

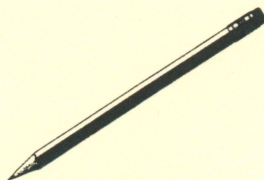
*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

La Supervision du

Journal de bord

en Stage

de Soins infirmiers



Louise Ménard, enseignante

Novembre 1996

71-16419
721005
ext. 2

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

Page couverture: Madame Lucie Garneau

Traitement de texte et mise en page: Madame Lucie Garneau

Impression: Collège Montmorency

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec, 1996

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-89058-036-9

Collège Montmorency

Novembre 1996



3000007211034

Cette recherche a été partiellement subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège et de son auteur.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du Service du développement pédagogique du Collège Montmorency.

Résumé

Shön (1987) affirme que la réflexion sur la pratique est nécessaire en formation professionnelle car elle permet à l'étudiant d'assurer le développement d'une pratique mieux adaptée à ce qu'il est, ainsi qu'aux situations changeantes auxquelles il est confronté. Dans cette perspective, Powell (1989) et Nelson (1982) soulignent l'importance d'engager l'étudiante infirmière dans un processus de réflexion sur la pratique.

D'après plusieurs auteurs, l'écriture, et plus particulièrement l'écriture du journal de bord en stage, s'avère un moyen efficace pour favoriser la réflexion sur la pratique et l'apprentissage de l'étudiant.

Au Québec, l'implantation générale d'un nouveau programme de formation a accru le nombre d'usagers du journal de bord en stage de soins infirmiers. Plusieurs enseignantes se disent cependant inconfortables avec leur utilisation pédagogique actuelle et déplorent le fait que les étudiantes n'aiment pas rédiger un journal de bord ou qu'elles ont la perception d'effectuer un exercice inutile. Elles se demandent comment superviser le journal de bord de façon à favoriser l'apprentissage de leurs étudiantes.

Afin de répondre aux besoins exprimés par ces enseignantes, la problématique de la supervision du journal de bord est abordée à partir de sept questions de recherche dont la principale porte sur les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes qui favorisent la démarche d'apprentissage de l'étudiante en stage.

Les données nécessaires à cette recherche descriptive sont obtenues par le biais d'entrevues semi-dirigées effectuées auprès de six enseignantes et de douze étudiantes de quatre collèges différents. Les enseignantes interrogées ont une pratique de supervision du journal qu'elles perçoivent comme favorisant l'apprentissage de leurs étudiantes. Les entrevues sont transcrites entièrement puis sont analysées à partir de la méthode d'analyse de contenu. Les documents informatifs distribués aux étudiantes ainsi que les journaux de bord des étudiantes sont rassemblés durant cette période et servent à valider et à enrichir les données des entrevues. Un journal de bord, pour réfléchir, prendre des décisions et documenter tout le processus, est rédigé au cours de cette recherche.

Les résultats aux questions de la recherche sont d'abord présentés en fonction de la théorie de l'apprentissage à laquelle se réfère la ou les enseignantes concernées. Il ressort que, du point de vue des étudiantes, ce sont les enseignantes humanistes qui possèdent les pratiques de rétroaction écrite et d'encadrement du journal qui favorisent le plus la démarche d'apprentissage en stage.

De l'ensemble des résultats de la recherche, les thèmes suivants semblent émerger: la relation de confiance en stage, le besoin de l'étudiante de communiquer et d'exprimer ses ressentis dans le journal, l'écriture du journal pour réfléchir à son expérience, la nature des réticences étudiantes et leur dépassement, les événements stimulant l'évolution de la pratique de la superviseure du journal, l'importance d'offrir une rétroaction écrite élaborée ainsi qu'un encadrement souple du journal. Finalement, à partir de ces différents thèmes, une schématisation illustre la démarche dans laquelle une enseignante pourrait s'engager si elle souhaite revoir sa pratique de supervision du journal afin de favoriser la démarche d'apprentissage de ses étudiantes en stage.

Table des matières

Résumé	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux et figure	xi
Remerciements	xiii
INTRODUCTION	1
I. LE STAGE EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'USAGE DE L'ÉCRITURE POUR APPRENDRE	7
1. L'apprentissage en milieu de stage	9
2. La réflexion sur l'expérience	13
3. Le rôle du superviseur	15
II. L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DU JOURNAL DE BORD	19
1. Différentes définitions du journal de bord	21
2. Le journal de bord: démarche d'apprentissage et supervision	23
2.1 Au niveau collégial et universitaire	23
2.1.1 Démarche d'apprentissage	23
2.1.2 Supervision du journal de bord	26
2.1.3 Résumé	29
2.2 En formation des maîtres	30
2.2.1 Démarche d'apprentissage	31
2.2.2 Supervision du journal de bord	33
2.2.3 Résumé	37

2.3	En soins infirmiers.....	38
2.3.1	Démarche d'apprentissage et supervision du journal de bord ...	40
2.3.2	Résumé	50
3.	Théories d'apprentissage et supervision du journal de bord.....	51
3.1	L'approche humaniste.....	52
3.2	L'approche psychocognitive.....	54
3.3	L'approche sociocognitive et constructiviste	55
3.4	L'approche du "reflective practitioner"	56
4.	Synthèse de l'ensemble de la recension des écrits	58
5.	Les questions et le but de la recherche.....	61
III.	LA MÉTHODOLOGIE.....	65
1.	Une recherche descriptive.....	67
2.	La cueillette des données.....	69
2.1	Les sujets	69
2.2	Les instruments de cueillette.....	73
2.2.1	Les entrevues.....	75
2.2.1.1	Les guides d'entrevue.....	75
2.2.1.2	L'ordre des questions	81
2.2.1.3	Le déroulement des entretiens.....	81
2.2.2	Les autres instruments	82
2.3	Les tactiques de vérification des données recueillies.....	84
3.	L'analyse des données issues des entrevues.....	85
3.1	La condensation des données.....	86
3.1.1	La transcription des enregistrements	86
3.1.2	L'analyse de contenu.....	87
3.1.2.1	L'étude des données manifestes	88
3.1.2.2	Les étapes de l'analyse.....	89
3.2	La catégorisation	89
3.3	Le découpage du texte.....	91
3.4	La fiabilité et la validité des données codées.....	92
3.5	L'analyse des données issues des documents écrits et des journaux de bord.....	93
3.6	La présentation des données.....	94

3.7	L'élaboration et la vérification des résultats.....	95
IV.	ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES	
	RÉSULTATS	97
1.	Les sources de données	99
2.	L'ordre d'analyse des données	99
3.	La présentation des résultats	103
4.	Discussion des résultats	127
1.	La nécessaire relation de confiance en stage	127
2.	Différentes conceptions du journal de bord	131
2.1	L'importance de communiquer avec l'enseignante pour se faire connaître.....	131
2.2	Le besoin d'exprimer ses ressentis.....	132
3.	L'écriture du journal: la seule occasion de réfléchir à son expérience.....	133
4.	Les réticences des étudiantes à l'égard du journal: des pistes intéressantes	135
5.	L'évolution de la pratique de supervision des enseignantes: ce qui fait la différence.....	140
6.	La rétroaction écrite: les étudiantes en veulent beaucoup	143
7.	L'encadrement du journal de bord	146
7.1	À propos de la structure du journal	146
7.2	L'évaluation du journal ou par le journal?.....	148
8.	Une synthèse	149
	CONCLUSION	153
	RÉFÉRENCES	161

ANNEXES

Annexe A	Lettres sollicitant la participation à la recherche.....	173
Annexe B	Guides d'entrevue des enseignantes et des étudiantes	179
Annexe C	Autorisations écrites	185
Annexe D	Lettres d'accompagnement des textes d'entrevue	189
Annexe E	Listes des catégories et définitions des catégories.....	193
Annexe F	Les indicateurs des approches humaniste, béhavioriste et psychocognitive	207

Liste des tableaux et figure

Tableau 1:	Caractéristiques personnelles des enseignantes souhaitant participer à la recherche.....	71
Tableau 2:	Caractéristiques personnelles des étudiantes recrutées pour la recherche	73
Tableau 3:	Relation entre les questions de recherche et les thèmes abordés dans le guide d'entrevue des enseignantes	76
Tableau 4:	Relation entre les questions de recherche et les thèmes abordés dans le guide d'entrevue des étudiantes.....	79
Tableau 5:	Relation entre les questions de recherche et les données recueillies dans les documents écrits	83
Figure 1:	Schématisation de la démarche de l'enseignante qui revoit sa pratique de supervision du journal de bord en stage	151

Remerciements

Je veux remercier les enseignantes, les étudiantes et l'étudiant qui ont participé à cette recherche. Ces personnes se sont montrées généreuses en me donnant du temps mais aussi en partageant avec moi leur riche expérience. Elles m'ont fait confiance et m'ont permis de sonder leur utilisation du journal de bord. J'ai beaucoup appris grâce à elles. Sans leur précieuse collaboration, cette recherche n'aurait certainement pas le même intérêt.

INTRODUCTION

Depuis plus de 5 ans, je donne de la formation sur l'utilisation pédagogique du journal de bord. Mes expériences d'écriture personnelle et de recherche m'ont amenée à le définir de la façon suivante:

Le journal de bord est 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.

C'est à partir de cette perspective que je m'adresse aux enseignants qui se présentent en formation. Au cours des dernières années, j'ai souvent eu l'occasion de rencontrer des enseignantes¹ de soins infirmiers et j'ai même donné de la formation à des groupes exclusivement composés d'enseignantes de cette discipline. Ceci s'explique du fait que, lors de la mise en oeuvre d'un nouveau programme en 1988, on a fortement suggéré aux enseignantes d'utiliser le journal de bord en stage.

Ces enseignantes arrivent en formation en se disant inconfortables avec leur pratique actuelle et déplorent le fait que les élèves n'aiment pas rédiger un journal de bord ou qu'elles ont la perception d'effectuer un exercice sans intérêt. Elles se demandent pourquoi ça ne fonctionne pas comme elles le souhaitent; elles me posent alors des questions que je peux traduire de la façon suivante: Comment superviser le journal de bord pour favoriser l'apprentissage chez l'étudiante? Comment encadrer la rédaction du journal? Quoi et comment répondre aux étudiantes dans le journal de bord afin de soutenir et même stimuler leur démarche d'apprentissage? C'est la présence de ces questions qui me décident finalement à entreprendre une recherche concernant la supervision du journal de bord en stage de soins infirmiers.

J'étais certes en mesure de proposer un certain nombre de réponses mais il demeurait des zones obscures dont, notamment, la rétroaction écrite de l'enseignant dans le journal de bord étudiant. L'étude de cette zone obscure, que constitue la rétroaction écrite, m'intéresse particulièrement parce que les écrits sur le sujet n'apportent pas un éclairage suffisant.

¹ Étant donné que les soins infirmiers sont principalement assumés par des femmes, j'emploie le féminin lorsqu'il est question des enseignantes et des étudiantes infirmières.

Pour amorcer cette recherche, je propose au chapitre I de situer le rôle du stage et du superviseur de stage en formation professionnelle au niveau collégial pour ensuite expliquer de quelle manière l'écriture peut contribuer à la réflexion sur la pratique. Au deuxième chapitre, je présente une recension des écrits portant sur la façon dont le journal de bord supporte la démarche d'apprentissage de l'étudiant en classe et en stage ainsi que les exigences de supervision de l'outil dans différentes disciplines de niveau collégial et universitaire, en formation des maîtres et en soins infirmiers. Je traite ensuite des théories d'apprentissage auxquelles se réfèrent les utilisateurs du journal de bord. Je termine ce chapitre par l'énoncé de la principale question de recherche:

Quelles sont les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes de soins infirmiers qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?

Étant donné que l'apprentissage que les étudiantes réalisent grâce au journal de bord dépend aussi du contexte plus général de supervision du journal de bord, une question secondaire se pose:

Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?

Je formule également cinq autres questions de recherche qui me permettront de mieux situer le cadre général de la pratique de supervision du journal de bord. Pour réaliser cette recherche descriptive, je décide d'effectuer des études de cas en techniques de soins infirmiers. J'écarte vite l'idée d'utiliser le questionnaire car, lors de mes expériences antérieures, j'ai remarqué que par ce médium les enseignants parlent peu de leur pratique et d'eux-mêmes. Mon intention étant de décrire des situations de supervision du journal de bord qui favorisent l'apprentissage, l'entrevue semi-dirigée auprès des enseignantes et des étudiantes ainsi que la lecture des journaux de bord étudiants et des documents qui sont remis aux étudiantes, me paraissent plus appropriées.

Le troisième chapitre explique mes choix de recherche, la composition de l'échantillon intentionnel, les outils de cueillette de données, la manière dont j'ai procédé pour analyser les données, ainsi que les moyens qui ont été mis en oeuvre pour vérifier la fiabilité et la validité des différentes étapes de la recherche.

Au quatrième chapitre, je présente un tableau synthèse des résultats aux sept questions de la recherche. Je discute ensuite des résultats qui sont les plus significatifs à mes yeux. Ces résultats sont mis en relation avec le contenu de la recension des écrits et du cadre de référence. J'élabore finalement une schématisation qui établit des liens entre les résultats discutés.

Je termine en effectuant un survol du processus de la recherche et de ses résultats.

Cette recherche offrira certes aux enseignantes de soins infirmiers du collégial des pistes de réflexion en regard de leur pratique de supervision du journal de bord et leur permettra de l'améliorer mais elle saura également servir aux autres domaines d'enseignement. En effet, elle pourra outiller les enseignantes et les enseignants des autres disciplines collégiales qui emploient le journal de bord en stage en les amenant à faire un retour sur leurs expériences de supervision du journal de bord.

CHAPITRE I

Le stage en formation professionnelle et l'usage de l'écriture pour apprendre

La formation professionnelle au collégial vise le développement des compétences permettant à l'individu d'assumer pleinement son rôle et ses responsabilités de travailleur et de travailleuse et d'évoluer dans son domaine d'activités (Direction générale de l'enseignement collégial, 1991). Pour ce faire, les programmes de formation technique cherchent à assurer l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession et à promouvoir l'épanouissement personnel et professionnel de l'individu.

Pour atteindre ces buts, les programmes professionnels comptent souvent, parmi leurs situations d'enseignement et d'apprentissage, un ou plusieurs stages.

Dans les *Cahiers de l'enseignement collégial 1991-1992*, les stages sont décrits comme des espaces de confrontation et de vérification de la théorie, d'intégration de la théorie dans la pratique ou de mise en pratique de la théorie (Direction générale de l'enseignement collégial, 1991b). Fortin (1984) souligne le caractère dichotomique du rapport théorie-pratique dans cette façon de définir les stages en formation technique. Elle croit plutôt que toutes les situations de formation devraient favoriser une interaction entre la théorie et la pratique.

Dans ce chapitre, j'explique de quelle façon le stage peut contribuer à l'apprentissage de l'étudiant puis, je décris l'importance de la réflexion sur la pratique et j'aborde le rôle possible du superviseur de stage. Finalement, j'explique la contribution générale de l'écriture à l'apprentissage de l'étudiant.

1. L'apprentissage en milieu de stage

D'après Fortin (1984), acquérir une formation professionnelle par le biais d'une expérience pratique, est la raison d'être du stage. Formellement, elle définit le stage comme une: "(...) expérience supervisée d'apprentissage de la profession prévue dans un programme de formation et se déroulant dans un milieu de travail identifié comme milieu d'intervention actuel ou potentiel pour un technicien (p. 24)".

Selon l'auteure, le stage est utile pour familiariser les étudiants avec certaines techniques, certaines routines, mais il constitue une réelle expérience d'apprentissage lorsque les étudiants s'engagent dans la construction de leurs propres connaissances et dans l'élaboration de liens entre la théorie et la pratique. Il est alors un lieu de synthèse, de reconstruction et d'intégration des savoirs.

Le stage représente, également, un lieu privilégié pour favoriser l'identification des croyances des étudiants. Selon l'auteure, les étudiants entrent en formation initiale avec une vision plus ou moins claire de la profession. Cette façon de visualiser la profession s'exprime sous la forme de croyances et ces croyances ont des effets sur l'apprentissage des étudiants. Il est important d'amener les étudiants à reconnaître ces croyances et à les questionner.

Selon Dewey (1933), une croyance constitue une réponse que l'individu se donne devant l'inconnu. Cette réponse est créée lorsqu'il ne dispose pas d'un savoir objectif lui permettant de comprendre. Il élabore alors une sorte de construit personnel ou adopte une réponse toute faite si son entourage lui en propose une. Les croyances peuvent être justes et fort bien adaptées à la réalité, ou bien être tout à fait inadéquates.

D'après Pajarès (1992), plus les croyances d'un individu sont anciennes, plus cet individu a tendance à mettre en oeuvre des stratégies qui protègent ses croyances. La personne agit pour que ses croyances survivent et ce, même si elles sont fausses. Les recherches sur le sujet démontrent que les gens agissent à partir d'un ensemble de croyances et de connaissances objectives. Les connaissances peuvent évoluer mais Pajarès rappelle que les croyances ne changent pas nécessairement à mesure que les connaissances changent. Elles semblent avoir leur propre vie et peuvent empêcher de changer une attitude ou un comportement inapproprié malgré l'acquisition de nouvelles connaissances.

Fontaine (1988) fait remarquer que trop souvent, en formation professionnelle, on investit dans le développement des habiletés cognitives sans se préoccuper suffisamment des croyances et des attitudes. D'après Fontaine, les actions de formation devraient d'abord amener les étudiants à remettre en question ou à confirmer leurs croyances.

Dans son livre intitulé *L'intervention éducative*, Artaud (1989) s'est intéressé à un concept se rapprochant des croyances: le savoir d'expérience. Situait ce savoir par rapport au

savoir théorique, il le définit comme étant "(...) le savoir que l'élève possède déjà sur l'objet de connaissance avant même d'avoir été exposé à l'ensemble des connaissances théoriques (p. 122)". Ce savoir est construit à partir des représentations élaborées par l'étudiant lors de son contact avec la réalité ou avec l'environnement culturel. Artaud ajoute que le savoir d'expérience se modifie progressivement grâce aux informations reçues et aux relations interpersonnelles.

D'après l'auteur, le savoir d'expérience peut comporter certaines limites: ne pas être organisé, être fragmentaire ou être approximatif. Malgré cela, le savoir d'expérience mérite que l'enseignant y porte attention car il est riche des intuitions de l'étudiant. Il est aussi porteur des acquis antérieurs, des réflexions, des questions, des réponses et des solutions trouvées dans l'action.

Artaud déplore le fait que le savoir d'expérience de l'étudiant est souvent ignoré par les enseignants; ce qui a pour conséquence que l'étudiant éprouve de la méfiance face à ses représentations et tend à les remplacer par d'autres modèles sans s'interroger sur leur adéquation. Les théories assimilées viennent ainsi se superposer au savoir d'expérience sans vraiment le modifier. Ce savoir d'expérience va néanmoins resurgir au cours de l'action et remplacer, souvent inconsciemment, le savoir théorique non-intégré.

Cet auteur pense que le savoir d'expérience et le savoir théorique sont tous les deux nécessaires à l'apprentissage et qu'ils peuvent s'enrichir mutuellement. Selon lui, c'est en permettant une interaction entre ces deux savoirs que l'apprentissage peut retrouver toute son efficacité. D'une part, le savoir d'expérience fournit aux concepts théoriques les ancrages nécessaires à leur application dans la réalité et permet à l'étudiant de sortir de l'approximatif, de dépasser les stéréotypes et de parvenir à réaliser la synthèse de ses expériences. Alors que le savoir théorique, cohérent et unifié, aide l'étudiant à prendre du recul face à son expérience en lui proposant une vision plus large; ce qui lui permet de nommer et de situer cette expérience dans un ensemble et d'avoir plus de prise sur elle. Le savoir d'expérience, mieux organisé, est ainsi vérifié et intégré au savoir théorique.

Comment permettre l'émergence de ces croyances et de ce savoir implicite? Comment amener les étudiants à en vérifier la pertinence, l'à-propos? Comment favoriser leur intégration au savoir théorique? Les auteurs croient que la réflexion sur l'expérience peut permettre aux étudiants de penser à leurs conduites de façon à en découvrir tous les

aspects. Artaud ajoute que le dialogue entre l'enseignant et l'étudiant est également important pour favoriser cette démarche.

Toute expérience peut donc être réfléchie, questionnée; l'étudiant est alors capable d'identifier ses croyances, ses savoirs d'expérience et de les utiliser de façon plus productive en les amalgamant à ses savoirs théoriques.

