre de l'information, mais aussi s'assurer que les bases théoriques sont comprises, acquises et intégrées. « éduquer ce n'est pas seulement informer... c'est établir les fondations de l'assurance professionnelle » (Laberge, 2002).
- ◆ *Entraîner* : Guider et corriger l'étudiant pour lui permettre de se sentir à l'aise et relativement autonome dans son milieu de stage, particulièrement au niveau technique.
- ◆ *Parrainer* : Aider l'étudiant à saisir toutes les subtilités des événements qui lui arrivent en milieu clinique.
- ◆ *Conseiller* : Offrir une porte de sortie lorsque les difficultés surviennent dans la formation de l'étudiant et qu'il ne voit pas lui-même les solutions qui s'offrent à lui.

- ◆ *Confronter* : Faire prendre conscience à l'étudiant que la situation dans laquelle il se trouve ne lui permet pas d'atteindre les objectifs du stage.

Parmi les stratégies énumérées, toutes n'ont pas le même impact sur l'étudiant. En théorie, certaines sont plus efficaces que d'autres. À ce propos, Laberge (2002) mentionne que : « la stratégie de parrainer est celle qui maximise le potentiel de l'étudiant et l'on devrait tendre le plus possible vers cette pratique lorsque cela est possible c'est-à-dire lorsque l'étudiant est rendu à ce niveau ». La prochaine section présente le deuxième volet du cadre de référence, soit le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald.

2.2 Le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald

Ce second volet aborde un modèle particulier de coaching appliqué à la supervision des nouveaux enseignants, modèle qui constitue la seconde assise du cadre de référence de cette recherche. Le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (MMCF) a été retenu comme base dans l'élaboration du modèle intégré de supervision par coaching (MISC) en raison de son apport au niveau de la métacognition ainsi qu'au niveau des phases du processus de coaching.

2.2.1 Définition

Fitzgerald (1993) présente ici la définition de son propre modèle de coaching, intitulé modèle métacognitif de coaching. Ce dernier sera explicité dans les pages suivantes.

Le processus de la formation et du coaching, complet en soit par ses fondements métacognitifs, nous permet d'accroître ce que l'on sait et d'explorer ce que l'on ignore. Le coaching, par l'entremise de l'interaction, favorise la métacognition et permet au professeur [le coaché] d'évoluer efficacement dans son processus d'auto-apprentissage. [...] Ce modèle métacognitif de coaching peut affecter, de façon positive, le transfert des connaissances théoriques vers la pratique. Le défi du coach, ou superviseur, est de stimuler les processus cognitifs et métacognitifs pour lui-même ainsi que pour le coaché dans le but d'obtenir "contrôle exécutoire", ou "pouvoir décisionnel", ultime » (Traduction libre de Fitzgerald, 1993⁷).

2.2.2 Principes

Les deux principes sous-jacents au modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (1993) sont les suivants :

2.2.2.1 Les éléments du coaching et de la métacognition facilitent le transfert des connaissances et des comportements de la théorie vers la pratique

L'utilisation des différents styles d'intervention, des stratégies pédagogiques, de la communication ainsi que de la métacognition contribue à favoriser le transfert de connaissances théoriques en applications pratiques. À titre d'exemple, un étudiant qui connaît bien la façon théorique d'effectuer une

⁷ The process of training and coaching, complete with its metacognitive underpinnings, allows us to expand that which is known, and to explore that which is unknown. Coaching, through interactions, aids metacognition and enables the teacher to function more effectively as an independent learner. [...] This metacognitive coaching model can affect, positively, the transfer of theory into practice. The challenge for the coach or supervisor is to stimulate the cognitive and metacognitive processes of both themselves and the teacher toward an ultimate "executive control." (Fitzgerald, 1993)

ponction veineuse doit pouvoir transférer cette connaissance en application pratique et être en mesure d'effectuer la ponction veineuse sur un mannequin, puis finalement sur un humain.

2.2.2.2 La relation qui s'établit entre le coach et le « coaché » est basée sur la confiance mutuelle

La relation basée sur la confiance mutuelle permet au superviseur de laisser l'étudiant faire certaines interventions par lui-même. De même, si l'étudiant fait confiance au superviseur, il aura davantage tendance à aller rencontrer le superviseur pour discuter avec lui, advenant un problème. L'absence de confiance mutuelle risque de compromettre l'apprentissage de l'étudiant puisque celui-ci mettra en doute chaque enseignement provenant du superviseur.

2.2.3 Concepts clés

Extraits du modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (1993), trois concepts clés ont été retenus dans l'élaboration du MISC; il s'agit de la métacognition, de la réflexion et du transfert. La compréhension de ces concepts est essentielle à l'application de notre modèle.

2.2.3.1 La métacognition

La *métacognition* est un concept primordial pour Fitzgerald. Elle joue un rôle clé dans le coaching : c'est en quelque sorte la charnière pour le transfert des connaissances. Selon Fitzgerald (1993), la métacognition est « la connaissance et le contrôle qu'a un individu de ses propres processus cognitifs ». C'est le « comment il sait ce qu'il sait... ». La réflexion est orientée sur le passé ou sur ce qu'il est souhaitable pour le futur.

2.2.3.2 *La réflexion*

Toujours selon Fitzgerald (1993), il existe trois niveaux de réflexion : la réflexion technique concerne l'efficacité des interventions; la réflexion d'interprétation met le focus sur les buts, la raison de la mise en place de ces buts et comment ils pourraient être atteints; la réflexion critique examine la base morale ou éthique sur laquelle les buts ont été fixés. À ce niveau, la réflexion plonge dans la métacognition pour développer et comprendre « comment on sait ». La métacognition est une compréhension du comment atteindre un but donné en utilisant un plan cognitif organisé, c'est-à-dire en utilisant un schème de pensée structuré (Fitzgerald, 1993).

2.2.3.3 *Le transfert*

Le transfert est le troisième concept important dans ce modèle théorique. Il se définit comme étant la capacité d'adapter ses connaissances dans le but de les appliquer dans d'autres situations. À titre d'exemple, la gestion d'un patient en situation de crise à l'urgence de l'hôpital pourrait très bien se transférer à la gestion d'un conflit se produisant lors d'un travail d'équipe dans le cadre de la rédaction d'un travail scolaire. L'étudiant doit utiliser les techniques de communication qu'il connaît pour régler le problème.

2.2.4 ***Phases du processus de coaching***

Fitzgerald (1993) identifie cinq phases au processus de coaching (figure 2.1). Ces phases, et le questionnement qui s'y rattache, doivent être vécues tant par le coach que par le « coaché ».

2.2.4.1 *La période de pré-observation*

La première phase est le « focus » ou la *période de pré-observation* (figure 2.1). Durant cette période, le coach et le « coaché » établissent

ensemble un plan d'intervention, qui est également un agenda de coaching. Ils cherchent de plus à déterminer ce qu'ils attendent l'un de l'autre. C'est au cours de cette phase que le « coaché » expose au coach comment se sont déroulées des situations d'apprentissage dans les stages antérieurs : « Qu'est-ce qui est arrivé? » « Pourquoi cela s'est-il déroulé de cette manière? » « Quelles ont été les stratégies efficaces mises en place? » Ces questions sont posées à l'étudiant pour évaluer sa prise de conscience face à ses propres processus d'apprentissage et pour l'aider à augmenter sa capacité à utiliser la métacognition.

2.2.4.2 La collecte des données

La seconde phase est la *collecte des données* au cours de laquelle le coach recueille des observations sur les comportements du « coaché » en interaction avec autrui dans une situation donnée (figure 2.1). C'est lors de cette phase que doivent être apportées les modifications nécessaires au plan établi lors de la période de pré-observation afin de refléter les nouveaux besoins que pourrait présenter le « coaché ».

2.2.4.3 L'analyse

La troisième phase est l'*analyse* (figure 2.1), moment où le coach et le « coaché » se réunissent à nouveau dans le but d'analyser les comportements observés et de prendre conscience des impacts de chacun de ces comportements. La métacognition est l'outil employé pour faire cette analyse et tenter de répondre aux questions demeurées sans réponses et aux besoins restés non comblés dans la période de pré-observation. Le coach et le « coaché » doivent alors déterminer, chacun pour lui-même : « Qu'est-ce que j'ai fait durant l'enseignement? » « Comment l'ai-je fait? ».

Traduction de Fitzgerald dans Anderson (1993)

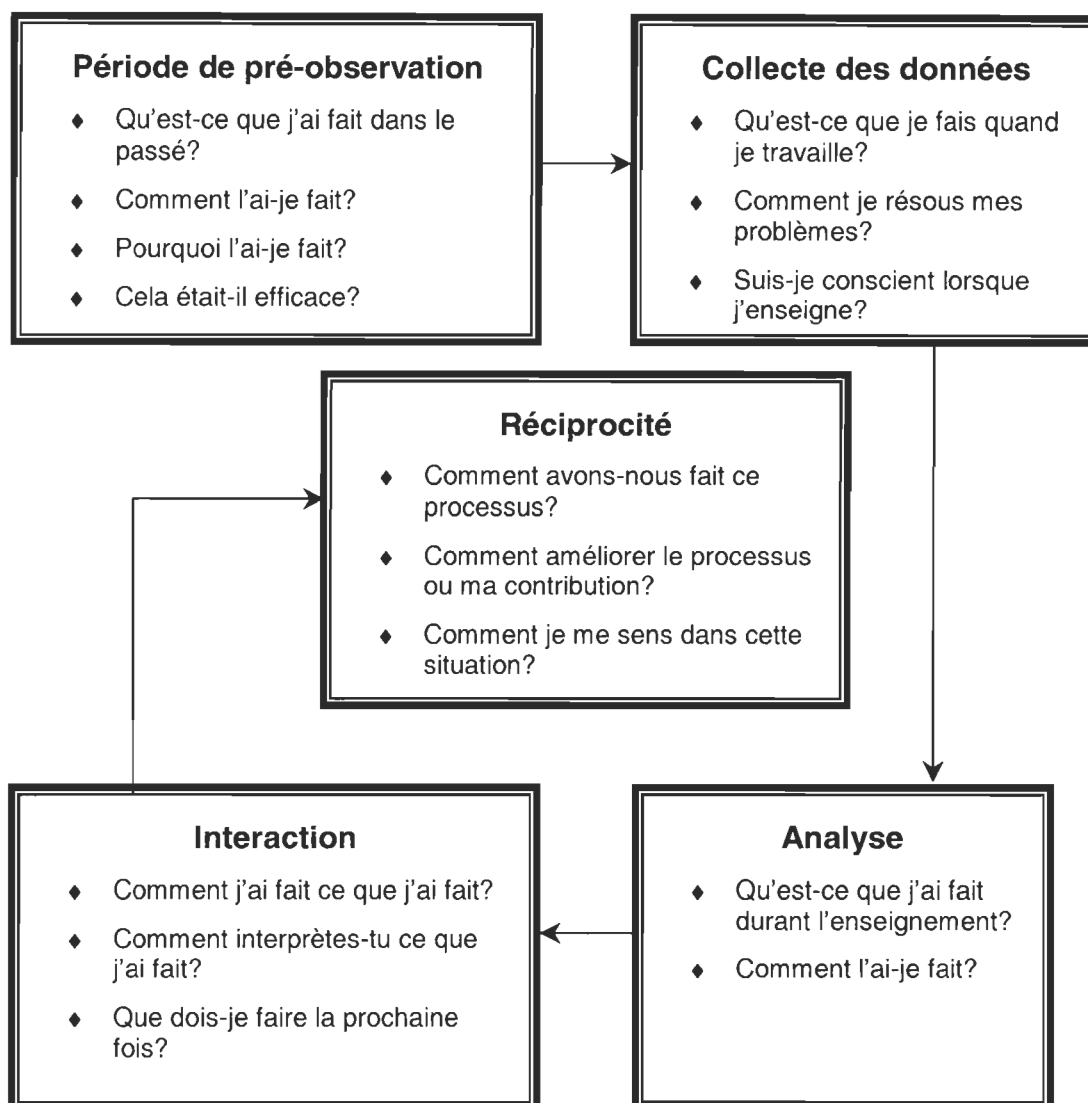


Figure 2.1 : Les phases du modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald

2.2.4.4 *L'interaction*

La quatrième phase est l'*interaction* (figure 2.1). Cette phase permet au coach et au « coaché » de se rencontrer et de confronter leurs impressions et réflexions faites lors de la phase de l'analyse. Le rôle du coach est de renforcer les comportements appropriés du « coaché » et de lui faire prendre conscience des comportements alternatifs à adopter pour favoriser l'atteinte de ses objectifs. Cette discussion entraîne le « coaché » à évoluer vers un processus métacognitif et lui permet de restructurer le plan d'intervention et de modifier ses comportements. Cette phase devrait également faire ressortir une série de « Comment? » et de « Pourquoi? », questions qui motiveront le « coaché » à explorer différentes avenues l'amenant à augmenter ses performances.

2.2.4.5 *La réciprocité*

La cinquième phase est la *réciprocité* (figure 2.1). Cette dernière procure au coach et au « coaché » une vue d'ensemble de l'évolution du processus effectué, suscitant un questionnement sur le processus lui-même. Cette phase est un échange entre le coach et le « coaché » qui partagent leur vécu relativement au déroulement d'une situation donnée. Cet exercice de réciprocité permet de développer une confiance en soi plus profonde chez le « coaché » l'encourageant à poursuivre son cheminement. La section suivante présente la troisième assise du cadre théorique : l'enseignement coopératif.

2.3 L'enseignement coopératif

Ce troisième volet aborde l'enseignement coopératif, qui constitue la troisième assise du cadre de référence de cette recherche. L'enseignement

coopératif a été retenu comme base dans l'élaboration du modèle intégré de supervision par coaching (MISC) en raison des précisions quant au fonctionnement à présenter aux étudiants lors de l'expérimentation du MISC. On y précise des concepts clés, tels que l'équipe et la coopération, qui ont été initialement énoncés dans le volet sur le coaching.

2.3.1 Définition

Selon Howden et Martin (1997), l'enseignement coopératif est, « une approche interactive de l'organisation du travail d'équipe. Des élèves de capacités et de talents différents y ont chacun leur tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun ». La problématique de l'éducation coopérative repose, selon Bertrand (1998), « sur la constatation de la passivité de l'étudiant générée par l'enseignement traditionnel, l'absence de contacts entre les étudiants et la faiblesse pédagogique de certaines méthodes active ».

Cette passivité de l'étudiant a mené Freinet (1977) à introduire un changement dans la façon d'enseigner. Il propose une école du peuple avec dix nouveaux principes. Parmi ces dix principes, six ont été retenus, tant par Bertrand (1998) que par Guay (1999). Ce sont le partenariat, la flexibilité, l'entraide, la complexité cognitive, la variété des situations sociales et la valorisation personnelle. Ces six principes se retrouvent dans presque toutes les théories d'enseignement et d'apprentissage coopératif découlant de la théorie de Freinet (1977).

2.3.2 Principes

Bertrand (1998) et Guay (1999) expliquent ainsi les six principes de l'apprentissage et de l'enseignement coopératif :

2.3.2.1 *Le partenariat*

Le *partenariat* constitue la base de l'apprentissage coopératif. Chacun apprend mieux lorsqu'il est en équipe et qu'il travaille à un projet commun à l'équipe.

2.3.2.2 *La flexibilité*

La *flexibilité* permet d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction des besoins et des caractéristiques des étudiants : culture, région, circonstances, etc.

2.3.2.3 *L'entraide*

L'*entraide* est nécessaire pour réaliser le projet commun. Les plus forts aident les plus faibles et apprennent à travailler en équipe; les plus faibles augmentent leurs performances et chacun s'en trouve amélioré. L'*entraide* amène l'ensemble du groupe à se prendre en charge, tout en favorisant la prise en charge individuelle.

2.3.2.4 *La complexité cognitive*

La *complexité cognitive* provoque la confrontation des idées et la création de schèmes résultant de différentes variables rencontrées dans l'apprentissage. Chacun a sa propre réalité cognitive, sociale et psychologique.

2.3.2.5 *La variété de situations sociales*

La *variété de situations sociales* créée par le travail en groupe engendre l'acquisition de nouveaux comportements sociaux, tels que la tolérance, le partage d'idées et l'acceptation des autres.

2.3.2.6 La valorisation personnelle

La *valorisation personnelle* se perçoit chez l'étudiant comme une augmentation de l'estime de soi et une augmentation des performances. Le fait de se sentir supporté par le groupe permet de vaincre plus facilement les obstacles. Le support apporté par le groupe peut même devenir une source supplémentaire de motivation.

Les principes identifiés ci-haut sont les bases du cadre de référence de l'enseignement coopératif. Parmi ces principes, certains concepts gagnent à être compris et plus amplement définis pour mieux en saisir les implications dans l'application du MISC.

2.3.3 Concepts clés

2.3.3.1 Le groupe

Parmi les principes énoncés, un concept primordial émerge du cadre de référence : le *groupe*. Le groupe, élément essentiel de la théorie coopérative de Freinet implique que les personnes apprennent davantage lorsqu'elles peuvent travailler ensemble à un projet commun (Freinet, 1977). L'application du principe de l'entraide nécessite également la présence de plus d'une personne, donc du groupe. Par conséquent, la notion de groupe requiert d'être définie.

Au niveau populaire, Le Petit Robert (1996) propose plusieurs définitions différentes du groupe dont deux sont de nature à être appliquées à cette situation :

- 1- Ensemble de personnes réunies dans un même lieu.

- 2- Ensemble de personnes ayant des caractères en commun (indépendamment de leur présence au même endroit).

Ces définitions expriment une partie de la notion de groupe, mais qu'en est-il de la référence au nombre de personnes dans un groupe et de leurs capacités à fonctionner ensemble? Pour répondre à cette question, il faut se placer à un niveau plus scientifique. À ce sujet, Richard (1998) apporte un élément de clarté. « Le groupe où chacun ne se sent pas totalement isolé de par ses interactions avec les autres et où l'on partage des idées semblables, tout en poursuivant un but commun dans une dynamique de structuration constante, s'appelle groupe restreint ». St-Arnaud (1978) ajoute la caractéristique de différenciation des rôles entre les membres et la constitution d'un langage et de codes dans le groupe. La notion de *groupe restreint* concorde davantage à la réalité méthodologique de cette recherche en raison du nombre des stagiaires et du langage codé propre au monde médical.

2.3.3.2 *Formes du travail d'équipe*

Howden et Martin (1997) proposent deux types de fonctionnement du groupe constituant des formes de travail différents : le travail d'équipe traditionnel et le travail coopératif. Le travail d'équipe traditionnel se produit lorsqu'un regroupement homogène de participants accomplit une tâche commune, sans autre forme d'interdépendance ou d'interaction sociale. La rétroaction porte alors uniquement sur les résultats du travail. À titre d'exemple, les étudiants travaillent ensemble, mais chacun fait l'exercice dans son propre cahier. Dans d'autres cas de travail en équipe traditionnel, un leader prend le contrôle des tâches à remplir dans le groupe et chacun devient un exécutant. Ce type de fonctionnement peut toutefois amener des tensions et des

insatisfactions pour lesquelles l'enseignant devient la cible; il doit alors imposer certaines règles de discipline et certains modes de fonctionnement.

Pour faciliter le fonctionnement, lors du travail d'équipe coopératif, les équipes sont formées de façon à obtenir un groupe hétérogène, visant à augmenter la diversité des expériences et permettre ainsi plus d'interactions entre les membres de l'équipe. Comme pour le travail d'équipe traditionnel, les membres du groupe doivent accomplir une même tâche, mais celle-ci est répartie de façon à ce que chacun ne puisse la réaliser seul. Cette nécessité de travailler avec l'autre engendre une responsabilisation de chacun vis-à-vis l'autre.

La responsabilisation individuelle est primordiale, car elle permet à chacun d'être responsable autant de son propre succès que de celui de l'équipe toute entière. L'enseignant joue un rôle de facilitateur et donne une rétroaction au groupe lorsque celui-ci obtient de bons résultats, et lors de l'adoption de bons processus de travail et de communication. Une rétroaction est également donnée lorsque les résultats et les processus sont inefficaces ou déficients. Le tableau 2.1, extrait de Howden et Martin (1997), détaille les différences entre le travail d'équipe traditionnel et le travail coopératif. Le travail d'équipe traditionnel et le travail coopératif peuvent facilement devenir une source de confusion.

Tableau 2.1
Comparaison entre le travail d'équipe traditionnel et
le travail coopératif selon Howden et Martin (1997)

Caractéristiques Types	Objectifs et tâches	Regroupement des apprenants	Interdépendance et responsabilisation	Habiletés à développer	Rôle de l'enseignante
Traditionnel	Des objectifs scolaires sont définis. La tâche est commune et chaque élève la réalise à son rythme.	Formation d'équipes homogènes (les élèves forts ensemble, les moyens ensemble, les faibles ensemble) et compétitives.	L'interdépendance est laissée au hasard. L'élève est responsable de ses apprentissages.	Les habiletés cognitives sont enseignées L'esprit d'équipe dépend de la bonne volonté des membres. L'évaluation porte sur les résultats du travail.	L'enseignante intervient surtout sur le plan disciplinaire et rappelle les consignes.
Coopératif	Des objectifs sociaux et scolaires sont définis. La tâche est commune mais ne peut être accomplie par un seul des membres de l'équipe.	Formation d'équipes hétérogènes (selon les compétences scolaires, les diversités culturelles, le sexe des apprenants et les types de personnalité) et axées sur l'entraide et l'utilisation des forces de chacun.	L'interdépendance est soigneusement structurée (une tâche divisée entre chaque membre, des ressources matérielles distinctes, des rôles différents, un environnement commun, etc.) L'élève est responsable de ses apprentissages mais aussi de ceux de ses coéquipiers.	Les habiletés sociales et cognitives sont enseignées de façon explicite. Des activités sont prévues pour développer l'esprit d'équipe. L'évaluation porte sur les résultats du travail et sur le fonctionnement de l'équipe.	L'enseignante joue les rôles de médiatrice, de facilitatrice et d'observatrice.

On retrouve souvent dans les divers ouvrages une confusion entre les concepts de « coopération » et de « travail traditionnel ». Cette confusion peut être causée par l'éventail des différentes théories exposées dans le domaine de la coopération. Il n'y a pas d'auteur dont tous les termes relatifs à la coopération sont acceptés par l'ensemble de la communauté scientifique. À cet effet, Thousand, Villa et Nevin (1998) dénombrent six méthodes différentes d'apprentissage coopératif et en collaboration : « apprentissage en équipe », « méthode apprendre ensemble », « méthode enquête de groupes », « méthode structurale », « méthode à directives complexes » et « méthode en collaboration ». Pour l'ensemble de ces méthodes, on dénombre des critères communs et des critères différents. Les critères communs aux six méthodes d'apprentissage coopératif sont : « tâches

communes », « apprentissage en groupe restreint », « attitudes coopératives », « interdépendance et engagement individuel » et, finalement, « responsabilisation ». S'il existe des ressemblances entre les différents types de travail d'équipe, il existe également des différences.

Des différences existent entre le travail d'équipe traditionnel et le travail coopératif. La coopération implique la prise en charge réelle des individus, mais aussi que le groupe se prenne en charge lui-même. La diversité du vécu individuel et la mise en commun de cette diversité par l'entraide constituent des forces de la coopération et représentent une lacune dans le travail d'équipe traditionnel. Cette distinction est importante à faire afin de maintenir la clarté et la justesse des éléments essentiels du cadre de référence.

Dans un contexte de travail en coopération, Ouimet (2001) mentionne que l'équipe doit franchir quatre étapes avant de parvenir au degré de performance optimale de leur équipe de travail. Ces quatre étapes sont détaillées ainsi :

- ◆ la *dépendance* : « une équipe en formation a besoin d'un leader pour les orienter ».
- ◆ l'*affirmation de soi* : « les membres de l'équipe veulent manifester leur individualité et leur spécificité ».
- ◆ la *cohésion* : « réfère à la notion d'identité collective ».
- ◆ l'*interdépendance*. « les membres de l'équipe ont appris à se faire confiance et chacun est apte à reconnaître aux autres ce qui leur revient ». À ce moment, l'équipe est prête à travailler en coopération.

La connaissance et la compréhension des concepts clés permettent maintenant d'aborder les stratégies pédagogiques qui servent de base à l'application pratique de l'enseignement coopératif.

2.3.4 Stratégies pédagogiques

Au niveau des stratégies pédagogiques propres à l'enseignement coopératif, Bertrand (1998) et Guay (1999) utilisent les mêmes termes et font les mêmes recommandations. L'enseignant doit s'investir personnellement pour renoncer à l'enseignement traditionnel dans le but de prodiguer un enseignement qui favorise le travail coopératif, tout en évitant de tomber dans le piège de simplement initier un travail en équipe traditionnel. Pour parvenir à enseigner efficacement le travail coopératif, l'enseignant dispose de cinq stratégies pédagogiques, telles que définies et appliquées par les deux auteurs.

2.3.4.1 La responsabilisation personnelle

L'étudiant performe mieux s'il se sent responsable du groupe. Il s'impliquera davantage s'il entrevoit une récompense pour ses efforts personnels.

2.3.4.2 La formation de groupes hétérogènes

Former de préférence des groupes de quatre ou cinq personnes, qui présentent des caractéristiques hétérogènes pour favoriser un partage des expériences et disposer d'un bassin de référents plus important.

2.3.4.3 La programmation d'activités

Prévoir les activités qui devraient être vécues et surtout bien les structurer. Les tâches à effectuer et les objectifs à atteindre doivent être clairement définis.

2.3.4.4 Le développement des habiletés sociales

Il faut d'abord former les étudiants aux exigences du travail coopératif et leur apporter le soutien nécessaire à cet apprentissage. L'introspection et le partage des réflexions personnelles sont efficaces pour atteindre l'acquisition d'habiletés sociales.

2.3.4.5 Le rôle de facilitateur exercé par l'enseignant

L'enseignant doit permettre à l'étudiant d'être autonome dans ses propres apprentissages. Le rôle de l'enseignant est d'apporter une rétroaction au sujet des processus utilisés par les étudiants dans leurs apprentissages. La rétroaction au groupe, tant positive que négative, doit procurer un support additionnel pour les groupes en difficulté. L'enseignant travaille à mettre en place un environnement stimulant pour l'apprentissage où l'étudiant pourra effectivement apprendre par lui-même, avec l'aide de son enseignant. Ces stratégies pédagogiques ont permis de déterminer les modalités d'application possibles de l'enseignement coopératif par l'enseignant.

Ce volet sur l'enseignement coopératif, avec sa définition, ses principes, ses concepts clés de même que ses stratégies pédagogiques, offre une base solide pour l'élaboration du modèle intégré de supervision par coaching qui est présenté dans le volet suivant.

2.4 Le modèle intégré de supervision par coaching

Ce quatrième volet aborde le modèle intégré de supervision par coaching (MISC), qui constitue la pierre angulaire du cadre de référence de cette recherche. Le MISC est le modèle qui servira de référent théorique pour le déroulement et l'analyse de la recherche, par l'utilisation des perceptions des stagiaires et de leur superviseur.

La constitution du MISC provient de la combinaison d'éléments issus des trois différents modèles théoriques présentés précédemment : le coaching, le modèle métacognitif de Fitzgerald (MMCF) et l'enseignement coopératif, tel qu'illustré par la figure 2.2.