Dans cette perspective, le stage vise, non seulement, à faire acquérir certains savoirs théoriques aux étudiants mais, également, cette capacité réflexive sur leur pratique qui leur permettra de dépasser les savoirs transmis et d'intérioriser leurs expériences (Laferrière, 1986). En somme, d'après Fortin (1984), les étudiants se forment par la réflexion sur la pratique car réfléchir c'est, d'une part, faire des liens entre les divers apprentissages et leur donner du sens mais, également, questionner des lieux communs, des préjugés, des représentations.

Powell (1989) constate, qu'actuellement, la formation en soins infirmiers ne stimule pas les étudiantes infirmières à réfléchir sur leur pratique. Il semble qu'elle les amène plutôt à se limiter à une vision rigide et linéaire de la profession. Ceci a pour conséquence que l'étudiante infirmière et, plus tard, l'infirmière graduée tendent à prendre des décisions sans consulter les clients. De plus, elles s'appuient souvent sur des théories ou des routines établies lorsqu'elles interviennent, sans prendre en compte leur savoir d'expérience. Pourtant, les divers intervenants reconnaissent l'importance d'offrir des soins davantage centrés sur les clients et mieux ajustés à leur situation. Ce besoin est d'autant plus pressant que les clients reçoivent de plus en plus fréquemment des soins dans leur milieu de vie naturel. La profession ne peut plus se contenter d'un cadre d'intervention limitatif. D'après l'auteure, seul le développement de la réflexion sur la pratique chez l'étudiante infirmière lui permettra d'interroger son mode de fonctionnement, d'accroître sa capacité à penser de façon critique et de trouver des solutions adaptées aux problèmes du client et du milieu. Hodges (1996) ajoute que c'est ainsi que l'étudiante développera une conscience et un discours qui lui permettront, dans l'avenir, d'assumer pleinement son leadership professionnel et de participer à l'évolution du système de santé.

Nelson (1982) constate que l'univers technologique et bureaucratisé dans lequel l'étudiante infirmière est plongée a également pour conséquence de la dépouiller de son identité personnelle et professionnelle. L'auteure prétend qu'il est essentiel qu'elle

apprenne à être une personne authentique car cette authenticité lui permettra de garder contact avec elle comme personne, à adhérer à un système de valeurs signifiant et à adopter une pratique valorisante pour elle. Être authentique, c'est être capable de se reconnaître mais aussi de reconnaître l'autre. Adam (1983) fait remarquer que l'infirmière qui se comprend et s'aime est plus en mesure de comprendre et d'aimer une autre personne. D'après Nelson, pour être et demeurer authentique, il faut être consciente et vigilante. C'est pourquoi l'étudiante infirmière doit s'engager dans une démarche de réflexion sur soi et sur son expérience.

2. La réflexion sur l'expérience

Tout le monde reconnaît l'importance de prendre le temps de réfléchir et sait intuitivement qu'il est nécessaire de réfléchir pour apprendre à partir de ses expériences et pour trouver des réponses à ses questions. C'est pourquoi, en éducation, on présume souvent, d'après Boud, Keogh et Walker (1985), que les étudiants réfléchissent tout naturellement sur leurs expériences. Pourtant, ces chercheurs affirment que l'habileté de l'apprentissage expérientiel pour laquelle les étudiants tendent à être les plus déficients est la réflexion alors qu'elle devrait être présente au début, pendant et après un apprentissage expérientiel:

- au début, pour anticiper l'expérience;
- pendant, pour gérer les informations reçues et les stimuli ainsi que pour faire face aux émotions et sentiments générés qui influencent la perception que possède la personne de son apprentissage;
- après, pour consolider l'apprentissage, c'est-à-dire faire du sens des nouvelles idées et informations reçues.

La réflexion sur l'expérience n'est pas un sujet nouveau en éducation. Dewey (1933) en parle dès ses premières publications. Il identifie deux sortes de processus expérientiel menant à l'apprentissage. Le premier, le processus essai-erreur, est lié à la résolution d'un problème spécifique. Le second, l'activité réflexive, implique la perception et la mise en relation des différents volets de l'expérience. Il ajoute que la réflexion sur l'expérience se réalise dans un mouvement de va-et-vient entre l'expérience elle-même et les relations qu'on effectue.

En 1976, Kolb (Boud, Keogh et Walker, 1985) propose un modèle mettant l'accent sur le rôle que l'expérience joue dans le processus d'apprentissage et réintroduit la notion de réflexion. Il affirme que l'apprenant, pour être efficace, doit développer quatre habiletés correspondantes aux quatre étapes de son modèle d'apprentissage expérientiel: l'habileté à vivre une expérience concrète, l'habileté à observer de façon réflexive, l'habileté à abstraire les concepts et l'habileté à expérimenter de façon active. L'observation réflexive consiste à faire des observations sur l'expérience et à réfléchir à leur signification en prenant en compte différents points de vue.

Boud, Keogh et Walker (1985) décrivent la réflexion comme un processus actif d'exploration et de découverte menant fréquemment à des résultats inattendus. Ils affirment que l'apprentissage appartient à l'apprenant car seul l'apprenant peut réfléchir sur sa propre expérience. Ils croient également que la réflexion peut être exercée volontairement et qu'elle constitue un processus complexe touchant l'affectif et le cognitif. Si ces chercheurs sont convaincus de l'importance de prendre en compte l'expérience des étudiants en formation professionnelle et de leur donner l'opportunité de s'engager activement dans leur apprentissage par la réflexion, ils savent, cependant, que l'expérience seule ne garantit pas l'apprentissage.

Shön, dans son livre publié en 1987, affirme qu'il est nécessaire de développer une pratique réflexive en formation professionnelle. Il prétend que la formation offerte actuellement dans les universités, en prenant appui sur le paradigme scientifique, s'écarte de façon importante de la réalité professionnelle. D'après lui, les formateurs sont insatisfaits d'un curriculum qui n'est pas en mesure de préparer les étudiants à une pratique professionnelle souvent instable, complexe, incertaine et conflictuelle. Shön croit que c'est l'action ainsi que la réflexion durant l'action qui permettra au professionnel de construire le savoir nécessaire à une pratique compétente dans les zones indéfinies de sa pratique.

Graduellement, on reconnaît que le savoir professionnel vient de sources extérieures mais également de l'interprétation que chaque individu fait de ses expériences quotidiennes. C'est dans cette perspective que la réflexion sur l'expérience vécue en stage est formatrice pour l'étudiant car elle favorise, entre autres, la construction de son savoir personnel et professionnel.

L'introspection, le retour systématique sur le quotidien est susceptible d'apporter des transformations importantes chez soi, comme dans sa pratique et dans la compréhension théorique que l'on en a. La théorie et la pratique peuvent ainsi se rejoindre au creux de la conscience de la personne qui agit (Paré, 1984, p. 11).

3. Le rôle du superviseur

La réflexion sur la pratique est une activité complexe qui ne s'exerce pas facilement. Pour que l'apprentissage se réalise, il faut pourtant que les étudiants apprennent à analyser de façon réflexive leur expérience (Boud, Keogh et Walker, 1985).

Laferrière (1986) croit que seule la présence attentive et continue d'un superviseur peut amener l'étudiant à réaliser cette analyse réflexive: "Les stages sont des occasions privilégiées d'apprentissage et c'est le rôle du superviseur de rendre possible ces apprentissages (p. 27)". D'après Laferrière, le superviseur a la responsabilité de faire prendre conscience, à l'étudiant, du sens et des conséquences de ses gestes et de ses croyances. C'est à lui d'amener l'étudiant à passer de l'anecdote et l'action quotidienne à la compréhension plus profonde des événements. Il doit également aider l'étudiant à formuler ses questions et à définir ses propres besoins. En somme, il a pour rôle d'accueillir l'étudiant et de lui fournir une rétroaction éclairée: "Il s'agit d'un dialogue profond et complexe (...) qui ne peut se réaliser que dans une démarche continue et assez prolongée dans le temps (Laferrière, 1986, p. 27)". C'est dans le même esprit que Tremblay (1985) aborde la supervision de stage comme étant un processus dans lequel l'enseignant s'engage avec l'étudiant et l'aide, par des expériences structurées d'apprentissage, à se développer personnellement et à acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Morissette et al. (1990) parlent de supervision synergique lorsque deux individus conjuguent ainsi leurs efforts, leurs énergies et leurs ressources en vue d'une amélioration.

Selon Du Ranquet (1976) et Tremblay (1985), le superviseur assiste l'étudiant dans la réalisation de son projet éducatif en assumant les tâches suivantes:

1. Les tâches pédagogiques:
 - il communique connaissances et habiletés;
 - il aide à faire des liens théorie-pratique;
 - il supporte la mise en application et le transfert des connaissances et des habiletés;
 - il favorise le développement des attitudes;
 - il clarifie le pourquoi des actions et aide à en prévoir les conséquences.

2. Le soutien ou support personnel:
 - il établit une relation de confiance avec l'étudiant;
 - il comble l'écart entre les capacités de l'étudiant et les besoins de la situation;
 - il se montre ouvert et compréhensif lors d'un nouvel apprentissage ou lors des difficultés rencontrées;
 - il favorise la connaissance de soi, du client et de la situation;
 - il respecte le rythme de chacun;
 - il encourage l'étudiant en mettant l'accent sur les aspects positifs et il valorise les efforts pour dépasser les difficultés;
 - il donne une rétroaction continue.

3. Les tâches administratives:
 - il connaît les buts et objectifs de la formation et du milieu de stage;
 - il planifie et attribue le travail à l'étudiant;
 - il coordonne et facilite l'utilisation des ressources du milieu;
 - il évalue l'étudiant;
 - il initie l'étudiant au fonctionnement du milieu;
 - il assume la communication entre les intervenants du milieu de stage.

Laferrière (1986) va jusqu'à affirmer que la qualité des apprentissages des étudiants dépend de la qualité professionnelle du superviseur. Cette qualité professionnelle se développe, d'après elle, si le superviseur a lui-même appris à prendre du recul et à réfléchir à ses propres pratiques et s'il questionne la cohérence entre ses intentions et ses interventions.

Cependant, comme le fait remarquer Paré (1984), le superviseur ne voit que ce que l'étudiant rend disponible. Pour accéder à la spécificité de l'étudiant, de nombreux auteurs (Berthoff, 1990; Moffet, 1968, 1982) suggèrent de le faire écrire de façon réflexive. Paré (1984) prétend qu'en effet, "L'écriture permet de clarifier, d'aller au-delà des apparences, de rejoindre d'autres aspects de la réalité (p. 16)".

Paré (1984) croit que l'écriture est un moyen d'expression et de communication au même titre que la danse, la musique ou la peinture car elle offre, à l'étudiant, la possibilité de communiquer aux autres la compréhension qu'il a de la réalité et de lui-même. Paré prétend que l'écriture permet à l'étudiant d'entrer en contact et d'explorer son expérience de la réalité grâce aux mots, lesquels donnent accès "au monde des sensations (p. 15)". Emig (1977) ajoute même que la permanence de l'écriture joue un rôle important car ce qui est écrit est disponible maintenant et plus tard.

C'est en donnant à l'étudiant la possibilité de formuler son expérience de la réalité puis de la réexaminer et de la questionner que l'écriture lui permet de mieux la comprendre et de la dépasser au besoin.

Plusieurs utilisations de l'écriture pour favoriser la réflexion et l'apprentissage sont proposées dans le domaine de l'éducation dont, notamment: le portfolio (Walker, 1985), l'autobiographie (Ditishheim, 1984), la narration (Kramp et Humpreys, 1993) et le journal de bord. C'est à l'utilisation du journal de bord que s'intéresse la présente recherche.

CHAPITRE II

L'utilisation pédagogique du journal de bord

D'après Yinger et Clark (1981), l'écriture du journal de bord avec sa centration sur les pensées personnelles, les sentiments et les réflexions de l'apprenant, place le rédacteur en position d'apprendre au moins cinq choses importantes pour lui: ce qu'il sait, ce qu'il ressent, ce qu'il fait, comment il le fait et pourquoi il le fait.

Voyons maintenant de quelle façon différents auteurs ont abordé le journal de bord.

1. Différentes définitions du journal de bord

Il existe presque autant de façons de définir le journal de bord en éducation qu'il y a d'écrits sur le sujet: Dupuis-Walker et Blouin (1993) expliquent l'usage du journal de bord classique et réflexif en formation des maîtres; Gordon (1991) décrit le journal de bord traditionnel et le "dialogue journal"; Cameron et Mitchell (1993) favorisent l'utilisation du journal de bord entre les pairs; Villeneuve (1991) réfère au journal de style libre et au journal-guide. Le journal de bord est également utilisé en recherche qualitative pour effectuer la cueillette d'information ou pour rendre compte d'une démarche. Voici un aperçu de ces différents types d'usage.

En formation des maîtres, Dupuis-Walker et Blouin (1993) prétendent qu'on retrouve deux types de journaux de bord: le *journal de bord classique* qui comporte des indications sur ce que le superviseur attend de la part du stagiaire et le *journal de bord réflexif* qui est ouvert et ne comprend qu'un minimum d'indications. Il est évident que le journal de bord classique s'assimile au journal de bord traditionnel qui sera présenté un peu plus loin alors que le journal réflexif constitue une pratique différente.

La formule suggérée par André Paré (1984) et Holborn (1992) se rapporte à l'utilisation du *journal de bord réflexif* en formation des maîtres. Paré (1984) propose de considérer le journal comme un outil d'intégrité professionnelle et comme un "(...) instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi (p. 22)". Il décrit le journal comme un outil qui permet à l'étudiant de découvrir qui il est et dans quelle direction il s'en va. Holborn (1992) voit aussi le journal de bord comme un journal de pratique professionnelle. Pour l'auteure, il est un carnet vierge dans lequel l'étudiant décrit ses expériences pratiques en prenant en compte les étapes de la démarche réflexive.

Fulwiler (1978, 1980, 1987) a beaucoup publié à propos du *journal de bord traditionnel*. Il le situe quelque part entre le journal intime et le cahier de notes. Comme le journal intime, il est écrit à la première personne et relate les idées importantes pour celui qui écrit et, comme le cahier, il se centre sur un sujet théorique ou sur l'expérience scolaire de l'étudiant.

Gordon (1991), dans son étude sur l'utilisation du journal de bord, partage les journaux de bord en deux grandes catégories: les *journaux de bord traditionnels* et les *journaux de bord interactifs* (ou "dialogue journal"). C'est essentiellement le type d'échange écrit, entre le superviseur du journal de bord et le rédacteur du journal, qui les distingue.

Staton (1987) explique l'usage du *journal de bord interactif*. Le journal de bord interactif implique que l'enseignant et l'étudiant entretiennent un véritable dialogue et qu'ils s'engagent personnellement l'un vis-à-vis de l'autre.

Cameron et Mitchell (1993) suggèrent d'utiliser ce qu'ils nomment le "peer-journal". Le *journal entre les pairs* consiste en un échange écrit entre deux étudiants, portant sur des aspects théoriques et pratiques. Les auteurs prétendent que, pour l'étudiant, le fait d'échanger avec un pair est moins menaçant que d'échanger avec l'enseignant car l'étudiant ne craint pas alors d'être évalué. L'étudiant peut ainsi se laisser aller et devenir plus authentique.

Villeneuve (1991) propose des journaux de bord de deux natures pour faciliter l'intégration des apprentissages des étudiants: le *journal de style libre* et le *journal-guide*. Le *journal de style libre* permet à l'étudiant de s'exprimer spontanément sur ce qu'il vit. Le *journal-guide*, en plus de laisser libre cours à l'expression écrite, invite l'étudiant à réfléchir sur les événements vécus afin d'en dégager le sens profond. L'auteure suggère de procéder en deux temps pour rédiger le *journal-guide*. Le récit est fait quotidiennement alors que la rétrospection a lieu à la fin de la semaine.

Je constate que ces différents auteurs s'entendent pour dire que l'écriture du journal de bord est une écriture personnelle ("je") et informelle qui favorise l'apprentissage de notions, la connaissance de soi et la réflexion sur l'expérience. Par ailleurs, le rapport qu'ils suggèrent à l'étudiant d'entretenir avec l'écriture diffère sensiblement passant d'une

démarche de nature heuristique à une démarche plus encadrée. Le rôle du superviseur est également perçu fort différemment.

2. Le journal de bord: démarche d'apprentissage et supervision

Cette section comporte trois volets: un premier traite de l'utilisation du journal au niveau collégial et universitaire dans les domaines autres que la formation des maîtres et les soins infirmiers; un second, décrit l'utilisation du journal en formation des maîtres; un dernier, brosse le tableau de l'utilisation du journal en soins infirmiers. Je consacre un volet complet à la recension des écrits en formation des maîtres car il est reconnu que cet outil est largement employé et documenté dans ce domaine.

Étant donné que je m'intéresse à la façon dont l'enseignant rétroagit par écrit et encadre la démarche d'apprentissage de l'étudiant, chaque volet présente ce que différents auteurs et chercheurs ont écrit, dans un premier temps, au sujet de la démarche d'apprentissage puis, dans un deuxième temps, sur la manière de rétroagir et d'encadrer le journal. Ces différents propos sont repris, à la fin, pour élaborer le cadre de référence qui me permettra de préciser les différents éléments liés à la question de recherche.

2.1 Au niveau collégial et universitaire

Comme je viens de le mentionner, ce premier volet situe d'abord de quelle façon des enseignants de niveau collégial et universitaire décrivent la démarche d'apprentissage que soutient le journal de bord, pour aborder ensuite les pratiques de supervision de ces enseignants. Un résumé est présenté à la fin de cette recension.

2.1.1 Démarche d'apprentissage

Dans la documentation, on rencontre beaucoup de récits anecdotiques et de recherches faisant état d'expériences d'utilisation du journal de bord. Ici, c'est au journal de bord traditionnel auquel on se réfère le plus souvent. On voit, cependant, émerger de nouvelles

versions dont notamment le journal de bord interactif. Voici quelques-uns de ces récits et recherches se situant aux niveaux collégial et universitaire.

Dans leur récit anecdotique, Carroll (1972), Cloud (1981), Harris (1981) et O'Dell (1980) expliquent que le journal de bord permet à l'étudiant de donner de la rétroaction sur ce qui se passe en classe, d'exprimer ses besoins et ses émotions, de réfléchir, d'analyser ses réactions personnelles, de se préparer pour une discussion, de résoudre un problème et de rendre compte de ses apprentissages. Il est un endroit pour explorer, expérimenter l'écriture, faire des erreurs puis recommencer. Harris ajoute que le journal aide l'étudiant à faire des liens entre ce qu'il voit en classe et ce qu'il vit.

Dans le domaine de la recherche portant sur l'utilisation du journal de bord, des auteurs tels que Butler (1982), Fulwiler (1978, 1980), Ménard (1990), Staton (1987) et Villeneuve (1991) méritent d'être examinés.

Butler (1982) invite ses étudiants universitaires à exprimer librement ce qu'ils désirent. Les étudiants aiment l'expérience (4 remarques négatives pour 36 positives) et la trouvent intéressante. Certains voient même l'écriture du journal comme thérapeutique, d'autres disent que l'écriture leur a permis de résoudre leurs problèmes et que l'expérience a développé leur capacité d'analyse, leur spontanéité et leur confiance en soi.

Fulwiler (1978, 1980) croit qu'à chaque fois que l'étudiant écrit dans son journal, il individualise son apprentissage. Il est également convaincu que l'écriture du journal rend les étudiants plus actifs car elle permet de générer, développer, organiser, modifier et se rappeler ses idées. Le journal n'est pas un recueil d'événements. Il permet à l'étudiant de prendre conscience de ce qui lui arrive sur le plan personnel et académique.

Staton (1987) présente une forme différente de journal de bord qu'elle nomme le "dialogue journal". Elle prétend que cette pratique apporte à l'écriture le pouvoir d'une vraie conversation et qu'elle s'inscrit dans le processus de socialisation tel que décrit par Vygotsky. Le journal de bord interactif permet à l'enseignant et à l'étudiant d'entretenir une conversation, d'échanger des idées, des émotions, des expériences, des préoccupations. Le dialogue, fournissant des modèles de réflexion à l'étudiant, l'amène à développer sa pensée et son discours.

En 1990, Ménard termine une recherche portant sur l'utilisation pédagogique du journal de bord au niveau collégial québécois. Cette recherche s'intéresse à la manière dont les enseignants perçoivent le journal de bord et l'utilisent en salle de classe ou en stage.