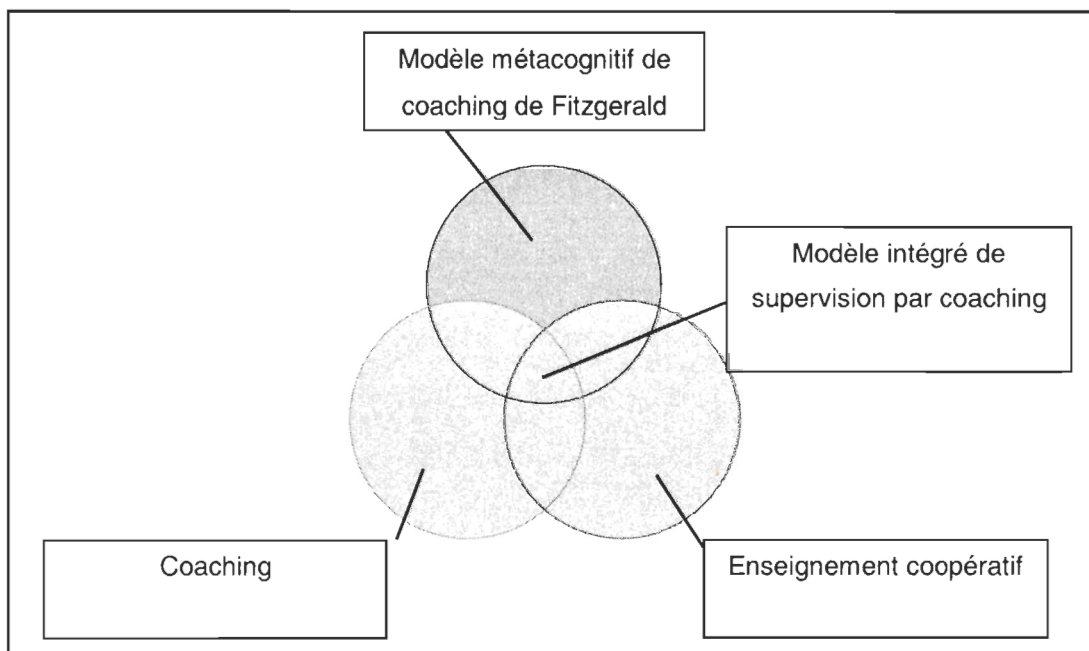


Figure 2.2 : Origine de la constitution du cadre de référence du MISC

Chacun de ces modèles théoriques comporte divers éléments constitutifs spécifiques sous la forme de principes, de concepts clés et de stratégies pédagogiques. Le tableau 2.2 regroupe tous les éléments constitutifs des modèles théoriques et précise ceux qui ont été retenus pour l'élaboration du MISC.

2.4.1 Définition

Le modèle intégré de supervision par coaching (MISC) est un modèle d'inspiration clinique. Il combine le coaching, la métacognition et l'enseignement coopératif de manière à répondre aux besoins des étudiants et des superviseurs de stage en soins infirmiers de niveau collégial. Ce modèle est cependant plus facilement applicable auprès des étudiants en fin de formation, parce qu'il nécessite l'acquisition d'une certaine connaissance théorique, d'un niveau d'autonomie élevé ainsi qu'une maturité des étudiants pour atteindre un niveau métacognitif adéquat.

2.4.2 Phases du processus du MISC

Tout au long de son stage, l'étudiant impliqué dans le MISC doit traverser, avec l'aide de son superviseur, un processus constitué de cinq phases. Ces phases, issues du modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald (1993), déterminent l'état d'avancement du stage ainsi que la progression de l'étudiant dans son apprentissage.

Chaque phase doit être franchie avant de passer à la suivante. Bien qu'énoncées à la figure 2.1, ces phases sont présentées ici de manière littérale tout en prenant soin d'en expliquer concrètement l'application par le superviseur, lors du stage.

Tableau 2.2
Précision des éléments constitutifs des modèles
théoriques

Éléments constitutifs selon le modèle	Coaching	Modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald	Enseignement coopératif	MISC
Styles d'intervention	C			C
Rôles d'entraînement	S			S
Communication	C			C
Coopération			C	C
Métacognition		C		C
Transmission de l'expérience	P			P
Introspection du coach	P			
Production du changement	P			P
Équipe / groupe			C	
Transfert des connaissances		P		
Confiance mutuelle		P		P
Partenariat des participants			P	
Flexibilité du superviseur			P	P
Complexité cognitive			P	
Hétérogénéité des groupes			P	P
Valorisation personnelle			S	
Responsabilisation personnelle			S	
Stades d'équipe			C	C
Rôle de facilitateur			S	S
Programmation d'activités			S	
Réflexion		C		
Entraide			P	

S = Stratégie pédagogique

P = Principe

C = Concept clé

2.4.2.1 *La période de pré-observation*

La phase 1 est la *période de pré-observation*. Durant cette période, le superviseur et l'étudiant établissent conjointement un plan d'intervention. Ce plan comprend l'index des tâches de chacun ainsi qu'un agenda de coaching, correspondant à l'horaire de stage (appendice B). Le superviseur expose à l'étudiant ce qu'il attend de lui, tant au niveau technique qu'au niveau humain, dans le cadre de ce stage. Il demande à l'étudiant d'exprimer ses attentes face à lui-même, face au superviseur, de même que face au déroulement du stage. C'est au cours de cette période que le superviseur demande à l'étudiant s'il a vécu des situations qui pourraient lui sembler similaires à celles qu'il entrevoit vivre tout au long de ce stage. Il lui demande comment ces situations se sont déroulées, quelles actions ont été employées efficacement, et comment l'étudiant pourrait transposer ces expériences au présent stage. Cette première phase correspond au « laboratoire-collège », soit les deux premières journées de stage qui se déroulent en dehors du milieu clinique.

2.4.2.2 *La collecte des données*

La phase 2, la *collecte des données*, se déroule dans le milieu de stage, alors que l'étudiant interagit avec les autres. Dès le début du stage, le superviseur recueille des informations sur les comportements qu'adopte l'étudiant face à ses collègues étudiants, aux membres du personnel ainsi qu'aux patients. La collecte des données se fait par l'utilisation d'outils, tels que les journaux de bord des stagiaires et du superviseur, comme précisé au chapitre suivant. À la lumière de ces données, le superviseur peut apporter les modifications qui semblent nécessaires au plan d'action qui a été défini lors de la période de pré-observation afin de mieux répondre aux besoins réels de l'étudiant dans l'atteinte de ses objectifs de stage.

2.4.2.3 *L'analyse*

L'*analyse*, qui constitue la phase 3, a lieu peu de temps avant l'évaluation de mi-stage. L'*analyse* est une démarche qui s'accomplit individuellement, à la manière d'une introspection. Le superviseur et l'étudiant analysent personnellement les comportements qu'ils ont chacun adoptés et prennent conscience des impacts de ceux-ci. Par l'utilisation de la métacognition, le superviseur et l'étudiant cherchent à déterminer les comportements et les attitudes qui ont été utiles à l'apprentissage de l'étudiant.

2.4.2.4 *L'interaction*

La phase 4 est l'*interaction*. Elle se vit concrètement lors de la rencontre d'évaluation de mi-stage. À l'occasion de cette rencontre, le superviseur et l'étudiant confrontent mutuellement leurs impressions et leurs réflexions au sujet des comportements et des attitudes adoptés par chacun. Au cours de la discussion, un des rôles du superviseur est de souligner les comportements appropriés de l'étudiant et de les renforcer. Un autre rôle consiste à amener l'étudiant à considérer des comportements alternatifs qui seraient plus profitables à son développement.

À la suite de ces mises au point, le processus s'enclenche, une seconde fois, à partir de la deuxième phase, celle d'une nouvelle collecte des données, pour ensuite se compléter par l'évaluation finale du stage.

2.4.2.5 *La réciprocité*

Au-delà de l'évaluation finale, on accède à la phase 5, la *réciprocité*. Cette dernière phase procure au stagiaire et au superviseur une vue d'ensemble sur l'évolution du processus effectué, suscitant un questionnement sur le processus lui-même. C'est cette incursion dans la réflexion métacognitive, partagée entre le superviseur et l'étudiant, qui apporte de la profondeur au

vécu de l'étudiant et de son superviseur. Cet exercice de réciprocité permet au stagiaire de développer une plus grande confiance personnelle, occasionnant une poussée positive pour continuer à grandir et à se développer.

2.4.3 Principes

Les principes qui sous-tendent les assises théoriques du modèle intégré de supervision par coaching (MISC) sont tirés des trois modèles théoriques présentés précédemment. Afin de l'adapter adéquatement au MISC, la terminologie issue des modèles précédents a été légèrement modifiée par souci d'uniformité et dans le but de développer une certaine structure à l'intérieur du modèle. Le chercheur rappelle que cette terminologie ne change en rien le sens des phrases; par exemple, le terme « coach » devient « superviseur ». De la même manière, le terme « coaché » est remplacé, à l'occasion, soit par « étudiant », « stagiaire » ou « participant ».

Une première série de principes inhérents au MISC provient du coaching. Ces principes sont reliés spécifiquement à la personnalité, aux habiletés, aux compétences et à l'expérience du superviseur et doivent nécessairement être supportés, dans la pratique, par l'équipe de gestionnaires et d'enseignants qui gravite autour de lui.

2.4.3.1 L'expérience du superviseur peut se transmettre

Par d'excellentes habiletés de communication (la parole, les gestes et l'exemple qu'il donne), le superviseur peut transmettre aux étudiants son expérience de vie et son savoir. Lors de l'embauche d'un enseignant en soins infirmiers, l'équipe des ressources humaines s'assure qu'il possède

l'expertise et les aptitudes nécessaires pour faire de la supervision de stages et enseigner.

2.4.3.2 Le superviseur doit avoir fait une certaine introspection sur ses propres processus de transmissions et d'apprentissage pour être efficace

Afin d'être apte à transmettre ses connaissances aux étudiants, le superviseur doit avoir pris conscience de ses propres processus d'apprentissage. Il doit également être en mesure de les transposer et de les appliquer adéquatement. De plus, par l'introspection, le superviseur doit avoir fait une analyse de sa propre personnalité afin d'adapter ses interventions de la manière la plus pédagogique et la plus objective qui soit aux différents caractères de ses étudiants. L'adaptation de ses interventions permet d'accroître les compatibilités et de minimiser les effets nuisibles des antipathies potentielles.

S'il en ressent le besoin, le superviseur peut compléter son processus d'introspection avec l'aide des membres de la coordination départementale des soins infirmiers ou encore auprès des conseillers pédagogiques du collège. Ces ressources possèdent tous les compétences requises pour l'accompagner dans cette démarche.

2.4.3.3 Le superviseur doit aider l'étudiant à développer ses habiletés et ses compétences

Le superviseur doit aider l'étudiant à améliorer, à moyen et à long terme, son niveau de connaissances et de performances techniques, que ce soit par l'acquisition d'habiletés, de compétences ou d'attitudes durables. Ce principe constitue la finalité même du stage. Par son jugement et ses aptitudes, le superviseur sait orienter l'étudiant vers le potentiel qu'il a à améliorer, et il sait déterminer à quel moment l'étudiant est prêt à accomplir ces changements.

Ce développement d'habiletés pousse l'étudiant vers son autonomie technique et métacognitive.

2.4.3.4 La relation qui s'établit entre le superviseur et l'étudiant est basée sur la confiance mutuelle

La relation basée sur la confiance mutuelle permet au superviseur de laisser l'étudiant pratiquer certaines interventions par lui-même. De même, si l'étudiant fait confiance au superviseur, il aura davantage tendance à aller le rencontrer pour discuter avec lui advenant l'apparition d'un problème. L'absence de confiance mutuelle risque de compromettre l'apprentissage de l'étudiant puisque celui-ci mettra en doute chaque enseignement provenant du superviseur. Il faut tendre à développer cette confiance le plus rapidement possible, dès les premiers contacts entre le superviseur et l'étudiant.

Une deuxième série de principes qui sous-tendent le MISC est issue de l'enseignement coopératif. L'application de ces principes dépend de l'équipe de gestionnaires et d'enseignants qui gravite autour du superviseur, facilitant ainsi l'utilisation du MISC tout au long du déroulement du stage.

2.4.3.5 La flexibilité

La *flexibilité* du superviseur permet d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction des besoins, des caractéristiques et des styles d'apprentissage des étudiants. Cette aptitude peut être vérifiée par l'équipe des ressources humaines lors de l'embauche de futurs enseignants, grâce à l'utilisation de mises en situation relatives à la supervision de stage.

2.4.3.6 La formation de groupes hétérogènes

La *formation de groupes hétérogènes* procure aux étudiants l'occasion de mettre en commun diverses expériences, leur permettant ainsi de s'enrichir

les uns les autres. L'hétérogénéité de ces groupes est assurée par un collectif d'enseignants en soins infirmiers, dont la responsabilité est de former les groupes de stage.

2.4.4 Concepts clés

Les concepts clés utilisés dans le cadre de l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching (MISC) sont extraits des trois modèles théoriques présentés aux volets précédents.

2.4.4.1 Les stades de l'équipe

Le premier concept clé réfère aux *stades d'évolution d'une équipe*, tel que défini par Ouimet (2001), dans le volet portant sur l'enseignement coopératif. Ces stades d'évolution sont les étapes par lesquelles passe une équipe pour finalement en arriver à travailler réellement en coopération. Ces étapes sont « la dépendance », « l'affirmation de soi », « la cohésion » et « l'interdépendance ». À chacune de ces étapes, il y a une évolution du partenariat, de la responsabilisation personnelle et de la confiance mutuelle à l'intérieur de l'équipe. À travers cette évolution de l'équipe, les stagiaires qui réussissent le mieux expérimentent le tutorat en aidant leurs collègues qui ont davantage de difficultés d'apprentissage. Ces derniers augmentent de cette façon leurs performances académiques et techniques. Ainsi, chacun bénéficie d'un meilleur apprentissage qu'il peut communiquer aux autres..

2.4.4.2 La communication

Ce second concept clé permet de graduer la nature des situations d'échange que les étudiants ont entre eux. De plus, ce concept permet d'analyser la communication que les étudiants établissent avec les membres du personnel du milieu de stage, avec les patients ainsi qu'avec le superviseur. Ce concept

est gradué selon trois modes : communication ambiguë, communication fonctionnelle et communication thérapeutique. On peut se référer au volet sur le coaching pour les définitions de ces types de communication.

2.4.4.3 La métacognition

Le troisième concept clé est la *métacognition*, telle que présentée dans le modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald. Puisque ce concept s'effectue mentalement, il peut être difficile de déterminer la présence ou l'absence de métacognition chez l'étudiant. Le journal de bord est utilisé comme moyen pour vérifier s'il y a présence ou non de métacognition chez le stagiaire. Ainsi, la remise du journal de bord, dûment complété, permet de déceler la présence de métacognition. Le superviseur peut forcer cette métacognition chez l'étudiant en lui posant des questions de réflexion ou en lui proposant des exercices métacognitifs portant sur son processus d'apprentissage. Le superviseur détermine jusqu'à quel point il doit forcer la métacognition des stagiaires en fonction de ce qu'il percevra des comportements et des attitudes de ceux-ci.

2.4.4.4 Le choix du style d'intervention

Le quatrième et dernier concept clé employé dans le cadre du MISC est le *style d'intervention* utilisé par le superviseur. Le modèle théorique du coaching a déjà énoncé les trois différents styles d'intervention qui sont repris dans l'application du MISC.

2.4.5 Stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques sont des outils mis à la disposition du superviseur afin qu'il exerce son rôle de facilitateur, rôle prépondérant dans le cadre de cette recherche. Les stratégies pédagogiques, issues du coaching,

sont utilisées en tant que rôle d'entraînement, tel que défini par Laberge (2002). Ce rôle d'entraînement est la façon de fournir l'information et la rétroaction à l'étudiant. Ces rôles sont repris ici pour expliciter davantage le contexte dans lequel ils sont utilisés pour la présente recherche.

2.4.5.1 Éduquer

La première stratégie est celle d'*éduquer*, donc de donner de l'information, mais aussi de s'assurer que les bases théoriques sont comprises, acquises et intégrées. Par exemple, une formation au sujet de la gestion des dossiers des patients et du fonctionnement du département d'urgence sont des applications de cette stratégie.

2.4.5.2 Entraîner

La deuxième stratégie est celle d'*entraîner*, soit de guider et de corriger l'étudiant dans ses comportements pour le familiariser et le rendre relativement autonome dans son milieu de stage. L'aide apportée par le superviseur à l'étudiant dans l'application de ses techniques de soins correspond à un exemple de cette stratégie.

2.4.5.3 Parrainer

La troisième stratégie est celle de *parrainer*, qui se traduit par aider l'étudiant à saisir toutes les subtilités des événements qui lui arrivent en milieu clinique. À cet effet, le superviseur pose des questions aux étudiants afin de maximiser leur efficacité à faire des liens entre la théorie et la pratique.

2.4.5.4 Conseiller

La quatrième stratégie, celle de *conseiller*, permet d'offrir une porte de sortie lorsque des difficultés surviennent dans la formation de l'étudiant et qu'il ne voit pas lui-même les solutions qui s'offrent à lui. L'aide que le superviseur

apporte à un stagiaire lorsqu'il doit effectuer un nouveau protocole qui le désorganise est un exemple d'application de la stratégie consistant à conseiller.

2.4.5.5 *Confronter*

La cinquième stratégie, celle de *confronter*, consiste à faire prendre conscience à l'étudiant de la situation dans laquelle il se trouve et des raisons qui l'ont amené à agir comme il l'a fait. Cette stratégie peut, à l'occasion, laisser entrevoir à l'étudiant la possibilité de l'échec de son stage. Le superviseur utilise également cette stratégie lorsqu'il défie l'étudiant en lui proposant d'exécuter une technique plus rapidement que la fois précédente.

Ce chapitre a présenté le modèle intégré de supervision par coaching (MISC), élaboré à partir du coaching, du modèle métacognitif de coaching de Fitzgerald et de l'enseignement coopératif. Ce chapitre a également permis de connaître les éléments constitutifs du MISC et de s'en faire une représentation graphique. Ainsi, le modèle intégré de supervision par coaching est utilisé comme référent théorique pour la suite du déroulement de cette recherche. Le chapitre suivant présente les éléments méthodologiques ayant servi à la réalisation de cette recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente l'approche méthodologique qui a été retenue pour effectuer la présente recherche et les raisons qui justifient ce choix : l'étude multicas. L'échantillonnage, les outils de collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse des données y sont exposés. En outre, les limites attribuables à la méthodologie sont explicitées de même que les moyens mis en œuvre pour diminuer les impacts de ces limites.

3.1 Approche méthodologique

La méthodologie d'investigation utilisée dans cette recherche est l'étude de cas, et plus précisément l'étude multicas. Ce type d'étude est défini comme étant une « étude dont l'objet est de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en visant l'analyse des particularités de chacun des cas » (Yin, (1994), dans Karsenti et Savoie-Zajc, (2000)) La convergence mentionnée par Yin (1994) fait référence aux éléments communs aux différents sujets, qui peuvent ressortir lors de l'analyse. Cette approche méthodologique, l'étude multicas, a été choisie pour sa flexibilité et sa capacité à s'adapter à la situation relativement unique qu'est la supervision d'un groupe de stagiaires en soins infirmiers. L'étude multicas, de nature explicative et descriptive, « permet de comprendre un phénomène dans son contexte naturel, de façon inductive » (Karsenti et Demers, (2000), dans

Karsenti et Savoie-Zajc, (2000)) et se prête à l'exploration et à l'élaboration du MISC. Cette méthodologie procure également une analyse en profondeur du vécu des stagiaires et de leur superviseur par l'apport de données tant qualitatives que quantitatives.

L'étude de cas permet l'étude en profondeur d'un individu et la description détaillée de sa spécificité et du contexte dans lequel il évolue. L'étude multicas permet, quant à elle, de faire émerger les convergences entre les cas. Elle revêt donc un caractère comparatif qui va au-delà du cas individuel et qui la rend plus robuste que l'étude de cas simple (Raby, 2004).

Ce caractère comparatif de l'étude multicas permet de réaliser une analyse des données par logique d'appariement. La logique d'appariement est une méthode d'analyse qui permet de faire des liens entre les éléments communs, provenant de l'analyse des données. Toujours selon Raby (2004), l'étude multicas assure de ne pas biaiser les résultats par l'étude d'un seul sujet qui pourrait s'avérer non représentatif. En résumé, le tableau 3.1, inspiré de Karsenti et Demers (2000), présente le sommaire des caractéristiques de l'étude multicas.

Tableau 3.1
Caractéristiques de l'étude multicas

Caractéristiques de l'étude multicas	
Nature de l'étude de cas	Explicative, descriptive
But de l'étude de cas	Exploration, élaboration de modèles
Contexte de sélection des cas	Phénomène contemporain dans un contexte réel
Mode d'analyse	Descriptions des cas par logique d'appariement
Résultats	Descriptifs, parfois quantitatifs

Pour le déroulement de l'étude multicas, Yin (1994) propose trois phases principales concernant les données : la planification, la collecte et l'analyse. Ces trois phases ont été retenues dans le cadre de cette recherche pour se doter d'une structure méthodologique opérationnelle. Chacune de ces phases est subdivisée en étapes. Voici les opérations mises en place, à chacune des étapes, dans le cadre de cette recherche. Ces opérations sont toutefois présentées non pas selon l'ordre opérationnel, mais selon l'ordre habituel d'une présentation scientifique des résultats.

Phase 1 : Planification des données

- ◆ Développer une théorie
 - Création du MISC au chapitre 2
- ◆ Formuler une hypothèse
 - Élaboration d'une question de recherche présentée en fin de chapitre 1

55

- ◆ Sélectionner le cas
 - Élaboration du processus de sélection des participants au point 3.3 du présent chapitre
- ◆ Élaborer le protocole de collecte des données
 - Voir au point 3.4 : confection d'outils de collecte des données

Phase 2 : Collecte des données

- ◆ Mener les études de cas
 - L'étude des participants, tel qu'inscrit dans le *calendrier opérationnel de la recherche* présenté en appendice I
- ◆ Rédiger les rapports de cas individuels
 - Présentation des profils individuels des stagiaires au chapitre 4

Phase 3 : Analyse des données

- ◆ Inférer les conclusions intercas
 - Discussion des résultats au chapitre 5
- ◆ Modifier la théorie
 - Discussion des résultats au chapitre 5
- ◆ Développer des implications futures
 - Conclusion
- ◆ Rédiger un rapport intercas
 - Discussion des résultats au chapitre 5

3.2 Contexte de réalisation

La méthodologie a été pré-expérimentée avec deux groupes de stagiaires en soins infirmiers de la sixième session collégiale au cours des mois de novembre et décembre 2004. Chaque groupe a eu 12 jours de stage en des temps différents. La pré-expérimentation a permis au chercheur⁸ de valider les outils de collecte de données, d'habituer le superviseur à mener des entrevues ainsi que de permettre au superviseur de se familiariser avec le MISC. Lors de la pré-expérimentation, des correctifs ont été apportés aux outils de collecte des données afin que ceux-ci soient davantage cadrés avec les éléments constitutifs du MISC. Le superviseur s'est familiarisé avec le MISC en l'intégrant dans sa pratique quotidienne. En ce qui a trait aux entrevues, le superviseur en a fait une écoute a posteriori pour lui permettre de s'améliorer quant à l'objectivité des questions posées.

L'expérimentation en elle-même, d'une durée de 12 jours pour chacun des trois différents groupes, s'est tenue sur une période échelonnée de janvier à avril 2005, à raison de 4 jours par semaine. Parmi ces 12 jours, deux se sont déroulés en laboratoire au collège et dix ont été vécus dans le milieu clinique, à l'urgence de l'Hôtel-Dieu de Lévis. Annuellement, l'urgence de l'Hôtel-Dieu de Lévis reçoit environ 46 700 patients qui sont soignés quotidiennement par 31 infirmières réparties sur trois quarts de travail (Prévost, 2005)⁹. Trois

⁸ À noter que le chercheur est également le superviseur dans le cadre de cette étude.

⁹ Les trois quarts de travail font référence au travail de jour, de soir et de nuit.

secteurs d'activité sont accessibles aux stagiaires tout au long du stage : l'aire ambulatoire¹⁰, l'aire de choc et l'aire des civières.

Les étudiants expérimentent chacun des trois secteurs d'activité, selon un horaire en rotation, leur permettant ainsi de connaître le fonctionnement de chaque aire de travail. Un exemple de cet horaire est présenté en appendice B. Selon le secteur d'activité, la supervision des étudiants se fait de façon directe ou indirecte. La supervision directe est faite par le superviseur, qui se trouve à l'aire des civières, où sont admis en moyenne 23,78 patients le jour et 23,41 patients le soir (Prévost, 2005). Le superviseur, dans sa supervision directe, observe, dirige, conseille et encadre les étudiants. Il peut même, à l'occasion, participer aux soins des usagers avec l'étudiant. Quatre étudiants sont sous supervision directe quotidiennement. La supervision indirecte est faite par une infirmière dans chacun des deux autres secteurs d'activité, soit l'aire ambulatoire et l'aire de choc. Après chaque quart de travail, l'infirmière qui supervise les stagiaires donne ses commentaires au superviseur au sujet des comportements et des attitudes des stagiaires. La section suivante présente le mode de sélection des participants à l'étude.

3.3 Sélection des participants à l'étude

S'inscrivant dans la première phase de l'étude multicas (Yin, 1994), la sélection des participants revêt un caractère important. Cette recherche s'intéresse à sept stagiaires, soit 4 femmes et 3 hommes. Les 66 étudiants de

¹⁰ L'aire ambulatoire reçoit les patients qui ne nécessitent pas de soins urgents. L'aire de choc reçoit les patients nécessitant des soins urgents. L'aire des civières reçoit les patients qui doivent être alités pour poursuivre leur investigation.

sixième session à l'hiver 2005 de technique de soins infirmiers du Cégep de Lévis-Lauzon constituent la population cible. Pour des raisons de faisabilité de la recherche, tant du point de vue financier que temporel, il a été décidé de choisir seulement un échantillon parmi cette population. Tel que mentionné par Raby (2004), « en recherche qualitative, un échantillonnage non probabiliste est de mise puisque la généralisation, dans le sens statistique du terme, n'est pas visée ». Poupart, Deslauriers, Groulx, Lapierre, Mayer et Pires (1997) dans Raby (2004) ajoutent que :

Dans les recherches menées en milieu naturel et portant sur des sujets [...], certains phénomènes ne peuvent se comprendre que par une analyse fine que permettent l'étude de cas, la monographie, l'observation participante et l'histoire de vie. Dans ces cas, l'échantillon non probabiliste demeure le plus efficace, sinon le seul possible.

De plus, d'autres auteurs renchérissent avec ceci :

La stratégie d'échantillonnage la plus appropriée est alors non probabiliste – la forme la plus commune étant l'échantillon intentionnel. Un échantillon intentionnel [« purposive (Chein, 1981) or purposeful (Patton, 1980) »] se base sur le fait que le chercheur tente de découvrir et de comprendre, et qu'il doit ainsi choisir un échantillon à partir duquel il peut apprendre le plus sur son problème de recherche (Traduction libre de Raby, 2004, extrait de Merriam, 1988).

Pour ces raisons, l'échantillonnage de la clientèle est fait de façon intentionnelle. Des groupes-stages ont été formés par les enseignants du département de soins infirmiers du Cégep de Lévis-Lauzon en fonction de leurs propres besoins d'enseignement. Les étudiants, qui forment chacun de ces groupes, ont été sélectionnés d'après leurs résultats académiques de la session précédente. Ce mode de sélection des étudiants permet d'obtenir

des groupes hétérogènes de calibre égal, assurant ainsi une tâche équitable pour chaque enseignant. L'échantillonnage a donc pu être effectué selon la méthode dite « en grappe », car une hétérogénéité a déjà été établie à l'intérieur des groupes. Cette procédure respecte intégralement l'un des principes du MISC, soit la formation de groupes hétérogènes. À la lumière de toutes ces données, trois groupes-stages, constitués de 6 étudiants chacun, ont été choisis pour constituer l'échantillon initial. Afin de déterminer l'échantillon final, six critères de sélection ont été retenus :

1. Manifester un intérêt pour participer à ce projet de recherche.
2. Signer le formulaire de consentement¹¹ suite à une rencontre d'information exposant les buts et les exigences de la recherche.
3. Compléter le *questionnaire de données démographiques initiales*¹² (QD).
4. Fournir au moins 4 journaux de bord : *rapport d'événements marquants des stagiaires*¹³ (REM).
5. Compléter quotidiennement la *grille d'enregistrement des événements*¹⁴ (GEE).
6. Participer à une entrevue¹⁵ à la fin du stage.