Cette étude, réalisée à l'aide d'un questionnaire ouvert, rejoint 28 enseignants du secteur général et 30 enseignants du secteur professionnel. Elle permet d'identifier cinq différents types d'utilisateurs du journal de bord au collégial.

1. Douze utilisateurs disent poursuivre essentiellement des objectifs affectifs tels que favoriser la connaissance de soi des étudiants et amener les étudiants à s'interroger sur la portée de leurs apprentissages;
2. Douze autres adoptent une pratique axée sur le cognitif et visent à améliorer la compréhension et l'intégration de la théorie chez l'étudiant;
3. Cinq enseignants se réfèrent à une pratique servant à assurer l'acquisition d'un contenu et à développer les capacités de gestion des apprentissages des étudiants;
4. Une douzaine d'utilisateurs combinent le cognitif et l'affectif et souhaitent favoriser l'expression des étudiants, la création de liens théorie-pratique et l'intégration des apprentissages;
5. Quinze enseignants s'intéressent à la fois à l'affectif, au cognitif et au métacognitif.

Villeneuve (1991) a développé un modèle du processus d'intégration des apprentissages. Ce modèle est composé des cinq phases suivantes: 1. motivation et disponibilité; 2. exposition; 3. mouvement de l'expérience; 4. symbolisation; 5. action expressive. Villeneuve situe plus particulièrement l'utilisation du journal de bord à la phase de symbolisation, celle au cours de laquelle la personne tente de dégager le sens de son expérience et de la communiquer.

D'après l'auteure, le journal de bord représente un moyen précieux pour aider l'étudiant à comprendre la signification de son expérience et pour lui permettre de la traduire sous forme visuelle.

Dans un premier temps, l'écriture du journal favorise, chez l'étudiant, l'exploration personnelle et la création car il donne accès au langage intérieur (idées, émotions, impressions, réflexions) et aux événements extérieurs (actions). Ensuite, il permet de diriger sa conscience et de clarifier, ordonner et nommer sa pensée. Le journal permet

ainsi à l'étudiant de prendre du recul face à ce qu'il vit ou ressent en laissant émerger le vécu et les émotions et en lui permettant de les contempler et d'y réfléchir. Finalement, le journal de bord fournit l'occasion de communiquer son expérience aux autres.

Voyons maintenant les constats que ces mêmes auteurs font à l'égard de la supervision du journal de bord, c'est-à-dire en ce qui concerne l'encadrement de la rédaction et la rétroaction.

2.1.2 Supervision du journal de bord

En regard de la supervision du journal de bord, les auteurs de récits anecdotiques tiennent un discours semblable.

Carroll (1972), Cloud (1981), Harris (1981) et O'Dell (1980) invitent leurs étudiants à écrire à chaque semaine. Ils leur proposent parfois des thèmes d'écriture ou leur posent des questions. Ils lisent le journal régulièrement et enjoignent les enseignants à respecter la confidentialité du journal de bord. Ils croient aussi qu'il faut toujours faire des commentaires positifs aux étudiants et valoriser leurs efforts. L'enseignant peut, par exemple, suggérer des lectures et des pistes à explorer. Carroll, Cloud et O'Dell pensent qu'il faut évaluer le journal de bord de façon formative alors qu'Harris accorde la même note à tous ses étudiants. Carroll souligne l'importance de créer un environnement stimulant pour l'étudiant en lui suggérant d'utiliser différentes techniques d'écriture et en variant les thèmes d'écriture. Cloud insiste, pour sa part, sur le fait que l'enseignant doit éviter de poser des jugements de valeur ou de censurer ce qu'écrit l'étudiant.

Contrairement aux auteurs de récits anecdotiques, les auteurs de recherche tiennent un discours très différent à certains égards.

Butler (1982), au début de son expérience d'utilisation du journal de bord, donne de courts ateliers afin d'initier les élèves à différentes techniques d'écriture. Puis, il leur demande d'écrire une vingtaine d'entrées en 3 ou 4 semaines. Il décide, cependant, de ne pas lire le journal afin de respecter l'intimité de ses étudiants. Mais comment évaluer l'exercice sans lire le journal? Il pense amener l'étudiant à effectuer une autoévaluation. L'étudiant, le jour de la remise du journal de bord, doit relire son journal et s'autoévaluer

en prenant en compte la quantité d'écriture produite, la variété des thèmes et des formes d'écriture utilisés, la qualité de l'intériorisation, l'intérêt des entrées et la valeur que la démarche revêt aux yeux de l'étudiant.

D'après Fulwiler (1978, 1980), l'étudiant doit être encouragé à écrire souvent et régulièrement. Les enseignants qui utilisent le journal de bord traditionnel imposent souvent des thèmes d'écriture aux étudiants. Fulwiler (1978) pense que l'enseignant devrait tenir un journal en même temps que l'étudiant: "Teachers especially, can profit by the regular introspection and self examination forced by the process of journal-writing (p. 12)". Il ajoute que le journal de bord ne convient pas à tous les enseignants et à tous les élèves.

Fulwiler (1978, 1980) signale que, selon le but poursuivi, le journal peut être lu un peu, beaucoup ou pas du tout. À son avis, néanmoins, il est préférable que l'enseignant lise le journal de bord afin d'être en contact avec les expériences, les anxiétés, les problèmes et les joies des étudiants. Fulwiler (1987) considère, cependant, qu'il n'est pas nécessaire de lire toutes les entrées. Il suggère d'indiquer à l'étudiant les choses qui méritent d'être davantage explorées et de le conseiller sur la façon d'exploiter le journal de bord. L'étudiant qui débute a particulièrement besoin d'être aidé dans son expérience. Fulwiler (1978) conseille à l'enseignant de ne pas juger l'étudiant et de toujours respecter la confidentialité du journal. Il suggère aussi de donner des points pour la rédaction du journal de bord.

Suite à une recherche effectuée au niveau collégial québécois, Ménard (1990) note que la plupart des répondants lisent le journal régulièrement et le commentent. Les commentaires visent souvent à favoriser la réflexion et l'expression personnelle de l'étudiant. Les enseignants affirment aussi, en général, assurer la confidentialité du journal de bord. Plusieurs donnent des points pour sa rédaction. Les critères d'évaluation mentionnés sont les suivants: la qualité du contenu, le cheminement de l'étudiant, le sérieux de la démarche, le respect des consignes et la régularité de l'écriture.

Les répondants font finalement remarquer que les étudiants qui sont mal à l'aise avec l'outil sont ceux qui n'aiment pas écrire ou penser, ou qui sont peu engagés dans leur formation.

Quelques auteurs de recherches exploratoires réalisées aux États-Unis au niveau doctorat ont cherché à identifier les raisons pour lesquelles les enseignants n'ont pas tous le même succès avec le journal de bord (Chamberlin, 1988; MacVaugh, 1990; Webb, 1990). Ils font remarquer que de nombreux enseignants sont insatisfaits de leur expérience. Ces recherches réalisées au niveau "college" se situent dans un contexte de salle de classe et l'écriture du journal de bord vise davantage l'apprentissage de la matière.

Chamberlin (1988) et MacVaugh (1990) notent, au terme de leur recherche, que la formule a généralement du succès auprès des élèves si l'enseignant adopte une attitude ouverte et positive, s'il se montre convaincu de l'efficacité de la formule, s'il relie les activités d'écriture aux activités de classe et s'il est au clair avec les élèves quant aux motifs d'utilisation, aux consignes d'écriture et au mode d'évaluation de l'outil. Les élèves considèrent alors que l'écriture du journal de bord facilite l'intégration de la matière enseignée. Webb (1990) présente les mêmes conclusions à l'égard de la conception et de la gestion de l'outil, mais elle prétend qu'il importe peu que l'enseignant croit en la formule et qu'il se montre ou non enthousiaste. Les trois chercheurs avouent cependant que le journal de bord ne convient pas à tous les élèves. MacVaugh ajoute que c'est probablement lié au fait que le style d'apprentissage de certains élèves ne s'accorde pas à cette pratique ou alors qu'ils n'aiment tout simplement pas s'exprimer par écrit.

La supervision du journal de bord interactif est différente de celle du journal de bord traditionnel car, dans le journal de bord interactif, l'enseignant et l'étudiant échangent sur un sujet qui les intéresse mutuellement alors que dans le journal de bord traditionnel, l'enseignant écrit des commentaires qui ne l'impliquent pas personnellement mais qui concernent plutôt l'étudiant (Staton, 1987). L'échange écrit qui prend place à l'intérieur du journal interactif vise à développer la réflexion, à mieux se comprendre et à résoudre des problèmes. La façon de répondre de l'enseignant et d'élaborer sur un sujet sont essentiels au maintien du dialogue. Staton encourage l'enseignant à stimuler l'étudiant en écrivant des choses qui l'intéressent, en ajoutant de l'information pertinente et en évitant de faire des commentaires d'appréciation tels que "très intéressant" car cela n'encourage pas l'étudiant à explorer d'autres avenues. L'auteure note que l'échange écrit devrait être strictement confidentiel. Elle met en garde les enseignants contre l'habitude de poser beaucoup de questions car ceci amène l'étudiant à se centrer seulement sur les réponses à donner. Elle suggère plutôt au superviseur d'amener l'étudiant à amorcer l'échange dans le journal afin qu'il se sente vraiment responsable du dialogue.

Staton mentionne qu'il ne faut pas se préoccuper de la superficialité des sujets que l'étudiant peut aborder lors des premières semaines d'écriture, le processus prend souvent du temps à s'installer. Elle ajoute que le journal interactif est très efficace avec les étudiants qui n'aiment pas écrire ou qui ne sont pas prêts à écrire pour eux, sans le support d'une réponse extérieure. Voilà un bon moyen de les aider à dépasser leur résistance face à l'écriture ou à l'expression personnelle.

D'après Villeneuve (1991), le superviseur du journal de bord joue un rôle très important surtout au cours de la deuxième étape de la phase de symbolisation. Lors de la première étape, il suffit qu'il soit là et qu'il favorise la création d'une atmosphère qui encourage l'écriture spontanée et qui supporte l'exploration de l'étudiant. Lors de la seconde étape, la tâche du superviseur est d'établir un équilibre entre la compréhension, l'encouragement et le support. Il doit stimuler l'étudiant à exprimer le fond de sa pensée en privilégiant une relation qui respecte et soutient l'expression de l'étudiant et en faisant des commentaires positifs. Villeneuve note que la qualité de la rétroaction écrite du superviseur est primordiale car elle favorise le dégagement de sens de l'expérience de l'étudiant. Une lecture fréquente est l'indice de l'intérêt que porte l'enseignant au contenu du journal de même que le respect de la confidentialité.

Le superviseur doit, en somme, amener l'étudiant à apprivoiser l'écriture et à s'apprivoiser lui-même, puis favoriser l'établissement d'un rapport positif. L'auteure prétend qu'un bon superviseur possède les qualités d'un thérapeute: il respecte ce qui est écrit, il accepte l'autre tel qu'il est et il manifeste de l'empathie. Elle ajoute: "Cette attitude de l'accompagnateur ne peut qu'inviter le sujet à être ouvert à ce qui se déroule en lui (p. 93)". Villeneuve dit aussi qu'il est utile de prévoir une période de rétroaction orale concernant les difficultés de rédaction de l'étudiant.

2.1.3 Résumé

Je constate que ces auteurs perçoivent le journal de bord comme le témoin d'une démarche mais, surtout, comme un outil favorisant, chez l'élève, l'exploration et la prise de conscience de l'expérience de la réalité, l'expression des idées, des émotions et du vécu, le développement de la capacité d'analyse et de résolution de problèmes, la gestion des

apprentissages, l'organisation et la clarification de la pensée, la découverte du sens de l'expérience et la connaissance de soi.

Par ailleurs, je remarque que les auteurs présentent des similitudes et des différences quant aux principes de supervision du journal de bord. Il me semble que c'est surtout au sujet de la lecture du journal, de l'écriture de commentaires et de l'évaluation du journal de bord que les opinions sont partagées. Butler (1982) ne lit pas ce document qu'il considère personnel alors que d'autres (Staton, 1987; Villeneuve, 1991) croient qu'il est indispensable de le lire. Ceux qui lisent et commentent le journal, prétendent, en général, qu'il faut favoriser l'expression de l'étudiant, établir une relation de confiance, faire des rétroactions écrites positives, respecter la confidentialité du journal et supporter l'étudiant dans sa démarche. Staton (1987) affirme même qu'il est nécessaire que l'enseignant maintienne un véritable dialogue écrit avec l'étudiant pour que l'exercice soit vraiment profitable. Villeneuve soutient, pour sa part, qu'un bon superviseur affiche les qualités d'un thérapeute. En ce qui regarde l'évaluation, on conseille à l'enseignant d'évaluer le journal soit de façon formative, soit de façon sommative alors que Butler (1982) suggère de recourir à l'autoévaluation. Les recherches de Chamberlin (1988), Mac Vaugh (1990) et Webb (1990) donnent des indications intéressantes concernant la gestion de l'outil: relier les activités d'écriture aux activités de classe, expliquer les motifs d'utilisation, proposer des consignes d'écriture claires et définir le mode d'évaluation, mais ils concluent différemment quant à l'importance que l'enseignant croit ou pas à l'outil. Fulwiler (1978) prétend que l'enseignant devrait rédiger lui-même un journal de bord afin de mieux comprendre ce dont il s'agit, alors que plusieurs auteurs pensent que cette pratique ne convient pas à tous les enseignants et à tous les étudiants.

2.2 En formation des maîtres

Je remarque, en formation des maîtres, que les chercheurs se sont plus souvent attardés à décrire la démarche d'apprentissage que soutient le journal de bord qu'à explorer ses modalités de supervision. La démarche d'apprentissage correspond, ici, à réfléchir sur la pratique et est définie comme un processus comportant plusieurs étapes. Voici un certain nombre de recherches et d'écrits qui me semblent représenter cette tendance. Suite à cette description, je traiterai des pratiques de supervision des enseignants.

2.2.1 Démarche d'apprentissage

Sparks-Langer et Colton (1991) font remarquer que, durant les années 80, les experts en supervision des enseignants et en formation des maîtres ont reconnu que l'enseignement est une activité très complexe liée au contexte de la salle de classe et que le savoir professionnel est certes nourri par les grandes théories mais aussi par l'interprétation que l'enseignant peut faire de son expérience: "Today, professional knowledge is seen as both from sources outside the teacher and from the teacher's own interpretations of their everyday experience (p. 387)".

Les experts se sont alors intéressés à développer des stratégies qui amènent les enseignants à être plus réflexifs à l'égard de leur expérience et du contexte où elle évolue. Actuellement, beaucoup de recherches portent sur ces stratégies dont le journal de bord fait partie.

Par exemple, Biermann (1990) effectue des études de cas auprès de quatre finissants du programme afin de savoir s'il est possible de stimuler, de décrire et de documenter la réflexion sur la pratique des étudiants maîtres grâce à l'écriture d'un journal de bord et au séminaire semi-structuré. Un modèle de réflexion est utilisé comme cadre de référence. Au premier niveau réflexif, l'enseignant décrit et raconte des événements liés à son expérience puis perçoit un problème et commence à l'analyser. Le second niveau amène une analyse en profondeur du problème et l'élaboration de solutions. Au niveau transitionnel, l'enseignant est en mesure d'élargir sa perspective au-delà du milieu scolaire alors qu'au niveau trois, il prend en compte ses valeurs et fait référence à des principes moraux et éthiques. La personne réflexive est définie ici comme quelqu'un étant capable d'examiner ses actions avec un regard critique, de décrire un problème, de générer plusieurs solutions possibles et de traiter les choses en tenant compte de différents points de vue.

L'auteur de cette recherche conclut qu'effectivement la rédaction d'un journal de bord et le séminaire ont permis de stimuler la réflexion, de décrire et d'expliquer le processus en cours.

Surbeck, Han et Moyer (1991) ont également effectué une recherche qualitative portant sur le rôle joué par le journal de bord en formation des maîtres. Partant du principe que l'écriture du journal de bord encourage le processus de réflexion, ils veulent explorer de quelle façon les futurs enseignants organisent ce processus dans le journal. Ils demandent aux étudiants d'écrire deux fois par semaine. Le journal est lu une fois par mois par les enseignants et est annoté. Après avoir effectué une catégorisation des données recueillies, les chercheurs décrivent trois types de contenu dans les journaux de bord des étudiants:

1. La description de réactions, de faits ou de préoccupations personnelles;
2. L'explication des réactions en parlant des sentiments vécus, l'explication des faits et des préoccupations personnelles en donnant des exemples ou en se référant à une théorie ou à un principe général, la comparaison de l'expérience vécue avec une autre expérience;
3. S'ajoute aux deux premiers types de contenu, une réflexion portant sur des problèmes personnels, professionnels, sociaux ou éthiques.

Les auteurs constatent que la plupart des étudiants écrivent en suivant l'ordre de présentation de ces trois catégories. Ils remarquent, cependant, que le troisième type de contenu est, dans la plupart des cas, le moins élaboré et qu'il est uniquement développé chez ceux qui réalisent une meilleure intégration de leurs apprentissages (Han, 1993).

D'après Holborn (1992) chaque jour de stage est rempli d'expériences intéressantes. Ces expériences peuvent permettre à l'étudiant d'apprendre et de guider ses actions futures s'il prend le temps d'analyser ses expériences et d'évaluer les effets de ses actions sur les événements. Selon l'auteure, le modèle de la démarche réflexive utilisé à l'intérieur du journal de bord permet à l'étudiant de retirer le maximum de ses expériences. La démarche réflexive, à laquelle l'auteure se réfère, comporte les quatre temps suivants:

1. Attention aux expériences concrètes et personnelles:
Le premier temps se caractérise par une prise de conscience des événements;
2. Examen, analyse, identification de facteurs clés, de modèles:
Le second temps résulte en l'analyse des expériences et l'identification des facteurs qui influencent la situation (où se vit l'expérience) ainsi que des sentiments et des actions de l'étudiant. À ce stade, l'étudiant cherche à dégager des modèles et des relations à partir du vécu immédiat et des expériences antérieures;

3. Formulation de concepts, de règles, de principes:

Au cours du troisième temps de la démarche réflexive, l'étudiant effectue des généralisations qui prennent la forme de concepts ou de principes. Ceux-ci permettent de comprendre ce qui se passe;

4. Développement d'une théorie personnelle qu'on expérimente dans une nouvelle situation:

Finalement, au dernier temps de la démarche, l'étudiant utilise les concepts et les principes développés pour créer une théorie personnelle lui permettant de prévoir les conséquences possibles d'un changement de la situation. L'étudiant peut, aussi, à ce moment, prendre conscience qu'il a besoin de plus d'information pour comprendre la situation qui l'intéresse et décider d'entreprendre une nouvelle démarche réflexive.

L'auteure croit que le journal est un outil d'activité réflexive car il donne à l'étudiant le temps de s'arrêter pour penser. Il lui fournit l'occasion de traiter ses nombreuses expériences d'apprentissage. Il lui permet de consigner le développement de ses croyances, de ses valeurs, ainsi que ses inquiétudes et ses transformations. Holborn suggère à l'étudiant d'écrire chaque jour. Parfois une entrée peut simplement consister à décrire une situation et à explorer des sentiments surtout lorsqu'il y a une forte charge émotionnelle. Ça peut prendre des jours ou des semaines avant de passer à l'étape d'analyse et au développement de la théorie personnelle. L'auteure enjoint les étudiants à prendre le temps de relire leur journal afin de réfléchir à leur propre évolution. Holborn n'aborde pas la rétroaction à l'intérieur du journal de bord car elle ne lit pas le journal qu'elle conçoit comme un document personnel.

2.2.2 Supervision du journal de bord

Comme mentionné auparavant, les chercheurs semblent s'être interrogés plus souvent sur le rôle que joue le journal de bord en formation des maîtres que sur la supervision de l'outil. Voici quelques recherches qui ont davantage abordé les modalités de supervision du journal de bord en stage.

Au Québec, au début des années 80, Paré, Laferrrière, Dumas et Gervais (1982) entreprennent une recherche-action d'une durée de deux ans visant à explorer les principales composantes de la formation pratique des enseignants. Cette recherche

implique neuf étudiants maîtres au cours de la première année et huit étudiants, lors de la seconde année. Dans le cadre de ce projet, on demande aux étudiants de rédiger un journal de bord. Étant donné qu'à l'époque, on ne trouve pas d'information sur la tenue d'un journal dans un contexte de formation professionnelle, on espère, grâce à cette expérience, mieux comprendre dans quelles conditions un tel instrument peut être utilisé et quelle est la nature des apprentissages qu'il permet de réaliser. On s'intéresse donc ici au processus d'apprentissage mais également aux modalités de supervision.