Le projet de recherche a donc été exposé aux dix-huit étudiants de l'échantillon initial et sept participants ont satisfait aux six critères de

¹¹ Une copie du formulaire de consentement est présentée en appendice K.

¹² Le *questionnaire de données démographiques initiales* est présenté en appendice C.

¹³ Le *rapport d'événements marquants des stagiaires* est présenté en appendice D.

¹⁴ La *grille d'enregistrement des événements* est présentée en appendice E.

¹⁵ Le questionnaire d'entrevue est présenté en appendice G.

sélection. Les sept participants sélectionnés, répartis dans les trois groupes de stage, feront l'objet d'une description détaillée dans le chapitre ayant trait à la présentation des résultats de la recherche. Le tableau 3.2 présente la synthèse des caractéristiques démographiques des sujets retenus pour cette recherche.

Tableau 3.2
Caractéristiques des participants sélectionnés

Caractéristiques des 7 participants	
Sexe	4 femmes et 3 hommes
Âge	de 19 à 31 ans (moyenne de 22,42 ans)
Indice de motivation initiale pour ce stage : noté sur 10	Entre 6 et 10 (moyenne de 8,71/10)
Choix du milieu de stage	1 ^{er} choix : 6 étudiants 2 ^e choix : 1 étudiant
Style d'intervention le plus apprécié selon les données initiales	Style d'intervention démocratique : préféré par 6 étudiants Style d'intervention laisser-faire : préféré par 1 étudiant
Nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires par semaine	Entre 3 h et 15 h (moyenne de 8,42 h)
Détails du travail rémunéré	5 étudiants : préposés aux bénéficiaires 1 étudiant : garagiste 1 étudiant : sans emploi
Nombre d'heures consacrées au travail rémunéré par semaine	Les 6 étudiants ayant un travail rémunéré Entre 4 h et 13 h (moyenne de 9,4 h)

3.4 Outils de collecte des données

S'inscrivant dans la seconde phase de l'étude multicas (Yin, 1994), la collecte des données fournit la matière première qui servira à l'analyse. Les données ont été recueillies à l'aide de quatre techniques différentes : le questionnaire, l'observation participante, le journal de bord et l'entrevue. Les outils élaborés dans le cadre de cette recherche sont présentés aux appendices C à G. On trouve également, en appendice H, une *synthèse des outils de collecte des données* notant leur fréquence d'utilisation. Mis à part le questionnaire initial, les outils de collecte des données poursuivent tous deux buts. Le premier but est de procurer au chercheur les données lui permettant de répondre à la question de recherche. Le second but est d'offrir à l'étudiant et au superviseur l'occasion de pratiquer un exercice métacognitif, en ce sens que l'outil de collecte des données oblige le superviseur ou l'étudiant à prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage. Voici plus en détail ces différents outils de collecte des données.

3.4.1 Le questionnaire

Le questionnaire initial, complété par les stagiaires en tout début de stage, s'intitule : *questionnaire de données démographiques initiales* (QD). Il consiste en une fiche de renseignements personnels, permettant d'obtenir des données démographiques et statistiques sur les participants. À ce propos, l'enquête par l'utilisation d'un questionnaire est la définition que Blais et Durand (2003) dans Gauthier (2003) donnent au sondage. Toujours selon Blais et Durand (2003), quatre exigences doivent être satisfaites pour que le sondage soit valide :

1. L'échantillon cible doit être disponible et coopératif.
2. Il faut que les gens soient en mesure de répondre.

62

3. Les gens doivent vouloir et pouvoir communiquer sans distorsion.
4. L'information doit être correctement enregistrée par le chercheur ou son équipe.

Pour chacune de ces exigences de validité, voici les moyens que le chercheur a employés pour les satisfaire dans le cadre de cette recherche :

1. Les participants étaient disponibles puisqu'ils étaient rassemblés dans une même salle de classe au cégep. Relativement à leur implication, les participants ont, au préalable, exprimé leur consentement pour collaborer à la recherche.
2. Les participants étaient en mesure de comprendre les questions (questions simples, formulées dans leur langue maternelle). Cela signifie que les participants possédaient les réponses aux questions, compte tenu que des étudiants de niveau collégial sont habituellement en mesure de fournir les données démographiques les concernant.
3. Les participants ont rempli les questionnaires de façon individuelle et certains éléments de réponses ont été vérifiés avec des sources officielles (bureau du registraire de l'établissement scolaire) afin d'éviter la distorsion dans les réponses ou encore la contamination.
4. Pour s'assurer de l'exactitude de l'enregistrement des renseignements, la totalité des questionnaires a été validé par une tierce personne. Cette procédure dépasse les 10 % de questionnaires validés, recommandée par l'Association pour la recherche marketing et sociale (Blais et Durand, 2003).

La mise en place de tous ces moyens augmente la validité des questionnaires et des données qui en émergent. Ces données permettent de vérifier l'hétérogénéité des groupes nécessaire pour répondre aux exigences du MISC et assure la qualité de la présentation de chacun des cas faite au chapitre quatre.

3.4.2 L'observation participante

L'observation participante constitue une seconde méthode de collecte des données employée pour recueillir de l'information relative aux perceptions des étudiants et de leur superviseur. Selon Van der Maren (1999), elle « consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents niveaux d'implication ». Van der Maren (1999) expose deux dilemmes auxquels est confronté le superviseur dans cette méthode de collecte des données :

1. Le degré d'implication élevé versus l'objectivité nécessaire à la recherche.
2. Le degré d'immersion du superviseur dans le déroulement du stage versus la prise en note des observations.

Pour tenter de contrer les conséquences de ce dilemme le superviseur a adopté les moyens suivants :

1. Pour augmenter son objectivité sans trop diminuer l'implication requise par le superviseur dans le déroulement du stage, une *grille d'enregistrement des événements* est utilisée, se rapprochant ainsi de l'observation systématique. De plus, plusieurs étudiants sont observés

64

en même temps, dans une même situation, afin d'augmenter la vraisemblance des résultats.

2. Pour augmenter la qualité et la quantité de la prise de notes, sans pour autant diminuer son implication, le superviseur a recours à la collaboration des participants; ceux-ci compilent aussi de l'information sur la GEE. De plus, le superviseur a la possibilité de se retirer au moins trois fois par jour pour effectuer sa prise de notes, soit pendant l'une des deux pauses ou à l'heure du repas. Les dernières données recueillies chaque jour sont inscrites par le superviseur dès son retour à la maison et la compilation est faite le soir même.

L'observation du superviseur, auprès des étudiants en supervision directe, est quotidienne. Cette observation est faite en termes de fréquence cumulée (ou fréquence d'apparition) et de qualité des différentes interventions réalisées par le superviseur. Les observations, recueillies par le superviseur et les stagiaires, sont inscrites sur la *grille d'enregistrement des événements* en regard des éléments constitutifs du MISC perçus durant la journée. Ces éléments peuvent être jugés selon leur utilité pour l'apprentissage de l'étudiant en termes d'utile ou de peu utile. Si la présence d'un élément constitutif du modèle a été perçue comme étant utile à l'apprentissage au moins une fois dans la journée, l'étudiant ou son superviseur inscrivent un « + ». Si la présence d'un élément constitutif du modèle a été perçue comme étant peu utile à l'apprentissage au moins une fois dans la journée, l'étudiant ou son superviseur inscrivent un « - ». Ainsi, la fréquence cumulée maximale pour un élément constitutif du MISC est donc de 1 pour chaque journée de stage en supervision directe. La fréquence cumulée maximale globale, pour la durée totale du stage, est déterminée en fonction du nombre de jours

passés par l'étudiant en supervision directe, tel qu'il est possible de le voir sur l'*horaire individuel à l'urgence* présenté à l'appendice B.

De plus, avant de compléter la GEE, l'étudiant doit réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage pour savoir si les interventions du superviseur ont été utiles ou peu utiles à son apprentissage. Cette réflexion sur les processus d'apprentissage constitue dès lors un exercice métacognitif et correspond au second but recherché par les outils de collecte des données.

3.4.3 Le journal de bord

Dans le cadre de cette recherche sur les perceptions relatives aux éléments constitutifs du MISC, un troisième outil de collecte des données a été développé : un journal de bord. Il en existe deux versions légèrement différentes l'une de l'autre : le premier journal de bord, intitulé *rapport d'événements marquants des stagiaires* est destiné aux étudiants et le second, intitulé *rapport quotidien du superviseur*¹⁶, est à l'intention du superviseur.

Le *rapport d'événements marquants* est le journal de bord complété par les étudiants. Au cours de la journée de stage, lorsque l'étudiant perçoit la présence d'un élément constitutif du MISC (utile ou peu utile à son apprentissage), il l'inscrit dans son journal de bord. Le superviseur recueille les journaux de bord à tous les deux jours et en fait la compilation. Dans un premier temps, les données recueillies par ce journal de bord fournissent des informations précieuses pour répondre à la question de recherche. Dans un

¹⁶ Le *rapport quotidien du superviseur* est présenté en appendice F.

66

deuxième temps, cet outil répond au second but poursuivi consistant à favoriser la métacognition chez l'étudiant. En effet, pour répondre aux questions du journal de bord, l'étudiant doit prendre conscience de ce qui lui est utile à son apprentissage et pourquoi cela lui est utile.

Le journal de bord est défini par Ménard (1997) comme :

Un outil d'apprentissage. Par le biais d'une écriture personnelle et informelle, le journal de bord accompagne l'élève au cours de son cheminement scolaire et lui permet de réfléchir sur son expérience, de donner un sens à son vécu, de gérer ses apprentissages et de s'approprier le contenu théorique.

Paré (2003) ajoute : « Le journal offre certains avantages indéniables. D'une part, il peut se faire à partir de cette partie de nous, capable d'observer, de réfléchir sur elle-même [...] Il permet de structurer, de donner une forme à notre expérience quotidienne ». Ainsi, compléter le journal de bord constitue bien un exercice métacognitif lorsqu'il est accompli avec sérieux.

Le journal de bord du superviseur, intitulé *rapport quotidien du superviseur* (RS), remplit sensiblement les mêmes fonctions que celui des étudiants. Il est complété quotidiennement par le superviseur où il y mentionne ses observations et sa perception au sujet des interventions qu'il a faites, lors de l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching. Ce journal, comme celui des étudiants, constitue un exercice métacognitif puisque pour le compléter, le superviseur doit réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage et d'intervention. Tous les résultats recueillis avec les journaux de bord, tant ceux provenant des stagiaires que ceux provenant du superviseur, sont consignés pour l'analyse des données.

3.4.4 L'entrevue

Pour compléter la collecte des données, dans le cadre de l'expérimentation du MISC, un quatrième outil a été employé : l'entrevue. De type semi-dirigé, cette entrevue est menée par le superviseur et a lieu à la fin du stage avec chacun des étudiants. Savoie-Zajc (2003), dans Gauthier (2003), définit l'entrevue semi-dirigée comme suit :

Une interaction verbale est animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

L'entrevue porte sur la perception qu'ont les stagiaires au sujet des différents éléments constitutifs du MISC, tels qu'ils sont présentés dans la *grille d'enregistrement des événements* soit : les styles d'intervention, les stratégies pédagogiques, la coopération, la communication et la métacognition.

Le but premier de l'entrevue est de recueillir des données pour répondre à la question de recherche portant sur les perceptions des stagiaires et du superviseur. Van der Maren (1999) confirme que l'utilisation de cette méthode est adéquate compte tenu du but recherché : « l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions ». L'entrevue est enregistrée, avec le consentement du participant, pour faciliter la transcription du verbatim. Cette entrevue, d'une durée maximale de trente minutes, sert également à trianguler les données recueillies avec les journaux de bord des stagiaires. Fortin (1996) qualifie ce type de triangulation de

« interméthodes ». L'entrevue, comme tous les autres outils de collecte des données, constitue également un exercice métacognitif. Par le type de questions qui lui sont posées, l'étudiant doit réfléchir sur ses processus cognitifs pour y répondre.

3.5 Méthode d'analyse des données

S'inscrivant dans la dernière phase de l'étude multicas (Yin, 1994), l'analyse des données nécessite la validation des données, l'analyse à proprement parler et l'appariement logique pour comparer les résultats obtenus avec le modèle théorique, soit le MISC. En ce qui concerne la validation des données, la triangulation interméthodes a été énoncée dans la partie 3.4.4 portant sur l'entrevue. Pour ce qui est de l'analyse même des données, l'analyse de contenu est privilégiée.

La méthode d'analyse retenue pour cette recherche est l'analyse de contenu conceptuel, appelée également analyse de contenu thématique (Sabourin, (2003) dans Gauthier, (2003); Van der Maren, (1999)). Ce type d'analyse est défini par Sabourin (2003) comme étant « une technique de recherche objective, systématique et quantitative de description du contenu manifeste de la communication ». Ce type d'analyse est approprié à cette recherche puisque « l'analyse thématique est utilisée aujourd'hui le plus souvent dans le cadre de recherches portant sur les problèmes sociaux » (Sabourin, 2003).

Les étapes opérationnelles de l'analyse de contenu, selon Sabourin (2003), sont :

1. La constitution de la base de connaissance : saisie des différentes données recueillies (*rapport d'événements marquants des stagiaires, rapports quotidiens du superviseur, grille d'enregistrement des événements, entrevues*).
2. La description : segmentation, codage et classification de l'information en unité de sens.
3. Le formalisme de l'analyse : description systématique des régularités dans le contenu, c'est-à-dire les liens communs entre les différentes unités de sens.

Du point de vue spécifique de cette recherche, les trois étapes opérationnelles de l'analyse de contenu ont été suivies de façon à donner une certaine validité à l'analyse.

Au niveau de la première étape, soit la constitution de la base de connaissance, toutes les données provenant des *questionnaires de données démographiques initiales, des grilles d'enregistrement des événements, des rapports d'événements marquants des stagiaires, rapports quotidiens du superviseur* et des entrevues ont été compilées par le superviseur au fur et à mesure que les données lui étaient rendues disponibles.

Au niveau de la deuxième étape, soit celle de la description, une définition des concepts, à l'aide du dictionnaire Le Petit Robert (1996) et du MISC, a permis de déterminer précisément les unités de sens. Un logiciel informatique de traitement de texte a été utilisé pour faire la classification des données selon l'élaboration des mots-clés établis en utilisant les éléments constitutifs

du MISC. La classification permet de structurer les données et en facilite le repérage dans la base de connaissance. Les données provenant des *questionnaires de données démographiques initiales* et des *grilles d'enregistrement des événements* sont analysées avec le logiciel SPSS afin d'avoir une analyse descriptive et statistique. Ce logiciel a été choisi pour les considérations suivantes : 1) la reconnaissance de ce logiciel dans le monde de la recherche quantitative; 2) l'accessibilité facile de ce logiciel pour le chercheur et 3) la connaissance préalable du fonctionnement du logiciel par le chercheur. Les données provenant des *rapports d'événements marquants des stagiaires*, *les rapports quotidiens du superviseur* et des entrevues, elles ont été codées avec le logiciel Microsoft Word pour les raisons suivantes : 1) l'accessibilité facile de ce logiciel pour le chercheur; 2) la connaissance préalable du fonctionnement du logiciel par le chercheur et 3) la facilité d'utilisation de sa fonction « recherche » pour le repérage des données.

Chaque donnée recueillie a été codée en catégories fermées correspondant aux éléments constitutifs du MISC. La définition des concepts, à l'aide du dictionnaire Le Petit Robert (1996) et du MISC, a permis de déterminer précisément les catégories et de s'assurer qu'elles étaient mutuellement exclusives. La codification des données¹⁷ a été effectuée en lien avec le document de provenance, les caractéristiques individuelles des sujets et les éléments constitutifs du MISC tels que définis dans le cadre de référence soit :

- ◆ Document de provenance de chaque donnée (GEE, QD, REM, RS)
- ◆ Identification du participant

¹⁷ Voir la clé de codification des données à l'appendice J.

- ◆ Styles d'intervention : autocratique, démocratique, laisser-faire
- ◆ Stratégies pédagogiques : éduquer, entraîner, parrainer, conseiller, confronter
- ◆ Éléments de coopération : entre les étudiants, avec les membres du personnel, responsabilisation personnelle
- ◆ Métacognition
- ◆ Éléments de communication : entre les étudiants, avec les membres du personnel, avec le superviseur, avec les patients

La notion de catégories fermées a été choisie pour mieux répondre à la question de recherche. Cette recherche veut connaître les perceptions des stagiaires et de leur superviseur à l'égard des éléments constitutifs du MISC et seulement pour ces éléments. Ainsi, seuls ces éléments ont été retenus pour la codification. Le paragraphe suivant donne un exemple de codification des données.

Exemple de codification des données (pour bien comprendre, le chercheur conseille très fortement d'utiliser l'appendice J en concomitance). La phrase : « Ça m'aide quand le superviseur me laisse aller seule, je me sens moins stressée » , provenant du *rapport des événements marquants des stagiaires* d'Ariane serait codifiée REM1si3. Le code comporte 2 blocs alphanumériques. Le premier bloc renseigne sur le document d'où proviennent les données de même que sur l'identité du sujet. Dans le cas présent : REM1 signifie *rapport des événements marquants des stagiaires* et 1 pour Ariane. Le second bloc alphanumérique renseigne sur le contenu de la phrase : si3. Si indique qu'il y est question du style d'intervention et 3 indique le laisser-faire.

Concernant la troisième étape, celle du formalisme de l'analyse, une mise en contexte des résultats recueillis par les différents outils de collecte des données est présentée au chapitre 4, lors de la présentation des profils individuels des participants et lors de la discussion des résultats au chapitre 5.

3.6 Limites méthodologiques

Cette section présente les limites relatives à la méthodologie utilisée dans cette recherche : l'étude multicas. Les trois limites répertoriées sont exposées ici.

La première limite, rapportée par Fortin (1996), démontre que « les résultats de l'étude de cas ne peuvent pas être généralisés à d'autres populations ou à d'autres situations ». À ce sujet, Roy (2003), dans Gauthier (2003), explique cette limite par la non-représentativité statistique, ce qui signifie que « le cas n'est pas un échantillon représentatif qui permettrait de tirer des conclusions globales ». Puisque le but de cette recherche est de connaître la perception de la situation relativement unique de l'expérimentation du MISC, en regard de ses éléments constitutifs, par un groupe de stagiaires et leur superviseur, l'impossibilité de généraliser les résultats importe peu. C'est spécifiquement pour ses particularités d'analyser en profondeur et de ne pas généraliser les résultats que l'étude multicas a été choisie, en tant que méthodologie de recherche.

La seconde limite de l'étude de cas, encore exprimée par Fortin (1996), à trait aux « données [qui] peuvent être incomplètes ou difficilement comparables ». Les données incomplètes ou difficilement comparables peuvent subsister en

raison du manque de participants relativement à l'unicité du cas. Il est à noter que l'étude multicas est moins sujette que l'étude de cas à subir les limitations dues aux données incomplètes, compte tenu que plusieurs cas sont analysés, procurant ainsi un champ d'analyse plus étendu et permettant de diminuer l'impact de cette limite. Toujours en lien avec la limite se rapportant aux données incomplètes, le phénomène de désirabilité sociale pourrait également influencer les résultats de la recherche. Pour éliminer en partie le phénomène de désirabilité sociale, l'utilisation de plusieurs outils de collecte des données a permis de trianguler les résultats, ce qui renforce la validité de la recherche. Selon Karsenti et Demers (2000), « plusieurs considèrent toutefois la triangulation comme la méthode de validation la plus efficace pour un tel type d'étude [l'étude de cas] ».

La troisième limite de cette recherche est la proximité entre le chercheur (qui est à la fois le superviseur) et les sujets de la recherche. Le chercheur a beaucoup analysé ses comportements et ses interventions lors de la pré-expérimentation afin d'être le plus objectif possible. L'utilisation de la *grille d'enregistrement des événements* facilite cette objectivité. L'exercice métacognitif fait à l'aide du *rapport quotidien du superviseur* contribue à cette analyse des interventions. La triangulation des méthodes permet de corroborer tant les données provenant du superviseur que celle des stagiaires.

Ainsi, les limites relatives à l'étude multicas que sont la difficulté de généraliser les résultats ainsi que la possibilité d'avoir des données incomplètes ne semblent pas avoir d'impact préjudiciable sur cette recherche. Donc, la première limite étant davantage une caractéristique de la méthodologie qu'une limite en soi, la seconde limite ayant été contournée par l'utilisation de plusieurs cas, et la troisième limite contrôlée par la triangulation, il est logique d'aller de l'avant dans cette recherche et les

74

résultats sont présentés au chapitre suivant. De plus, Fortin (1996) ajoute que dans le cas d'une recherche exploratoire comme celle-ci « ces inconvénients sont minimes si l'on considère la pertinence d'utiliser cette méthode dans l'exploration de nouveaux phénomènes ».

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le but de cette recherche consiste à décrire, comprendre et analyser la perception des stagiaires et de leur superviseur sur les éléments constitutifs d'un modèle intégré de supervision par coaching expérimenté en stage de soins infirmiers au collégial. Les résultats sont présentés en trois parties. Premièrement, pour chacun des participants, identifié par un pseudonyme pour conserver la confidentialité, un profil démographique individuel est élaboré à partir des résultats recueillis par le *questionnaire de données démographiques initiales*. Deuxièmement, sont présentées les perceptions de chaque stagiaire et du superviseur relativement au MISC. Cette partie comporte une analyse quantitative et qualitative détaillée des résultats provenant des données relatives à l'expérimentation du MISC (journaux de bord et entrevues). Troisièmement, une synthèse des perceptions de chaque stagiaire et de son superviseur, relativement aux éléments constitutifs du MISC, est élaborée.

4.1 Profil individuel du superviseur

4.1.1 Profil démographique du superviseur

Le superviseur, qui est à la fois le chercheur, est un homme de 27 ans, enseignant en soins infirmiers au Cégep de Lévis-Lauzon depuis trois ans et chargé de cours à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis, depuis deux ans. Auparavant infirmier, membre de l'équipe volante à l'Hôtel-Dieu de Lévis et ce, pendant trois ans, son expérience se situe principalement à l'urgence. Malgré le peu d'ancienneté détenu au collège, il a la chance d'obtenir son premier choix comme milieu de stage. Ceci explique son haut degré de motivation pour superviser le stage à l'urgence.

Dans sa façon de superviser, il a recours aux éléments présentés dans l'élaboration du MISC, soit trois différents styles d'intervention, cinq stratégies pédagogiques, la coopération, la métacognition ainsi que la communication. Voici, d'après les données recueillies, la façon dont le superviseur perçoit son travail avec les étudiants, lors du stage à l'urgence.

Au niveau des styles d'intervention, le superviseur emploie principalement le style d'intervention démocratique. Il privilégie ce style d'intervention, car il procure une certaine latitude à l'étudiant dans le choix de ses interventions, tout lui en apportant l'encadrement nécessaire en cas de besoin. Le style d'intervention autocratique est utilisé dans les situations qui demandent une intervention rapide auprès d'un patient. Lors des moments moins fébriles, où l'étudiant dispose de plus de temps, des consignes lui sont données pour l'aider à apprendre par lui-même. L'étudiant, habitué à se faire encadrer et

diriger, ne semble pas percevoir les consignes comme étant un style d'intervention autocratique. Le superviseur a recours au style d'intervention laisser-faire en plus grande proportion au fur et à mesure de l'avancement du stage. Il applique ce style d'intervention dans le but de faire prendre conscience à l'étudiant qu'il est capable d'effectuer certaines tâches seul, ce qui a pour effet d'augmenter sa confiance personnelle.

Selon le superviseur, le choix du style d'intervention est déterminant dans l'apprentissage de l'étudiant. L'utilisation constante d'un seul et même style d'intervention nuirait au développement des habiletés et des compétences de l'étudiant. C'est pourquoi chaque style d'intervention a été utilisé quotidiennement avec chacun des étudiants.

Le superviseur exprime dans cette partie les façons dont il a utilisé les différentes stratégies pédagogiques. Le superviseur a le plus couramment utilisé la stratégie d'éduquer, en début de stage, pour aborder principalement la gestion des dossiers. Les données provenant du superviseur permettent de constater que les étudiants ne savent presque pas comment gérer le dossier d'un patient. Le superviseur a d'ailleurs donné une formation intensive de deux heures à ce sujet, à chacun de ses étudiants, lors de la période de pré-observation, en début de stage. Pour les stagiaires, la gestion des dossiers des patients est une tâche nouvelle selon les données provenant du Cégep de Lévis-Lauzon (2005). Les stagiaires n'ont pas eu beaucoup d'opportunités de consulter les dossiers des patients. Ils ont donc besoin d'encadrement dans la lecture et la mise à jour des dossiers. Le second sujet traité dans l'utilisation de la stratégie d'éduquer est le fonctionnement du département de l'urgence. Préalablement au stage, une visite a été faite avec les étudiants pour diminuer leur stress ainsi que pour leur permettre d'être orientés sur le département. Cette activité a également

78

eu lieu durant la période de pré-observation. Selon le superviseur, les étudiants apprécient cette formation et cette orientation parce que cela les rassure. La stratégie d'entraîner est également employée par le superviseur, surtout en début et en milieu de stage. Elle est utilisée dans le but de corriger les comportements de l'étudiant et de lui permettre d'améliorer ses performances techniques en lien avec la théorie. Le superviseur a recours à la stratégie de parrainer, surtout vers la fin du stage. Cette stratégie favorise le plus l'établissement de liens entre la théorie et la pratique. Cependant, avant de l'utiliser, le superviseur doit déceler une certaine maturité ainsi qu'une autonomie relativement élevée de la part de l'étudiant. La stratégie de conseiller est exercée quotidiennement, tout au long du stage. Elle émerge chaque fois que le superviseur offre un choix à l'étudiant ou encore lorsqu'il lui recommande une action précise dans un moment de confusion. Finalement, la stratégie de confronter est appliquée par le superviseur lorsqu'il veut faire prendre conscience à l'étudiant qu'il y a un problème. Quand le superviseur opte pour cette stratégie, il vise surtout à mettre l'étudiant au défi de manière à le pousser à agir plus vite, à mieux performer.

Chacune de ces stratégies pédagogiques est utilisée par le superviseur, sur une base quotidienne, auprès de chaque étudiant. Une discussion de rétroaction est tenue de façon régulière entre le superviseur et chacun des stagiaires pour favoriser le processus métacognitif de ces derniers. Il guide la prise de conscience des apprentissages faits et la reconnaissance des moyens utiles pour faciliter ces apprentissages.

Le superviseur mentionne qu'il incite les étudiants à travailler en coopération entre eux et avec les membres du personnel. Il programme des activités qui permettront aux étudiants de se trouver en situation où ils devront travailler en coopération. À titre d'exemple, il demande à deux étudiants d'installer une

79

sonde urinaire à un patient. Cette situation nécessite la coopération entre les deux étudiants pour arriver à leur fin. La discussion de rétroaction, entre le superviseur et les deux stagiaires est faite immédiatement après l'installation de la sonde. Elle permet de faire le point sur les apprentissages réalisés par les étudiants à cette occasion. Le superviseur varie les équipes de façon à les rendre le plus hétérogène possible. L'horaire que le superviseur a fait pour l'assignation des étudiants dans les différents secteurs de l'urgence, démontre qu'ils devront tous travailler ensemble lorsqu'ils seront à l'aire des civières.

En ce qui a trait à la communication, l'analyse des données provenant de la *grille d'enregistrement des événements* montre que le superviseur tend à favoriser la communication entre les stagiaires et les différents intervenants du milieu de stage. Ainsi, l'étudiant doit communiquer avec les autres étudiants, avec les membres du personnel ainsi qu'avec les patients et le superviseur. Par le type d'interaction qu'il a avec l'étudiant, chacun de ces acteurs lui procure une source d'apprentissage. Dans ses discussions avec chacun des étudiants, le superviseur les invite à faire un retour sur les événements de communication de la journée afin de leur permettre de prendre conscience de l'importance d'une bonne communication. Les pages qui suivent présentent les profils individuels des stagiaires.

4.2 Profil individuel d'Arianne

4.2.1 Profil démographique d'Arianne

Les données fournies par le *questionnaire de données démographiques initiales* permettent de décrire le profil démographique d'Arianne.

Arianne est une jeune femme de 20 ans faisant partie du groupe de stage numéro deux. Arianne avait obtenu son premier choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Elle évalue son degré de motivation pour ce stage à 10/10. À la session précédente, elle avait obtenu une note finale de 84 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, elle consacre environ 15 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. À la charge d'étude d'Arianne, les données initiales démontrent qu'elle ajoute une dizaine d'heures de travail rémunéré à titre de préposée aux bénéficiaires. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Arianne une charge de travail globale de 57 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent qu'Arianne, avant le début du stage, préférait le style d'intervention démocratique de la part du superviseur, qu'elle n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition et qu'elle disait travailler en coopération à l'occasion, comme il est rapporté ici. « J'ai déjà enseigné le patin artistique à des enfants; on travaillait en équipe, avec des jeux, pour leur apprendre à patiner. Aussi, à l'école lors de travaux, tous les étudiants travaillent ensemble. »

(QD1cp0). Cet exemple plus ou moins représentatif d'une coopération sera abordé de nouveau au point 4.2.2.2.

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à chaque stagiaire. Pour chacun des éléments constitutifs du MISC, un rapport entre la fréquence d'apparition perçue et la fréquence cumulée maximale est placée entre parenthèse. Les notions de fréquence d'apparition et cumulée maximale ont été définies au chapitre 3. Par exemple, le style d'intervention démocratique(3/4) indique que le style a été perçu lors de 3 journées sur 4. Ces données proviennent de la *grille d'enregistrement des événements* (GEE), telle que complétée par chacun des étudiants. Ces données sont les notions quantitatives de la recherche. Des notions qualitatives viennent enrichir le profil et certaines interventions que le superviseur a lui-même réalisées sont ajoutées, afin de les comparer aux perceptions des stagiaires.

4.2.2 Perception du MISC selon Arianne face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater qu'Arianne perçoit le style d'intervention démocratique(4/4) comme étant utile à son apprentissage puisqu'elle mentionne que cela lui « apprend à faire des liens, à comprendre avec les signes et symptômes quelles pathologies elle [la patiente] pourrait avoir. Ça met en pratique toute la théorie que j'ai apprise. » (REM1si2).

L'analyse des résultats mentionne qu'Arianne perçoit le style d'intervention laisser-faire(4/4) comme étant profitable au développement de son autonomie. À ce sujet, elle dit : « Ça nous montre à avoir plus confiance en nous, à être plus autonome, en sachant bien que s'il y a quelque chose qui se passe de pas correct, il y a toujours le prof pas trop loin pour nous aider

82

en cas de besoin. » (REM1si3). Toutefois, elle cite que : « Des fois, j'aimerais être plus supervisée, qu'on sente le superviseur plus présent et qu'il nous aide un peu plus dans notre apprentissage. » (REM1si3b). Cette dernière citation apporte une nuance relative à la présence du superviseur. Les résultats démontrent qu'Arianne a besoin d'une certaine autonomie, mais qu'elle a également besoin d'un encadrement soutenu afin de la rassurer sur les actions qu'elle pose. Cette nuance sera discutée au chapitre 5.

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Arianne. À titre d'exemple, le superviseur mentionne cet événement : « Arianne venait d'accueillir une patiente et je lui ai demandé les interventions qu'elle prévoyait faire pour cette patiente. Nous avons, ensemble, établi les priorités de ces interventions. » (RS1si2).

La compilation des résultats a permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été fréquemment employé en ce qui concerne l'application des techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Arianne faire plusieurs prises de sang de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir si elle en manifestait le besoin. » (RS1si3). On peut également noter, suite à l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique pour donner des directives auxquelles Arianne devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles telles que : « Il est important que tu arrives à 07h45 le matin pour prendre ton rapport. » (RS1si1).

83

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style autocratique(0/4) n'est pas perçu par l'étudiante malgré son utilisation quotidienne. De plus, il apparaît que le style d'intervention démocratique est très remarqué et que le style d'intervention laisser-faire peut être perçu, tant comme un style d'intervention utile à l'apprentissage de l'étudiant, que comme un style d'intervention peu utile à ce même apprentissage.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord de l'étudiante ont permis de noter qu'Arianne remarque plus particulièrement celles d'éduquer(4/4) et de conseiller(4/4). Les conseils reçus pour se sortir d'une situation difficile lui sont utiles et cela la rassure. À ce sujet, elle cite : « J'ai eu à préparer un protocole d'héparine et de bicarbonate. Mon superviseur m'a expliqué comment chercher pour trouver le protocole et comment l'administrer. » (REM1sp4). Elle explique ses propos en disant que : « Le protocole d'héparine me stressait, car je n'en avais jamais fait. Me sentir supervisée m'a rassurée. » (REM1sp4). Toutefois, dans les résultats d'entrevue, Arianne mentionne qu'entraîner(1/4) est la stratégie la plus utile à son apprentissage et elle associe beaucoup cette stratégie avec la rétroaction. Selon les informations recueillies auprès de cette étudiante, il semble y avoir un manque de la part du superviseur à ce niveau-là. D'ailleurs, elle cite : « Jusqu'à présent, je n'ai pas reçu de feed-back sur mes journées de stage. Nous, les étudiantes, aimons bien savoir si ce que nous faisons est adéquat en milieu de stage. » (REM1sp2).

Selon les résultats de l'entrevue réalisée auprès d'Arianne, la stratégie la moins efficace est celle de confronter(0/4) (CE1sp5). Elle en a fait également mention dans son journal de bord : « Des fois, quand je pose des questions, je me fais répondre «bien, cherche dans le livre ». Je trouve ça correct parfois, car ça nous permet de fouiller par exemple dans les protocoles, mais

84

parfois quand tu as plein de choses à faire en même temps, je n'ai pas toujours le temps de chercher, surtout si ça presse. »(REM1sp5).

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Arianne, tu dois utiliser le formulaire de radiologie et compléter l'en-tête pour les demandes de tomodensitométrie axiale. » (RS1sp1).

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques d'Arianne. Par exemple : « Si tu remontes le lit de la patiente, tu seras plus à l'aise pour effectuer ta ponction veineuse. Tu éviteras ainsi les lombalgies et tu augmenteras tes chances de succès. » (RS1sp2).

Par ailleurs, la stratégie de conseiller, telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord, a été reprise lorsque Arianne se sentait dépassée par les événements. L'exemple de la préparation du protocole d'héparine, cité antérieurement par Arianne, illustre bien ce sujet.

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer a été retenue afin d'aider Arianne à faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son journal de bord : « Ton patient a reçu un diagnostic de colique néphrétique. Quelles sont les manifestations cliniques de ton patient qui ont permis ce diagnostic? » (RS1sp3). L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter a été appliquée pour lancer des défis à Arianne, pour la motiver à chercher par

85

elle-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a dit : « Arianne, tu as pris 5 minutes pour préparer ton antibiotique ce matin. Utilise ton chronomètre et essaie de le préparer en trois minutes cette fois. Je suis disponible pour t'aider si tu as besoin de moi. » (RS1sp5). Ces données concernant les stratégies pédagogiques, démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase de déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie d'Arianne.

En ce qui a trait à la coopération, il est constaté que la fréquence d'apparition cumulée, relative aux éléments de coopération, est notée dans la GEE, mais qu'Arianne n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la compilation des résultats d'entrevue, il est possible d'observer que cette stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(4/4) qu'avec les membres du personnel(4/4). Arianne a fait cette remarque quant à la coopération envers les membres du personnel : « Ça dépend de leur humeur et de leur disponibilité. » (CE1cp2). Il est possible de discerner que le concept de travail coopératif n'est pas totalement acquis par l'étudiante, en se référant aux données qu'Arianne cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « J'ai déjà enseigné le patin artistique à des enfants; on travaillait en équipe, avec des jeux, pour leur apprendre à patiner. Aussi, à l'école lors de travaux, tous les étudiants travaillent ensemble. » (QD1cp0).

La coopération, telle que vue par Howden et Martin (1997) implique nécessairement la « responsabilité de son propre apprentissage, mais aussi la responsabilité de l'apprentissage des coéquipiers ». L'exemple cité par Arianne n'exprime pas de façon explicite cette notion de responsabilité, amenant à tirer cette conclusion.

86

L'analyse provenant du journal de bord du superviseur indique qu'Arianne travaille bien en coopération, tant avec ses collègues étudiants qu'avec les membres du personnel. Toujours selon la même source, cette étudiante a le souci de l'atteinte de l'objectif fixé par le superviseur lors d'un travail en coopération. Elle fait en sorte que chaque membre de l'équipe apprenne, notamment lorsque le superviseur donne des exercices à compléter. Pour offrir à Arianne une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que : « Arianne partage beaucoup ces connaissances. Elle s'assure que chaque étudiant a compris la façon de faire avant d'aller plus en profondeur dans la complexité des calculs. » (RS1cp3).

Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, selon Arianne, la notion de responsabilisation personnelle(4/4) implicite à la coopération fait référence à des éléments où elle prend des décisions pour elle-même. À ce sujet, elle mentionne que : « J'ai fait preuve de responsabilisation personnelle puisque je ne suis pas venue en stage la journée de tempête. Je ne voulais pas mettre ma vie en danger pour une journée de stage. » (CE1cp3).

Pour sa part, le superviseur a souligné dans son journal de bord que des éléments de responsabilisation personnelle ainsi que des éléments de responsabilisation professionnelle propres à la coopération ont été décelés dans les agissements d'Arianne. L'exemple cité plus haut par l'étudiante illustre bien un exemple de responsabilisation personnelle. L'analyse des journaux de bord du superviseur permet de distinguer les situations mises en place par le superviseur dans lesquelles Arianne a fait preuve de responsabilisation personnelle. Par exemple, Arianne était libre de prendre sa pause à l'heure qui lui convenait. Cette stagiaire devait toutefois s'assurer de

87

ne pas priver les autres étudiants de leur pause en ne prenant que le temps alloué. Les données soutiennent que pas une seule fois elle n'est arrivée en retard. Les éléments de responsabilisation professionnelle font référence, selon les données recueillies auprès du superviseur, notamment à la justesse d'administrer ou non une médication. D'ailleurs, des éléments de responsabilisation professionnelle sont perçus dans les résultats provenant du superviseur. Par exemple, le médecin a prescrit un médicament à administrer au besoin (morphine). Le superviseur demandera alors à Arianne s'il faut donner, ou non, ledit médicament à son patient.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre qu'Arianne communique de façon efficace avec tous les étudiants(4/4), qu'elle n'hésite pas à aller consulter les médecins ou les membres du personnel. Elle sait à qui s'adresser en cas de besoin. Bien que cette étudiante ne mentionne pas explicitement d'événement de communication dans ses journaux de bord, elle cite des situations soulignant l'intervention de différentes personnes : enseignant(4/4), membres du personnel(4/4), patients(4/4). Cette présence de personnes différentes dans les événements de communication démontre la variété des liens de communication dont Arianne sait faire preuve. Les données d'entrevue indiquent qu'il est toutefois plus aisé pour cette stagiaire de communiquer avec les autres étudiants qu'avec les membres du personnel ou le superviseur. (CE1co1).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Arianne utilise bien la communication fonctionnelle lorsqu'elle donne son rapport en fin de journée. Elle adopte un mode de communication thérapeutique, notamment lors de ses contacts avec ses patients en situation de crise.

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Arianne font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. La communication thérapeutique a été efficacement employée à quelques reprises durant le stage avec Arianne, si l'on juge les données recueillies auprès du superviseur, puisqu'elle a éprouvé des ennuis dans la production de ses travaux. Ce type de communication a permis de reconforter Arianne et de lui insuffler une motivation nouvelle dans la poursuite de ses travaux. Il est possible de le déceler dans la conversation suivante :

-« Ça n'a pas l'air d'aller Arianne? »

-« Non, pas trop. J'ai de la misère dans ma recherche clinique. Je suis pas mal tannée. »

-« C'est difficile, n'est-ce pas? Aimerais-tu qu'on regarde cela ensemble? Je suis certain qu'il y a quelque chose de bien à faire avec ce que tu as commencé... » (RS1co3).

En analysant l'aspect métacognitif de cette recherche, l'étude des données provenant du *questionnaire de données démographiques initiales* a permis de constater qu'Arianne ne connaissait pas ce qu'était la métacognition (QD1cp4) et on note, lors de l'entrevue finale, qu'elle dit ne pas s'en être vraiment servie (CE1cp4). Toutefois, des données extraites des journaux de bord mentionnent que : « Il nous a fait réfléchir afin de faire ressortir toute la matière théorique déjà apprise. Ça nous a permis de faire des liens et de mieux comprendre la physiopathologie de certaines maladies. » (REM1cp4). Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte qu'Arianne sait pourquoi telle intervention est utile pour son apprentissage et elle l'exprime bien :

Hier, j'ai eu à préparer un protocole d'héparine et de bicarbonate. Mon superviseur m'a expliqué comment chercher pour trouver le protocole et comment l'administrer. J'ai trouvé ce comportement utile à mon apprentissage parce que le protocole d'héparine me stressait, car je n'en avais jamais fait. Me sentir supervisée m'a rassurée. (REM1cp4b).

L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord convenablement complétés par Arianne, a permis de constater dans l'exemple précédent que le processus métacognitif s'effectue. Toutefois, les données démontrent qu'Arianne ne se rend pas compte des moments où elle utilise la métacognition. On peut donc déduire de ces résultats que le processus métacognitif est exécuté de manière non consciente, et que le concept de métacognition lui-même n'est pas intégré.

Les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Arianne dans le but de favoriser le processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Arianne qu'il la dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Arianne, peux-tu m'expliquer pourquoi tu utilises ta main droite pour tenir ton ampoule de médicament, alors que tu tiens ta seringue de la main gauche et que tu es droitère? » (RS1cp4).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif, tel que rapporté par les données provenant d'Arianne et de son superviseur, sera abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions combinées d'Arianne et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.2.3 Synthèse des perceptions combinées d'Arianne et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon la perception d'Arianne et de son superviseur. Le tableau 4.2 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

*Tableau 4.2
Sommaire des perceptions combinées d'Arianne et
de son superviseur*

Éléments relatifs au MISC	Perception combinées d'Arianne et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique et laisser-faire
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	Autocratique
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer et conseiller
Stratégies les moins utiles à son apprentissage	Entraîner et confronter
Présence de coopération	Oui
Type de responsabilisation	Personnelle et professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel et thérapeutique
Présence de métacognition	Oui, mais concept non intégré

4.3 Profil individuel de Catherine

4.3.1 Profil démographique de Catherine

Les données fournies par le *questionnaire de données démographiques initiales* ont permis de décrire le profil démographique de Catherine.

Catherine est une jeune femme de 21 ans faisant partie du groupe de stage numéro un. Catherine avait obtenu son second choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Elle évalue son degré de motivation pour ce stage à 9/10. À la session précédente, elle avait obtenu une note finale de 80 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, elle consacre environ 10 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. À la charge d'étude de Catherine, les données initiales démontrent qu'elle ajoute environ 4 heures de travail rémunéré à titre de préposée aux bénéficiaires. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Catherine une charge de travail globale de 46 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent que Catherine, avant le début du stage, préférait le style d'intervention démocratique de la part du superviseur, qu'elle n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition et qu'elle disait ne jamais avoir travaillé en coopération. (QD2cp0).

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à Catherine.

4.3.2 Perception du MISC selon Catherine face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater que Catherine perçoit le style d'intervention démocratique(5/5) comme étant utile à son apprentissage. Cette stagiaire perçoit également le style d'intervention démocratique comme un partenariat entre elle et le superviseur : elle fait une partie de la tâche seule puis le superviseur valide auprès d'elle par la suite : « J'ai dû, en un premier temps, agir au mieux de mes connaissances. Ensuite, nous avons validé les renseignements et complété les éléments manquants. » (REM2si2). Ailleurs, les données extraites de ses journaux de bord, font part d'éléments significatifs de laisser-faire(1/5) qui lui sont profitables.

L'analyse des résultats mentionne de plus que Catherine perçoit le style d'intervention laisser-faire comme étant profitable au développement de son autonomie. À ce sujet, elle dit : « Il m'a laissé me débrouiller seule tout en gardant l'œil attentif sur la situation. Cela m'a permis de développer mon autonomie. » (REM2si3). Cette dernière citation apporte une nuance relative à la présence du superviseur. Les résultats démontrent que Catherine a besoin d'une certaine autonomie mais qu'elle a également besoin d'un encadrement soutenu afin de la rassurer sur les actions qu'elle pose.

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Catherine. À titre d'exemple, le superviseur mentionne cet événement : « Catherine devait gérer le dossier de son patient suite aux prescriptions qui venaient d'être faites par le médecin. Nous avons, ensemble, établi les priorités de la gestion de ces interventions » (RS2si2).

La compilation des résultats a tout autant permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été employé en ce qui concerne l'application des techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Catherine faire l'installation d'une perfusion intraveineuse de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir si elle en manifestait le besoin » (RS2si3). On peut également noter, suite à l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique(0/5) pour donner des directives auxquelles Catherine devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles telles que : « Je veux absolument te voir cet après-midi pour ton évaluation » (RS2si1).

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style d'intervention autocratique n'est pas perçu par l'étudiante malgré son utilisation quotidienne, qu'il en est de même pour le style d'intervention laisser-faire, et que le style d'intervention démocratique est très remarqué.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord de la stagiaire ont permis de noter que Catherine remarque plus particulièrement celle d'éduquer(4/5). Elle explique ses propos en disant que : « Mon patient a reçu un diagnostic de cancer. Nous avons pris le temps de regarder et d'essayer d'analyser les résultats d'imagerie médicale. Il nous pousse à approfondir nos connaissances même au-delà des soins infirmiers » (REM2sp1).

Les résultats provenant des journaux de bord et de l'entrevue, démontrent que Catherine considère utile les stratégies d'entraîner(2/5) et de conseiller(1/5). La stratégie de conseiller est illustrée dans l'exemple suivant :

« On devait annoncer au patient qu'il allait être hospitalisé en psychiatrie et on appréhendait sa réaction. Il m'a dit comment me placer par rapport au patient de manière à rester en sécurité.» (REM2sp3). Après avoir obtenu des conseils relatifs au management psychologique d'un patient psychiatrique, Catherine mentionne : « J'ai été rassurée parce que je savais plus comment réagir » (REM2sp3).

Toutefois, dans les résultats d'entrevue, Catherine mentionne qu'entraîner est la stratégie la plus utile à son apprentissage (CE2sp2). Selon les résultats provenant de l'entrevue réalisée auprès de Catherine, la stratégie la moins efficace est celle de confronter(0/5) (CE2sp5).

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Catherine, tu dois utiliser le document de référence pour donner un rendez-vous en cardiologie à ton patient. » (RS2sp1). L'analyse des données des journaux de bord du superviseur a permis de mettre en lumière le fait que Catherine a nécessité davantage d'interventions relatives à la stratégie d'éduquer que la moyenne des étudiants. Le superviseur a donc utilisé davantage cette stratégie pédagogique tout au long du stage.

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques de Catherine. Par exemple : « Si tu veux avoir plus de facilité pour transférer le patient dans son lit, essaie de garder les pieds plus écartés, cela te procurera une base plus solide » (RS2sp2).

95

Par ailleurs, la stratégie de conseiller, telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord, a été reprise lorsque Catherine se sentait dépassée par les événements. L'exemple du management psychologique d'un patient, cité antérieurement par Catherine, illustre bien ce sujet.

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer a été retenue afin d'aider Catherine à faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son journal de bord : « Ton patient a reçu un diagnostic de cirrhose. Quelles sont les manifestations cliniques de ton patient qui ont permis au médecin d'établir ce diagnostic? » (RS2sp3). L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter a été appliquée pour lancer des défis à Catherine, pour la motiver à chercher par elle-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a dit : « Catherine, tu as pris 5 minutes pour prendre les signes vitaux de ton patient ce matin. Utilise ton chronomètre et essaie de le faire en moins de temps cette fois. Je suis là pour t'aider si tu as besoin de moi » (RS2sp5).

Ces données, concernant les stratégies pédagogiques, démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase de déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie de Catherine.

En ce qui a trait aux éléments de coopération, la fréquence cumulée est notée dans la GEE, mais Catherine n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la compilation des résultats d'entrevue, cette stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(5/5) qu'avec les membres du personnel(4/5) sans pour autant

96

expliquer les raisons de son affirmation. Il est possible de discerner que le concept de travail coopératif n'a jamais été expérimenté par l'étudiante, en début de stage, en se référant aux données que Catherine cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « Je n'ai jamais fait de travail coopératif » (QD2cp0).

L'analyse provenant des données du journal de bord du superviseur indique que Catherine travaille avec ses collègues étudiants sans toutefois faire de la coopération. Elle se soucie peu de l'apprentissage de ses collègues. Tant que la tâche est accomplie, cela répond à l'objectif fixé par le superviseur. Elle fait en sorte que le travail de l'équipe soit accompli, notamment lorsque le superviseur donne des exercices à compléter. Pour offrir à Catherine une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que « Catherine partage peu ses connaissances. Elle s'assure que le travail est divisé équitablement entre tous pour que chacun fasse individuellement sa partie » (RS2cp3).

Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, selon Catherine, la notion de responsabilisation personnelle(2/5) implicite à la coopération fait référence à des éléments où elle prend des décisions par elle-même et non pour elle-même. À ce sujet, elle mentionne : « J'ai fait preuve de responsabilisation personnelle lorsque j'ai demandé au médecin si l'on pouvait enlever le TNG de mon patient » (CE2cp3).

Pour sa part, le superviseur a souligné, dans son journal de bord, que l'exemple cité plus haut par Catherine ne représente pas un événement de responsabilisation personnelle. Cet événement relève davantage d'un élément de responsabilisation professionnelle.

L'analyse des journaux de bord du superviseur permet de distinguer les situations mises en place par le superviseur dans lesquelles Catherine a fait preuve de responsabilisation personnelle. Par exemple, Catherine était libre de ses déplacements lorsqu'elle se trouvait en supervision indirecte à l'aire ambulatoire. Cette étudiante gérait elle-même ses allées et venues avec efficacité. Les données soutiennent que, pas une seule fois, elle n'est arrivée en retard. Les éléments de responsabilisation professionnelle font référence, selon les données recueillies auprès du superviseur, notamment à la justesse d'effectuer ou non un traitement. L'exemple fourni plus haut par Catherine fait référence à cette responsabilisation professionnelle. Des éléments de responsabilisation professionnelle sont perçus dans les résultats provenant du superviseur. Par exemple, le médecin a prescrit un médicament à administrer au besoin (acétaminophène). Le superviseur demandera alors à Catherine s'il faut donner, ou non, ledit médicament à son patient.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre que Catherine communique de façon fonctionnelle avec tous les étudiants de même qu'avec les membres du personnel. Bien que cette étudiante ne mentionne pas explicitement d'éléments de communication dans ses journaux de bord, elle cite des événements soulignant l'intervention de différentes personnes, notamment le superviseur(5/5) et les patients(4/5). Les données d'entrevue indiquent qu'il est toutefois plus aisé pour cette stagiaire de communiquer avec les autres étudiants(5/5) qu'avec les membres du personnel(5/5) ou le superviseur (CE2co1).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Catherine utilise bien la communication fonctionnelle lorsqu'elle donne son rapport en fin de journée. Elle adopte difficilement un mode de communication thérapeutique, notamment lors de ses contacts avec ses patients en situation de crise

comme le mentionne cet extrait du journal de bord du superviseur : « Catherine, il faudrait penser à approcher ton patient autrement; tu regardes davantage son soluté que ton patient lui-même » (RS2co3).

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Catherine font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. La communication thérapeutique n'a pas été employée durant le stage avec Catherine, si l'on juge les données recueillies auprès du superviseur.

En analysant l'aspect métacognitif de cette recherche, l'étude des données provenant du *questionnaire de données démographiques initiales* a permis de constater que Catherine ne connaissait pas ce qu'était la métacognition(0/5) (QD2cp4) et on note, lors de l'entrevue finale, qu'elle dit avoir de la difficulté avec le concept même de la métacognition : « C'est un concept que j'ai de la difficulté à saisir » (CE2cp4). Les données extraites des journaux de bord de Catherine n'ont pas permis de mettre en évidence l'application claire d'un processus métacognitif. Les réponses fournies à la question « Pourquoi? » sont relativement évasives comme le démontre l'exemple suivant : « Nous avons pris le temps de regarder et d'essayer d'analyser les résultats d'imagerie médicale. Cette intervention du superviseur m'a été utile parce qu'il nous pousse à approfondir nos connaissances, même au-delà des soins infirmiers » (REM2cp4).

Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte que Catherine ne sait pas réellement pourquoi telle intervention est utile pour son apprentissage comme le mentionne l'exemple précédent. L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord

convenablement complétés par Catherine, a permis de constater que le processus métacognitif s'effectue faiblement en situation d'écriture du journal de bord.

Toutefois, les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Catherine dans le but de forcer le processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Catherine qu'il la dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Catherine, peux-tu m'expliquer pourquoi tu installes le moniteur à ton patient diabétique qui est sans antécédents cardiaques? » (RS2cp4). La réponse détaillée rapportée par Catherine démontre un processus métacognitif : « Le diabète est l'une des premières causes des maladies cardiaques. Ajouté aux antécédents d'hypertension du patient, il y a de fortes chances que l'on découvre un problème cardiaque sous-jacent » (RS2cp4).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif ou la notion de processus forcé, exposé précédemment, et tel que rapporté par les données provenant de Catherine et de son superviseur sera abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions combinées de Catherine et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.3.3 Synthèse des perceptions combinées de Catherine et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon la perception de Catherine et de son superviseur. Le tableau 4.3 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

Tableau 4.3

Sommaire des perceptions combinées de Catherine et de son superviseur

Éléments relatifs au MISC	Perception combinées de Catherine et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique et laisser-faire
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	Autocratique
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer
Stratégies les moins utiles à son apprentissage	Confronter
Présence de coopération	Non, plutôt travail individuel pour accomplir la tâche commune
Type de responsabilisation	Personnelle et professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel
Présence de métacognition	Oui, lorsqu'elle est forcée, mais de manière non consciente et concept non intégré

4.4 Profil individuel de Sylvain

4.4.1 Profil démographique de Sylvain

Les données fournies par le *questionnaire de données démographiques initiales* permettent de décrire le profil démographique de Sylvain.