Au cours de la première année, on demande aux étudiants de s'exprimer régulièrement sur ce qui se passe soit au niveau personnel, soit dans la relation avec l'enseignant, ou avec les enfants. On souhaite que l'étudiant note ses différentes prises de conscience, nomme ses apprentissages, explore différentes avenues, fasse état de ses transformations plutôt que de se limiter à des descriptions d'événements. Dans les faits, le journal a surtout servi à l'expression de l'émotivité des étudiants. Le thème principal se rapporte à l'image de soi. Les problèmes de relation avec l'enseignant de la classe ainsi que ceux de gestion de la classe sont aussi très présents.

Au départ, on avait garanti la confidentialité du journal de bord. Au cours des premières semaines on revient régulièrement sur les problèmes liés à la rédaction du journal. Les responsables du projet ont cependant tardé à lire les journaux. Ce n'est qu'en février qu'a lieu la première lecture alors que les étudiants rédigent depuis le début de l'automne. Cette première lecture a permis aux responsables de prendre conscience de certaines choses. D'une part, des difficultés rencontrées par les étudiants au cours de leur stage et d'autre part, de la résistance qu'ils opposent à l'écriture du journal: ils n'aiment pas écrire et trouvent l'exercice inutile. Après la première année, il est apparu évident, aux responsables de ce projet, qu'il était nécessaire de lire régulièrement les journaux et de les commenter. La seule discussion n'était pas suffisante: "Nous avons pris conscience que seule une démarche suivie, fortement encadrée amenant l'implication personnelle des responsables, pouvait assurer la réussite dans l'utilisation de cet outil (p. 111)".

Au cours de la deuxième année, les chercheurs ont décidé de diriger l'expérience de rédaction du journal de la façon suivante: 1. on a exigé la rédaction régulière du journal; 2. on a orienté l'étudiant en début de rédaction en lui présentant un guide; 3. on s'est montré attentif aux difficultés de rédaction rencontrées; 4. on a entraîné les étudiants à certaines techniques d'écriture; 5. on a annoncé une cueillette mensuelle du journal pour

lecture et commentaires. Les commentaires écrits en marge par les responsables du projet sont résumés à la fin. Il s'agit de reformulations, d'indications quant à l'utilisation de l'outil, de questions concernant les intentions de l'étudiant, de remarques qui contestent des affirmations, de suggestions, de conseils de lecture ou de pistes à explorer. C'est une sorte de dialogue qui s'engage entre le responsable et l'élève. Des rencontres individuelles en relation avec le journal ont également lieu. Le journal a fait l'objet d'une coévaluation.

Les responsables du projet concluent que la seconde expérience de rédaction aura cette fois dépassé largement la simple narration. Le journal est devenu un instrument d'exploration et d'intégration dans lequel l'étudiant s'ouvre facilement et tient souvent un discours très articulé. On constate cependant que, dans certains cas, il a favorisé, chez l'étudiant, un certain repli sur soi et qu'il exige, de la part de tous, une grande discipline de travail, beaucoup d'énergie et de ténacité. Pour terminer, on suggère de commencer la rédaction du journal avant le début des stages et de le lire aux 15 jours.

Plus tard, en 1984, Paré publie *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle* en s'appuyant sur la recherche réalisée en 1982 ainsi que sur son expérience personnelle de superviseur. Paré (1984) nous dit que c'est avec le temps que l'étudiant découvre la richesse de l'outil. Il lui suggère d'effectuer des relectures régulières afin de voir ce qui se répète et d'en explorer les origines.

Paré réaffirme que la supervision pédagogique du journal de bord peut être utile, car le regard extérieur de l'enseignant peut désigner des réflexions, des comportements ou des réactions de l'étudiant qui méritent d'être analysés. Ce regard peut amener l'étudiant à s'approprier une démarche, à l'approfondir. Il ne faut pas, cependant, forcer l'autre dans son cheminement ou porter des jugements de valeur. Dans cette perspective, il est important que le superviseur traite le contenu du journal avec respect et qu'il en assure la confidentialité. Il ne faut pas oublier que le journal n'est pas un devoir, tout geste maladroit de la part du superviseur peut arrêter la démarche d'apprentissage de l'étudiant. Il faut plutôt favoriser un climat de confiance et donner un support inconditionnel.

Paré suggère au superviseur de lire fréquemment le journal en faisant du reflet à l'étudiant, en exprimant ce qui le touche, en manifestant de l'empathie, en posant des questions ou en fournissant des références. Le journal demeure cependant un outil d'autonomie car il

implique chez l'étudiant une volonté de participer au processus. La démarche d'apprentissage appartient d'abord à l'étudiant. Paré croit que l'étudiant doit bénéficier d'une entière liberté d'expression dans son journal. Le langage doit être sans contrainte tant au niveau de la forme que du contenu. L'auteur note que la lecture du journal peut s'accompagner de rencontres individuelles ou de groupe pour échanger. Il suggère finalement aux enseignants de recourir à l'autoévaluation pour laisser à l'étudiant plus de liberté.

Paré (1984) pense que le superviseur doit avoir eu l'expérience du journal pour savoir de quoi il parle. Il invite donc le superviseur à s'engager dans la rédaction d'un journal de bord professionnel.

Gordon (1991) s'est intéressé au type de rétroaction écrite offerte par l'enseignant dans le journal de bord étudiant. L'auteur présente six recherches portant sur l'utilisation du journal de bord pour développer la réflexion chez l'enseignant. Dans l'ensemble de ces recherches, le journal de bord est décrit comme un outil d'autoformation et l'étudiant ne reçoit aucune rétroaction ou alors seulement une rétroaction orale plus ou moins fréquente. Gordon questionne cette façon de faire et se demande si la rédaction du journal doit effectivement être un geste solitaire. Il croit que le fait que l'enseignant échange par écrit avec l'étudiant dans le journal permet de développer la relation professeur étudiant, de partager différents points de vue, d'encourager une réflexion mutuelle et de donner un support tangible à l'étudiant.

Gordon fait état d'une seule recherche portant sur l'utilisation du journal de bord interactif (tel que défini par Staton, 1987) en formation des maîtres. Cette recherche décrit l'échange écrit d'une durée de huit semaines entre un étudiant maître et l'enseignant qui l'accueille dans sa classe. L'enseignant qui a adopté un ton encourageant semble avoir eu un effet positif sur la pratique de l'étudiant. Gordon constate que, dans la documentation portant sur l'utilisation du journal interactif, le type de réponse écrite donné à l'étudiant semble faire une différence sur la qualité de l'écriture du journal de bord. Il n'est cependant pas clair quel type de réponse est le plus profitable à l'étudiant et favorise le développement d'une pratique réflexive. On suggère, par exemple, l'encouragement, le support personnel, le questionnement, l'empathie, l'argumentation, l'examen des croyances, la confrontation, le modelage des stratégies d'étude, l'énoncé d'opinions et le partage d'informations de nature plus personnelle.

L'auteur décide d'entreprendre une recherche quasi-expérimentale qui examine les effets du type de réponse écrite par l'enseignant dans le journal de bord étudiant.

L'échantillon comporte 110 futurs enseignants répartis en six groupes. Chacun des groupes est sous la responsabilité d'un superviseur. Le superviseur doit, au cours des quatre semaines de stage, appliquer à chaque groupe de six étudiants un des traitements suivants:

1. Le superviseur partage avec l'étudiant ses expériences personnelles, ses opinions et ses croyances;
2. Le superviseur, en plus d'échanger, questionne l'étudiant. Il lui demande des informations, des clarifications ou bien d'élaborer davantage sur un sujet;
3. Le superviseur ne donne pas de rétroaction écrite.

Après avoir effectué un traitement statistique des données recueillies, l'auteur conclut que c'est le dialogue de type partage qui a le plus d'effets positifs tant sur la longueur du texte écrit que sur la qualité du contenu: le discours écrit de l'étudiant est plus élaboré, l'étudiant porte davantage attention à son expérience et à son processus d'apprentissage, il fait plus de liens théorie-pratique et il développe des stratégies semblables à celles de l'enseignant, alors que la formule du questionnement des étudiants a un impact positif sur la qualité du contenu mais amène les étudiants à réduire la longueur de leurs textes. Les journaux de bord qui ne reçoivent pas de réponse demeurent inchangés sur le plan du contenu mais la longueur des textes décroît de façon significative au cours de l'expérience.

2.2.3 Résumé

Je constate, au terme de cette revue des écrits en formation des maîtres, qu'on s'est davantage intéressé au processus de réflexion sur la pratique qu'aux moyens qui permettraient d'améliorer l'usage ou l'efficacité du journal de bord.

En général, on décrit le processus de réflexion de la façon suivante: 1. la première étape consiste à prendre conscience, nommer, décrire des faits ou des préoccupations personnelles; 2. la seconde, à les expliquer et à les analyser; 3. la troisième, à formuler des généralisations ou à choisir des solutions, des stratégies d'action. Certains auteurs

mentionnent la prise en compte d'éléments éthiques et moraux au cours de la troisième étape. Plusieurs auteurs présentent, aussi, une quatrième étape. Celle-ci réfère à la mise en oeuvre de la décision ou de la stratégie ou à la réflexion sur les conséquences de cette mise en oeuvre. Holborn (1992) ajoute que le processus de réflexion peut prendre plusieurs jours ou semaines à s'élaborer et Paré (1984) qu'il faut parfois du temps pour découvrir le potentiel de l'outil. Parmi les auteurs qui se sont intéressés au processus de réflexion, Holborn (1992) est la seule à s'être attardée à l'encadrement du journal. Elle suggère aux étudiants d'écrire chaque jour, de suivre un modèle de démarche réflexive et de relire leur journal. L'auteure ne parle pas de la rétroaction car elle ne lit pas le journal.

En formation des maîtres, les recherches de Gordon (1991), de Paré et ses collègues (1982, 1984) donnent plus d'indications sur l'importance de l'interaction entre l'enseignant qui supervise le journal et l'élève qui rédige. On souligne l'importance de lire fréquemment l'outil, d'en encadrer la rédaction, de respecter la confidentialité du contenu, de demeurer empathique, ouvert et positif, de ne pas censurer l'étudiant et de fournir une rétroaction écrite signifiante. La qualité de la rétroaction écrite est considérée comme primordiale. Il faut cependant noter que Gordon (1991) affirme qu'il est fréquent que les étudiants maîtres ne reçoivent pas de rétroaction car plusieurs enseignants perçoivent le journal comme étant uniquement un outil d'autoformation. La question de l'évaluation est peu ou pas abordée.

2.3 En soins infirmiers

C'est entre 1970 et 1977 qu'a débuté la formation en Soins infirmiers au collégial. À cette époque, on est centré sur le contenu, et l'évolution des étudiantes se mesure par l'étendue des connaissances et des compétences acquises. Dans un tel cadre, l'enseignante a pour rôle de diriger, renforcer et contrôler. Lambert (1992) fait remarquer que dans le monde de l'éducation, on s'intéresse alors au modèle behavioriste axé sur la relation maître-apprenti, le changement de comportement et l'obtention de résultats.

En 1982, le programme de Soins infirmiers est reformulé à partir du modèle humaniste. On passe d'une approche centrée sur l'acquisition et l'accumulation des connaissances à une approche centrée sur l'apprentissage des processus de démarche de soins, de communication, d'engagement professionnel et d'actualisation de soi. La formation

favorise le développement de l'autonomie professionnelle et de la personnalité de l'étudiante. L'enseignante adopte un rôle de guide facilitant l'exploration de l'étudiante.

Larouche et Poirier (1987) affirment qu'à la veille de l'application générale du nouveau programme en 1988, les enseignantes se sentaient encore mal outillées pour l'enseignement de trois des cinq fils conducteurs qui le composent. En fait, seuls les fils conducteurs liés au contenu théorique et à la démarche scientifique ne posent pas de problèmes importants alors que l'actualisation de soi, la communication et l'engagement professionnel suscitent des inquiétudes tant au niveau conceptuel qu'au plan de l'animation auprès des étudiantes. En effet, non seulement ce sont de nouveaux contenus pour plusieurs enseignantes mais, en plus, ils doivent essentiellement être explorés et acquis en laboratoire et en stage. L'outil suggéré par les responsables de l'élaboration du programme cadre ainsi que par Larouche et Poirier (1987) pour l'atteinte des fils conducteurs actualisation de soi, communication et engagement professionnel, est le journal de bord.

Du jour au lendemain, sans formation et expérience préalables, dans la plupart des cas, un très grand nombre d'enseignantes adoptent le journal de bord comme outil d'apprentissage en stage (Ménard, 1990). Cambron-Phaneuf (1991) explique que, devant l'urgence de restructurer le programme, les enseignantes ont malheureusement été laissées à elles-mêmes dans le renouvellement de leur pédagogie; pédagogie qui doit passer d'une vision mécaniste et utilitaire de la formation à une vision holistique et systémique.

Au Québec, je connais deux recherches, celle de Samson publiée en 1993 et de Boisvert-Bélanger, en 1994, abordant l'utilisation du journal de bord en soins infirmiers. Je sais, toutefois, que d'autres enseignantes sont à explorer le journal de bord comme outil d'apprentissage.

Dans la documentation américaine en soins infirmiers, on retrouve peu d'auteurs qui rendent compte de leur expérience du journal de bord bien que Cameron et Mitchell (1993) notent que son utilisation est fort répandue. Hahnemann (1986) mentionne que plusieurs facultés de nursing voient, en effet, l'écriture comme un moyen efficace de favoriser l'apprentissage et d'amener les étudiantes à réfléchir à leur expérience.

Des écrits qui sont présentés, celui d'Allen, Bowers et Diekelmann (1989) s'avère plutôt théorique alors que les autres s'intéressent à un ou plusieurs aspects de la supervision du journal de bord. Par ailleurs, Cameron et Mitchell (1993) projettent un éclairage intéressant sur la réalité de la pratique en faisant état du point de vue d'une étudiante qui rédige un journal et permettent, ainsi, d'ouvrir une fenêtre sur les difficultés qu'ont les enseignantes à superviser adéquatement le journal de bord.

La plupart des auteurs en soins infirmiers que j'ai consultés me semblent, au départ, préoccupés par l'absence ou la faiblesse de certaines habiletés intellectuelles chez l'étudiante infirmière; habiletés qu'ils considèrent évidemment indispensables. Parfois on rend la formation actuelle responsable de cette situation, parfois on fait simplement un constat. Ces auteurs proposent d'employer le journal de bord pour combler les lacunes observées chez les étudiantes. Voyons de quelle façon ils articulent leur utilisation du journal.

2.3.1 Démarche d'apprentissage et supervision du journal de bord

Samson (1993) s'est intéressée aux pratiques pédagogiques concernant l'utilisation du journal de bord dans un cadre métacognitif. Sa recherche a été réalisée auprès de 11 enseignantes et de 32 élèves de cinquième session de techniques de soins infirmiers d'un même collège. Un questionnaire a été distribué à chacun des deux groupes. Ce questionnaire fermé avec échelle de Likert vise à connaître les perceptions des enseignantes et des étudiantes à l'égard de la situation actuelle et à propos de la situation souhaitée.

Concernant le rôle que joue le journal de bord, 11 enseignantes disent poursuivre des objectifs d'ordre métacognitif comme aider l'étudiante à mieux comprendre son processus d'apprentissage et à intervenir pour mieux le gérer. La plupart des élèves perçoivent, toutefois, que le journal de bord est aussi utilisé pour favoriser l'acquisition des connaissances et pour recueillir des faits pour des fins d'évaluation alors qu'une minorité d'enseignantes disent poursuivre ces objectifs.

Samson (1993) note dans son mémoire que, des 11 enseignantes ayant répondu à son questionnaire, 10 lisent le journal et font des commentaires qui consistent à permettre à l'étudiante de mieux cerner ses forces et ses limites, à envisager des correctifs, à poursuivre sa réflexion et à réaliser quel objectif n'a pas été atteint. Une minorité (4 enseignantes) donnent des points pour la rédaction du journal. Les élèves sont pour leur part en accord avec une pratique d'évaluation formative car elles croient que l'attribution de notes n'est pas la meilleure forme d'évaluation du journal de bord.

Des 32 élèves ayant répondu au questionnaire, 20 disent pouvoir s'exprimer librement dans leur journal de bord sans crainte de réaction négative de la part de l'enseignante. On remarque que ces dernières éprouvent moins d'anxiété à l'occasion d'une rencontre avec l'enseignante pour discuter de leur journal, aiment davantage écrire, considèrent plus souvent que le journal est utile à leur formation et trouvent le support pédagogique reçu plus souvent adéquat que les 12 autres étudiantes.

On comprend, ici, qu'il existe un écart entre ce que certaines enseignantes expriment et ce que les étudiantes perçoivent. Des enseignantes disent poursuivre certains objectifs alors que des étudiantes en identifient d'autres. Des enseignantes assurent qu'elles souhaitent supporter la démarche de l'étudiante alors que plusieurs étudiantes craignent la réaction de l'enseignante. Cependant, lorsque la rétroaction de l'enseignante est positive, les étudiantes semblent bénéficier davantage de l'expérience.

Au terme de cette étude, l'auteure recommande aux enseignantes, pour remédier aux difficultés et aux inconvénients identifiés, de varier les thèmes d'écriture pour briser la monotonie dont se plaignent les étudiantes, d'augmenter la fréquence de lecture et de faire des commentaires écrits de qualité pour stimuler les étudiantes à écrire et pour favoriser le développement du processus d'apprentissage métacognitif de l'étudiante, de respecter la confidentialité du journal et d'utiliser le journal comme outil d'évaluation formative afin de maintenir la relation de confiance avec l'étudiante.

Boisvert-Bélanger (1994) fait le constat que les étudiantes infirmières, qui débutent leur formation, éprouvent de la difficulté à analyser une situation clinique et à émettre un jugement clinique leur permettant d'effectuer la démarche de soins.

L'auteure cherche une stratégie d'apprentissage capable de développer les habiletés intellectuelles nécessaires à l'exercice du jugement clinique. Elle s'intéresse au journal de bord comme stratégie formative et formule la question suivante: "*Le journal en tant qu'outil d'apprentissage permet-il l'acquisition des habiletés intellectuelles inhérentes au jugement clinique?* (p. 37)".

Elle choisit d'effectuer une recherche de type expérimental avec un groupe contrôle (12 élèves) et deux groupes témoins (24 élèves). Les instruments utilisés pour l'expérimentation sont le journal de bord et les situations cliniques.

Le journal est structuré selon un modèle psychocognitif de développement de la pensée impliquant quatre niveaux de connaissances: empiriques, conceptuelles, rationnelles et décisionnelles. Il comporte 112 questions qui sont réparties entre les quatre niveaux de développement et qui correspondent aux activités d'apprentissage des étudiantes au cours de la session. Les étudiantes prennent 15 à 20 minutes par semaine pour compléter leur journal.

La chercheuse explique l'outil à l'ensemble des élèves inscrits au programme dès le début de la session. Puis, elle remet un journal à compléter aux élèves du groupe expérimental à chaque semaine. L'enseignante lit et rétroagit au journal de façon hebdomadaire. Cette rétroaction consiste en des questions reflètes ou encore à féliciter ou encourager l'étudiante dans sa démarche.

Pour mesurer l'impact de la rédaction du journal sur le développement des habiletés cognitives, la chercheuse a demandé à toutes les étudiantes de résoudre deux problèmes sous forme de situations cliniques à l'occasion de l'examen final. La moyenne à l'examen du groupe expérimental est supérieure à celle des groupes témoins. Boisvert-Bélanger conclut que le journal de bord, tel que structuré pour l'expérimentation, a effectivement eu un impact positif sur la capacité des utilisatrices à poser un jugement clinique.

Allen, Bowers et Diekelmann (1989) se sont intéressés à l'écriture comme outil d'apprentissage. Ils abordent brièvement la rédaction du journal de bord. Les auteurs constatent, qu'en général, les étudiantes infirmières au baccalauréat ont de la difficulté à considérer différents points de vue lorsqu'elles analysent une situation et qu'elles prennent une décision. D'après eux, il est important que l'étudiante apprennent à tenir compte des

opinions, des valeurs et des jugements du client, de la famille du client et de ses collègues ainsi que du contexte dans lequel évolue la situation. On se rappellera que Powell (1989) et Nelson (1982) ont fait le même constat à l'égard de l'étudiante infirmière.