Sylvain est un jeune homme de 19 ans faisant partie du groupe de stage numéro un. Sylvain avait obtenu son premier choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Il évalue son degré de motivation pour ce stage à 10/10. À la session précédente, il avait obtenu une note finale de 80 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, il consacre environ 3 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. À la charge d'étude de Sylvain, les données initiales démontrent qu'il ajoute une dizaine d'heures de travail rémunéré à titre de préposé aux bénéficiaires. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Sylvain une charge de travail globale de 45 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent que Sylvain, avant le début du stage, préférait le style d'intervention laisser-faire de la part du superviseur, qu'il n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition et qu'il disait ne pas savoir s'il avait déjà fait du travail coopératif. (QD3cp0).

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à Sylvain.

4.4.2 Perception du MISC selon Sylvain face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater que Sylvain perçoit le style d'intervention démocratique(5/6) comme étant utile à son apprentissage puisqu'il mentionne que : « Souvent le superviseur nous propose d'effectuer des techniques sous sa supervision. Je pense ici à l'installation d'un tube nasogastrique » (REM3si2). Les résultats de cette analyse mentionnent de plus que Sylvain perçoit le style d'intervention laisser-faire(1/6) comme étant profitable au développement de son autonomie. À ce sujet, il dit : « Tu nous permets de développer notre autonomie tout en étant là lorsque nous en avons besoin » (CE3si3). Cette dernière citation apporte une nuance relative à la présence du superviseur. Les résultats démontrent que Sylvain a besoin d'une certaine autonomie, mais qu'il a également besoin d'un encadrement soutenu afin de le rassurer sur les actions qu'il pose.

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Sylvain. À titre d'exemple, le superviseur mentionne : « Sylvain devait aller faire l'évaluation initiale de son patient. Je lui ai demandé que l'on regarde ensemble quels étaient les éléments principaux à évaluer auprès de son patient » (RS3si2).

La compilation des résultats a permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été employé en ce qui concerne l'application des techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Sylvain faire une installation de sonde vésicale de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir s'il en manifestait le besoin » (RS3si3). On peut également noter, suite à

l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique(0/6) pour donner des directives auxquelles Sylvain devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles telles que : « Sylvain, donne ton rapport avant d'aller dîner» (RS3si1).

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style d'intervention autocratique n'est pas perçu malgré son utilisation quotidienne, que le style d'intervention démocratique est très remarqué et que le style d'intervention laisser-faire peut être perçu, parfois comme un style d'intervention utile à l'apprentissage de l'étudiant et parfois comme un style d'intervention inutile à ce même apprentissage.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord du stagiaire ont permis de noter que Sylvain remarque plus particulièrement celles d'éduquer(4/6), de conseiller(3/6) et de confronter(3/6). Les conseils reçus pour se sortir d'une situation difficile lui sont utiles et cela le rassure. À ce sujet, il cite : « J'apprends beaucoup des conseils que l'on me donne » (CE3sp4). Les données recueillies auprès de Sylvain démontrent à quel niveau confronter est utile à son apprentissage :

Quelques fois le superviseur me lance des défis. Il propose d'accomplir quelque chose et de se chronométrer afin d'effectuer les tâches plus vite que la fois précédente. Je trouve que ce comportement est utile à l'apprentissage, car il me permet de me surpasser et de prendre de la vitesse lorsque j'effectue une technique (REM3sp5).

Toutefois, dans les résultats d'entrevue, Sylvain mentionne que : « conseiller est la stratégie la plus utile à mon apprentissage » (CE3sp4). Selon les résultats de l'entrevue réalisée auprès de Sylvain : « La stratégie la moins

efficace pour mon apprentissage est celle de parrainer(2/6) » (CE3sp5). Sylvain n'explique pas les raisons de ses préférences.

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Sylvain, il faut téléphoner au 3333 pour donner un rendez-vous au patient, avant son départ, pour qu'il puisse revoir le médecin dans une semaine » (RS3sp1).

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner(1/6) a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques de Sylvain. Par exemple : « Allume la lampe de chevet et place-la de côté; ce type d'éclairage va t'aider à mieux voir les veines et augmenter tes chances de réussir ton installation de soluté » (RS3sp2).

Par ailleurs, la stratégie de conseiller, telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord du superviseur, a été reprise lorsque Sylvain se sentait dépassé par les événements. Cet exemple illustre bien ce sujet :

Sylvain devait relever le dossier avant le départ de son patient ainsi que faire l'admission d'un autre patient. Il ne savait plus par quoi commencer parce qu'il avait trop de tâches qu'il jugeait importantes. Je l'ai aidé à prioriser ses tâches à accomplir. (RS3sp3).

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer a été retenue afin d'aider Sylvain à faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son

journal de bord : « Ton patient a reçu un diagnostic d'hémorragie digestive. Quels sont les résultats de laboratoire les plus importants à vérifier pour ton patient? » (RS3sp3). L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter a été appliquée pour lancer des défis à Sylvain, pour le motiver à chercher par lui-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a dit : « Sylvain, tu as pris 5 minutes pour préparer ta tubulure de soluté hier. Utilise ton chronomètre et essaie de le préparer en trois minutes cette fois. Je suis disponible pour t'aider si tu as besoin de moi » (RS3sp5). Ces données, concernant les stratégies pédagogiques, démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase de déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie de Sylvain.

En ce qui a trait aux éléments de coopération, la fréquence cumulée est notée dans la GEE, mais Sylvain n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la compilation des résultats d'entrevue, ce stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(6/6) qu'avec les membres du personnel(5/6). Il est possible de discerner que le concept de travail coopératif n'est pas totalement acquis par l'étudiant, en se référant aux données que Sylvain cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « Je ne sais pas si j'ai déjà fait du travail coopératif » (QD3cp0). Les résultats d'entrevue indiquent, par les deux exemples suivants, qu'il est plus facile de travailler en équipe avec les étudiants qu'avec les membres du personnel. Ainsi Sylvain cite : « Il est plus facile avec les autres étudiants qu'avec les membres du personnel ou le superviseur. » (CE3cp1). Cet étudiant trouve qu'il : « est plus difficile de travailler en collaboration avec les membres du personnel, car j'ai peur de les déranger pour des niaiseries. » (CE3cp2).

L'analyse provenant du journal de bord du superviseur indique que Sylvain travaille bien en équipe, tant avec ses collègues étudiants qu'avec les membres du personnel. Toujours selon la même source, cet étudiant a le souci de l'atteinte de l'objectif fixé par le superviseur lors d'un travail en équipe, sans nécessairement faire en sorte que chaque membre de l'équipe fasse des apprentissages, notamment lorsque le superviseur donne des exercices à compléter. Pour offrir à Sylvain une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que : « Sylvain joue un rôle de leader dans le partage des tâches. Ensuite, chacun part de son côté pour effectuer sa partie de travail » (RS3cp1).

La coopération, telle que vue par Howden et Martin (1997) implique nécessairement la « responsabilité de son propre apprentissage, mais aussi la responsabilité de l'apprentissage des coéquipiers ». L'exemple cité au sujet de Sylvain n'exprime pas de façon explicite cette notion de responsabilité(1/6), amenant donc le chercheur à tirer la conclusion que cet étudiant fait davantage du travail en équipe que de la coopération. Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, Sylvain n'a pas pu fournir d'exemples de responsabilisation personnelle.

Pour sa part, le superviseur a souligné, dans son journal de bord, que des éléments de responsabilisation personnelle ainsi que des éléments de responsabilisation professionnelle propres à la coopération ont été décelés dans les agissements de Sylvain. L'exemple cité plus haut par l'étudiant illustre bien un exemple de responsabilisation personnelle. L'analyse des journaux de bord du superviseur permet de distinguer les situations mises en place par le superviseur dans lesquelles Sylvain a fait preuve de

responsabilisation personnelle. Par exemple, Sylvain était libre de compléter ou non ses journaux de bord. Il n'y avait aucune conséquence à ne pas les remplir. Il a lui-même décidé de les compléter et de les remettre à temps.

Les éléments de responsabilisation professionnelle font référence, selon les données recueillies auprès du superviseur, notamment à la justesse d'administrer ou non une médication. Des éléments de responsabilisation professionnelle sont perçus dans les résultats provenant du superviseur. À titre d'exemple, le médecin a prescrit un médicament à administrer au besoin (démérol); le superviseur demandera alors à Sylvain s'il faut donner, ou non, ledit médicament à son patient.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre que Sylvain communique de façon efficace avec tous les étudiants(6/6), mais il hésite à aller consulter les médecins ou les membres du personnel. Il sait à qui s'adresser en cas de besoin. Bien que cet étudiant ne mentionne pas explicitement d'éléments de communication dans ses journaux de bord, il cite des événements soulignant l'intervention de différentes personnes : enseignant(6/6), membres du personnel(5/6), patients(0/6). Cette présence de personnes différentes dans les événements de communication suggère des liens de communication variés. Les données d'entrevue indiquent qu'il est toutefois plus aisé pour ce stagiaire de communiquer avec les autres étudiants qu'avec les membres du personnel ou le superviseur. En entrevue, Sylvain a d'ailleurs mentionné : « C'est plus facile de communiquer avec les autres étudiants, car nous établissons des liens au cours des trois années du DEC » (CE3co1). « Toutefois, c'est plus difficile avec les membres du personnel » (CE3co2).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Sylvain utilise bien la communication fonctionnelle lorsqu'il donne son rapport en fin de journée. Il adopte rarement un mode de communication thérapeutique.

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Sylvain font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. La communication thérapeutique n'a pas été employée durant le stage avec Sylvain, si l'on juge les données recueillies auprès du superviseur.

En analysant l'aspect métacognitif de cette recherche, l'étude des données provenant du *questionnaire de données démographiques initiales* a permis de constater que Sylvain ne connaissait pas ce qu'était la métacognition(0/6) et qu'il l'exprimait ainsi : « Je ne sais pas ce qu'est la métacognition » (QD3cp4). De plus, on note, lors de l'entrevue finale, qu'il dit : « Je ne saisis pas tout à fait le concept » (CE3cp4). Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte que Sylvain sait pourquoi telle intervention est utile pour son apprentissage et il l'exprime bien :

C'est arrivé à quelques reprises qu'il me pose des questions d'interprétation afin de faire les liens avec la théorie. Je trouve ce comportement utile à l'apprentissage, car je peux appliquer la matière vue en classe et faire des liens directs avec mes patients » (REM3cp4).

L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord convenablement complétés par Sylvain, a permis de constater dans l'exemple précédent que le processus métacognitif s'effectue. Toutefois, les données démontrent que Sylvain ne se rend pas compte des moments où il

utilise la métacognition. On peut donc déduire, de ces résultats, que le processus métacognitif est exécuté de manière non consciente, et que le concept de métacognition lui-même n'est pas intégré.

Les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Sylvain dans le but de favoriser le processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Sylvain qu'il le dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Sylvain, peux-tu m'expliquer quel est le lien que l'on peut faire entre l'ingestion massive de fromage et les calculs rénaux? » (RS3cp4).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif tel que rapporté par les données provenant de Sylvain et de son superviseur sera abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions de Sylvain et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.4.3 Synthèse des perceptions combinées de Sylvain et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon la perception combinée de Sylvain et de son superviseur. Le tableau 4.4 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

Tableau 4.4
Sommaire des perceptions combinées de Sylvain et de son superviseur

Éléments relatifs au MISC	Perception combinée de Sylvain et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique et laisser-faire
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	Autocratique
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer, conseiller et confronter
Stratégie la moins utile à son apprentissage	Parrainer
Présence de coopération	Non, travail d'équipe avec les étudiants
Type de responsabilisation	Principalement professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel
Présence de métacognition	Oui, mais de façon inconsciente

4.5 Profil individuel de Marie-France

4.5.1 Profil démographique de Marie-France

Les données fournies par le questionnaire de données démographiques initiales permettent de décrire le profil démographique de Marie-France.

Marie-France est une jeune femme de 19 ans faisant partie du groupe de stage numéro trois. Marie-France avait obtenu son premier choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Elle évalue son degré de motivation pour ce stage à 8/10. À la session précédente, elle avait obtenu une note finale de 85 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, elle consacre environ 5 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. À la charge d'étude de Marie-France, les données initiales démontrent qu'elle ajoute treize heures de travail rémunéré à titre de préposée aux bénéficiaires. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Marie-France une charge de travail globale de 50 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent que Marie-France, avant le début du stage, préférait le style d'intervention démocratique de la part du superviseur, qu'elle n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition et qu'elle disait travailler en coopération à l'occasion, comme il est rapporté ici : « Dans nos stages, nous travaillons souvent en équipe » (QD4cp0). Cet exemple, plus ou moins représentatif d'une coopération, sera abordé de nouveau au point 4.5.2.2.

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à Marie-France.

4.5.2 Perception du MISC selon Marie-France face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater que Marie-France perçoit le style d'intervention démocratique(5/6) comme étant utile à son apprentissage puisqu'elle mentionne : « Avec toi comme superviseur, je ne me sentais pas mal de ne pas tout savoir ou de faire une petite erreur, car tu comprenais, contrairement aux autres, que j'étais là pour apprendre et que je ne connaissais pas tout, et tu complétais mes connaissances pour que je m'améliore » (CE4si2).

Les résultats de cette analyse révèlent de plus que Marie-France perçoit le style d'intervention laisser-faire(0/6) comme étant profitable au développement de son autonomie. À ce sujet, elle dit : « Tu me laissais toujours décider si je me sentais prête pour aller faire une technique toute seule alors que mes autres professeurs étaient beaucoup plus autocratiques et décidaient de tout, puis ils venaient toujours voir mes techniques, même si c'était la 5^e fois que je la réalisais, ce qui me stressait beaucoup » (CE4si3). Toutefois, elle cite : « Le style laisser-faire n'est pas plus profitable pour mon apprentissage puisqu'il me rend parfois incertaine de moi puisque j'ai parfois besoin de réassurance » (CE4si3). Cette dernière citation apporte une nuance relative à la présence du superviseur. Les résultats démontrent que Marie-France a besoin d'une certaine autonomie, mais qu'elle a également besoin d'un encadrement soutenu afin de la rassurer sur les actions qu'elle pose. Cette nuance sera discutée au chapitre 5.

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Marie-France. À titre d'exemple, le superviseur mentionne cet événement : « Marie-France devait préparer une nouvelle médication. Nous avons regardé ensemble quelle serait la meilleure façon de la préparer » (RS4si2).

La compilation des résultats a permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été fréquemment employé en ce qui concerne l'application des techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Marie-France faire la préparation de plusieurs médicaments de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir si elle en manifestait le besoin » (RS4si3). On peut également noter, suite à l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique(0/6) pour donner des directives auxquelles Marie-France devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles telles que : « Il faut que tu te dépêches à faire le lit de ton patient; celui-ci attend à la porte de la chambre » (RS4si1).

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style d'intervention autocratique n'est pas perçu par l'étudiante malgré son utilisation quotidienne, que le style d'intervention démocratique est très remarqué et que le style d'intervention laisser-faire peut être perçu tant comme un style d'intervention utile à l'apprentissage de l'étudiant que comme un style d'intervention peu utile à ce même apprentissage.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord de la stagiaire ont permis de noter que Marie-France

114

remarque plus particulièrement celles d'éduquer(4/6) et d'entraîner(4/6). Les informations reçues lui sont utiles et cela la rassure. À ce sujet, elle cite : « Lors de mon premier départ sur un autre étage et de ma première admission à l'urgence, le superviseur m'a dit calmement quoi faire et j'ai pu le faire à ma vitesse » (REM4sp1). Les données extraites de ses journaux de bord font également état de la stratégie pédagogique d'entraîner, comme le mentionne cet exemple :

Durant mon évaluation de stage, je lui ai dit que je ne comprenais pas comment réussir à tout prendre le millilitre d'hydromorpone sans en gaspiller. Il m'a montré comment faire et il m'a laissé le matériel par la suite pour que je me pratique (REM4sp2).

Toutefois, dans les résultats d'entrevue, on peut noter que parrainer(2/6) est la stratégie la plus utile à l'apprentissage de Marie-France et elle l'exprime de la façon suivante :

La stratégie pédagogique qui m'a été le plus profitable fut probablement le parrainage puisque c'est la stratégie avec laquelle je suis allée le plus en profondeur et de laquelle sont le plus ressortis mes liens cliniques qui sont indispensables à ma bonne compréhension des pathologies et des problèmes qui peuvent survenir (CE4sp3)

Selon les résultats de l'entrevue réalisée auprès de Marie-France, la stratégie la moins efficace est celle de conseiller(1/6) (CE4sp5). Elle en a fait mention de la façon suivante : « La stratégie la moins profitable fut celle de conseiller, car je pense que je retiens mieux l'information lorsque je l'ai trouvée par moi-même que lorsque c'est mon superviseur qui me donne l'information » (CE4sp4).

115

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Marie-France, tu dois utiliser les tubulures à trois sites que l'on retrouve dans l'armoire au-dessus du lavabo de gauche » (RS4sp1).

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques de Marie-France. Par exemple : « Si tu veux avoir plus de facilité à insérer ton tube nasogastrique, il faut que tu mettes du lubrifiant en plus grande quantité. Insère ton tube en l'orientant davantage vers l'oreille opposée. » (RS4sp2).

Par ailleurs, la stratégie de conseiller, telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord du superviseur, a été reprise lorsque Marie-France se sentait dépassée par les événements. L'exemple suivant illustre bien ce sujet : « Si tu veux aller rapidement et que tu ne sais plus par où commencer, prends deux minutes, arrête-toi et prends le temps d'établir tes priorités d'intervention » (RS4sp4).

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer a été retenue afin d'enraciner les liens de physiopathologie établis par Marie-France ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son journal de bord : « Ta patiente revient de bronchoscopie. Quels sont les éléments de surveillance que tu dois vérifier régulièrement? Peut-elle manger tout de suite? Pourquoi? » (RS4sp3).

L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter(0/6) a été appliquée

pour lancer des défis à Marie-France, pour la motiver à chercher par elle-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a dit : « Marie-France, tu as pris 15 minutes pour effectuer ta ponction veineuse ce matin. Utilise ton chronomètre et essaie de le faire plus rapidement cette fois. Je suis disponible pour t'aider si tu as besoin de moi » (RS4sp5).

Ces données, concernant les stratégies pédagogiques, démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase de déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie de Marie-France.

En ce qui a trait aux éléments de coopération, la fréquence cumulée est notée dans la *grille d'enregistrement des événements*, mais Marie-France n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la compilation des résultats d'entrevue, cette stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(4/6) qu'avec les membres du personnel(4/6). Les données d'entrevue provenant de Marie-France expriment de cette façon la coopération avec les étudiants : « C'est plus à eux que je pense de demander de l'aide et vice-versa. Je considère que nos buts et notre langage est plus au même niveau » (CE4cp1). Marie-France a fait cette remarque quant à la coopération envers les membres du personnel : « Je ne me sens pas tout à fait à l'aise de leur demander de l'aide parce qu'ils ont déjà une grande charge de travail » (CE4cp2).

Il est possible de discerner que le concept de travail coopératif n'est pas totalement acquis par l'étudiante, en se référant aux données que Marie-France cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « Dans nos stages, nous travaillons souvent en équipe » (QD4cp0). La coopération, telle que vue par Howden et Martin (1997) implique

nécessairement la « responsabilité de son propre apprentissage, mais aussi la responsabilité de l'apprentissage des coéquipiers ». L'exemple cité par Marie-France n'exprime pas de façon explicite cette notion de responsabilité, amenant donc le chercheur à tirer cette conclusion.

L'analyse provenant du journal de bord du superviseur indique que Marie-France travaille bien en équipe, tant avec ses collègues étudiants qu'avec les membres du personnel. Toujours selon la même source, cette étudiante a le souci de l'atteinte de l'objectif fixé par le superviseur lors d'un travail en coopération, particulièrement si ce travail permet d'obtenir des points au bulletin. Elle fait en sorte que son travail soit fait. Une fois celui-ci accompli, elle va offrir son aide si elle n'a rien de plus intéressant à faire. Pour offrir à Marie-France une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur lui a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que : « Marie-France fait rapidement une partie de la tâche à effectuer sans égard aux autres membres de l'équipe. Elle préfère ensuite passer aux choses techniques plutôt que d'aider ses collègues » (RS4cp3).

Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, selon Marie-France, la notion de responsabilisation personnelle(6/6) implicite à la coopération fait référence à des éléments où elle prend des décisions pour les actes qu'elle pose elle-même. À ce sujet, elle mentionne : « Lors d'un travail d'équipe comme dans le cas du déplacement d'un patient, je prends ma place et j'effectue la technique de façon efficace » (CE4cp3). On peut toutefois noter que cet exemple est représentatif d'une responsabilisation personnelle puisqu'il fait mention de la participation de cette stagiaire dans le travail d'équipe. Cet exemple pourrait également s'appliquer à la responsabilisation

professionnelle puisque l'exemple en question fait référence à une situation où l'étudiante a une responsabilité envers le patient qu'elle déplace.

Pour sa part, le superviseur a souligné, dans son journal de bord, que des éléments de responsabilisation personnelle ainsi que des éléments de responsabilisation professionnelle ont été décelés dans les agissements de Marie-France. L'analyse des journaux de bord du superviseur permet de distinguer les situations mises en place par le superviseur dans lesquelles Marie-France a fait preuve de responsabilisation personnelle. Par exemple, Marie-France était libre de revenir de sa pause-repas à l'heure qui lui convenait. Cette stagiaire devait toutefois s'assurer de ne pas priver les autres étudiants de leur pause-repas en ne prenant que le temps alloué. Les données, provenant des journaux de bord du superviseur, mentionnent que, pas une seule fois, elle n'est arrivée en retard. Les éléments de responsabilisation professionnelle font référence, selon les données recueillies auprès du superviseur, notamment à la justesse d'effectuer ou non une surveillance clinique. Par exemple, Marie-France doit décider par elle-même de la fréquence à laquelle sera prise la glycémie capillaire du patient.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre que Marie-France communique de façon efficace avec tous les étudiants(6/6), qu'elle n'hésite pas à aller consulter les médecins ou les membres du personnel(6/6). Elle sait à qui s'adresser en cas de besoin. Bien que cette étudiante ne mentionne pas explicitement d'éléments de communication dans ses journaux de bord, elle cite des événements soulignant l'intervention de l'enseignant(6/6). Les données d'entrevue indiquent qu'il est toutefois plus aisé pour cette stagiaire de communiquer avec les autres étudiants, comme le démontre cet exemple tiré des données d'entrevue :

Je suis au même niveau qu'eux et ils ne jugent jamais les questions que je leur pose. Je n'ai jamais comme commentaire d'eux que l'on a déjà vu cela en telle session. De plus, leurs explications comme réponse à mes questions sont plus claires et de mon niveau selon moi (CE4co1).

En ce qui a trait à la communication avec les membres du personnel, les données d'entrevue mentionnent : « J'ai toujours peur de les [membres du personnel] déranger avec mes questions et je me dis parfois qu'ils doivent trouver que l'on prend de la place malgré le fait que nous les aidons » (CE4co2).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Marie-France utilise bien la communication fonctionnelle lorsqu'elle donne son rapport en fin de journée et lors de ses interactions avec les membres du personnel. Elle adopte rarement un mode de communication thérapeutique.

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Marie-France font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. La communication thérapeutique n'a pas été employée à l'égard de Marie-France durant le stage.

En analysant l'aspect métacognitif(0/6) de cette recherche, l'étude des données provenant du *questionnaire de données démographiques initiales* a permis de constater que Marie-France ne connaissait pas ce qu'était la métacognition (QD4cp4) et on note, lors de l'entrevue finale, qu'elle dit : « Je n'ai jamais utilisé la métacognition consciemment » (CE4cp4). Toutefois, des données extraites des journaux de bord démontrent que Marie-France est

120

capable d'expliquer pour quelle raison un événement est utile à son apprentissage, ce qui correspond à la définition de la métacognition. À titre d'exemple :

Lors de mon premier départ sur un autre étage et de ma première admission à l'urgence, le superviseur m'a dit calmement quoi faire et j'ai pu le faire à ma vitesse. Cela m'aide dans mon apprentissage, car je n'ai pas eu de stress supplémentaire à celui que j'avais à faire de nouvelles choses (CE19cp4).

Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte que Marie-France sait pourquoi telle intervention est utile pour son apprentissage et elle l'exprime bien dans l'exemple précédent.

L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord convenablement complétés par Marie-France, a permis de constater, comme dans l'exemple précédent, que le processus métacognitif s'effectue. Toutefois, les données démontrent que Marie-France ne se rend pas compte des moments où elle utilise la métacognition. On peut donc déduire de ces résultats que le processus métacognitif est exécuté de manière non consciente, mais que le concept de métacognition lui-même n'est pas intégré. Les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Marie-France dans le but de favoriser le processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Marie-France qu'il la dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Comment fais-tu pour apprendre quelles sont les manifestations cliniques de ta patiente? » (RS4cp4).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif, tel que rapporté par les données provenant de Marie-France et de son superviseur,

sera abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions de Marie-France et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.5.3 Synthèse des perceptions combinées de Marie-France et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon la perception de Marie-France et de son superviseur. Le tableau 4.5 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

Tableau 4.5

Sommaire des perceptions combinées de Marie-France et de son superviseur

Éléments relatifs au MISC	Perceptions combinées de Marie-France et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique et laisser-faire
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	Autocratique
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer, entraîner et parrainer
Stratégies les moins utiles à son apprentissage	Confronter
Présence de coopération	Plutôt travail d'équipe avec les autres étudiants
Type de responsabilisation	Personnelle et professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel
Présence de métacognition	Oui, mais de manière non consciente

4.6 Profil individuel de Sophie

4.6.1 Profil démographique de Sophie

Les données fournies par le *questionnaire de données démographiques initiales* permettent de décrire le profil démographique de Sophie.

Sophie est une jeune femme de 26 ans faisant partie du groupe de stage numéro trois. Sophie avait obtenu son premier choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Elle évalue son degré de motivation pour ce stage à 9/10. À la session précédente, elle avait obtenu une note finale de 84 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, elle consacre environ 10 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. À la charge d'étude de Sophie, les données initiales démontrent qu'elle ajoute une dizaine d'heures de travail rémunéré à titre de préposée aux bénéficiaires. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Sophie une charge de travail globale de 52 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent que Sophie, avant le début du stage, préférait le style d'intervention démocratique de la part du superviseur, qu'elle n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition et qu'elle disait ne jamais avoir travaillé en coopération. (QD5cp0)

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à Sophie.

4.6.2 Perception du MISC selon Sophie face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater que Sophie perçoit le style d'intervention démocratique(6/7) comme étant utile à son apprentissage puisqu'elle mentionne que : « Lorsque je dois effectuer une technique pour la première fois, tu prends le temps de regarder si j'ai tout le matériel requis. Tu restes près de moi au cas où j'aurais besoin d'être corrigée » (REM5si2). L'analyse des résultats mentionne de plus que Sophie perçoit le style d'intervention laisser-faire(1/7) comme n'étant pas profitable à son apprentissage (CE5si3).

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Sophie. À titre d'exemple, le superviseur mentionne cet événement : « Sophie devait préparer un protocole de Cardizem. Nous avons regardé ensemble les étapes à suivre et les éléments de surveillance particuliers à cette médication » (RS5si2).

La compilation des résultats a permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été fréquemment employé, plus tôt dans le stage qu'avec les autres étudiants, en ce qui concerne l'application des techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Sophie faire plusieurs installations de perfusions intraveineuses de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir si elle en manifestait le besoin » (RS5si3). On peut également noter, suite à l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique(0/7) pour donner des directives auxquelles Sophie devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles

124

telles que : « Lorsque tu auras fini avec ton patient, je voudrais que tu ailles prendre les signes vitaux du patient dans le lit 11. » (RS5si1).

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style d'intervention autocratique n'est pas perçu par l'étudiante malgré son utilisation quotidienne. De plus, il apparaît que le style d'intervention démocratique est très remarqué. Le style d'intervention laisser-faire peut être perçu, tant comme un style d'intervention utile à l'apprentissage de l'étudiant que comme un style d'intervention peu utile à ce même apprentissage.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord de la stagiaire ont permis de noter que Sophie remarque plus particulièrement celles d'éduquer(4/7) et d'entraîner(4/7). Au sujet de la stratégie d'éduquer, elle cite : « J'ai beaucoup apprécié lorsque tu as pris le temps de m'expliquer comment calculer la vitesse du cœur et vérifier s'il est régulier ou non sur la feuille d'ECG » (REM5sp1). Pour ce qui a trait à la stratégie d'entraîner, on peut lire dans le journal de bord de Sophie : « Lorsque je dois effectuer une technique pour la première fois, tu prends le temps de regarder si j'ai tout le matériel requis. Tu restes près de moi au cas où j'aurais besoin d'être corrigée » (REM5sp2). De plus, dans les résultats d'entrevue, Sophie mentionne que : « Entraîner est la stratégie la plus utile à mon apprentissage » (CE5sp2).

Selon les résultats de l'entrevue réalisée auprès de Sophie : « La stratégie la moins efficace est celle de confronter(1/7) » (CE5sp5). Toutefois, Sophie ne donne pas les raisons justifiant ses affirmations.

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée

125

surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Sophie, il faut appeler à l'unité coronarienne après avoir installé la télémétrie de ton patient » (RS5sp1).

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques de Sophie. Par exemple : « Si tu t'installes de l'autre côté du lit de la patiente, tu seras plus à l'aise pour prendre ses signes neurologiques » (RS5sp2).

La stratégie de conseiller(1/7), telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord du superviseur, a été reprise lorsque Sophie se sentait dépassée par les événements. Cet exemple illustre bien ce sujet : « Je comprends que tu es débordée et que tu ne sais plus où donner de la tête, mais il faut que tu commences par déterminer tes priorités d'intervention » (RS5sp4).

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer(1/7) a été retenue afin d'aider Sophie à faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son journal de bord : « Ton patient a reçu un diagnostic de gastrite. Quels sont les liens entre cette pathologie et ses habitudes de vie inscrites au dossier? » (RS5sp3). L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter a été appliquée pour lancer des défis à Sophie, pour la motiver à chercher par elle-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a fait cet exercice avec Sophie : « Je prends la feuille d'électrocardiogramme et je la lui présente en lui demandant à quelle vitesse bat le cœur du patient tout en cachant la réponse avec mon pouce » (RS5sp5). Ces données, concernant les stratégies pédagogiques,

126

démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase du déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie de Sophie.

En ce qui a trait aux éléments de coopération, la fréquence cumulée est notée dans la *grille d'enregistrement des événements*, mais Sophie n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la compilation des résultats d'entrevue, cette stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(6/7) qu'avec les membres du personnel(2/7). Sophie ne détaille pas ces éléments mentionnés lors de l'entrevue. Il est possible de discerner que l'expérience de travail coopératif est absente en début de stage, en se référant aux données que Sophie cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « Je n'ai jamais fait de travail coopératif » (QD5cp0).

L'analyse provenant du journal de bord du superviseur indique que Sophie travaille bien en coopération, tant avec ses collègues étudiants qu'avec les membres du personnel. Toujours selon la même source, cette étudiante a le souci de l'atteinte de l'objectif fixé par le superviseur lors d'un travail en coopération. Elle fait en sorte que chaque membre de l'équipe apprenne, notamment lorsque le superviseur donne des exercices à compléter. Pour offrir à Sophie une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que : « Sophie partage bien ces connaissances. Elle s'assure que chaque étudiant a compris la façon de faire avant d'aller plus en profondeur dans la complexité des calculs » (RS5cp3). On peut également noter que Sophie « sait que, si un membre de l'équipe ne parvient pas à atteindre son but, c'est toute l'équipe qui échoue » (RS5cp1).

127

Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, selon Sophie, la notion de responsabilisation personnelle(1/7) implicite à la coopération fait référence à des éléments où elle prend des décisions pour elle-même. À ce sujet, elle mentionne que :

Selon la prescription du médecin, je devais installer à ma patiente un soluté NaCl 0,9%. Alors je décide d'aller faire ma technique sans demander la supervision du professeur. Je prépare mon matériel et je me dirige au chevet de ma patiente avec confiance en moi (CE5cp3).

Cet exemple illustre bien un événement mettant en lumière la responsabilisation personnelle.

Pour sa part, le superviseur a souligné, dans son journal de bord, que des éléments de responsabilisation personnelle ainsi que des éléments de responsabilisation professionnelle propres à la coopération ont été décelés dans les agissements de Sophie. L'exemple cité plus haut par l'étudiante illustre bien un exemple de responsabilisation personnelle. Selon les données recueillies auprès du superviseur, les éléments de responsabilisation professionnelle font référence notamment à la justesse d'administrer ou non une médication. Des éléments de responsabilisation professionnelle sont perçus dans les résultats provenant du superviseur. Par exemple, avant l'arrivée du médecin, l'étudiante prend la décision d'installer un soluté à sa patiente qui fait de l'hypotension.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre que Sophie communique de façon efficace avec tous les étudiants(2/7), qu'elle n'hésite pas à aller consulter les médecins ou les membres du personnel(7/7). Elle sait à qui s'adresser en cas de besoin. Bien

128

que cette étudiante ne mentionne pas explicitement d'éléments de communication dans ses journaux de bord, elle cite plus particulièrement des événements soulignant l'intervention du superviseur(5/7). Les données d'entrevue indiquent également qu'il est plus aisé pour cette stagiaire de communiquer avec les autres étudiants, les membres du personnel et le superviseur qu'avec les membres du personnel des autres équipes de travail. À ce sujet, Sophie a cité en entrevue : « Les membres du personnel des autres équipes de travail sont moins disponibles » (CE5co1).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Sophie utilise bien la communication fonctionnelle lorsqu'elle donne son rapport en fin de journée et lors de ses communications avec les différents intervenants. Elle adopte un mode de communication thérapeutique notamment lors de ses contacts avec ses patients en situation de crise.

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Sophie font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. Toutefois, le superviseur n'a pas eu recours à la communication thérapeutique avec Sophie durant le stage.

En analysant l'aspect métacognitif(0/7) de cette recherche, l'étude des données provenant du *questionnaire de données démographiques initiales* a permis de constater que Sophie ne connaissait pas ce qu'était la métacognition (QD5cp4) et on note, lors de l'entrevue finale, qu'elle dit que la métacognition ne lui a pas été utile pour ses apprentissages (CE5cp4). Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte que Sophie sait pourquoi telle intervention est utile pour son

apprentissage et elle l'exprime bien : « Même si la plupart d'entre nous avons un patient à s'occuper, tu nous as permis d'aller voir une cardioversion en stabilisation. Étant donné que je suis visuelle, je suis certaine que je vais toujours m'en rappeler » (REM5cp4b).

L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord convenablement complétés par Sophie, a permis de constater dans l'exemple précédent que le processus métacognitif s'effectue. Toutefois, les données démontrent que Sophie ne se rend pas compte des moments où elle accomplit sa métacognition. On peut donc déduire de ces résultats que le processus métacognitif est exécuté de manière non consciente, mais que le concept de métacognition lui-même n'est pas intégré.

Les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Sophie dans le but de favoriser le processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Sophie qu'il la dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Sophie, peux-tu m'expliquer pourquoi tu utilises une feuille toute blanche pour prendre ton rapport plutôt que d'utiliser la feuille de rapport inter-service? » (RS5cp4).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif, tel que rapporté par les données provenant de Sophie et de son superviseur, sera abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions de Sophie et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.6.3 Synthèse des perceptions combinées de Sophie et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon la perception combinées de Sophie et de son superviseur. Le tableau 4.6 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

Tableau 4.6

Sommaire des perceptions combinées de Sophie et de son superviseur

Éléments relatifs au MISC	Perception combinées de Sophie et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	Autocratique
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer et entraîner
Stratégies les moins utiles à son apprentissage	Confronter
Présence de coopération	Oui, surtout avec les étudiants
Type de responsabilisation	Personnelle et professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel et thérapeutique
Présence de métacognition	Oui, mais de façon inconsciente

4.7 Profil individuel de Mathieu

4.7.1 Profil démographique de Mathieu

Les données fournies par le *questionnaire de données démographiques initiales* permettent de décrire le profil démographique de Mathieu.

Mathieu est un jeune homme de 31 ans faisant partie du groupe de stage numéro trois. Mathieu avait obtenu son premier choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Il évalue son degré de motivation pour ce stage à 6/10. À la session précédente, il avait obtenu une note finale de 72 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, il consacre environ 10 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Mathieu une charge de travail globale de 42 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent que Mathieu, avant le début du stage, préférait le style d'intervention démocratique de la part du superviseur, qu'il n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition (QD6cp4) et qu'il disait ne jamais avoir fait du travail coopératif. (QD6cp0).

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à Mathieu.

4.7.2 Perception du MISC selon Mathieu face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater que Mathieu perçoit le style d'intervention démocratique(5/6) comme étant utile à son apprentissage puisqu'il mentionne : «Cela m'est très profitable et me permet de prendre de l'autonomie. Le fait d'être consulté sur ce que l'on fait et sur ce que l'on ne fait pas, m'aide » (CE6si2).

Au sujet du style autocratique(1/6), il mentionne lors de l'entrevue : « Je n'ai pas vraiment expérimenté mais peut-être que dans certaines situations, ça peut être bien que le superviseur décide que « c'est ça qu'il faut faire ». Ça peut être aidant dans un certain sens » (CE6si1).

L'analyse des résultats mentionne que Mathieu perçoit le style d'intervention laisser-faire(1/6) comme étant profitable à son apprentissage. À ce propos, il dit : « Le laisser-faire nous apprend à nous débrouiller. Si le laisser-faire est total, alors ce ne serait pas très aidant, mais ce n'est pas arrivé. On ne peut pas avoir juste du laisser-faire parce qu'on a encore besoin d'encadrement » (CE6si3). Cette dernière citation apporte une nuance relative à la présence du superviseur. Les résultats démontrent que Mathieu a besoin d'une certaine autonomie, mais qu'il a également besoin d'un encadrement soutenu afin de le rassurer sur les actions qu'il pose. Cette nuance sera discutée au chapitre 5.

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Mathieu. À titre d'exemple, le superviseur mentionne cet événement : « Mathieu venait d'accueillir un patient et je lui ai

133

demandé les interventions qu'il prévoyait faire pour ce patient. Nous avons, ensemble, établi les priorités de ces interventions » (RS6si2).

La compilation des résultats a permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été fréquemment employé en ce qui concerne l'application des techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Mathieu faire plusieurs prises de sang de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir s'il en manifestait le besoin » (RS6si3).

On peut également noter, suite à l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique pour donner des directives auxquelles Mathieu devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles telles que : « Mathieu, tu dois te présenter au poste des infirmières à 07h45 le matin pour prendre ton rapport » (RS6si1).

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style d'intervention autocratique est peu perçu par l'étudiant malgré son utilisation quotidienne. Il apparaît que le style d'intervention démocratique est très remarqué. Le style d'intervention laisser-faire peut être perçu, tant comme un style d'intervention utile à l'apprentissage de l'étudiant que comme un style d'intervention inutile à ce même apprentissage.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord du stagiaire ont permis de noter que Mathieu remarque plus particulièrement celles d'éduquer(3/6) et d'entraîner(4/6). Au sujet d'éduquer, il est possible de lire ces propos dans son journal de bord : « Il a donné énormément d'explications sur l'interprétation des ECG, rayons X, taco, etc.

134

J'ai énormément apprécié les explications. C'était mieux que n'importe quel enseignement clinique » (REM6sp1).

On peut, de plus, noter dans le journal de bord de Mathieu cet exemple illustrant la stratégie d'entraîner : « Après avoir fait un dégât avec les tubes de prélèvement, j'ai apprécié qu'il me fasse pratiquer. D'une part, ça m'a permis de comprendre l'équilibre des pressions et d'autre part, ça m'a permis de clore l'événement d'une façon positive » (REM6sp2). De plus, dans les résultats d'entrevue, Mathieu mentionne qu'entraîner est la stratégie la plus utile à son apprentissage comme le démontre cet extrait : « Ça donne des trucs, j'en prends et j'en laisse. Je prends ce qui me convient, ce avec quoi je suis le plus à l'aise. Ça me donne un éventail des possibilités » (CE6sp2).

Selon les résultats de l'entrevue réalisée auprès de Mathieu, la stratégie la moins efficace est celle de confronter(0/6) : « Confronter, ce n'est pas facile avec moi, je perds confiance en moi, puis après, tout va mal. Je deviens stressé, ça ne m'aide pas » (CE6sp5).

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Mathieu, tu dois utiliser le formulaire de clinique spéciale pour les rendez-vous en gastro-entérologie » (RS6sp1).

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques de Mathieu. L'exemple au sujet des tubes de prélèvement, cité antérieurement, est adéquat à ce sujet.

Par ailleurs, la stratégie de conseiller(0/6), telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord du superviseur, a été reprise lorsque Mathieu se sentait dépassé par les événements. À titre d'exemple, cet événement : « Mathieu était débordé; il venait d'avoir deux admissions en même temps. J'ai pris le temps de le conseiller sur la façon de déterminer les priorités de soins. Il a ensuite pu faire ses interventions de façon efficace » (RS6sp3).

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer(1/6) a été retenue afin d'aider Mathieu à faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son journal de bord : « Ta patiente a reçu un diagnostic de colique hépatique. Quelles sont les manifestations cliniques de ta patiente qui ont permis ce diagnostic? » (RS6sp3).

L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter a été appliquée pour lancer des défis à Mathieu, pour le motiver à chercher par lui-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a dit : « Mathieu, tu as pris 15 minutes pour prendre tes signes vitaux ce matin. Utilise ton chronomètre et essaie de le faire en moins de temps cette fois. Je suis disponible pour t'aider si tu as besoin de moi » (RS6sp5). Ces données, concernant les stratégies pédagogiques, démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase de déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie de Mathieu.

En ce qui a trait aux éléments de coopération, la fréquence d'apparition cumulée est notée dans la *grille d'enregistrement des événements*, mais Mathieu n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la

136

compilation des résultats d'entrevue, ce stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(6/6) qu'avec les membres du personnel(6/6). On peut noter ce propos au sujet de la coopération : « C'est plus facile de travailler en coopération avec les autres étudiants, encore plus que dans les autres stages; il y a une bonne harmonie, une bonne entraide dans le groupe. Avec le personnel, ce serait sûrement aidant. Ils nous demandent de l'aide lors des surplus de tâche » (CE6cp1). Mathieu a fait cette remarque quant à la coopération envers les membres du personnel : « Même avec les médecins, c'est ok » (CE6cp2).

Il est possible de discerner que le concept de travail coopératif n'est pas totalement acquis par l'étudiant, en se référant aux données que Mathieu cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « Je n'ai jamais fait de travail coopératif » (QD6cp0).

L'analyse provenant du journal de bord du superviseur indique que Mathieu travaille bien en coopération, plus particulièrement avec ses collègues étudiants qu'avec les membres du personnel. Toujours selon la même source, cet étudiant a le souci de l'atteinte de l'objectif fixé par le superviseur lors d'un travail en coopération. Il fait en sorte que chaque membre de l'équipe apprenne, notamment lorsque le superviseur donne des exercices à compléter. Pour offrir à Mathieu une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que « Mathieu aime partager ses connaissances. Il veut que chaque étudiant comprenne la façon de faire avant d'aller plus en profondeur dans la complexité des calculs » (RS6cp3).

137

Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, selon Mathieu, la notion de responsabilisation personnelle(0/6) implicite à la coopération fait référence à des éléments où il prend des décisions pour lui-même. Toutefois, à ce sujet, il mentionne : « Je n'ai pas d'exemple de responsabilisation personnelle qui me vienne en tête » (CE6cp3).

Pour sa part, le superviseur a souligné, dans son journal de bord, que des éléments de responsabilisation personnelle, mais plus particulièrement des éléments de responsabilisation professionnelle, ont été décelés dans les agissements de Mathieu. L'analyse des journaux de bord du superviseur permet de distinguer les situations mises en place par le superviseur dans lesquelles Mathieu a fait preuve de responsabilisation personnelle. Par exemple, Mathieu était libre de prendre sa pause à l'heure qui lui convenait. Ce stagiaire devait toutefois s'assurer de ne pas priver les autres étudiants de leur pause en ne prenant que le temps alloué. Les données disent que, pas une seule fois, il n'est arrivé en retard.

Les éléments de responsabilisation professionnelle font davantage référence, selon les données recueillies auprès du superviseur, notamment à la justesse d'administrer ou non une médication. Des éléments de responsabilisation professionnelle sont perçus dans les résultats provenant du superviseur. Par exemple, le médecin a prescrit un médicament à administrer au besoin (acétaminophène). Le superviseur demandera alors à Mathieu s'il faut donner, ou non, ledit médicament à son patient.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre que Mathieu communique de façon efficace avec tous les étudiants(4/6), qu'il n'hésite pas à aller consulter les médecins ou les membres du personnel(3/6). Il sait à qui s'adresser, en cas de besoin. Bien

que cet étudiant ne mentionne pas explicitement d'éléments de communication dans ses journaux de bord, il cite des événements soulignant particulièrement l'intervention du superviseur(1/6). Les données d'entrevue indiquent qu'il est toutefois plus aisé pour ce stagiaire de communiquer avec le superviseur comme en fait état cet extrait : « Pour moi tu [le superviseur] es la référence. Je m'identifie beaucoup au superviseur; je sais qu'il y a un lien avec la théorie. Ça me donne confiance pour faire le lien entre la pratique et la théorie » (CE6co3). Les données d'entrevue indiquent également que c'est plus difficile pour Mathieu de communiquer avec les membres du personnel : « On est plus gêné de parler avec les médecins, puis même avec les infirmières. C'est le fun parce qu'il y en a qui sont quand même ouverts » (CE6co2).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Mathieu utilise bien la communication fonctionnelle lorsqu'il donne son rapport à l'heure du dîner et en fin de journée. Toutefois, il adopte rarement un mode de communication thérapeutique.

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Mathieu font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. La communication thérapeutique n'a pas été employée durant le stage avec Mathieu, si l'on juge les données recueillies auprès du superviseur.

En analysant l'aspect métacognitif(0/6) de cette recherche, l'étude des données provenant du « Questionnaire de données démographiques initiales » a permis de constater que Mathieu ne connaissait pas ce qu'était la métacognition (QD6cp4) et on note, lors de l'entrevue finale, qu'il dit : « J'ai

139

beaucoup de difficultés à voir s'il y en a eu [de la métacognition] durant le stage. Je n'arrive pas à saisir le concept de métacognition alors je ne sais pas si cela m'a été utile » (CE6cp4). Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte que Mathieu sait pourquoi telle intervention est utile pour son apprentissage et il l'exprime bien :

Le superviseur m'a laissé aller seul dans ce que j'avais à faire et m'a aidé lorsque j'étais débordé. Ça m'a permis de me sentir un peu plus à l'aise dans l'organisation de mon travail en voyant par moi-même ce qu'il y avait à faire. En m'aidant lorsque j'étais débordé, il m'a permis de ne pas me sentir seul, de me sentir soutenu et de ne pas perdre confiance en mes capacités (REM6cp4).

L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord convenablement complétés par Mathieu, a permis de constater dans l'exemple précédent que le processus métacognitif s'effectue. Toutefois, les données démontrent que Mathieu ne se rend pas compte des moments où il accomplit sa métacognition. On peut donc déduire de ces résultats que le processus métacognitif est exécuté de manière non consciente, mais que le concept de métacognition lui-même n'est pas intégré.

Les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Mathieu dans le but de favoriser le processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Mathieu qu'il la dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Mathieu, peux-tu m'expliquer pourquoi tu utilises les aiguilles de 2,5 cm plutôt que les aiguilles de 4 cm pour faire tes ponctions veineuses? » (RS6cp5).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif tel que rapporté par les données provenant de Mathieu et de son superviseur sera

abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions de Mathieu et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.7.3 Synthèse des perceptions combinées de Mathieu et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon les perceptions combinées de Mathieu et de son superviseur. Le tableau 4.7 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

Tableau 4.7

Sommaire des perceptions combinées de Mathieu et de son superviseur

Éléments relatifs au MISC	Perceptions de Mathieu et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	Laisser-faire
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer et entraîner
Stratégies les moins utiles à son apprentissage	Confronter
Présence de coopération	Oui, avec les étudiants
Type de responsabilisation	Professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel
Présence de métacognition	Oui, de manière inconsciente et concept non intégré

4.8 Profil individuel de Loïc

4.8.1 Profil démographique de Loïc

Les données fournies par le questionnaire de données démographiques initiales permettent de décrire le profil démographique de Loïc.

Loïc est un jeune homme de 21 ans faisant partie du groupe de stage numéro trois. Loïc avait obtenu son premier choix comme milieu de stage, soit l'urgence. Il évalue son degré de motivation pour ce stage à 9/10. À la session précédente, il avait obtenu une note finale de 70 %. Pour maintenir la moyenne de ses notes, il consacre environ 6 heures aux études et aux travaux scolaires à chaque semaine. À la charge d'étude de Loïc, les données initiales démontrent qu'il ajoute trois heures de travail rémunéré à titre de garagiste. En additionnant les 32 heures de présence en classe et en stage par semaine, ceci procure à Loïc une charge de travail globale de 41 heures par semaine.

À la lumière des données recueillies dans le questionnaire, et conformément au modèle théorique présenté dans cette recherche, les résultats indiquent que Loïc, avant le début du stage, préférait le style d'intervention démocratique de la part du superviseur, qu'il n'avait aucune idée de ce qu'est la métacognition (QD7cp4) et qu'il disait travailler en coopération à l'occasion, comme il est rapporté ici : « On fait du travail coopératif lors de la préparation d'examens et aussi dans les stages entre infirmières. » (QD7cp1). Cet exemple plus ou moins représentatif de coopération sera abordé de nouveau au point 4.8.2.2.

Pour faire suite à ce portrait initial, la section suivante présente une description quantitative et qualitative des données relatives à Loïc.

4.8.2 Perception du MISC selon Loïc face à son superviseur

D'après les données recueillies, on peut constater que Loïc perçoit le style d'intervention démocratique(6/6) comme étant utile à son apprentissage puisqu'il mentionne que : « [le superviseur] m'a fait confiance pour la technique de soluté [...] Il repassait avec moi mon dossier pour voir si tout était correct » (REM7si2). L'analyse mentionne, de plus, que Loïc perçoit le style d'intervention laisser-faire(0/6) comme étant profitable au développement de son autonomie. À ce sujet, il dit : « Le style d'intervention laisser-faire est utile à mon apprentissage quand j'ai l'habitude de faire certaines choses, car cela augmente beaucoup mon indépendance et mon autonomie » (CE7si3). Les données d'entrevue permettent d'obtenir la perception de Loïc en regard du style d'intervention autocratique(0/6) : « Le style d'intervention autocratique peut être utile si je ne sais pas quoi faire dans une situation urgente » (CE7si1).

L'examen des données provenant des journaux de bord du superviseur révèle qu'il a utilisé principalement le style d'intervention démocratique dans ses interventions courantes avec Loïc. À titre d'exemple, le superviseur mentionne cet événement : « Loïc venait d'accueillir une patiente ayant une déficience immunitaire et je lui ai demandé les précautions qu'il prévoyait prendre pour cette patiente. Nous avons, ensemble, établi les interventions à faire » (RS7si2).

La compilation des résultats a permis de constater que le style d'intervention laisser-faire a été fréquemment employé en ce qui concerne l'application des

143

techniques de soins, une fois que celles-ci ont été vues et évaluées par le superviseur et qu'elles ont été jugées sécuritaires et adéquates. À ce sujet, le superviseur cite : « J'ai laissé Loïc préparer plusieurs antibiotiques de façon autonome. Je me tenais légèrement en retrait afin d'être prêt à intervenir s'il en manifestait le besoin » (RS7si3).

On peut également noter, suite à l'analyse des résultats, que le superviseur s'est servi du style d'intervention autocratique pour donner des directives auxquelles Loïc devait se conformer. Pour illustrer ces propos, le superviseur usait de paroles telles que : « Loïc, va voir ton patient dans le lit 10, il a sonné » (RS7si1).

Il ressort des données relatives aux styles d'intervention que le style d'intervention autocratique et le style d'intervention laisser-faire ne sont pas perçus malgré leur utilisation quotidienne. De plus, il apparaît que le style d'intervention démocratique est très remarqué.

Au niveau des stratégies pédagogiques, les données fournies par les journaux de bord du stagiaire ont permis de noter que Loïc remarque plus particulièrement celle d'éduquer(6/6). À ce sujet, il cite : « Il m'a montré l'imagerie médicale, donc un autre aspect qui ne nous est pas montré en théorie » (REM7sp1). Toutefois, dans les résultats d'entrevue, Loïc spécifie qu'entraîner(2/6) est la stratégie la plus utile à son apprentissage : « Il m'a proposé son aide lorsqu'il a vu que j'avais de la difficulté avec une PV fuyante. Ensuite, il a fait un retour sur ce qui a mal fonctionné» (REM7sp2). Selon les résultats de l'entrevue réalisée auprès de Loïc, la stratégie la moins efficace est celle de confronter(1/6) (CE7sp5). Il ne donne toutefois pas de détails pour appuyer sa préférence à ce sujet.

144

Quant aux stratégies pédagogiques, les données recueillies auprès du superviseur amènent à constater que la stratégie d'éduquer a été utilisée surtout en début de stage. À cet effet, le superviseur donne l'exemple suivant : « Loïc, regarde sur le tracé d'électrocardiogramme, tu verras le rythme cardiaque de ton patient » (RS7sp1).

L'analyse des données a permis de noter que la stratégie d'entraîner a été employée par le superviseur dans le but de parfaire les techniques de Loïc. Par exemple : « Pour faire ta ponction veineuse, pique à côté de la veine si ton patient a des veines fuyantes. Ensuite, tu prends la veine par le côté en la maintenant bien en place » (RS7sp2).

Par ailleurs, la stratégie de conseiller(1/6), telle qu'inscrite dans les données des journaux de bord du superviseur, a été reprise lorsque Loïc se sentait dépassé par les événements. Cet exemple illustre bien ce sujet : « Loïc avait trois patients à s'occuper et l'un d'eux devait être transporté dans un autre hôpital pour recevoir un traitement. J'ai dû lui apporter mon aide pour effectuer les interventions nécessaires au transport » (RS7sp4).

Toujours suite à l'analyse des journaux de bord du superviseur, il est noté que la stratégie de parrainer(2/6) a été retenue afin d'aider Loïc à faire des liens entre la théorie et la pratique ainsi que pour approfondir ses connaissances théoriques. À ce propos, le superviseur mentionne, dans son journal de bord : « Ton patient a reçu un diagnostic de traumatisme crânien. Quels sont les éléments de surveillance à vérifier auprès de ton patient? » (RS7sp3).

L'étude des journaux de bord du superviseur a également permis de constater que la stratégie pédagogique de confronter a été appliquée pour

145

lancer des défis à Loïc, pour le motiver à chercher par lui-même et pour l'amener à augmenter sa vitesse au niveau technique. À titre d'exemple, le superviseur a dit : « Loïc, crois-tu que tu peux relever ton dossier plus rapidement qu'hier? Essaie donc! Je suis disponible pour t'aider si tu as besoin de moi » (RS7sp5).

Ces données, concernant les stratégies pédagogiques, démontrent que le superviseur a utilisé chacune d'elles en fonction de la phase de déroulement du stage ainsi que du degré d'autonomie de Loïc.