Allen, Bowers et Diekelmann (1989) suggèrent de faire tenir un journal de bord aux étudiantes de soins infirmiers afin de les amener à réfléchir sur elles-mêmes et sur leur pratique. Ils proposent, par exemple, de faire relire leur journal aux étudiantes et de les inviter à porter attention aux changements de perception qu'elles ont connus et aux conséquences de ces changements sur leur pratique.

D'après Burnard (1988), l'écriture du journal permet à l'étudiante de réaliser un cycle complet du modèle d'apprentissage expérientiel car elle l'amène à réfléchir sur son expérience et à lui donner un sens.

L'auteur raconte qu'au cours du stage en psychiatrie, les étudiantes du baccalauréat sont invitées à écrire à chaque semaine au sujet: 1. des problèmes rencontrés et des solutions envisagées; 2. de ce qu'elles ont aimé ou pas; 3. des nouveaux apprentissages réalisés; 4. des liens théorie-pratique effectués; 5. du cheminement personnel connu; 6. de ce qui apparaît important. On encourage les étudiantes à écrire régulièrement au cours du stage mais on sait que certaines complètent leur journal juste avant sa remise.

Burnard s'est plus intéressé à l'évaluation du journal de bord qu'à d'autres aspects de sa supervision. Dans son article, il se limite à présenter différentes façons de procéder. Il explique que le journal de bord peut être vu comme un outil d'évaluation formative. Il est alors sujet à discussion entre le superviseur et l'étudiante et sert principalement à supporter la démarche de l'étudiante. Pour effectuer une évaluation sommative du journal, Burnard suggère que le superviseur et l'étudiante décident ensemble des critères sur lesquels repose l'évaluation (par exemple: la qualité de l'écriture, la clarté de l'expression, l'habileté à résoudre des problèmes). Ensuite, chacun effectue son évaluation à partir des critères choisis. La note attribuée fait l'objet d'un accord entre le superviseur et l'étudiante. En tout temps, l'auteur rappelle, au superviseur, la nécessité de respecter l'intimité et la dignité de l'étudiante.

Bennett et Kinghan (1993) se réfèrent également à un modèle d'apprentissage expérientiel pour l'élaboration du journal de stage afin de faciliter, chez les étudiantes du baccalauréat, la réalisation de liens théorie-pratique. Ces auteurs privilégient l'usage du journal d'apprentissage car elles pensent qu'il possède les avantages suivants: 1. il permet à l'étudiante de noter les événements ainsi que ses objets de préoccupation peu après l'expérience de stage. Les étudiantes sont d'ailleurs invitées à noter leur réflexion le plus tôt possible afin de garder une trace assez précise de ce qui s'est produit pour, ensuite, décrire, théoriser, expliquer et questionner leur expérience; 2. le journal de bord rédigé de façon systématique permet à l'enseignante et à l'étudiante de voir et de comprendre la chronologie des événements et de mieux saisir la routine de soins, le déroulement de la maladie et les effets du traitement administré au patient. Cela devrait permettre à l'étudiante de visualiser le soin comme un processus et de situer le cheminement du patient dans le temps.

Les auteures veulent structurer le journal de façon à ce qu'il réponde à un certain nombre de paramètres, c'est-à-dire qu'il soit centré sur l'étudiante et relié à son expérience et qu'il favorise la réflexion sur la pratique pour faciliter la réalisation de liens théorie-pratique. Elles souhaitent aussi qu'il facilite la croissance et le développement professionnel. Les auteures choisissent un journal semi-structuré car elles croient que les étudiantes ont besoin d'être dirigées dans leur questionnement. Elles ne privilégient pas l'expression des émotions personnelles qui devraient, selon elles, être décrites dans un journal intime. Elles expliquent leur position de la façon suivante: "If the diary is to be incorporated into the learning evaluation of the student, the teacher may be faced with a mass of incoherent emotions that cannot and should not be treated in an academic manner (p. 154)".

Étant donné qu'elles décident d'utiliser ce journal semi-structuré comme instrument d'évaluation formative, elles ont cru bon d'en expliquer le rôle et les fonctions et d'en détailler les règles d'utilisation par écrit. Deux journaux sont fournis à l'étudiante: le premier est utilisé comme brouillon alors que le second représente le produit des apprentissages réalisés à chaque unité de formation. Ce dernier doit être partagé et discuté avec la superviseure et peut servir à l'évaluation sommative car il constitue, en quelque sorte, un portfolio des expériences d'apprentissage de l'étudiante. En plus de rendre compte des informations, des expériences et des situations vécues en stage, le journal doit être étayé de références théoriques afin de faciliter la compréhension de la pratique professionnelle. Le journal de bord est partagé en plusieurs parties. La première prend en

compte une série d'aspects à considérer au cours de l'expérience: la philosophie de soins, l'organisation des soins, l'influence de l'environnement sur les soins, etc. La deuxième partie demande à l'étudiante de réfléchir aux soins prodigués: les besoins des patients, les modèles de soins, l'habileté à communiquer, l'implication de la famille du patient. Ensuite, on invite l'étudiante à analyser les soins donnés: description du soin, sa raison d'être, une réflexion sur la qualité du soin. Une dernière section permet à l'étudiante d'inscrire les pensées et idées qui la tracassent et qui ne sont pas discutées ailleurs.

D'après les auteures, ce journal devrait permettre à l'étudiante: 1. d'enregistrer son expérience d'apprentissage personnelle, d'y réfléchir et de la transformer en savoir d'expérience; 2. d'identifier les zones de son expérience qui ont besoin d'être clarifiées; 3. de développer la capacité d'observation; 4. de questionner ses croyances concernant les soins; 5. d'orienter les discussions et analyses réalisées durant le cours; 6. de faciliter la réflexion sur la pratique; 7. d'orienter les discussions avec la superviseure; 8. d'aider l'étudiante et la superviseure à évaluer systématiquement l'expérience de stage.

Ce journal a été expérimenté par 28 étudiantes de première année durant une période de 6 mois. Les enseignantes ont été impressionnées par la capacité d'introspection et d'analyse de plusieurs étudiantes. Des enseignantes ont cependant trouvé difficile de ne pas corriger le journal comme un autre travail académique car elles avaient le sentiment qu'il y avait de bons et de mauvais journaux. En ce qui concerne les étudiantes, les enseignantes voient qu'elles ont décrit, théorisé, cherché, analysé, identifié, documenté et fait part de leurs émotions face aux soins. Ce qui constitue, du point de vue des auteures, des indices de développement d'une démarche réflexive. On constate que la rédaction du journal, en plus de faciliter la réflexion sur la pratique de soins, a favorisé la création de liens théorie-pratique et a été utile à l'évaluation formative du stage. Des étudiantes se sont cependant plaintes de ne pas comprendre comment compléter certaines portions du journal ou de trouver difficile de s'exprimer dans un langage professionnel. Les auteures songent à assouplir la structure du journal et à clarifier les buts et les consignes de rédaction.

Baker (1996) constate que les infirmières sont de plus en plus souvent appelées à intervenir de façon autonome auprès des individus et de la communauté. Il affirme qu'il faut préparer les futures infirmières à faire face à cette nouvelle réalité professionnelle car, dans ce contexte d'intervention, les décisions de l'infirmière ne sont plus seulement le fruit d'un processus de résolution de problème linéaire tel qu'il est actuellement enseigné mais

elles résultent aussi d'un processus de synthèse de différents points de vue qui peuvent même paraître contradictoires. Dans cette perspective, Baker prétend qu'il sera nécessaire, au cours de la formation, d'encourager l'apprentissage à partir du quotidien de la pratique infirmière. De plus, il faudra amener les étudiantes à développer leur capacité à penser de façon critique ainsi que leur habilité d'introspection face à elle-même et à leur environnement. Pour favoriser cet apprentissage de type réflexif, on demande à des étudiantes de niveau universitaire de rédiger un journal structuré qui porte sur leurs activités, leurs conversations, leurs pensées ou leurs émotions vécues lors de l'expérience de stage et qui couvre les quatre étapes suivantes: l'identification, la description, la signification et le réinvestissement.

Baker explique que lors de l'étape d'identification, il faut amener l'étudiante à prendre conscience de ce qu'elle vit en l'encourageant à expérimenter différentes techniques d'écriture. Ensuite, l'étudiante est encouragée à décrire subjectivement et objectivement ce qu'elle ressent, pense et fait lors de l'expérience. L'étudiante est invitée à exprimer les choses de la manière qui lui convient le mieux. Progressivement, l'étudiante analyse la signification de l'expérience en considérant ses sentiments et ses pensées. Finalement, on lui demande de mentionner de quelle façon elle va réinvestir ce qu'elle a appris dans sa pratique à l'hôpital, sa perception de soi comme infirmière, comme apprenante ou comme individu. L'auteur croit que les étudiantes doivent être guidées avec souplesse car tout cela ne se passe pas étape après étape; le processus réflexif est complexe. Néanmoins, il pense qu'il faut éviter de trop pousser les étudiantes dans ce processus car elles risquent de mettre de côté de nouvelles informations et de réduire leurs chances de trouver une solution et d'intérioriser leur démarche. À son avis, les commentaires des enseignantes devraient éviter tout jugement et être supportants. Ils devraient tendre à encourager les étudiantes à analyser de façon plus approfondie leurs sentiments et leurs pensées.

Les étudiantes étaient libres d'adopter ou pas cette stratégie au cours de leur expérience de stage. Les enseignantes qui ont supervisé l'outil ont remarqué que les étudiantes ont plus souvent choisi le journal lorsque le stage impliquait une composante affective ou lorsqu'elles étaient naturellement réflexives. Les enseignantes constatent, au terme de l'expérience, que les étudiantes ont semblé plus préoccupées par l'atteinte des objectifs prescrits que par la démarche réflexive. Par contre, les étudiantes qui se sont engagées dans une démarche réflexive, ont exploré plus de facettes de leur expérience que celles qui ont choisi d'autres outils.

Kobert (1995) aborde le rôle du journal de bord avec une vision de la formation infirmière assez différente des autres auteurs. Kobert constate que la profession infirmière est à la recherche de sa vraie nature. Elle souhaite se définir, se faire entendre et redécouvrir sa vraie raison d'être. La profession veut retrouver sa place dans le système de santé. Cette auteure prétend que certaines infirmières ont trouvé réponse à leurs questionnements au fond de leur coeur; elles y ont découvert l'essence du "nursing", c'est-à-dire le caring.

D'après Kobert, la recherche de la raison d'être du nursing crée de nombreux défis que doivent relever les éducateurs. C'est en effet un défi d'amener les infirmières à penser de façon critique, à reconnaître l'importance du contexte dans lequel se situe le patient et à développer un cadre de soins inspiré du caring. Le journal de bord est perçu comme une stratégie permettant à l'étudiante de découvrir l'essence du nursing au fond d'elle-même, car se raconter à travers l'écriture de notre quotidien est une façon de dire notre histoire, de créer des images qui définissent la profession et de reconsidérer la tradition. Selon l'auteure, rédiger son journal représente une façon de rassembler toutes les informations et les expériences liées à la pratique afin de mieux les comprendre et les utiliser. De plus, écrire au sujet des événements de chaque jour permet à l'étudiante de donner une forme, un sens à la diversité de son vécu et de faire des liens. Les choses se clarifient et cela lui permet alors de regarder, avec plus d'objectivité, son rôle et ses activités dans le contexte global de la pratique infirmière. Les étudiantes visualisent l'ensemble de leur expérience lorsqu'elles se voient en interaction avec elles-mêmes et les autres. La compréhension qui résulte de cette approche holistique est une meilleure intégration des connaissances avec la pratique.

L'auteure croit que faire rédiger un journal à l'étudiante permet: 1. de développer ses habiletés cognitives en améliorant sa capacité à penser de façon critique; 2. d'explorer et de reconstruire son histoire, ses patterns culturels, ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses interactions avec elle-même et les autres et de prendre des décisions face à son savoir-être; 3. de prendre soin d'elle car le potentiel cathartique du journal la libère de ses tensions. Cela facilite aussi l'évaluation formative en favorisant l'autoévaluation des étudiantes et en donnant à l'enseignante une vision d'ensemble de l'expérience de stage de ses étudiantes; ce qui lui permet de choisir pour l'avenir des expériences d'apprentissage plus significatives pour ses étudiantes. L'auteure rappelle cependant que la valeur même de l'exercice peut être compromis par la crainte ou l'incapacité des étudiantes à explorer et à partager l'intimité de leur expérience avec l'autre; surtout si l'autre est une figure

d'autorité qui évalue la performance des expériences sur lesquelles elle suggère aux étudiantes de se révéler. Les étudiantes peuvent éprouver des doutes et avoir des réticences à s'ouvrir à une critique possible et à une évaluation négative. Pour assurer le succès de la rédaction du journal, il faut donc assurer aux étudiantes un lieu dépourvu de toutes menaces qui leur permet de s'exprimer librement. L'auteure affirme qu'il faut aussi respecter la dignité des étudiantes tout comme on s'attend à ce qu'elles respectent celle du patient. Elle suggère d'opérer avec des consignes souples tout en donnant une certaine direction aux étudiantes. Le pourquoi et le comment du journal doivent être clairement décrits. Même en respectant la confidentialité du journal, certaines étudiantes seront incapables de faire part de leurs expériences; peut-être parce que leur niveau de développement se limite à recevoir de l'information ou parce qu'elles n'ont pas développé leur capacité à réfléchir ou à utiliser des mots pour s'exprimer. L'auteure raconte avoir connu un certain succès avec une étudiante en lui permettant d'enregistrer ses entrées sur un appareil audio.

Kobert termine en signalant que le partage des expériences entre l'enseignante et l'étudiante stimule la démarche d'apprentissage et d'enseignement alors que le partage avec les pairs brise l'invisibilité et l'isolement de la pratique: "(...) journaling can be the means by which novice professionals find meaning in life and thereby facilitate the epistemological development of the profession itself (p. 142)".

Cameron et Mitchell (1993) décrivent, pour leur part, les frustrations qu'éprouvent les étudiantes à l'égard de la supervision du journal de bord. Pour illustrer leurs propos, elles présentent les remarques qu'une étudiante adulte formule aux enseignantes qui supervisent le journal de bord à l'intérieur d'un cours théorique ou à l'occasion d'un stage.

Au départ, l'étudiante adulte reproche aux enseignantes de ne pas préciser pourquoi et comment on rédige un journal de bord. L'exercice n'a alors aucun sens pour l'étudiante. Elle signale également que beaucoup d'étudiantes se sentent vulnérables lorsqu'elles se révèlent car les enseignantes ont tendance à théoriser leur expérience et à l'évaluer sans tenir compte du contexte où elle a été vécue. De plus, on demande souvent à l'étudiante de s'ouvrir dès le début d'une expérience, sans lui laisser le temps nécessaire d'appivoiser son environnement. L'étudiante, se sentant insécure, est portée à se centrer sur les demandes de la superviseuse pour la satisfaire le plus tôt possible. Elle joue le jeu de

l'enseignante. L'exercice de rédaction du journal répond alors simplement à une autre exigence de l'enseignante.

L'étudiante adulte reproche également aux enseignantes qui supervisent d'imposer un contenu tellement contraignant qu'il est impossible pour l'étudiante de réaliser une intégration personnelle de la théorie et de la pratique.

Cameron et Mitchell (1993) concluent que pour éviter tous ces inconvénients, il serait préférable que les étudiantes rédigent deux journaux de bord: un premier s'adressant à l'enseignante lui permettrait de suivre l'évolution de l'étudiante alors qu'un second serait lu par un pair et permettrait à l'étudiante de s'exprimer librement sur les plans théorique et pratique et de devenir plus introspective.

Hodges (1996) présente son expérience d'utilisation d'un journal de classe auprès des infirmières graduées. D'après elle, la plupart des infirmières ont connu un modèle d'éducation technique rationnel duquel elles ont appris à regarder le monde et à structurer leur pratique avec une certaine distance, s'appuyant sur des évidences empiriques et niant leur savoir personnel. Comme en général, à l'éducation supérieure, les infirmières ont subi une formation hiérarchisée où l'étudiante reçoit le savoir et l'enseignante possède l'autorité: "From the classroom they become expert in receiving knowledge rather than constructing it (p. 137)". Les femmes tendent à reproduire le climat de classe et à perpétuer cette façon passive d'apprendre. Elles taisent leur expérience personnelle et se disconnectent d'elle. Elles deviennent dépendantes de l'autorité et arrêtent le développement de leur créativité, de leur pensée critique et de leur discours public. Le mouvement féministe en éducation soutient l'importance de développer la conscience critique des étudiantes et la construction personnelle de leur savoir en les amenant à articuler leur compréhension de l'univers et à faire entendre leur voix. L'auteure explique qu'il est en effet nécessaire de stimuler le développement de la personne ainsi que la conscience et le discours critiques des infirmières graduées afin qu'elles soient en mesure d'assumer leur leadership professionnel et de participer activement au développement des soins offerts. Elle croit qu'un journal de classe, structuré par niveaux et enraciné dans les théories développementales, peut faciliter le retour graduel des infirmières à un mode d'écriture et de pensée critiques leur permettant ainsi d'élaborer et d'articuler leur discours.

Le journal, proposé par Hodges, comporte quatre niveaux de questions. Au début, il amène l'étudiante à réaliser la critique d'articles et d'auteurs alors que, plus tard, il exige que l'étudiante explique dans quelle mesure un auteur réfute, élabore ou supporte un autre auteur. Le journal sert aussi aux discussions en classe. Ce journal, selon Hodges, devrait donner l'opportunité aux étudiantes d'explorer leur expérience d'infirmière à la lumière des nouvelles idées émergeant des lectures obligatoires, des éditoriaux de journaux et des discussions de classe et leur offrir un lieu pour s'engager dans un dialogue personnel en toute sécurité.

La rédaction du journal prend plusieurs heures à chaque semaine bien que les étudiantes ne soient pas tenues de répondre à toutes les questions du journal à chaque entrée. L'auteure, croyant nécessaire d'améliorer l'écriture formelle des étudiantes, demande que chaque entrée soit bien rédigée au niveau de la forme. Un total de huit entrées est exigé et, chacune, est notée. L'enseignante corrige en tenant compte de la qualité de l'argumentation et de la forme.

2.3.2 Résumé

Ces différents auteurs québécois et américains en soins infirmiers définissent le journal de bord comme un outil permettant la réflexion sur la pratique et sur soi-même. Pour certains, il permet aussi à l'étudiante d'exprimer ses émotions et son vécu, de donner un sens à son expérience, de comprendre et de gérer ses apprentissages, de développer son jugement clinique, de favoriser la réalisation des liens théorie-pratique, de considérer différentes perspectives lors de la prise de décision en situation clinique ou de développer son analyse et son discours critiques.

Je constate que les auteurs, pour atteindre leurs objectifs de formation, proposent des modes d'encadrement très variés passant d'un fonctionnement très souple à une structuration élaborée. Ces encadrements ne semblent pas tous obtenir les résultats escomptés. Je remarque aussi que plusieurs d'entre eux ont exprimé l'intention de "libérer" les étudiantes d'un cadre de formation trop rigide qui limite leur développement, personnel et professionnel. Malgré cela, il me semble que certains n'ont pu résister à la tentation de diriger de façon très systématique la démarche des étudiantes dans le journal, reproduisant cette même rigidité de formation.

Les différents auteurs mentionnés dans cette section lisent le journal et le commentent. Ils suggèrent de demeurer ouverts et positifs, de maintenir une relation de confiance avec l'étudiante, d'assurer la confidentialité du journal et de faire des commentaires de qualité. Ils conseillent aussi de respecter l'intimité de l'étudiante et de ne pas théoriser son expérience. Il semble important que l'étudiante sache pourquoi et comment rédiger le journal de bord. On propose finalement d'évaluer le journal de façon formative ou alors, si on souhaite donner des points, de procéder en coévaluation ou en se limitant à évaluer un contenu théorique déterminé à l'avance.

Je remarque, suite à cette recension des écrits portant sur l'utilisation pédagogique du journal, que les auteurs partent de divers points de vue théoriques lorsqu'ils proposent d'adopter des pratiques. Il me semble important de distinguer ces différents points de vue et de les mettre en relation avec les pratiques de rétroaction et d'encadrement des auteurs. Ceci devrait me permettre de les identifier plus facilement chez les sujets qui participeront à cette recherche et de constater s'ils influencent positivement la supervision du journal de bord.