En ce qui a trait aux éléments de coopération, la fréquence d'apparition cumulée est notée dans la *grille d'enregistrement des événements*, mais Loïc n'en fait pas mention dans ses journaux de bord. Toutefois, lors de la compilation des résultats d'entrevue, ce stagiaire spécifie qu'il est plus facile de coopérer avec les autres étudiants(5/6) qu'avec les membres du personnel(4/6). Loïc a fait cette remarque quant à la coopération envers les membres du personnel : « Je n'ai pas aimé l'infirmier responsable, car il faisait plusieurs choses à ma place » (REM7cp2).

Il est possible de discerner que le concept de travail coopératif n'est pas totalement acquis par l'étudiant, en se référant aux données que Loïc cite dans le *questionnaire de données démographiques initiales* : « J'ai fait du travail coopératif surtout lors de la préparation d'examens et aussi dans les stages entre infirmières » (QD7cp0). La coopération, telle que vue par Howden et Martin (1997) implique nécessairement la « responsabilité de son propre apprentissage, mais aussi la responsabilité de l'apprentissage des coéquipiers ». L'exemple cité par Loïc n'exprime pas de façon explicite cette notion de responsabilité, amenant le chercheur à tirer cette conclusion.

146

L'analyse provenant du journal de bord du superviseur indique que Loïc travaille bien en équipe, tant avec ses collègues étudiants qu'avec les membres du personnel. Toujours selon la même source, cet étudiant a le souci de l'atteinte de l'objectif fixé par le superviseur lors d'un travail en coopération. Il s'acquitte bien de sa tâche, sans plus, notamment lorsque le superviseur donne des exercices à compléter. Pour offrir à Loïc une possibilité de mettre en pratique la coopération, le superviseur a demandé de réaliser un exercice sur les calculs de médication. À ce propos, les données du journal de bord du superviseur démontrent que :

Loïc fait bien le travail qui lui est attribué. Il va aider ses collègues lorsqu'il a terminé sa tâche. Cet étudiant ne s'assure pas que chaque étudiant a compris la façon de faire avant d'aller plus en profondeur dans la complexité des calculs; il est centré sur la tâche (RS7cp3).

Toujours d'après les informations recueillies en entrevue, selon Loïc, la notion de responsabilisation personnelle(2/6) implicite à la coopération fait référence à des éléments où il prend des décisions pour lui-même. Il n'a cependant pas d'exemple en tête lors de l'entrevue.

Pour sa part, le superviseur a souligné, dans son journal de bord, que des éléments de responsabilisation personnelle, mais davantage des éléments de responsabilisation professionnelle, ont été décelés dans les agissements de Loïc. L'analyse des journaux de bord du superviseur permet de distinguer les situations mises en place par le superviseur dans lesquelles Loïc a fait preuve de responsabilisation personnelle. Par exemple, Loïc a fait preuve de responsabilisation personnelle en avisant le superviseur lors de son absence en stage.

Les éléments de responsabilisation professionnelle font référence, selon les données recueillies auprès du superviseur, notamment à la justesse d'administrer ou non une médication. Des éléments de responsabilisation professionnelle sont perçus dans les résultats provenant du superviseur. Par exemple, le médecin a prescrit un médicament à administrer au besoin (hydromorphe). Le superviseur demandera alors à Loïc s'il faut donner, ou non, ledit médicament à son patient.

Pour ce qui touche l'aspect de la communication, l'analyse des résultats démontre que Loïc communique de façon efficace avec tous les étudiants(6/6), qu'il n'hésite pas à aller consulter les médecins ou les membres du personnel(5/6). Il sait à qui s'adresser en cas de besoin. Bien que cet étudiant ne mentionne pas explicitement d'éléments de communication dans ses journaux de bord, il cite des événements soulignant l'intervention de différentes personnes : enseignant, membres du personnel. Cette présence de personnes différentes dans les événements de communication suggère que Loïc a des liens de communication variés. Les données d'entrevue indiquent qu'il est toutefois plus aisé pour ce stagiaire de communiquer avec les autres étudiants qu'avec les membres du personnel ou le superviseur(5/6) (CE7co1).

D'après les résultats recueillis auprès du superviseur, Loïc utilise bien la communication fonctionnelle, particulièrement lorsqu'il donne son rapport en fin de journée. Il adopte un mode de communication thérapeutique, notamment lors de ses contacts avec ses patients en situation de crise.

Selon l'analyse des données des journaux de bord du superviseur, les échanges que le superviseur entretient avec Loïc font le plus souvent état de l'emploi de la communication fonctionnelle; toutes les fois où des consignes

148

sont données, c'est la communication fonctionnelle qui est utilisée. La communication thérapeutique n'a pas été employée durant le stage avec Loïc, si l'on juge les données recueillies auprès du superviseur.

En analysant l'aspect métacognitif(0/6) de cette recherche, l'étude des données provenant du questionnaire de données démographiques initiales a permis de constater que Loïc ne connaissait pas ce qu'était la métacognition (QD7cp4) et on note, lors de l'entrevue finale, qu'il dit ne pas avoir utilisé la métacognition (CE7cp4b). Toutefois, des données extraites des journaux de bord mentionnent que :

Il m'a proposé son aide lorsqu'il a vu que j'avais de la difficulté avec une PV fuyante. Ensuite, il a fait un retour sur ce qui a mal fonctionné. Le fait de revenir sur la technique me permet de connaître mon erreur et, par le fait même, de me montrer un autre truc (REM7cp4).

Les informations recueillies auprès du superviseur permettent de se rendre compte que Loïc sait pourquoi telle intervention est utile pour son apprentissage et il l'exprime bien dans l'exemple précédent.

L'ensemble des données, recueillies via les journaux de bord convenablement complétés par Loïc, a permis de constater dans l'exemple précédent que le processus métacognitif s'effectue. Toutefois, les données démontrent que Loïc ne se rend pas compte des moments où il accomplit sa métacognition. On peut donc déduire de ces résultats que le processus métacognitif est exécuté de manière non consciente.

Les données provenant du superviseur illustrent de multiples occasions où le superviseur a lui-même posé des questions à Loïc dans le but de favoriser le

149

processus métacognitif, sans toutefois spécifier à Loïc qu'il le dirigeait vers de la métacognition. Par exemple : « Loïc, peux-tu m'expliquer comment tu t'y prends pour te souvenir de tout ce que tu as à faire sans prendre de notes? » (RS7cp4).

L'élément de non-conscience relatif au processus métacognitif, tel que rapporté par les données provenant de Loïc et de son superviseur, sera abordé dans le chapitre 5, mais auparavant, il convient de faire une synthèse des perceptions de Loïc et de son superviseur en ce qui a trait à l'expérimentation du MISC.

4.8.3 Synthèse des perceptions combinées de Loïc et de son superviseur

Cette synthèse présente les résultats émergeant de l'expérimentation du MISC selon la perception de Loïc et de son superviseur. Le tableau 4.8 présente les forces et les points à améliorer pour chacun des éléments constitutifs du modèle intégré de supervision par coaching.

*Tableau 4.8
Sommaire des perceptions combinées de Loïc et de son superviseur*

Éléments relatifs au MISC	Perception combinées de Loïc et de son superviseur
Styles d'intervention les plus utiles à son apprentissage	Démocratique, autocratique et laisser-faire
Style d'intervention le moins utile à son apprentissage	-----
Stratégies les plus utiles à son apprentissage	Éduquer et entraîner
Stratégies les moins utiles à son apprentissage	Confronter
Présence de coopération	Travail d'équipe avec ses collègues
Type de responsabilisation	Professionnelle
Mode de communication privilégié	Fonctionnel et thérapeutique
Présence de métacognition	Oui, mais de manière inconsciente

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente une discussion des résultats obtenus lors de l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching (MISC). La discussion des résultats est synonyme d'analyse et doit se faire en regard des éléments du cadre de référence. À ce sujet, Gohier (2000) mentionne :

Le cadre théorique oriente la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites. [Le cadre théorique] existe aussi en amont de la recherche et peut être revu à la lumière des données mêmes de terrain. Gohier (2000)

On retient donc que les données recueillies peuvent même mener à des modifications du cadre de référence initial. Les différents liens entre les résultats et les fondements théoriques du cadre de référence sont présentés pour chacun des éléments constitutifs du MISC. Ces éléments sont exposés dans le même ordre que dans les chapitres précédents, soit les styles d'intervention, les stratégies pédagogiques, la coopération, la communication et la métacognition.

5.1 Le style d'intervention

Le style d'intervention est l'attitude que le superviseur adopte pour intervenir auprès des stagiaires. Il peut intervenir, comme le mentionnent Boisvert et al.

(1992); Matthey (1998) et Tremblay (2005) de façon démocratique, autocratique ou par le laisser-faire. Cette section présente une discussion des résultats portant sur le style d'intervention, tel que perçu par les stagiaires et leur superviseur.

Les données recueillies par l'utilisation de chacun des outils de collecte des données ont permis de constater que le style d'intervention démocratique est le plus remarqué par l'ensemble des stagiaires. D'ailleurs, il est à noter que le style d'intervention démocratique est perçu par les sept étudiants ainsi que par leur superviseur comme étant utile à leur apprentissage. Cette perception confirme ainsi la proposition faite par Boisvert et al. (1992) et Matthey (1998) qui mentionnent que : « le style d'intervention démocratique est réputé être le plus efficace pour accomplir une tâche ». Dans ce cas-ci, la tâche consistait à apprendre les techniques relatives aux soins infirmiers, tout en prodiguant les soins requis par les patients.

Les données provenant des journaux de bord du superviseur permettent de constater que le style d'intervention démocratique est le style d'intervention le plus utilisé par le superviseur dans sa façon d'accompagner les étudiants.

Le style d'intervention autocratique est perçu de différentes manières par les étudiants. Premièrement, certains se sentent attaqués et se mettent sur leurs gardes. Dans un cas en particulier (participant # 4), le superviseur a noté que le lien de confiance s'est effrité entre le stagiaire et lui-même puis la qualité de l'apprentissage a été affectée en raison de la détérioration de la communication. Deuxièmement, les étudiants se sentent rassurés lorsque le superviseur emploie le style d'intervention autocratique, car ils ont l'impression d'être épaulés dans les situations urgentes qu'ils ne contrôlent pas (stagiaire # 7). Toutefois, cinq stagiaires sur 7 (participants # 1, 2, 3, 4, 5)

considèrent le style d'intervention autocratique comme étant peu utile à leur apprentissage puisque les situations vraiment urgentes, nécessitant l'utilisation de ce style d'intervention par le superviseur, sont peu fréquentes.

Le style d'intervention laisser-faire est très apprécié par les étudiants puisqu'ils ont l'impression qu'ils sont autonomes. St-Arnaud (1999) appuie ce besoin d'autonomie, puisqu'il considère cette atteinte de l'autonomie comme étant un des buts du coaching. Cet auteur rapporte que : « L'intervention du coach poursuit [le but][...] de soutenir l'apprentissage de la personne accompagnée pour qu'elle puisse éventuellement procéder à des démarches analogues sans l'aide du spécialiste (coach) ».

Le style d'intervention laisser-faire est considéré utile à l'apprentissage par 5 étudiants sur 7 (participants # 1, 2, 3, 4, 7). Par contre, si le style d'intervention laisser-faire occupe une place prépondérante dans la supervision, certains étudiants se sentent moins en sécurité et ont l'impression de paniquer et d'être abandonnés (participants # 5 et 6). Ainsi, on peut déduire des extraits des journaux de bord et des entrevues que les étudiants cherchent à atteindre un niveau d'autonomie élevé, mais qu'ils désirent une présence et un encadrement soutenu de la part du superviseur. Le style d'intervention laisser-faire est défini par Jean-Augustin (2003) et Tremblay (2005) comme celui dans lequel le superviseur donne libre choix au stagiaire sans lui offrir d'autre encadrement que sa seule présence. Il est donc possible de conclure que le style laisser-faire doit être utilisé avec discernement par le superviseur pour éviter que l'étudiant se sente démuni face à une situation où il ne ressentirait pas cet encadrement. De plus, il est vraisemblable de supposer que l'étudiant puisse se sentir incompetent puisqu'il pourrait ne pas satisfaire aux exigences de la tâche.

En résumé, cette discussion du premier élément constitutif du MISC, soit le style d'intervention, est présentée au tableau 5.1. La discussion des résultats porte à conclure que le style d'intervention démocratique est efficace pour la grande majorité des interventions du superviseur dans le cadre d'un stage en soins infirmiers, et donc une force du modèle. Dans ce même contexte, il est possible de mentionner que le style laisser-faire doit être utilisé avec discernement par le superviseur en raison des sentiments contradictoires de panique et d'autonomie qu'il peut créer chez l'étudiant. De plus, le style d'intervention autocratique est à utiliser avec prudence par le superviseur tout en tenant compte de l'urgence de la situation. Ces deux derniers styles d'intervention sont donc un maillon fragile du modèle et doivent être utilisés avec discernement par le superviseur.

Tableau 5.1

Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet des styles d'intervention employés par le superviseur

Participants	Style d'intervention utile à l'apprentissage	Style d'intervention peu utile à l'apprentissage
Superviseur	Démocratique + Laisser-faire	Autocratique
Stagiaire 1	Démocratique + Laisser-faire	Autocratique
Stagiaire 2	Démocratique + Laisser-faire	Autocratique
Stagiaire 3	Démocratique + Laisser-faire	Autocratique
Stagiaire 4	Démocratique + Laisser-faire	Autocratique
Stagiaire 5	Démocratique	Autocratique
Stagiaire 6	Démocratique	Laisser-faire
Stagiaire 7	Démocratique + Laisser-faire + Autocratique	-----

5.2 Les stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques sont des moyens mis à la disposition du superviseur pour satisfaire aux besoins des stagiaires. L'ICF (2005) qui mentionne que : « Les coachs sont entraînés pour écouter, observer et adapter leur approche en fonction des besoins du client ». De même, Laberge (2002) affirme que les stratégies pédagogiques employées sont autant de moyens utilisés pour s'adapter aux besoins du « coaché », correspondant ainsi à son style d'apprentissage. La section qui suit porte donc un regard critique sur les moyens mis en œuvre par le superviseur pour s'adapter aux besoins de ses stagiaires, tels que perçus par les stagiaires et le superviseur lui-même.

Le tableau 5.2 présente les stratégies pédagogiques du MISC en fonction de leur utilité à l'apprentissage, tel que perçu par les stagiaires et leur superviseur. Contrairement aux perceptions des styles d'intervention, les avis relatifs aux stratégies pédagogiques sont partagés. Quatre stagiaires sur 7 (participants # 4, 5, 6, 7) affirment qu'entraîner est une stratégie utile; 2 étudiants (participants # 1 et 3) optent pour l'utilité de la stratégie de conseiller et 1 étudiant (participant # 4) porte son choix sur celle de parrainer. De plus, 1 stagiaire (participant # 3) spécifie que confronter est utile à son apprentissage.

Tous les stagiaires et leur superviseur sont unanimes pour reconnaître que la stratégie pédagogique d'éduquer est utile pour l'apprentissage. Contrairement aux énoncés émis dans le cadre de référence relatif au modèle intégré de supervision par coaching (MISC), selon lesquels la stratégie de parrainer maximise le potentiel des étudiants (Laberge, 2002),

les données provenant des journaux de bord et des entrevues des étudiants démontrent qu'ils semblent préférer les stratégies d'éduquer et d'entraîner.

Le superviseur a eu recours à la stratégie d'éduquer, entre autres, pour donner de la formation au sujet de la gestion des dossiers des patients du département d'urgence et pour expliquer aux étudiants le fonctionnement dudit département. Selon le superviseur, les étudiants apprécient cette formation et cette explication, car ils se sentent rassurés et encadrés. Cette façon du superviseur d'utiliser la stratégie d'éduquer ainsi que la perception que les étudiants en ont rejoint la définition que Laberge (2002) donne à la stratégie d'éduquer : « Éduquer, ce n'est pas seulement informer... c'est établir les fondations de l'assurance professionnelle ». Le manque d'encadrement et de soutien dans cette tâche peut amener les étudiants à se sentir incompetents et insécures.

La préférence des stagiaires pour la stratégie d'entraîner (participants # 4, 5, 6, 7) s'explique par leurs besoins sur le plan technique. La stratégie d'entraîner permet au superviseur de donner des « trucs » aux étudiants pour parfaire leur dextérité, leur savoir-faire. À ce propos, Pilard (2002) rapporte une citation de la Société française de coaching, qui affirme que le coaching c'est « l'accompagnement de personne ou d'équipes pour le développement de leurs potentiels et de leurs savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels ». Les stagiaires peuvent donc exercer leur choix parmi les méthodes proposées par les différents superviseurs qu'ils ont eus durant leur formation, méthodes qui leur permettent de se sentir plus à l'aise dans la mise en application des techniques. Selon le superviseur, les étudiants apprécient avoir ces « trucs » pour augmenter leur rapidité et leurs performances techniques.

Selon le superviseur, les étudiants qui préfèrent la stratégie de conseiller sont ceux qui ont éprouvé plus de difficultés (participants # 1 et 3) et qui ont vécu des contre-performances à quelques reprises lors du stage. L'utilisation de la stratégie de conseiller a permis aux stagiaires d'aller de l'avant et de se sortir de l'impasse dans laquelle ils se trouvaient.

Quant à l'étudiant qui privilégie la stratégie de parrainer (participant # 4), le superviseur mentionne que, cet étudiant a fait preuve d'une grande sûreté de jugement, faisant des réflexions métacognitives plus développées que celles des autres étudiants. Les étudiants qui manifestent ces comportements et ces attitudes obtiennent les meilleures performances. D'ailleurs, cet étudiant a obtenu la meilleure progression dans ses résultats scolaires parmi tous les étudiants ayant participé à cette étude. Ce dernier élément va dans le sens de la notion théorique du MISC mentionnant, comme Laberge (2002), que parrainer est la stratégie qui maximise le potentiel de l'étudiant.

En résumé, les stratégies d'éduquer et d'entraîner sont des forces du modèle puisqu'elles sont perçues comme étant les plus utiles. La stratégie de parrainer, bien qu'elle soit reconnue comme efficace, est peu perçue et aurait avantage à être utilisée plus couramment par le superviseur. Le maillon fragile du modèle en regard des stratégies pédagogiques est celle de confronter en raison de la résistance qu'elle engendre, tant chez le superviseur que chez l'étudiant.

Tableau 5.2
Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet des stratégies pédagogiques employées par le superviseur

Participants	Stratégies pédagogiques utiles à l'apprentissage	Stratégies pédagogiques peu utiles à l'apprentissage
Superviseur, pour l'ensemble des stagiaires	Éduquer + Entraîner	Confronter
Stagiaire 1	Éduquer + Conseiller	Manque d'entraînement + confronter
Stagiaire 2	Éduquer	Confronter
Stagiaire 3	Éduquer + Conseiller + Confronter	Parrainer
Stagiaire 4	Éduquer + Entraîner + Parrainer	Confronter
Stagiaire 5	Éduquer + Entraîner	Confronter
Stagiaire 6	Éduquer + Entraîner	Confronter
Stagiaire 7	Éduquer + Entraîner	Confronter

5.3 La coopération

La notion de coopération, bien qu'extraite du modèle de l'enseignement coopératif, se retrouve également dans la définition même du coaching, telle que mentionnée dans cette citation de Stowell et Starcevich (1987) : « les employés et les dirigeants doivent agir plus à titre de partenaires pour l'avancement de la cause commune ». Cette section présente une discussion des résultats portant sur les perceptions qu'ont les étudiants et le superviseur de l'usage fait de la coopération au cours du stage.

Chez la totalité des étudiants ayant participé à cette étude, les données extraites des journaux de bord du superviseur démontrent que le travail

coopératif ou le travail d'équipe est réalisé davantage avec les collègues étudiants qu'avec toute autre personne (tableau 5.3). Seuls 3 étudiants sur 7 (participants # 1, 5, 6) pratiquent véritablement la coopération, telle que définie par Howden et Martin (1997). Les autres étudiants (participants # 2, 3, 4, 7) s'en tiennent au travail d'équipe traditionnel. Les données provenant tant du superviseur que des stagiaires tendent à démontrer que les étudiants forment un groupe hétérogène, mais hermétique, limitant les échanges entre eux et ne s'ouvrant aux autres seulement lorsqu'ils ne sont plus en mesure d'apprendre par eux-mêmes.

La proximité que les stagiaires vivent durant les trois ans où ils étudient ensemble au cégep explique en partie ce mode de fonctionnement « en cercle fermé ». L'attitude des membres du personnel du milieu de stage contribue à cette situation. À ce sujet, les données provenant des journaux de bord du superviseur mentionnent que : « Ce n'est pas tout le monde qui apprécie d'avoir des étudiants à superviser et qui est ouvert à eux. » Cette attitude n'aide pas à « ouvrir le cercle » de coopération des étudiants.

Le superviseur constate finalement que le groupe travaille plus en équipe qu'en coopération; il a pu le remarquer parce que les tâches à effectuer par chacun des étudiants ne contribuent pas nécessairement à la réussite du groupe. Il n'y a pas de lien évident entre l'entraide de deux étudiants lors de la réfection du lit d'un patient et la réussite collective de la passation du stage. Toutefois, le superviseur mentionne que les résultats scolaires, obtenus préalablement à ce stage, de ceux qui ont pratiqué de la réelle coopération sont plus élevés que ceux des autres étudiants. Il y aurait donc place à programmer des événements propres à susciter la coopération entre les étudiants afin de favoriser les apprentissages et le partage des connaissances.

La responsabilisation que chacun doit développer dans le processus d'apprentissage coopératif demeure un élément essentiel de la coopération et doit être analysée en gardant à l'esprit cette intégration dans l'apprentissage coopératif. Une forme de responsabilisation se retrouve chez tous les sujets de l'étude. À ce sujet, Howden et Martin (1997) mentionnent qu'il s'agit d'une phase primordiale et implicite de la coopération. Les données recueillies dans les journaux de bord du superviseur mentionnent que chez la majorité des stagiaires, soit 4 stagiaires sur 7 (participants # 1, 2, 4, 5), il y a manifestation de responsabilisation tant personnelle que professionnelle. Pour les autres étudiants (participants # 3, 6, 7), la responsabilisation professionnelle est plus marquée, éclipsant pratiquement la responsabilisation personnelle.

Au sujet des trois derniers étudiants, la responsabilisation personnelle est très souvent associée à la responsabilisation professionnelle. D'après les observations du superviseur, l'étudiant décide lui-même, à l'occasion, de poser un geste infirmier. Il interprète cela comme une responsabilité personnelle alors qu'en fait cela dénote une responsabilité professionnelle puisque cela touche directement à sa profession et aux lois qui la régissent. Cette confusion peut impliquer la nécessité d'augmenter l'information relative à l'aspect légal des soins infirmiers dans la formation collégiale.

En résumé, le travail d'équipe est un point fort du modèle. La coopération permettant la prise en charge du groupe par le groupe est difficile à obtenir dans le cadre de ce type de stage. Cet élément donne une certaine fragilité au modèle. La différenciation entre responsabilité personnelle et professionnelle aurait avantage à être expliquée plus en profondeur aux étudiants

Tableau 5.3

Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet de la coopération

Participants	Perception du vécu de la coopération
Superviseur, pour l'ensemble des stagiaires	Travail d'équipe
Stagiaire 1	Coopération avec étudiants
Stagiaire 2	Travail individuel pour accomplir tâche commune
Stagiaire 3	Travail d'équipe avec étudiants
Stagiaire 4	Travail d'équipe avec étudiants
Stagiaire 5	Coopération avec étudiants
Stagiaire 6	Coopération avec étudiants
Stagiaire 7	Travail d'équipe avec étudiants

5.4 La communication

Cette section présente la discussion des résultats ayant trait aux perceptions qu'ont les étudiants et le superviseur au sujet de la communication, le quatrième élément constitutif du MISC. Le tableau 5.4 fait état d'une comparaison entre les perceptions des différents stagiaires et celles de leur superviseur.

À la lumière des données recueillies par l'entremise des journaux de bord des stagiaires et du superviseur, il est évident que les étudiants ont majoritairement tendance à communiquer entre eux, signe d'échange et de reconnaissance mutuelle. Comme pour la coopération, la proximité vécue par

les stagiaires (mentionnée par le stagiaire # 3) pourrait favoriser cette communication entre les étudiants.

Les étudiants considèrent que les infirmières, et encore plus les médecins, sont inaccessibles, surtout en début de stage. Les stagiaires craignent de paraître incompetents et ils ont peur de déranger les membres du personnel. Selon les données provenant du superviseur, les étudiants eux-mêmes oublient, tout comme les membres du personnel le font, qu'ils sont en séance de formation et qu'ils ne peuvent pas tout savoir. Cette différence dans le niveau de savoir contribue à augmenter les difficultés de communication. Le superviseur, par son rôle de facilitateur, amène les étudiants à vivre des situations de communication simples dans les débuts du stage, renforçant ainsi leur sentiment de compétence. Graduellement, le superviseur provoque des situations de communication plus élaborées entre les différents intervenants, situations qui permettent aux stagiaires d'en ressortir de plus en plus sûrs d'eux-mêmes. Il devient alors plus facile pour les stagiaires de communiquer avec les membres du personnel puisqu'ils se perçoivent plus d'égal à égal, contribuant ainsi à augmenter le nombre ainsi que l'efficacité de leurs interactions avec les membres du personnel.

Le superviseur doit posséder les habiletés de communication qui lui sont nécessaires pour transmettre de l'information aux stagiaires. Des habiletés de communication sont nécessaires à l'étudiant pour lui permettre de rassurer les patients. Parmi ces habiletés, Patenaude (1998) propose entre autres, la formulation de questions, l'authenticité, l'immédiateté et la confrontation, qui sont les plus pertinentes dans le cadre de cette recherche. Ces habiletés, développées à un niveau différent pour chaque étudiant, permettent d'expliquer l'atteinte de divers modes de communication. Selon Phaneuf

(2002), il existe trois niveaux de communication notamment la communication ambiguë, la communication fonctionnelle et la communication thérapeutique.

Les données de recherche démontrent que le stade de la communication ambiguë a été franchi par chacun des stagiaires. La communication fonctionnelle est également présente chez l'ensemble des participants de l'étude, soit 7 stagiaires. La communication thérapeutique, est présente chez 3 étudiants sur 7 (participants # 1, 5, 7). La capacité de communiquer de façon fonctionnelle est nécessaire à l'exécution de la très grande majorité des tâches à accomplir lors du stage en soins infirmiers. Alors, il devient impératif pour l'étudiant d'atteindre ce niveau de communication. La communication thérapeutique est moins présente probablement puisque les situations qui nécessitent l'utilisation de ce niveau de communication sont moins nombreuses dans la vie quotidienne de l'étudiant en stage. De plus, selon Chalifour (1999), la difficulté à atteindre ce niveau élevé de communication est une autre raison qui pourrait en expliquer la présence relativement faible.

En résumé, la communication fonctionnelle est un élément fort du modèle. La majorité des étudiants la maîtrise bien, tant entre eux qu'avec les membres du personnel les patients ou le superviseur. La communication thérapeutique ne peut pas réellement être considérée comme une faiblesse puisqu'elle n'est pas partie intégrante du MISC.

Tableau 5.4

Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet de la communication

Participants	Communication privilégiée
Superviseur, pour l'ensemble des stagiaires	Fonctionnelle surtout, thérapeutique à améliorer
Stagiaire 1	Fonctionnelle et thérapeutique
Stagiaire 2	Fonctionnelle
Stagiaire 3	Fonctionnelle
Stagiaire 4	Fonctionnelle
Stagiaire 5	Fonctionnelle et thérapeutique
Stagiaire 6	Fonctionnelle
Stagiaire 7	Fonctionnelle et thérapeutique

5.5 La métacognition

Cette section présente la discussion du concept de la métacognition et la perception qu'en ont les étudiants et le superviseur. Ce concept est le cinquième élément constitutif du MISC. Le tableau 5.5 fait état d'une comparaison entre les perceptions des différents stagiaires et celles de leur superviseur.