3. Théories d'apprentissage et supervision du journal de bord

Les auteurs suggérant l'emploi du journal de bord se réfèrent à diverses théories de l'apprentissage. Si, dans certains cas, ces théories ne sont pas clairement identifiées, dans d'autres cas, elles sont explicites. À mon avis, il se dégage quelques courants importants que certains auteurs se trouvent à parrainer. Paré représente l'approche humaniste, Fulwiler la tendance psychocognitive et Staton, le courant sociocognitif et constructiviste. En formation des maîtres, on semble, le plus souvent, s'inspirer des écrits de Shön portant sur la réflexion dans et sur la pratique.

3.1 L'approche humaniste

En réaction à une formation centrée sur la transmission du contenu, est née une théorie de l'éducation centrée sur la personne: la théorie humaniste. Née d'un courant de la psychologie américaine, cette approche s'intéresse au développement intégral de la personne en situation d'apprentissage et favorise son autonomie en l'amenant à puiser dans ses ressources intérieures (Bertrand, 1993).

C'est à partir de cette perspective que Paré (1984) s'est intéressé au rapport existant entre la théorie et la pratique en formation des maîtres. Il constate que les enseignants prétendent apprendre essentiellement à partir de leur pratique mais que la réalité pédagogique semble peu évoluer. Il croit que la répétition des gestes est insuffisante pour assurer l'apprentissage par la pratique. Il affirme que c'est la réflexion associée à l'action qui permet de modifier les pratiques. Il propose d'adhérer à une théorie de l'apprentissage existentiel qui, permettant le contact avec la réalité, en favorise le dégagement de sens et la compréhension. Il ajoute que le monde intérieur de l'enseignant constitue une partie importante de sa réalité et qu'il est nécessaire d'y porter attention. Paré s'interroge, alors, sur la façon de favoriser le développement personnel et professionnel de l'enseignant en prenant en compte ce qu'il est vraiment.

Comment explorer au-delà des événements pour en comprendre les dimensions cachées, celles qui agissent vraiment et déterminent, par delà toute indication théorique ou technique, nos gestes (p. 9).

Il conclut que c'est la conscience et la connaissance accrue de soi qui peut vraiment transformer l'enseignant.

L'introspection, le retour systématique sur le quotidien est susceptible d'apporter des transformations importantes chez soi, comme dans sa pratique et dans la compréhension théorique que l'on en a (p. 11).

C'est ici que Paré situe l'usage du journal de bord. En s'appuyant sur des éléments de la psychosynthèse, il décrit le journal comme un outil de croissance et d'intégration personnelle permettant l'exploration et la connaissance de soi.

Paré (1984) mentionne, tout comme Fulwiler (1982), que le langage écrit donne accès à l'expérience de la réalité et qu'il permet de la nommer et, par le fait même, de lui donner une forme. Par contre, ce n'est pas le développement de la capacité à traiter l'information qui intéresse Paré, mais plutôt l'habileté à prendre conscience, à porter attention, à observer et à questionner ce que nous sommes à travers notre expérience quotidienne. Paré écrit que la rédaction du journal n'est pas un exercice ou un devoir que l'on donne à faire à l'étudiant. Le journal doit, d'après lui, être réalisé dans un contexte de totale liberté.

Paré se distingue également de Staton lorsqu'il affirme que le journal est un outil d'autonomie et d'indépendance qui vise l'autodéveloppement. On se rappelle que Staton (1987) base son approche sur le principe que l'intervention de l'enseignant est nécessaire au développement de l'étudiant. Paré reconnaît, cependant, qu'il est souvent profitable à l'étudiant de bénéficier d'un guide extérieur qui peut l'aider à clarifier une démarche et à l'analyser. Ce qu'il propose alors à l'enseignant, en tant que superviseur du journal de bord, rejoint les propos de Staton.

Paré (1984) et Paré et al. (1982) affirment qu'il faut approcher la supervision du journal avec précautions: "Ce que la personne nous offre à lire, c'est sa vie (Paré, 1984, p. 66)". Le superviseur doit agir avec respect, empathie, en acceptant de façon inconditionnelle ce qu'écrit l'étudiant. Il ne doit jamais forcer la démarche de l'étudiant. Il doit faire des commentaires en marge, à chaque 15 jours, puis les résumer à la fin. Les commentaires, d'après Paré (1984), devraient être retournés dans les 48 heures car autrement l'étudiant les intègre moins bien à son expérience. Il est important que le superviseur établisse une relation de confiance et qu'il écrive en s'impliquant en profondeur. Il n'est pas souhaitable de demeurer simple observateur: "(...) comme superviseur/e nous devenons partie prenante de ce processus (p. 72)". L'enseignant rétroagit en notant les récurrences, en faisant du reflet, en fournissant des références, en faisant des suggestions de lecture, en donnant des indications sur l'emploi de l'outil, en offrant son opinion et en posant des questions dans le but d'inviter l'étudiant à réfléchir sur ses croyances et ses valeurs.

3.2 L'approche psychocognitive²

Fulwiler (1982) ainsi que Yinger et Clark (1981) se réfèrent aux recherches de Britton et al. (1975), Bruner (1971), Emig (1977) et Vygotsky (1934) portant sur l'écriture comme outil d'apprentissage. Ils expliquent d'abord que la capacité de l'individu à connaître, comprendre, structurer et mémoriser les connaissances dépend de son habileté à traiter les informations, donc à utiliser le langage car le langage est le système symbolique à travers lequel l'individu reçoit et transmet la plupart des informations. Ils ajoutent que le journal de bord est utile à l'étudiant parce qu'il lui permet justement de s'engager activement et personnellement dans le processus de traitement de l'information et ce, en réalisant des activités cognitives et métacognitives telles que: noter des observations, des interrogations, des hypothèses, des informations ou des prises de conscience, faire des synthèses ou des retours sur ce qui a déjà été écrit dans le journal. Ils croient que le langage expressif, utilisé à l'intérieur du journal de bord, permet à son usager d'intégrer son expérience de la réalité car le mot écrit donnant une forme concrète à la pensée, permet de traduire l'information reçue de façon à mieux la comprendre. Une fois l'expérience intégrée, l'usager peut faire des choix ou prendre des décisions en conséquence.

D'après Fulwiler (1987), le journal de bord doit toujours demeurer centré sur les activités de la classe (ou du stage). À cet effet, il suggère à l'enseignant de poser des questions en relation avec le contenu du cours (ou du stage) ou de proposer des tâches à accomplir.

Toujours selon Fulwiler, l'important est que l'étudiant effectue l'exercice, il ne juge donc pas nécessaire que l'enseignant rétroagisse à chaque entrée: " Do not write back to every entry; it will burn you out. Instead, skimread journals and write responses to entries that especially concern you (p. 7)". Par ailleurs, lorsque l'enseignant rétroagit, il considère que cela doit être fait de façon positive, avec ouverture et respect afin de ne pas affecter ou inhiber l'engagement actif de l'étudiant. Son but est d'amener l'étudiant à pousser plus loin sa réflexion.

² L'approche psychocognitive est définie comme une approche centrée sur le traitement cognitif de l'information (Goupil et Lusignan, 1993).

3.3 L'approche sociocognitive et constructiviste³

Staton (1987) propose de transformer le journal de bord traditionnel, suggéré par les psychocognitifs, en "dialogue journal". Ce type de journal se caractérise par le fait que l'enseignant et l'étudiant y entretiennent un échange écrit qu'ils assument tous les deux à parts égales.

Gordon (1991) écrit que la nature interactive du "dialogue journal" prend racine dans les théories sociocognitive et constructiviste; ces théories mettant l'accent sur la nature sociale de la cognition. Gordon réfère particulièrement aux travaux de Vygotsky (1934/1985) sur le sujet.

D'après Vygotsky, l'apprentissage est possible et valable lorsqu'il se situe dans la zone de développement proximal de l'enfant⁴. Vygotsky ajoute que le développement de l'enfant dépend surtout des apports de son environnement social et culturel. L'apprentissage est alors fonction des interactions survenant entre l'enfant et les autres personnes de son entourage dont, notamment, les parents et les enseignants. Pour être efficace, ces interactions doivent, cependant, être vivantes et actives.

On remarquera que Vygotsky est également cité dans les écrits portant sur le journal de bord traditionnel mais, dans ce contexte, il est question de la façon dont Vygotsky met en relation la pensée, le langage et l'apprentissage.

Staton et al. (1988), se situant dans le giron de la théorie sociocognitive de Vygotsky, décrivent trois niveaux d'interaction à l'intérieur du "dialogue journal". Un premier, où l'enseignant reconnaît et reçoit ce qu'écrit l'étudiant. L'enseignant se limite, alors, à établir un rapport de réciprocité avec l'étudiant. Un second niveau, où l'enseignant invite l'étudiant à lui livrer plus de détails. L'enseignant pousse la réflexion de l'étudiant. Un troisième niveau où l'enseignant donne lui-même des détails, des informations ou développe des hypothèses. L'enseignant réalise, ici, du modelage, en donnant des indices d'élaboration du sujet. Beach (1990) identifie également trois niveaux d'échange dans le

³ Les approches sociocognitiviste et constructiviste accordent beaucoup d'importance aux interactions sociales dans le processus de construction des connaissances (Bertrand, 1993).

⁴ La zone de développement proximal se définit comme étant la distance entre ce que l'étudiant sait déjà et ce qu'il peut potentiellement apprendre.

"dialogue journal" mais ils les qualifient de façon différente. Le premier correspond à ce qu'il nomme les échanges non-réciproques car l'enseignant et l'étudiant ne s'adressent pas personnellement l'un à l'autre et ne se répondent pas. Le second consiste en échanges intertextuels lorsque l'enseignant fait de courts commentaires dans la marge. Il est finalement question d'échanges réciproques lorsque l'enseignant et l'étudiant entretiennent une conversation écrite continue. Les échanges sont plus élaborés et le langage tend à être informel. Chacune des deux personnes s'adresse souvent à l'autre en la nommant, en lui posant des questions ou en répondant à ses questions.

Afin de maintenir le dialogue à l'intérieur du journal, Staton (1987) et Gordon (1991) prétendent qu'il est nécessaire de répondre à chaque entrée de l'étudiant, d'individualiser la rétroaction, d'échanger sur un sujet d'intérêt mutuel, d'éviter de poser trop de questions (change le dialogue en monologue) ou de faire des commentaires appréciatifs.

Dans une perspective de modélisation, ils croient utile que l'enseignant ajoute de l'information pertinente, développe sa pensée et partage ouvertement ses opinions, ses croyances et ses expériences avec l'étudiant afin d'en arriver, ensemble, à une compréhension plus grande de la situation.

3.4 L'approche du "reflective practitioner"

Les chercheurs américains qui se sont intéressés à l'écriture du journal de bord en formation des maîtres évoquent souvent les écrits de Shön concernant le "reflective practitioner".

Dans son livre intitulé *Educating the reflective practitioner* (1987), Shön utilise l'exemple de l'enseignement du design pour illustrer son propos au sujet du processus dynamique que sous-tend la réflexion durant et sur l'action.

Il soutient que les professionnels expérimentés et compétents sont ceux qui sont capables de s'engager fréquemment dans une démarche de réflexion durant l'action et sur l'action. D'après lui, cela leur permet d'ajuster leur pratique aux situations inhabituelles ou problématiques qu'ils rencontrent. Le praticien réflexif n'a pas de modèles de réponses

rigides; lorsque la situation l'exige, il cherche une nouvelle solution tout en tenant compte de ses expériences passées.

Designing in its broader sense involves complexity and synthesis. In contrast to analysts or critics, designers put things together and bring new things into being, dealing in the process with many variables and constraints, some initially known and some discovered through designing. Almost always, designers' moves have consequences other than those intended for them. Designers juggle variables, reconcile conflicting values, and maneuver around constraints - a process in which although some design products may be superior to others, there are no unique right answers. (p. 41-42).

Étant donné qu'il est généralement reconnu (Burden, 1990; Kagan, 1992) que les étudiants maîtres tendent à adopter un comportement autoritaire, à se centrer sur la tâche et à être assez peu introspectifs, on comprendra l'intérêt que les formateurs de maîtres manifestent pour les travaux de Shön.

Partant du principe que le journal de bord est un outil favorisant la réflexion sur la pratique, de nombreuses recherches ont été effectuées auprès d'étudiants maîtres pour décrire et expliquer ce phénomène. C'est ainsi que Bierman (1990) cherche à documenter le processus de réflexion qui s'élabore chez les étudiants en stage; Surbeck, Han et Moyer (1991) veulent savoir comment les étudiants maîtres organisent ce processus à l'intérieur du journal; Holborn (1992) s'attarde à décrire un modèle de démarche réflexive qui sert à guider le cheminement de l'étudiant à l'intérieur du journal. Les chercheurs américains dans le domaine de la formation des maîtres s'étant surtout attardés à la démarche d'apprentissage que soutient le journal de bord, il est rarement question de la supervision de l'outil.

Dans la perspective du "reflective practitioner" Holborn (1992) et Bolin (1990) sont les deux auteurs à aborder la manière d'encadrer le journal pour développer la réflexion dans et sur l'action.

Holborn invite l'étudiant à écrire à chaque jour car la rédaction régulière d'un journal favorise le développement de la réflexion sur la pratique. Elle lui propose, aussi, de rédiger en se référant à un modèle de démarche réflexive afin qu'il s'engage non seulement à décrire mais, également, à analyser et à produire une théorie personnelle.

Finalement, Holborn suggère à l'étudiant de prendre le temps de relire son journal afin d'enrichir sa réflexion.

Holborn mentionne qu'elle ne lit pas le journal car il constitue un document privé. Elle croit que l'étudiant, pouvant écrire librement, peut ainsi retirer le maximum de sa démarche réflexive. Il semble assez fréquent, qu'en formation des maîtres, l'enseignant ne lise pas le journal qu'il considère comme un outil d'autoformation (Gordon, 1991).

Bolin (1990) pense, pour sa part, que l'enseignant doit lire le journal. Cependant, elle constate que cette lecture n'est pas toujours adéquate et l'enseignant ne fournit pas, alors, une rétroaction qui permet de stimuler la réflexion de l'étudiant. L'enseignant, d'après elle, doit apprendre à utiliser ce que lui révèle l'étudiant de façon à favoriser l'exploration de nouvelles avenues ainsi qu'éviter d'évaluer, d'analyser ou d'interpréter l'expérience de l'étudiant à sa place.

4. Synthèse de l'ensemble de la recension des écrits

Je remarque qu'en reliant les pratiques des auteurs aux théories de l'apprentissage, je peux mieux situer la manière adoptée pour encadrer et rétroagir à l'intérieur du journal de bord. Les écarts existant entre les différentes approches sont rendus plus visibles surtout en ce qui concerne la rétroaction.

En ce qui concerne la supervision du journal de bord, je retiens, qu'en général, on suggère d'encadrer la rédaction de l'outil de la façon suivante:

1. Lire le journal de bord régulièrement (Carroll, 1972; Cloud, 1981; Fulwiler, 1978, 1980; Harris, 1981; Ménard, 1990; O'Dell, 1980; Paré, 1984; Villeneuve, 1991);
2. Ne pas lire toutes les entrées (Fulwiler, 1987);
3. Ne pas lire le journal (Holborn, 1992);
4. Faire écrire au moins une fois par semaine ou plus souvent (Carroll, 1972; Cloud, 1981; Fulwiler, 1978, 1980; Harris, 1981; Holborn, 1992; O'Dell, 1980; Paré et al., 1982);

5. Offrir un environnement stimulant en enseignant différentes techniques d'écriture (Baker, 1996; Butler, 1982; Carroll, 1972; Paré et al., 1982, 1984);
6. Varier les thèmes d'écriture (Carroll, 1972; Fulwiler, 1978, 1980; Samson, 1993);
7. Guider l'étudiant particulièrement au début de l'expérience (Baker, 1996; Fulwiler, 1978, 1980; Paré et al., 1982);
8. Offrir un environnement propice à la rédaction (Villeneuve, 1991);
9. Laisser le temps à l'étudiant d'appivoiser le processus de l'écriture (Baker, 1996; Cameron et Mitchell, 1993; Villeneuve, 1991);
10. Adopter une attitude ouverte et positive (Chamberlin, 1988; MacVaugh, 1990; Villeneuve, 1991);
11. Respecter la confidentialité du journal (Carroll, 1972; Cloud, 1981; Harris, 1981; Ménard, 1990; Paré, 1984; O'Dell, 1980; Samson, 1993; Staton, 1987; Villeneuve, 1991);
12. Annoncer clairement les motifs d'utilisation et la façon dont on souhaite employer l'outil (Baker, 1996; Boisvert-Bélanger, 1994; Bennet et Kinghan, 1993; Chamberlin, 1988; Kobert, 1995; MacVaugh, 1990; Cameron et Mitchell, 1993);
13. Encourager l'étudiant à exprimer le fond de sa pensée, lui offrir la liberté d'expression, le supporter (Kobert, 1995; Cameron et Mitchell, 1993; Paré, 1984; Villeneuve, 1991);
14. Offrir un lieu d'expression dépourvu de toutes menaces (Kobert, 1995);
15. Favoriser l'expression personnelle et la réflexion (Ménard, 1990);
16. Ne pas favoriser l'expression des émotions personnelles (Bennet et Kinghan, 1993);
17. Respecter l'étudiant, l'accepter tel qu'il est (Kobert, 1995; Paré, 1984; Villeneuve, 1991);
18. Favoriser une relation de confiance (Cameron et Mitchell, 1993; Samson, 1993; Villeneuve, 1991);
19. Être attentif aux difficultés rencontrées (Paré et al., 1982);
20. Enjoindre l'étudiant à relire son journal (Allan, Bowers et Diekelmann, 1989; Holborn, 1992; Paré et al., 1982);
21. Proposer un modèle de la démarche réflexive pour rédiger le journal (Holborn, 1992);
22. Structurer le journal de la façon suivante: donner à chaque semaine des questions à répondre qui ont été élaborées selon les quatre niveaux de développement de la pensée (Boisvert-Bélanger, 1994);

23. Prévoir l'usage d'un journal semi-structuré centré à la fois sur les besoins de l'étudiante et de l'enseignante et dont le contenu, le contexte et le moment de rédaction sont en grande partie déterminés par l'enseignante (Bennet et Kinghan, 1993);
24. Indiquer les références bibliographiques utilisées pour écrire le journal (Bennet et Kinghan, 1993);
25. Prévoir l'usage d'un journal structuré qui porte sur les différents aspects de l'expérience de stage et qui couvre les quatre étapes suivantes: l'identification, la description, la signification et le réinvestissement (Baker, 1996);
26. Prévoir des consignes souples tout en donnant une certaine direction au journal (Kobert, 1995);
27. Prévoir un journal structuré avec quatre niveaux de questions portant sur des lectures effectuées pour le cours (Hodges, 1996);
28. Procéder à une évaluation formative (Carroll, 1972; Cloud, 1981; O'Dell, 1980; Samson, 1993), à une autoévaluation (Butler, 1982; Paré, 1984), à une coévaluation (Burnard, 1988; Paré et al., 1982) ou à une évaluation sommative (Bennet et Kinghan, 1993; Fulwiler, 1978, 1980; Harris, 1981; Hodges, 1996).

Au sujet de la rétroaction écrite, on propose les éléments suivants:

1. Faire des commentaires positifs (Carroll, 1972; Cloud, 1981; Harris, 1981; O'Dell, 1980; Samson, 1993; Villeneuve, 1991);
2. Individualiser les commentaires (Paré, 1984; Staton, 1987);
3. Comprendre, encourager, stimuler (Villeneuve, 1991);
4. Respecter ce qu'écrit l'étudiant (Paré et al., 1982);
5. S'abstenir de poser des jugements de valeur, de censurer l'étudiant (Baker, 1996; Carroll, 1972; Cloud, 1981; Fulwiler, 1978, 1980; Harris, 19981; O'Dell, 1980; Paré, 1984);
6. Éviter les commentaires appréciatifs tels que "très intéressant" (Staton, 1987);
7. Résister à la tentation d'évaluer ou d'interpréter l'expérience de l'étudiant (Bolin, 1990; Cameron et Mitchell, 1993; Paré, 1984);
8. Échanger sur un sujet d'intérêt mutuel (Staton, 1987);
9. Éviter de poser trop de questions (Gordon, 1991; Staton, 1987);
10. Poser des questions (Carroll, 1972; Cloud, 1981; Harris, 1981; O'Dell, 1980);

11. Suggérer des lectures (Paré et al., 1982);
12. Indiquer une piste, un sujet à explorer (Carroll, 1972; Cloud, 1981; Fulwiler, 1978, 1980; Harris, 1981; O'Dell, 1980; Paré et al., 1982);
13. Désigner des comportements ou des réactions qui méritent d'être analysés (Baker, 1996; Paré, 1984);
14. Partager ses opinions, ses croyances, ses expériences (Gordon, 1991);
15. Écrire sur un sujet qui intéresse l'étudiant (Staton, 1987);
16. Ajouter l'information pertinente (Staton, 1987);
17. Reformuler (Paré et al., 1982);
18. Donner des indications sur la façon d'utiliser l'outil (Paré et al., 1982);
19. Faire des suggestions (Paré et al., 1982);
20. Retourner les commentaires dans les 48 heures (Paré et al., 1982).

Je note qu'en regard de l'encadrement de l'outil, les différents auteurs semblent s'entendre sur un certain nombre de paramètres. Par contre, la nécessité de lire le journal (donc d'y répondre) et de favoriser l'expression personnelle ne font pas l'unanimité. Le mode d'évaluation à privilégier fait également l'objet de différentes propositions.

Ce qui est énoncé par rapport à la rétroaction écrite paraît davantage de l'ordre des généralités. Les enseignantes de soins infirmiers, auxquelles je réfère dans l'introduction, se plaignaient du fait que ce genre de conseils ne leur permettaient pas de se représenter de quelle façon rétroagir dans le journal pour favoriser la démarche d'apprentissage des étudiantes. De plus, les auteurs tiennent parfois des propos différents. Par exemple, certains suggèrent de poser des questions aux étudiants ou de commenter le journal en donnant des indications alors que Gordon (1991) et Staton (1987) croient qu'il faut éviter de trop poser de questions et qu'il est nécessaire d'entretenir un vrai dialogue à l'intérieur du journal.

5. Les questions et le but de la recherche

Je constate, au terme de ce chapitre, que la rétroaction écrite à offrir à l'intérieur du journal est un aspect de la supervision qui demeure imprécis dans la documentation portant sur l'utilisation pédagogique du journal de bord.

Je m'intéresse, pour les fins de cette recherche, aux enseignantes de techniques de soins infirmiers car je sais qu'elles ont grandement besoin d'être mieux outillées pour superviser le journal de bord en stage.

Étant donné mon intérêt personnel et professionnel en regard de la rétroaction écrite et l'insuffisance de la documentation sur le sujet, je formule la question de recherche suivante:

Quelles sont les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?

Étant donné que l'apprentissage réalisé à l'intérieur du journal de bord dépend aussi du contexte plus général de supervision du journal de bord, une question secondaire se pose:

Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?

Pour répondre à ces questions, il sera intéressant d'aborder différents éléments liés à la pratique des enseignantes dont, notamment, la conception de l'apprentissage en stage, la façon de définir et de soutenir le journal de bord, la perception de la démarche d'apprentissage soutenue par le journal, les problèmes de pratique rencontrés ainsi que l'attitude face aux étudiantes qui sont réticentes à écrire. Il sera également utile d'identifier les facteurs (personnes, événements, expériences personnelles d'écriture, etc.) qui ont marqué ou favorisé l'évolution des pratiques de supervision du journal de bord des enseignantes. Pour cerner ces éléments de la pratique enseignante, j'ajoute les questions de recherche suivantes:

1. À quelle(s) théorie(s) de l'apprentissage les enseignantes se réfèrent-elles dans leur relation pédagogique avec les étudiantes?
2. À quelle conception du journal de bord les enseignantes se réfèrent-elles dans leur pratique de supervision du journal de bord?
3. Selon les enseignantes, quelle est la contribution du journal à la démarche d'apprentissage des étudiantes?

4. Quelles sont les réticences que les enseignantes perçoivent chez les étudiantes à l'égard de la rédaction du journal de bord? Que font les enseignantes confrontées à ces réticences?
5. De quelle façon évolue la pratique de supervision du journal des enseignantes? Quels événements contribuent à l'évolution des pratiques?

Le but de cette recherche est donc de décrire les caractéristiques de la rétroaction écrite ainsi que les caractéristiques d'encadrement qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage tout en tenant compte du contexte général de la supervision de stage en soins infirmiers.

CHAPITRE III

La méthodologie

Dans le présent chapitre, j'explique quels sont mes choix de recherche et je décris de quelle façon j'ai procédé pour recueillir les données, les analyser et les vérifier. Je présente également le mode de regroupement des données choisi pour répondre aux questions de cette recherche.

1. Une recherche descriptive

J'ai choisi d'effectuer une recherche de type descriptif, car il me faut d'abord décrire des pratiques de supervision du journal de bord en stage pour ensuite être capable de situer, identifier et décrire les caractéristiques de la rétroaction écrite et de l'encadrement qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage. C'est de cette façon que je compte alimenter la réflexion des enseignantes de soins infirmiers et les aider à corriger leurs pratiques de supervision de façon à favoriser la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage.

J'ai décidé, pour réaliser cette recherche, de procéder par études de cas. J'ai également décidé d'analyser les données selon une approche qualitative. Il me semble que ces choix de recherche me permettront d'étudier en profondeur les pratiques des enseignantes de soins infirmiers et de tenir compte du contexte dans lequel évoluent ces pratiques.

L'étude de cas qui consiste à explorer de façon intensive une unité d'échantillonnage simple dans son contexte réel saura fournir les informations nécessaires pour documenter et analyser tous les aspects de la supervision du journal de bord en stage (Fortin et al., 1988). D'après Yin (1981), l'étude de cas peut être utilisée à des fins exploratoires mais elle peut aussi servir à des fins descriptives ou explicatives. Elle peut concerner un seul sujet ou un nombre restreint de sujets. Elle recourt à différentes méthodes de cueillette de données dont, notamment, l'entrevue, le compte rendu, les documents écrits, les lettres et les publications. Ces données peuvent être analysées selon une approche qualitative ou quantitative. Selon Yin, l'étude de cas crée des difficultés particulières car elle produit souvent un nombre considérable de variables difficiles à traiter. L'auteur suggère au chercheur de se référer à plusieurs sources de données et de s'assurer que l'information converge.

Quant à l'approche qualitative, Deslauriers (1991) souligne le fait qu'elle sert bien le domaine de l'intervention professionnelle.

Le processus de recherche qualitative se rapproche de celui de l'intervention professionnelle: les praticiennes en sciences humaines n'agissent pas dans un laboratoire mais doivent trouver des solutions à des problèmes concrets, tout en tenant compte des contraintes, des imprévus, des circonstances et de la vie des personnes qu'elle veulent aider. De plus, le processus de l'intervention professionnelle est sensiblement le même que celui de la recherche. En raison de sa proximité avec le terrain et de sa préoccupation de l'action, il m'a toujours semblé que la recherche qualitative était une méthode de recherche pouvant servir d'appui à la pratique professionnelle (p. 15).

L'approche qualitative a aujourd'hui de nombreux adeptes dans le monde de l'éducation. Cependant, je remarque l'apparition de tendances fort différentes: les uns défendent une approche inductive où l'étude sur le terrain domine clairement la théorie alors que d'autres proposent un cadre qui se rapproche du quantitatif (Huberman et Miles, 1991). La première tendance me semble davantage servir la recherche exploratoire alors que la seconde peut permettre de confirmer des résultats antérieurs. L'état actuel des connaissances dans mon domaine me situe entre ces deux pôles car je souhaite, d'une part, explorer certains aspects liés à la pratique (fréquence et nature de la rétroaction écrite) mais, également, vérifier certaines affirmations faites par d'autres auteurs (évaluation formative versus évaluation sommative). Les choix que je fais tant au chapitre de la cueillette que de l'analyse des données concordent avec cette position.

Cette recherche vise plus précisément à identifier et à décrire, chez des enseignantes de soins infirmiers, les caractéristiques de la rétroaction écrite et de l'encadrement de l'outil qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage, tout en prenant en compte le contexte général de la supervision de stage. Elle sera utile aux enseignants et enseignantes des divers programmes de formation professionnelle qui se servent du journal de bord en stage.

2. La cueillette des données

Je présente, dans cette section, les caractéristiques des sujets qui participent à la recherche, les instruments que j'utilise pour cueillir mes données ainsi que les procédures employées pour vérifier la valeur de la cueillette des données.

2.1 Les sujets

Étant donné que je souhaite décrire des pratiques de supervision du journal favorisant l'apprentissage, j'ai choisi de constituer ce que Deslauriers (1991) nomme un échantillon intentionnel, c'est-à-dire un échantillon de cas typiques.

Pour ce faire, j'ai décidé d'inclure dans mon échantillon six enseignantes de soins infirmiers du niveau collégial déclarant posséder une pratique de supervision favorisant l'apprentissage. L'échantillon étant restreint, je ne pourrai pas généraliser mes résultats mais, par ailleurs, je pourrai fournir des exemples de pratiques et dégager de ces pratiques des caractéristiques qui permettront à d'autres enseignantes d'ajuster leur pratique de supervision du journal. À ce titre, l'échantillon aura une fonction exemplaire.

Pour recruter ces enseignantes, j'ai d'abord contacté par écrit les responsables des départements de techniques de soins infirmiers de treize cégeps situés au sud du Québec. La lettre envoyée décrit le but de la recherche ainsi que la façon de cueillir les données. Elle demande à la personne responsable de distribuer aux enseignantes de deuxième et troisième années, qui utilisent le journal de bord en stage, une lettre sollicitant leur participation à la recherche (Annexe A).

La lettre s'adressant aux utilisatrices présente le but de la recherche, explique la pertinence de la recherche pour les enseignantes, situe le type d'entrevue et le rôle que l'enseignante jouera, mentionne les critères de choix des participantes (expérience, âge de l'enseignante, perception positive à l'égard de la supervision, pratique de lecture et de rétroaction) et précise le nombre et la durée prévus des rencontres. Je souligne le fait que leur participation à la recherche leur permettra de dégager leur savoir professionnel et d'enrichir leur pratique. Les utilisatrices sont assurées que leur anonymat sera protégé et que les propos recueillis demeureront confidentiels (Annexe A).

Les utilisatrices intéressées à participer à la recherche sont invitées à me répondre par téléphone. Ce premier contact téléphonique devait me permettre d'identifier les futures participantes, c'est-à-dire de vérifier si les personnes intéressées répondent effectivement aux critères que j'ai décrit et si elles sont disponibles pour les rencontres.

Trois semaines après l'envoi de ma lettre aux coordonnatrices des treize départements de techniques de soins, je n'ai toujours reçu que trois appels d'enseignantes intéressées à participer à la recherche. J'ai alors décidé de solliciter de la même façon cinq autres collègues de régions éloignées. J'ai dû encore attendre trois semaines pour compléter mon groupe d'enseignantes. En fait, je me suis retrouvée avec sept enseignantes intéressées.

Les enseignantes constituant mon échantillon semblent toutes posséder les caractéristiques que j'avais décrites dans la lettre sollicitant leur participation. Elles supervisent toutes le journal de bord depuis au moins deux ans. En effet, je crois qu'une expérience de deux ans est minimale car, autrement, les enseignantes risquent d'en être encore à l'étape d'exploration de l'outil. Elles sont responsables d'étudiantes de première, de deuxième ou de troisième année. J'avais songé exclure les superviseuses des groupes de première année, car je craignais que les contacts professeure étudiantes soient insuffisants. Je suis revenue sur ma décision à ce sujet. J'expliquerai plus tard pour quels motifs. Les participantes possèdent les caractéristiques personnelles de la grande majorité des enseignantes du collégial, c'est-à-dire plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement et entre 35 à 50 ans d'âge. Elles perçoivent, finalement, avoir une pratique de supervision du journal de bord qui favorise la démarche d'apprentissage en stage.

Les enseignantes me disent se servir du journal de bord en stage comme un outil d'apprentissage affectif et cognitif. De plus, elles lisent le journal de bord régulièrement et fournissent une rétroaction écrite à l'étudiante. Elles affirment toutes vouloir se joindre à la recherche car elles veulent améliorer leur pratique de supervision du journal de bord.

Le lecteur trouvera le détail des caractéristiques personnelles de ces enseignantes dans le tableau suivant:

Tableau 1
Caractéristiques personnelles des enseignantes
souhaitant participer à la recherche

Caractéristiques personnelles	Enseignantes						
	1	2	3	4	5	7	8
âge	40 à 44	45 à 49	45 à 49	45 à 49	35-39	40-44	45-49
niveau de formation	maîtrise	maîtrise	maîtrise	maîtrise	maîtrise	baccalauréat	baccalauréat
nbre d'années d'expérience en éducation	15 à 19	15 à 19	+ 20	+ 20	15 à 19	10 à 14	15 à 19
année de formation supervisée	1ère	3ème	3ème	2ème	2ème	2ème	3ème

Je dois mentionner, pour terminer, que je n'ai pas rencontré les groupes d'étudiantes pour vérifier si la perception des enseignantes à l'égard de leur pratique de supervision était juste (bien que cela était mentionné dans la lettre que je leur avais fait parvenir). En fait, je ne suis pas arrivée à accorder mon temps de disponibilité avec celui où les enseignantes prévoient rencontrer leurs étudiantes à l'extérieur du milieu de stage. Mes sujets, à l'exception d'une triade, sont à plus d'une heure de mon lieu de résidence, ce qui complique grandement les choses. Je vais m'apercevoir plus tard que cette absence de "contrôle" a eu des conséquences sur la composition de l'échantillon des enseignantes car certaines enseignantes se sont révélées avoir une pratique de supervision qui n'était pas perçue, par leurs étudiantes, comme favorisant la démarche d'apprentissage en stage.

Comme je l'ai mentionné, cette recherche implique également la participation des étudiantes. Les enseignantes sont responsables d'au moins un groupe d'étudiantes par session. Je sollicite deux étudiantes appartenant au groupe de chacune de ces enseignantes.

Je n'ai pas choisi ces étudiantes au hasard, j'ai demandé aux enseignantes de me désigner une étudiante qui semble n'éprouver aucune réticence à rédiger un journal cette session-ci ainsi qu'une étudiante ayant manifesté des réticences. J'ai pensé ainsi obtenir des points de vue différents sur la pratique des enseignantes. Dès les premières entrevues effectuées auprès des étudiantes 2.1 et 2.2, ce choix m'a semblé justifié. Mais voilà que plusieurs enseignantes affirment être incapables de me pointer une étudiante réticente car, selon elles, toutes leurs étudiantes apprécient rédiger le journal. C'est le cas des enseignantes 1, 3, 4, 5 et 7. Ces enseignantes demandent donc à deux de leurs étudiantes de se porter volontaires. Il s'avèrera, lors des entrevues, que certaines de ces étudiantes éprouvent des réticences. Les élèves 1.1, 3.2, 4.2, 5.1 et 5.2 ont exprimé des réticences plus ou moins importantes à l'égard de la pratique de supervision de leur enseignante.

Je souhaitais également constituer un échantillon d'étudiantes âgées de moins de 25 ans car je croyais que la majorité des étudiantes avait cet âge. Cela non plus n'a pas été possible. D'une part, parce que plusieurs enseignantes ont demandé des volontaires et qu'il s'est trouvé des volontaires adultes. Ensuite, parce que deux groupes d'étudiantes étaient composés majoritairement d'adultes.

Je me suis retrouvée avec un échantillon composé à 50% d'étudiantes éprouvant des réticences, ce qui représente la proportion souhaitée, et à environ 30% d'étudiantes ayant un âge supérieur à 25 ans. Je présente dans le prochain tableau les caractéristiques de mon échantillon d'étudiantes.

Tableau 2
Caractéristiques personnelles des
étudiantes recrutées pour la recherche

Étudiantes	Âge	Échec antérieur	Moyenne scolaire en soins infirmiers	Réticences au journal
1.1	21	—	70%	oui
1.2	18	—	80 à 85%	non
2.1	19	—	80%	non
2.2	25	—	75 à 80%	oui
3.1	33	—	75 à 80%	non
3.2	20	—	75 à 80%	oui
4.1	46	—	+ 80%	non
4.2	31	—	90%	oui
5.1	31	—	85%	oui
5.2	18	—	75 à 80%	oui
7.1	23	—	90%	non
7.2	28	—	80 à 85%	non
8.1	21	1	75 à 80%	oui
8.2	19	—	70%	non

Chacune de ces étudiantes a reçu une lettre qui l'a informée du but de la recherche, du type d'entrevue planifié, de mon intention de cueillir le journal de bord rédigé au cours de la période de stage ainsi que des mesures que je prendrai pour protéger l'anonymat et pour respecter la confidentialité des témoignages (Annexe A).

2.2 Les instruments de cueillette

La principale source de données de cette recherche est l'entrevue des enseignantes et des étudiantes. Par ailleurs, j'ai également recueilli les documents (plan de cours, guide d'utilisation, journal de bord à compléter) que les enseignantes distribuent aux étudiantes et qui sont relatifs à l'encadrement du journal de bord en stage ainsi que les journaux de bord des étudiantes participant à la recherche. La lecture et l'analyse de ces autres sources de données me permettent de valider et d'enrichir le discours des enseignantes et de mieux

situer le contexte de la pratique de supervision. J'ai réalisé ce va-et-vient entre ce que disent les enseignantes et ce que perçoivent les étudiantes pour deux raisons. D'abord, comme le fait remarquer Serre (sans date), beaucoup d'enseignants vivent, à leur insu, un écart entre le modèle qui guide vraiment leur pratique et celui qui leur sert de référent. Par conséquent, il est utile d'obtenir d'autres témoignages sur le modèle de pratique de l'enseignant afin de clarifier ce modèle de référence. De plus, Van der Maren (1991) insiste sur la nécessité de trianguler les sources de données dont le statut diffère afin d'assurer la crédibilité du matériel sur lequel les analyses portent.

À ces sources de données, s'est ajouté le journal de recherche que j'ai rédigé comme le suggère Deslaurier (1991). Celui-ci conseille au chercheur de s'astreindre, après chaque séance d'observation ou d'entrevue, à écrire ce qu'il a vu, entendu, ressenti ou pensé. Il propose de prendre trois types de notes:

1. Les notes méthodologiques qui se rapportent au déroulement des opérations de recherche et qui tiennent la chronique des événements qui la concernent;
2. Les notes théoriques qui représentent les efforts du chercheur pour trouver un sens, une cohérence aux données;
3. Les notes descriptives qui constituent les observations sur lesquelles le chercheur peut appuyer son analyse. Elles touchent les attitudes des enseignantes et des étudiantes, le lieu qui sert de cadre à leurs activités ainsi que les activités du site.

Mon journal de recherche comporte ces trois types de notes qui m'ont d'ailleurs été extrêmement utiles tout le long de la recherche. Les notes méthodologiques m'ont fourni les informations nécessaires pour prendre des décisions en regard de la recherche et m'ont aidée à en planifier le déroulement alors que les notes théoriques ont supporté et stimulé ma démarche de recherche de sens. Quant aux notes descriptives, elles m'ont permis de mieux situer les enseignantes et les étudiantes dont j'analyse les entrevues. Tout le contenu de mon journal me permet aujourd'hui de rendre compte en détail du déroulement de la recherche et des réflexions qu'elle a suscitées.

2.2.1 Les entrevues

L'entrevue vise à savoir ce que la personne pense et à recueillir des informations qu'on peut difficilement obtenir par le biais de l'observation ou d'un questionnaire tels que des sentiments, des représentations ou des opinions (Deslauriers, 1991; Van der Maren, 1991). Il existe 3 types d'entrevues: non-directives, dirigées et semi-dirigées.

J'ai retenu, comme principal outil de cueillette, l'entrevue semi-dirigée car je veux recueillir certaines informations précises (par exemple, les règles de rédaction imposées) mais également explorer de nouvelles pistes que je ne crois pas possible de dégager autrement (par exemple, les réticences des étudiantes à rédiger le journal cette session-ci). Les entrevues semi-dirigées que j'ai menées auprès des enseignantes et des étudiantes, ont été réalisées à partir de guides d'entrevue et elles se sont déroulées en prenant soin du climat, de l'ordre des questions et des étapes de l'entretien.

2.2.1.1 Les guides d'entrevue

Pour rédiger chacun des guides d'entretien, je me suis référée aux recommandations de Daunais (1992). Dans un premier temps, j'ai dressé un plan de chaque groupe d'entrevues (entrevue des enseignantes et entrevue des étudiantes) en définissant les thèmes d'entrevue à partir des questions de la recherche.

Ainsi, le guide d'entrevue des enseignantes, en plus de recueillir des informations générales, a couvert les questions annoncées au chapitre II. Le rapport existant entre les questions de recherche et les thèmes qui sont abordés dans le guide d'entrevue des enseignantes est détaillé dans le tableau 3.