La métacognition était une notion totalement inconnue des stagiaires en début de stage. Si l'on se reporte au *questionnaire de données démographiques initiales*, tous les étudiants ont mentionné, d'une façon ou d'une autre, qu'ils ne connaissaient pas ce qu'est la métacognition. D'après les données recueillies par l'entrevue, il est possible de constater que la

compréhension de ce concept n'a pas vraiment évolué au cours du stage. Trois étudiants (participants # 1, 2, 6) font état du manque d'acquisition et d'intégration de ce concept. Cet état de fait est facilement compréhensible puisque les données provenant des journaux de bord du superviseur indiquent qu'il n'a lui-même que brièvement expliqué ce concept aux stagiaires, à une seule reprise, lors de la période de pré-observation. Cette brève explication du concept de la métacognition n'a pas été approfondie par le superviseur puisque le but de cette recherche n'était pas de savoir si les stagiaires ont acquis et intégré le concept de métacognition, mais plutôt de déterminer si la métacognition a été utile à leur apprentissage.

La métacognition a été pratiquée, consciemment ou non, par tous les étudiants et les *rapports d'événements marquants des stagiaires* témoignent de ce fait. Toutefois, il est possible de remarquer, dans les données extraites des *rapports d'événements marquants des stagiaires*, que la métacognition était forcée chez un étudiant (participant # 2). La métacognition forcée ne s'effectue que lorsqu'un exercice portant sur les processus d'apprentissage est demandé par le superviseur. C'est la seule occasion où la métacognition a été réalisée par ce stagiaire.

Parmi les sept stagiaires qui ont participé à cette expérimentation du MISC, aucun n'a fait mention de l'accomplissement d'une métacognition consciente, c'est-à-dire qu'aucun étudiant n'a évoqué un exemple où il fait une introspection sur ses processus d'apprentissage.

Selon les données extraites des *rapports quotidiens du superviseur*, il serait pertinent, dans l'avenir, de favoriser la prise de conscience de l'étudiant en regard de ses processus d'apprentissage par l'utilisation de la métacognition. Cette prise de conscience est un élément qui permet d'augmenter ses

connaissances, donc de l'apprentissage, comme mentionné par Fitzgerald (1993) : « Le processus de la formation et du coaching, complet en soi par ses fondements métacognitifs, nous permet d'accroître ce que l'on sait et d'explorer ce que l'on ignore. »

Afin de favoriser la pratique de la métacognition, le superviseur aurait avantage à expliquer plus en détail ce concept afin que les étudiants puissent la réaliser par eux-mêmes, sans y parvenir par une démarche forcée. En théorie, une telle démarche contribuerait à accroître de façon significative les apprentissages personnels. De plus, la prise en charge personnelle des apprentissages par les étudiants eux-mêmes concourrait à réduire les interventions de support de la part du superviseur et augmenterait l'autonomie des étudiants. D'ailleurs, à ce sujet, Tim Gallwey confirme l'importance de la métacognition. L'une des cibles que Gallwey (2005) voit au coaching est celle « d'aider les individus d'une entreprise à apprendre à apprendre et à penser par eux-mêmes ». Cette cible, vue par Gallwey (2005), rejoint la définition même du coaching, telle que mentionnée par Fitzgerald (1993).

En résumé, la métacognition a été considérée comme un élément fort du modèle bien qu'elle ait été effectuée de façon inconsciente par l'ensemble des stagiaires. Elle n'en n'est pas moins une source de réflexion qui l'on doit être forcé à développer chez les étudiant.

Tableau 5.5
Comparaison des perceptions du superviseur et des stagiaires au sujet de la métacognition

Participants	Perceptions du vécu de la métacognition
Superviseur pour l'ensemble des stagiaires	Inconsciente et forcée
Stagiaire 1	Inconsciente, concept non intégré
Stagiaire 2	Ne saisit pas le concept, inconsciente et forcée
Stagiaire 3	Inconsciente
Stagiaire 4	Inconsciente
Stagiaire 5	Inconsciente
Stagiaire 6	Ne saisit pas le concept, inconsciente
Stagiaire 7	Inconsciente

Ce chapitre a présenté la discussion des résultats qui a permis d'atteindre l'objectif de la recherche, soit de décrire, comprendre et analyser la perception des stagiaires et de leur superviseur sur les éléments constitutifs d'un modèle intégré de supervision par coaching expérimenté en stage de soins infirmiers au collégial. Le prochain chapitre conclut ce mémoire de recherche.

CONCLUSION

Des insatisfactions qui proviennent des stagiaires en soins infirmiers et des superviseurs à l'égard de la manière dont s'effectue la supervision des stages en soins infirmiers sont à l'origine de cette recherche. Le but poursuivi est de décrire, comprendre et analyser la perception des stagiaires en soins infirmiers et de leur superviseur sur les éléments constitutifs d'un modèle intégré de supervision par coaching (MISC).

Malgré les limites statistiques liées aux petits nombres et à la proximité des sujets et du chercheur lors de cette recherche, les résultats obtenus pourraient servir de tremplin pour une investigation similaire dans d'autres cégeps de la province. En effet, ce modèle est intéressant pour favoriser l'apprentissage et la réussite des étudiants puisque des éléments majeurs sont ressortis de l'étude.

De l'analyse des données, il ressort trois éléments majeurs qui sont rattachés au cadre de référence qu'est le modèle intégré de supervision par coaching (MISC). Le premier élément est le style d'intervention démocratique perçu par les stagiaires et le superviseur comme étant le plus utile à l'apprentissage des stagiaires. Par ailleurs, les styles d'intervention autocratique et laisser-faire doivent être utilisés avec discernement par le superviseur en raison de leurs effets, parfois contre-productifs, sur l'étudiant. À ce sujet, le haut degré d'autonomie laissé aux stagiaires, jumelé à un niveau élevé d'encadrement, renforce ce premier élément majeur du modèle.

Le deuxième élément est la possibilité pour le superviseur d'utiliser différentes stratégies pédagogiques pour adapter ses interventions au style d'apprentissage des stagiaires. Les stratégies d'éduquer et d'entraîner sont les deux stratégies identifiées, tant par les stagiaires que par le superviseur comme étant les plus utiles à l'apprentissage des stagiaires. Les stratégies de confronter et de conseiller sont généralement considérées comme peu utiles à l'apprentissage par les stagiaires.

Le troisième élément majeur est l'utilisation de la coopération et de la métacognition. Leur apport est considérable à l'apprentissage. Toutefois, ces concepts ne sont pas parfaitement maîtrisés par les stagiaires. Les données démontrent des avantages certains à retirer si le processus métacognitif était ramené à un niveau plus conscient. Ce dernier aspect pourrait être considéré comme une faiblesse du modèle.

Ces éléments majeurs représentent donc les perceptions globales des stagiaires et de leur superviseur dans le contexte de l'expérimentation du modèle intégré de supervision par coaching (MISC). Les résultats suggèrent la formation des superviseurs au MISC de même que son implantation, à petite échelle, afin de voir à long terme, son importance sur la réussite des étudiants. Cela pourrait conduire à une augmentation de la réussite chez les étudiants. Cet élément, de même que quelques autres méritent d'être étudié ultérieurement.

Il serait par ailleurs intéressant d'explorer d'autres pistes de recherche reliées au MISC telles que l'applicabilité du modèle intégré de supervision par coaching à d'autres milieux de stage en soins infirmiers. L'analyse des perceptions des gestionnaires de stage et des infirmières du milieu clinique au sujet du modèle intégré de supervision par coaching pourrait également

170

constituer une autre voie de recherche. Finalement, réaliser une étude comparative entre l'efficacité du modèle intégré de supervision par coaching et celle d'un modèle de supervision clinique serait un sujet de recherche à explorer.

RÉFÉRENCES

- Anderson, D. (1992). A quantitative analysis of student teacher supervision model: implication for the role of the university supervisor. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Dir.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Association française pour la lecture (2005). *Entraînement à la lecture sur micro-ordinateur*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005. [http://www.lecture.org/elmo%20international%20\(bis\).html](http://www.lecture.org/elmo%20international%20(bis).html)
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier, (Dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 387-429). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boisvert, D., Cossette, F. et Poisson, M. (1992). *Animateur compétent, groupes efficaces*. Laval : Éditions Agence d'arc.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Caby, F. (2002). *Le coaching*. Paris : Éditions de Vecchi S.A.
- Caron, L. (2001). Qualifier 100 % des jeunes : Oui mais comment? *Nouvelles CSQ*, janvier-février 2001, p.24-25.
- Cégep de Lévis-Lauzon. (2005). *Rapport du comité programme du département de soins infirmiers*. Lévis : Auteur.

- Cégep de Lévis-Lauzon. (2006). *Plans cadres du département de soins infirmiers*. Lévis : Auteur.
- Chalifour, J. (1999). *L'intervention thérapeutique : Les fondements existentiels-humanistes de la relation d'aide*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Chevrier, J. (2003). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier, (Dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 51-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil Supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 96-97 sur l'état des besoins de l'éducation, Ste-Foy : Auteur.
- Deschamps, M. (2002). *Expérimentation d'un modèle de supervision pédagogique dans un centre de formation professionnelle : rapport de stage*. Hull : Université du Québec en Outaouais.
- Direction des soins infirmiers du Centre hospitalier universitaires de Québec. (1999). *Programme d'intégration au travail au travail pour les infirmiers(ères) du CHUQ*. Québec : Auteur
- Fitzgerald, L. H. (1993). Cognition and Metacognition in Coaching Teachers. Dans R. H. Anderson et K. J. Snyder (Dir.). *Clinical Supervision: Coaching for Higher Performance* (pp. 183-204). Lancaster : Technomic Publishing Co.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal : Décarie Éditeur.
- Freinet, C. (1977). *Pour l'école du peuple*. Paris : François Maspero Ed.
- Gallwey, T. (2005). *About Tim Gallwey*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005. http://www.theinnergame.com/html/about_tim.html

- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 99-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Guay, L. (1999). *Éducation pour la santé*. Lévis : Interpratique.
- Hévin, B. et Turner, J. (2002). *Manuel de coaching*. Paris : Dunod.
- Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours : Des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Huot, A. (2006). *Entrevue avec le directeur des études concernant les performances des étudiants du collège à l'examen d'admission à la profession infirmière*. Entrevue faite le 6 janvier 2006 à Lévis.
- Huot, A. (2005a). *Échecs en stage de 6^e session*. Document inédit, Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- Huot, A. (Éd.). (2005b). *Guide d'évaluation des apprentissages cliniques*. Document inédit, Lévis : Cégep de Lévis-Lauzon.
- International coach federation (2005). *About coaching*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005.
<http://www.coachfederation.org/aboutcoaching/index.asp>
- Jean-Augustin, N. (2003). *La dynamique des groupes restreints*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005.
http://www.cnam.fr/lipsor/dso/articles/fiche/dynamique_des_groupes.doc
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 224-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kinlaw, D. C. (1991). *Coaching Skills Inventory (CSI): Self*. San Diego: Pfeiffer and Co.

Laberge, L. (2002). *L'art de la supervision clinique : Guide de l'apprenant*. Programme PERFORMA. Québec : Auteur.

Le Petit Robert 1. (1996). Montréal : Dicorobert Inc.

Masseix, F. (2002). *Sociologie et profession infirmière - Chapitre 3 : L'infirmier qui rencontre la folie*. Page web consultée en ligne le 24 août 2004. http://www.serpsy.org/socio/socio_prof_infirmiere3.html.

Matthey, M.-P. (1998). *Les courants de la pédagogie contemporaine : La pédagogie institutionnelle*. Neuchâtel (CH) : Université de Neuchâtel.

MELS (2005a). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire collégial et universitaire*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_04/Statistiques_edu_2004.pdf

MELS (2005b). *Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/05_resultats_diplomes.pdf

Ménard, L. (1997). *Type de supervision du journal de stage et rétroaction écrite favorisant l'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers. Dans C. Raby, (Dir.). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Ouimet, D. (1994). *Inventaire de mes habiletés de coaching*. Lévis : Burefor.

- Ouimet, D. (2001). *Le développement des équipes performantes*. Matériel d'atelier. Lévis : Burefor.
- Paré, A. (2003). *Le journal : Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Paré, A. (1994). *Préface*. Dans L. Villeneuve, (Dir.). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Patenaude, O. (1998). *Au cœur des soins infirmiers : Guide d'apprentissage de la relation d'aide*. Contrecoeur : Point Tournant.
- Phaneuf, M. (2002). *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Pilard, P. (2002). Le coaching : une fonction d'accompagnement ni tout à fait la même ni tout à fait une autre. *Éducation permanente 2002*, pp.57-67.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P.(1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur. Dans C. Raby, (Dir.). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Prévost, G. (2005) *Statistiques sur la clientèle du service des urgences*. Document inédit, Centre hospitalier affilié Hôtel-Dieu de Lévis.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Richard, B. (1998). *Psychologie des groupes restreints*. Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.

- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier, (Dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier, (Dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 357-385). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (Dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, (Dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- St-Arnaud, Y. (1978). *Les petits groupes : Participation et communication*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : Compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Stowell, S. J. et Starcevich, M. M. (1987). *The Coach: Creating Partnerships for a Competitive Edge*. Salt Lake City : The Center for Management and Organization Effectiveness.
- Thibault, N. (2002). *Les exigences requises pour exercer le rôle de superviseure*. Québec : Université Laval.
- Thousand, J.S., Villa, R.A., et Nevin, A.I. (1998). *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Trad. De l'anglais par Gilles Fortier. Montréal : Logiques.
- Tremblay, J.-F. (2005). *Laboratoire d'entraînement à l'animation*. Page web consultée en ligne le 25 juillet 2005.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/k36565/uqam/com1125Sexo.html>

Université du Québec à Rimouski (2006) *Grille compète des cours*. Page web consultée en ligne le 5 février 2006
<http://www.uqar.qc.ca/ProgrammesFormation/choisir/des7855.asp>

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions St-Martin.

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2^e éd.). Thousand Oaks (CA) : Sage Dans C. Raby, (Dir.). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

APPENDICE A : EXIGENCES DU SUPERVISEUR

Les exigences du superviseur selon Thibault (2002)

Les exigences personnelles
✓ Démontrer de la confiance en soi et aux autres.
✓ Être motivé et enthousiaste.
✓ Démontrer de l'ouverture et de la souplesse au travail.
✓ Avoir une bonne autocritique.
✓ Établir des relations interpersonnelles positives.
✓ Posséder une capacité d'écoute et de communication professionnelle.
Les exigences professionnelles
✓ Posséder des compétences cliniques pertinentes.
✓ Posséder une expertise professionnelle dans sa spécialité.
✓ Mettre à jour régulièrement ses connaissances professionnelles.
✓ Connaître les règles et les procédures de l'unité de soins.
✓ Posséder un excellent sens de l'organisation du travail.
✓ Démontrer un leadership professionnel.
✓ Être capable d'évaluer un stagiaire.
✓ Reconnaître ses besoins éducationnels.
✓ Être capable de prendre des décisions en regard des stagiaires.
✓ Connaître les étapes de la démarche de soins et de les appliquer.
✓ Être capable de transférer ses habiletés infirmières en habiletés d'enseignement.

APPENDICE B : HORAIRE INDIVIDUEL À L'URGENCE

Étudiant	1	2	3	4	5	6
Date						
2 Nov.	Laboratoire collège, pré-stage					
3 Nov.	Laboratoire collège, pré-stage					
4 Nov.	Choc	Ambulatoire	9	10	11	12
5 Nov.	11	12	Choc	Ambulatoire	9	10
9 Nov.	9	10	11	12	Choc	Ambulatoire
10 Nov.	Ambulatoire	Choc	10	9	12	11
11 Nov.	12	11	Ambulatoire	Choc	10	9
12 Nov.	10	9	12	11	Ambulatoire	Choc
16 Nov.	Choc	Ambulatoire	9	10	11	12
17 Nov.	11	12	Choc	Ambulatoire	9	10
18 Nov.	9	10	11	12	Choc	Ambulatoire
19 Nov.	Ambulatoire	Choc	10	9	12	11

Les chiffres de 9 à 12 font référence au numéro du lit dont l'étudiant a la responsabilité à l'aire des civières. En ces occasions, l'étudiant est sous la supervision directe du superviseur.

- ◆ « Ambulatoire » et « Choc » font référence respectivement à l'aire ambulatoire et à l'aire de choc où l'étudiant sera sous la responsabilité de l'infirmière assignée à cette aire et par le fait même, en supervision indirecte.
- ◆ L'infirmière en « Ambulatoire » et en « Choc » demeure la responsable en tout temps et c'est elle qui détermine les activités de soins que l'étudiant peut faire. En aucun cas l'étudiant ne peut faire seul le triage d'un patient.
- ◆ La partie ombrée indique les dates où le stage aura lieu de soir.

180

APPENDICE C : QUESTIONNAIRE DE DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES INITIALES

Les renseignements fournis demeurent confidentiels et ne servent qu'à un but statistique.

Thèmes	Détails	Réponses
Identifi- cation	Nom :	
	Prénom :	
	Sexe :	
	Age :	
Activités heboma- daires	Domaine de travail hors cours :	
	Nombre d'heures par semaine :	
	Type de bénévolat :	
	Nombre d'heures par semaine :	
Activités scolaires	Nombre d'heure travaux scolaires / sem. :	
	Technique la mieux maîtrisée :	
	Technique la moins maîtrisée :	
	Degré de motivation sur 10 pour le stage :	
	Était-ce votre 1 ^{er} choix? :	
	Votre note finale à la session dernière :	
	Style de supervision le plus apprécié :	
	Autocratique	
Démocratique		
Laisser-faire		

Connaissez-vous ce qu'est la métacognition? Expliquez. _____

Avez-vous déjà fait du travail coopératif? Expliquez. _____

181

APPENDICE D: RAPPORT D'ÉVÉNEMENTS BIQUOTIDIEN DES STAGIAIRES

Nom : _____ Date : _____

Pensez à certaines situations où le comportement du superviseur vous a été plus ou moins profitable dans votre séjour dans le milieu de stage. **Tenez-vous en seulement à l'événement particulier** qui a affecté les interactions entre vous et le superviseur. Décrivez le comportement qui illustre le mieux l'influence positive ou négative que le superviseur a exercé sur vous (ce qu'il a dit, ce qu'il a fait).

1- Décrivez brièvement l'événement qui vous a incité à croire que le comportement du superviseur était particulièrement utile à votre apprentissage en milieu de stage. _____

2- Expliquer en quoi vous avez trouvé ce comportement particulièrement utile à votre apprentissage. _____

3- Décrivez brièvement l'événement qui vous a incité à croire que le comportement du superviseur **était peu utile** à votre apprentissage en milieu de stage. _____

4- Expliquer en quoi vous avez trouvé que ce comportement **était peu utile** à votre apprentissage. _____

182

APPENDICE E: GRILLE D'ENREGISTREMENT DES ÉVÉNEMENTS

Date : _____ Jour : _____

Thèmes	Élément / Effet (+ ou -)	Superv.	Étud 1	Étud 2	Étud 3	Étud 4	Étud 5	Étud 6
Style d'intervention	Démocratique							
	Autocratique							
	Laisser-faire							
Stratégies pédagogiques	Éduquer							
	Entraîner							
	Parrainer							
	Conseiller							
	Confronter							
Coopération	Étudiantes entre elles							
	Avec le personnel							
	Responsabilité personnelle							
	Métacognition							
Communication	Étudiantes entre elles							
	Avec le personnel							
	Avec le superviseur							

Glossaire : Définition des termes de l'enregistrement d'événements

Style d'intervention :

Démocratique Le superviseur permet à chacun de s'exprimer dans le processus de décision. Il en ressort un consensus.

Autocratique : Le superviseur décide des actions à poser et est le maître de la situation.

Laisser-faire : Le superviseur ne prend pas part au processus de décision et laisse les stagiaires déterminer par eux-mêmes ce qu'ils doivent faire.

Stratégies pédagogiques :

Éduquer : c'est-à-dire donner de l'information mais aussi s'assurer que les bases théoriques sont comprises, acquises et intégrées.

Entraîner : c'est-à-dire guider et corriger l'étudiant pour lui permettre de se sentir à l'aise et relativement autonome dans son milieu de stage.

Parrainer : c'est-à-dire aider l'étudiant à saisir toutes les subtilités des événements qui lui arrivent en milieu clinique. Cette stratégie est celle qui maximise le potentiel de l'étudiant et l'on devrait tendre le plus possible vers cette pratique lorsque cela est possible c'est-à-dire lorsque l'étudiant est rendu à ce niveau.

Conseiller : c'est-à-dire une porte de sortie lorsque les difficultés surviennent dans la formation de l'étudiante et qu'il ne voit pas lui-même les solutions qui s'offrent à lui.

Confronter-défi : c'est-à-dire non pas un duel mais plutôt une façon de faire prendre conscience à l'étudiant de la situation dans laquelle il se trouve. Mettre l'étudiant au défi d'accomplir quelque chose.

184

Coopération : La coopération fait référence au travail d'équipe où chacun a un rôle important à jouer pour la réussite de l'équipe. Tous ont un même but et un langage commun

Étudiantes entre elles : coopération entre les étudiants

Avec le personnel : Coopération des étudiants avec le personnel

Responsabilisation personnelle : prise en charge de son rôle autonome dans le travail d'équipe

Métacognition : Analyse de la pensée qui permet de connaître ses propres processus de pensée. (Comment vous savez ce que vous savez!)

Communication : Événement où la communication fut un élément important de cet événement.

Étudiantes entre elles : Événement de communication significative entre les étudiants.

Avec le personnel : Événement de communication significative avec les membres du personnel soignant de l'unité de soins.

Avec le superviseur : Événement de communication significative avec le superviseur.

Avec un patient : Événement de communication significative avec un patient.

APPENDICE G : QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Nom de l'étudiant : _____

L'entrevue est réalisée par le superviseur en fin de stage, après que l'étudiant ait reçu son évaluation de fin de stage. L'entrevue est enregistrée sur magnétophone.

1. Quelles différences vois-tu entre ma façon de superviser et ce que tu as vécu dans tes stages antérieurs? Peux-tu m'expliquer par des exemples?
2. Est-ce que la métacognition t'a permis d'aller plus loin dans tes apprentissages? Donne-moi un exemple.
3. Avec qui est-ce plus facile de communiquer (superviseur, autres étudiants, membres du personnel)?
4. Avec qui est-ce plus difficile de communiquer (superviseur, autres étudiants, membres du personnel)?
5. Le style d'intervention démocratique a-t-il été aidant pour ton apprentissage?
6. Les styles d'intervention laisser-faire et autocratique ont-ils été aidant pour ton apprentissage?
7. Quelle est la stratégie pédagogique (éduquer, entraîner, parrainer, conseiller, confronter) la plus utile à ton apprentissage?
8. Quelle est la stratégie pédagogique (éduquer, entraîner, parrainer, conseiller, confronter) la moins utile à ton apprentissage?
9. Avec qui (autres étudiants, superviseur, membres du personnel) est-ce le plus facile de travailler en coopération?
10. Avec qui (autres étudiants, superviseur, membres du personnel) est-ce le plus difficile de travailler en coopération?
11. Donne-moi un exemple d'événement où tu as fait preuve de responsabilisation personnelle (et non de responsabilisation professionnelle).

APPENDICE H : SYNTHÈSE DES OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

Fréquence de l'utilisation des outils de collecte des données par les stagiaires et le superviseur.

Outils de collecte des données	Stagiaires	Superviseur
Questionnaire de données démographiques initiales	Une fois en début de stage	-----
Rapport quotidien du superviseur	-----	Quotidiennement
Rapport d'événements marquants des stagiaires	Aux 2 jours	-----
Grille d'enregistrement des événements	Quotidiennement	Quotidiennement
Observation participante	-----	Quotidiennement
Entrevue	À la fin du stage	À la fin du stage

APPENDICE I : CALENDRIER OPÉRATIONNEL DE LA RECHERCHE

Événements	Date réalisation
Rédaction de la problématique	A-2003
Rédaction du cadre de référence	H-2004/ E-2004
Rédaction du cadre méthodologique	E-2004/ A-2004
Pré-expérimentation du projet : pré-observation	7-8 sept. 2004
Pré-expérimentation du projet : collecte des données	9 au 24 sept.2004
Pré-expérimentation du projet : analyse	9 au 24 sept.2004
Pré-expérimentation du projet : interaction	9 au 24 sept.2004
Pré-expérimentation du projet : réciprocité	9 au 24 sept.2004
Séminaire 1 : problématique de recherche	16 oct.2004
Expérimentation du projet : pré-observation	3-4 nov. 2004
Séminaire 2 : méthodologie de la recherche	13 nov. 2004
Expérimentation du projet : collecte des données	27 janv. au 19 avr. 2005
Expérimentation du projet : analyse	27 janv. au 19 avr. 2005
Expérimentation du projet : interaction	27 janv. au 19 avr. 2005
Expérimentation du projet : réciprocité	27 janv. au 19 avr. 2005
Séminaire 3 : synthèse de la recherche	19 février 2005
Analyse des données	H-2005 / E-2005
Remise du mémoire	30 août 2005

APPENDICE J : CLÉ DE CODAGE DES DONNÉES

Le bloc de lettres qui débute le code réfère aux documents de provenance des données :

CE :	Compilation des entrevues
QD :	Questionnaire des données démographiques initiales
REM :	Rapports des événements marquants des stagiaires
RS :	Rapport des événements par le superviseur

Le premier numéro du code réfère à l'identification du participant.

1=Arianne	2=Catherine
3=Sylvain	4=Marie-France
5=Sophie	6=Mathieu
7=Loïc	

Le deuxième bloc de lettres réfère aux éléments du MISC perçus par le participant (**en gras**) et le deuxième numéro réfère à la spécificité de chacun des éléments constitutifs du MISC.

Si Réfère aux styles d'intervention

1 : Autocratique	3 : Laisser-faire
2 : Démocratique	

Sp Réfère aux stratégies pédagogiques

1 : Éduquer	4 : Conseiller
2 : Entraîner	5 : Confronter
3 : Parrainer	

Cp Réfère à la coopération

0 : Non applicable	3 : Responsabilité personnelle
1 : Avec les autres étudiants	4 : Métacognition
2 : Avec les membres du personnel	

Co Réfère à la communication

1 : Avec les autres étudiants	3 : Avec le superviseur
2 : Avec les membres du personnel	4 : Avec un patient



APPENDICE K : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, soussigné, _____ accepte de participer à l'étude sur l'implantation d'un modèle intégré de supervision par coaching dans le cadre de mon stage de sixième session en soins ambulatoires.

J'ai reçu l'information en ce qui a trait à ce que l'on attend de moi :

1. 2 journaux de bord par semaine
2. Questionnaire de données démographiques initiales
3. Grille à remplir à chaque jour
4. Entrevue à la fin du stage

Je sais que quel que soit l'information fournie, celle-ci demeurera confidentielle. Elle pourra être compilée et servir à tirer des conclusions pour la recherche. En aucun cas mon nom ou des données pouvant servir à m'identifier n'apparaîtront dans les résultats de recherche.

Je sais que les commentaires que j'apporterai dans le cadre de cette recherche n'influenceront pas mon résultat scolaire.

Je suis libre de participer et j'accepte sans aucune pression.

Je ne demande aucune compensation pour participer à cette recherche ni compensation pour les bénéfices se rattachant aux résultats de cette même recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Signature du chercheur : _____ Date : _____