Tableau 3
Relation entre les questions de recherche et les thèmes abordés
dans le guide d'entrevue des enseignantes

Sources de données	Sujets concernés	Questions de recherche	Thèmes abordés dans le guide d'entrevue (Question du guide)
Entrevues	Enseignantes	<p>Question principale Quelles sont les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes de soins infirmiers qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lecture du journal (Q4) - l'utilité de la rétroaction écrite (Q4) - caractéristiques de la rétroaction écrite (Q4) - conseils concernant la rétroaction écrite (Q4) - changements observés dans les propos tenus ou dans la façon de rédiger (Q5) - relation démarche d'apprentissage et rétroaction écrite (Q6)
		<p>Question secondaire Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rétroaction orale (Q4) - encadrement de l'outil (Q4) - confidentialité du journal (Q4) - évaluation du journal (Q4) - changements observés dans les propos tenus ou dans la façon de rédiger (Q5) - relation démarche d'apprentissage et encadrement (Q6)
		<p>Autres questions 1. À quelle théorie de l'apprentissage les enseignantes se réfèrent-elles dans leur relation pédagogique en stage?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rôles assumés par l'enseignante et l'étudiant dans la relation pédagogique en stage (Q1, Q2)

Tableau 3

**Relation entre les questions de recherche et les thèmes abordés
dans le guide d'entrevue des enseignantes (suite)**

Sources de données	Sujets concernés	Questions de recherche	Thèmes abordés dans le guide d'entrevue (Question du guide)
Entrevues	Enseignantes	2. À quelle conception du journal de bord les enseignantes se réfèrent-elles dans leur pratique de supervision du journal?	<ul style="list-style-type: none"> - définition et contenu du journal (Q3) - rôle du journal en stage (Q3) - objectifs poursuivis par l'enseignante et les étudiantes (Q7)
		3. Selon les enseignantes, quelle est la contribution du journal de bord à la démarche d'apprentissage des étudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - la contribution du journal à l'apprentissage (5)
		4. Quelles sont les réticences que les enseignantes perçoivent chez les étudiantes à l'égard de la rédaction du journal de bord? Que font les enseignantes confrontées à ces réticences?	<ul style="list-style-type: none"> - nature et manifestations des réticences des étudiantes (Q8) - interventions de l'enseignante (Q8)
		5. De quelle façon évolue la pratique de supervision du journal des enseignantes? Quels sont les causes ou les événements contribuant à l'évolution des pratiques?	<ul style="list-style-type: none"> - modification de la pratique (Q9) - causes ou événements contribuant à la modification (Q9) - autres expériences d'écriture (Q10)

Quant au guide d'entrevue des étudiantes, il a été élaboré de façon à valider les thèmes d'entrevue couverts dans le guide d'entrevue des enseignantes. Il porte sur ce que l'étudiante vit ou perçoit et il recueille quelques informations générales (Tableau 4).

J'ai ensuite préparé une ou plusieurs questions ouvertes en rapport avec chacun des thèmes retenus. Deslauriers (1991) propose de prévoir tout au plus une douzaine de points de repère ou questions principales et de tester le guide avant d'entreprendre la première série de rencontres. Cette procédure de vérification me paraissait effectivement nécessaire mais je n'ai pas pu l'effectuer car la première enseignante rencontrée souhaitait faire partie de l'échantillon et j'ai considéré que cela était pertinent.

J'ai quand même tenu compte de ce que m'a appris cette première expérience. Suite à la transcription de l'entrevue de l'enseignante 8, j'ai lu le texte à plusieurs reprises et j'ai alors remarqué la présence de passages qui ne répondaient pas aux questions alors présentées dans le guide d'entrevue. J'ai relevé les sujets abordés et je les ai ajoutés à ma liste de questions. J'ai fait de même, suite à l'interview de l'enseignante 2.

Le guide des enseignantes a donc été corrigé suite aux premières entrevues. Celui des étudiantes a été ajusté en conséquence. Le lecteur peut consulter les guides d'entrevue des enseignantes et des étudiantes à l'annexe B.

La période d'entrevue s'est déroulée principalement à l'automne 1994. Deux rencontres ont eu lieu avec chacune des enseignantes, une première moins structurée et une seconde plus dirigée après que les thèmes de la recherche aient été mieux cernés (Deslauriers, 1991; Huberman et Miles 1991; Van der Maren, 1991). Le moment de la première entrevue a varié d'une enseignante à l'autre, dépendant du moment du premier contact, mais celui de la seconde a toujours correspondu avec la fin du stage.

Une seule rencontre a été réalisée auprès des étudiantes à cause de leur manque de disponibilité à l'extérieur des heures de cours. Cette rencontre a eu lieu à la fin de la période de stage.

Tableau 4
Relation entre les questions de recherche et les thèmes abordés
dans le guide d'entrevue des étudiantes

Sources de données	Sujets concernés	Questions de recherche	Thèmes abordés dans le guide d'entrevue (Question du guide)
Entrevues	Étudiantes	Question principale Quelles sont les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes de soins infirmiers qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?	<ul style="list-style-type: none"> - l'utilité de la rétroaction écrite (Q4) - caractéristiques de la rétroaction écrite (Q4) - conseils concernant la rétroaction (Q4) - changements perçus dans les propos tenus ou dans la façon de rédiger (Q5) - expériences antérieures de rédaction (Q9) - relation rétroaction écrite et apprentissage (Q6)
		Question secondaire Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?	<ul style="list-style-type: none"> - rétroaction orale (Q4) - encadrement de l'outil (Q4) - confidentialité du journal (Q4) - évaluation du journal (Q4) - changements perçus (Q5) - expériences antérieures de rédaction (Q9) - relation encadrement et apprentissage (Q6)
		Les questions préalables 1. À quelle théorie de l'apprentissage les enseignantes se réfèrent-elles de leur relation pédagogique en stage?	<ul style="list-style-type: none"> - rôles assumés par l'étudiante et l'enseignante dans l'apprentissage (Q1, Q2)

Tableau 4

**Relation entre les questions de recherche et les thèmes abordés
dans le guide d'entrevue des étudiantes (suite)**

Sources de données	Sujets concernés	Questions de recherche	Thèmes abordés dans le guide d'entrevue (Question du guide)
Entrevues	Étudiantes	2. À quelle conception du journal de bord les enseignantes se réfèrent-elles dans leur pratique de supervision du journal?	<ul style="list-style-type: none"> - définition que l'étudiante donne au journal (Q3) - contenu imposé (Q3) - rôle attribué au journal (Q3) - objectifs poursuivis par l'étudiante et l'enseignante (Q7)
		3. Selon les enseignantes quelle est la contribution du journal à la démarche d'apprentissage des étudiantes?	<ul style="list-style-type: none"> - la contribution du journal à l'apprentissage (Q5)
		4. Quelles sont les réticences que les enseignantes perçoivent chez les étudiantes à l'égard de la rédaction du journal de bord? Que font les enseignantes confrontées à ces réticences?	<ul style="list-style-type: none"> - nature et manifestations des réticences de l'étudiante et du groupe (Q8) - interventions actuelles ou souhaitables de l'enseignante face aux réticences de l'étudiante et du groupe (Q8)

2.2.1.2 L'ordre des questions

Huberman et Miles (1991) conseillent de présenter les questions d'entrevue dans un ordre chronologique (avant, maintenant, plus tard). J'ai, pour ma part, plutôt tenté de suivre le point de vue de Deslauriers (1991) qui croit préférable de commencer par les expériences et les activités présentes puis, une fois le contexte établi, de passer aux opinions et interprétations reliées aux événements. Ensuite, l'interviewer devrait aborder le passé et le futur pour terminer par les questions plus ennuyeuses telles que l'âge, le nombre d'années d'expérience, etc.

2.2.1.3 Le déroulement des entretiens

Pour assurer une meilleure qualité des données, j'ai respecté les quatre principaux moments de l'entretien décrit par Daunais (1992):

1. le contact préliminaire;
2. le début de l'entretien;
3. l'entretien;
4. la fin de l'entretien.

Lors du contact téléphonique, j'ai remémoré à mes informatrices le but de la recherche, à quel type de collaboration je m'attendais et j'ai vérifié si elles avaient déjà connu une expérience semblable. J'ai aussi rappelé aux enseignantes que je souhaitais prendre connaissance des documents qu'elles remettent aux étudiantes en relation avec la rédaction du journal de bord et j'ai averti les étudiantes que je voulais lire leur journal de bord. J'ai terminé en précisant le choix du lieu et de l'heure de notre prochain entretien.

Au moment du premier entretien formel, j'ai présenté les thèmes de l'entretien. Puisque je souhaitais enregistrer l'entretien sur un appareil audio, j'ai demandé à mon informatrice de signer une autorisation écrite (Annexe C). Lorsque l'entretien a été complété, j'ai fait un retour sur le contenu et j'ai partagé avec mon interlocutrice ma compréhension de ce qui a été communiqué. En résumant ses propos, je lui ai donné l'occasion de les compléter, de les nuancer ou de les clarifier.

J'ai terminé en sollicitant les réactions de l'informatrice face à l'entretien. J'ai finalement pris rendez-vous avec les enseignantes pour un deuxième entretien.

Le deuxième entretien formel effectué auprès des enseignantes s'est déroulé de la même façon mais il a été plus orienté.

2.2.2 Les autres instruments

J'ai demandé aux enseignantes de me remettre les documents qu'elles distribuent aux étudiantes.

À cet effet, les enseignantes 1, 2, 7 m'ont donné une copie du guide d'utilisation qu'elles remettent aux étudiantes avant la période des stages et les enseignantes 1, 3, 4, 5 m'ont fourni le journal de bord que les étudiantes doivent compléter au cours de la période de stage. Bien que toutes les enseignantes mentionnent l'usage du journal de bord de façon directe ou indirecte dans les grilles d'évaluation formative et/ou sommative, je n'ai pas collectionné ces grilles car cette mention se limite souvent à une phrase. J'ai plutôt demandé aux enseignantes de m'en expliquer oralement le contenu.

J'ai également obtenu les journaux de bord des étudiantes participant à une entrevue. J'ai photocopié ces journaux et je les ai retournés à l'adresse personnelle de chacune. J'avais auparavant fait signer une autorisation écrite me permettant de photocopier ces journaux (Annexe C).

Comme je l'ai mentionné précédemment, les sources de données écrites, en plus des entrevues d'étudiantes, m'ont permis d'enrichir et de valider les témoignages des enseignantes. Dans le tableau qui suit, le lecteur trouvera une énumération des données que ces documents me permettront de recueillir ainsi que les questions de recherche auxquelles elles sont rattachées.

Tableau 5

Relation entre les questions de recherche et les données recueillies dans les documents écrits

Sources de données	Sujets concernés	Questions de recherche	Thèmes abordés dans le guide d'entrevue (Question du guide)
Documents écrits remis aux étudiantes: - guide d'utilisation - journal à compléter	Enseignantes	Question secondaire Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?	- encadrement de l'outil (Q4) - confidentialité du journal (Q4) - évaluation du journal (Q4)
		Autre question À quelle conception du journal de bord les enseignantes se réfèrent-elles dans leur pratique de supervision du journal?	- définition du journal (Q3) - contenu imposé et/ou proposé (Q3) - objectifs de rédaction (Q7) - rôle du journal en stage (Q3)
Journaux de bord	Étudiantes	Question principale Quelles sont les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes de soins infirmiers qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?	- caractéristiques de la rétroaction écrite (Q4) - contenu du journal en réponse à la rétroaction écrite
		Question secondaire Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?	- caractéristiques d'encadrement de l'outil (Q4) - contenu du journal en réponse à l'encadrement offert

2.3 Les tactiques de vérification des données recueillies

Pour vérifier la qualité des données recueillies, j'ai retenu les tactiques proposées par Huberman et Miles (1991). Je présente ici les éléments que j'ai appliqués et dont je fais état dans mon journal de recherche:

1. Le contrôle de la représentativité des données:

Huberman et Miles invitent le chercheur à être prudent et à se poser des questions quant à la représentativité des informateurs et des événements et quant à la pertinence des explications qui semblent être logiques.

Je dois dire que la représentativité des données m'a beaucoup préoccupée en début de recherche car je me suis rendue compte que:

- a) les enseignantes n'avaient pas toutes une pratique que leurs étudiantes considéraient comme favorisant l'apprentissage;
- b) les étudiantes n'étaient pas toutes identifiées correctement par les enseignantes;
- c) les étudiantes étaient souvent des volontaires. J'ai décidé de composer avec la situation et de décrire non seulement les pratiques qui favorisent l'apprentissage mais également celles que les étudiantes considèrent comme nuisibles. Quant à la composition de l'échantillon étudiant, il est en définitive assez équilibré sauf en ce qui regarde les étudiantes 5.1 et 5.2 pour lesquelles je suis demeurée plus prudente lors de l'analyse.

2. Le contrôle des effets de chercheur sur le site ou du site sur le chercheur:

Comme le suggèrent Huberman et Miles, pour contrôler les effets du chercheur sur le site et du site sur le chercheur, j'ai:

- a) mesuré les éléments de façon discrète en m'assurant de rencontrer mes informatrices seule à seule dans un lieu à l'abri des regards et en prenant la peine de conserver les journaux sous enveloppe;
- b) rappelé le but de la recherche au début de l'entretien et j'ai offert de répondre aux questions des informatrices;
- c) évité de m'engager émotionnellement en restant centrée sur les thèmes de l'entrevue.

3. La triangulation des données:

Les auteurs disent au chercheur de recueillir des données à l'aide de différentes méthodes afin de s'assurer qu'un résultat s'appuie sur des mesures indépendantes. J'ai tenu compte de cela lorsque j'ai choisi de procéder à des entrevues et de consulter les documents remis aux étudiantes ainsi que les journaux de bord étudiants.

4. La pondération des données:

Les données peuvent être plus ou moins valables selon la qualité des informateurs et les circonstances dans lesquelles les données ont été recueillies. C'est pourquoi j'ai choisi d'effectuer moi-même les entrevues auprès des utilisatrices du journal en stage. Par contre, j'ai senti, à l'occasion, que certaines étudiantes ne donnaient pas toutes les informations. Par exemple, les étudiantes 1.2 et 3.2 me disent ne pas savoir si les autres étudiantes sont réticentes à rédiger le journal; cela m'est apparu surprenant.

3. L'analyse des données issues des entrevues

D'après Huberman et Miles (1991) l'analyse des données comprend la condensation des données, la présentation des données ainsi que l'élaboration et la vérification des conclusions. Ces auteurs, de même que Deslauriers (1991), prétendent qu'il faut analyser les données au cours de la cueillette et non pas attendre qu'elle soit terminée. Ainsi, on peut faire alterner le travail de réflexion sur les données collectées et mettre au point de nouvelles stratégies ou préparer de nouvelles questions pour cueillir de nouvelles données. Cette alternance de cueillette et d'analyse permet aussi de corriger les défauts, de combler les lacunes, d'élucider les contradictions; l'analyse devient une entreprise dynamique.

J'ai procédé en respectant ce principe d'alternance. Suite à la cueillette des documents distribués par les enseignantes ainsi qu'après le premier groupe d'entrevues, une première analyse a été réalisée afin de guider la conduite du prochain groupe d'entrevues.

Cela m'a permis d'identifier les nouveaux thèmes abordés, les questions auxquelles chaque enseignante n'avait pas répondu ainsi que les sujets qui méritaient d'être approfondis.

Bien que je n'ai effectué qu'un groupe d'entrevues auprès des étudiantes, l'analyse des textes m'a permis de les relancer par écrit.

C'est au cours de ce processus de va-et-vient que j'ai pris la décision de soustraire le sujet 4 de mon échantillon car il ne rencontrait pas plusieurs des critères de choix des enseignantes. En effet, l'enseignante considère que le journal lui est peu utile (il lui permet seulement de confirmer ce qui a été perçu) et que seulement une étudiante sur trois en retire des bénéfices (celle qui éprouve des difficultés à s'exprimer oralement).

3.1 La condensation des données

La condensation des données réfère au processus de sélection, de transformation et d'abstraction des données. Elle implique la transcription des enregistrements, l'analyse de contenu et la vérification des données.

3.1.1 La transcription des enregistrements

Deslauriers (1991) signale que certains auteurs conseillent d'enregistrer les entrevues alors que d'autres s'y opposent.

Ceux qui sont d'accords avec l'enregistrement considèrent qu'il permet de conserver l'entrevue telle qu'elle s'est déroulée et d'y revenir afin de bien comprendre tout ce qui a été dit et afin de mieux saisir les signaux non-verbaux. Deslauriers (1991) note qu'on peut transcrire en totalité ou seulement des extraits de verbatim, ceux qui nous semblent les plus représentatifs.

Des auteurs déconseillent l'enregistrement des entrevues car ils sont persuadés que cela enlève de la spontanéité à l'informateur. Ils recommandent au chercheur de plutôt se fier à sa mémoire.

Comme mentionné auparavant, j'ai choisi d'enregistrer les entrevues sur magnétophone (avec l'autorisation écrite de mon informatrice). Une seule personne a manifesté des réserves, elle était intimidée à l'idée d'être enregistrée. J'ai offert de procéder autrement mais, finalement, après quelques minutes, la personne m'a semblé avoir oublié l'existence du magnétophone.

J'ai également choisi de transcrire intégralement le verbatim des entrevues. Pour ce faire, j'ai pris en compte les règles de transcription suggérées par Deslauriers (1991):

1. J'ai respecté la dignité et les droits de l'informatrice;
2. J'ai respecté l'expérience orale et la suite orale. J'ai simplement complété les expressions raccourcies telles que "j'lai" par "je l'ai" ou "j'sais pas" par "je ne sais pas" pour faciliter la lecture du texte;
3. J'ai consulté l'informatrice pour lever les ambiguïtés du texte;
4. J'ai respecté la pensée de l'informatrice;
5. J'ai fait parvenir à chacune (les 7 enseignantes et les 14 étudiantes) le texte intégral de la ou des entrevues réalisées. La lettre d'accompagnement (Annexe D) invitait les personnes à corriger leur texte, à compléter leurs réponses ou à élaborer et préciser leur pensée au besoin. J'ai également parfois ajouté quelques questions, soit pour obtenir des informations complémentaires, soit pour clarifier une réponse. Une enseignante et cinq étudiantes m'ont retourné leur texte avec quelques ajouts;
6. J'ai tenté de résoudre de la même façon des difficultés semblables. Par exemple, j'ai ajouté la ponctuation en respectant la suite orale de la personne.

3.1.2 L'analyse de contenu

Landry (1992) définit l'analyse de contenu comme une méthode qui constitue "(...) la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes (p. 338)". L'Écuyer (1987) et Mucchielli (1988) ajoutent que l'analyse de contenu vise à découvrir le sens du message étudié en classant les données dans diverses catégories pour en faire ressortir les différentes caractéristiques.

Van der Maren (Hiver 1989) et Muchielli (1988) indiquent que l'analyse de contenu dépend du type de données recueillies. Il existe, d'après ces auteurs, deux grands types de données: le matériel donné a priori ou données invoquées et le matériel créé par la recherche elle-même ou données provoquées. Les données sur lesquelles porte l'analyse de contenu de cette recherche ayant été obtenues par le biais d'entrevues, elles sont considérées comme des données provoquées.

Selon Van der Maren (Hiver 1989) lorsque le type de données est provoqué, le problème de l'analyse s'est posé lors de la construction de la situation de cueillette de données avant même que les sujets ne soient abordés. Ici, les catégories d'analyse sont déterminées et validées avant même de procéder à la collecte des données. L'analyse de contenu ne pose donc pas de problèmes importants lorsque le chercheur réfère à des données provoquées.

3.1.2.1 L'étude des données manifestes

Van der Maren (Hiver 1989) indique que l'analyse des contenus manifestes implique que le chercheur considère les énoncés du discours complets alors que l'analyse des contenus latents "(...) a généralement pour but le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non-évidente, voir inconsciente (p. 156)". L'une assume que le discours fait sens de la même façon pour le communicateur que pour le chercheur et l'autre suppose que le discours comporte plusieurs niveaux de messages et que le communicateur n'en est pas conscient (Van der Maren, Hiver 1989). Selon Muchielli (1988), il faut accepter qu'il est parfois approprié que l'analyse de contenu s'adresse à différents plans du contenu.

Pour cette recherche, j'ai choisi de travailler sur le contenu manifeste (c'est-à-dire directement sur ce qui est dit ou écrit par l'informateur) plutôt que sur le contenu latent (qui réfère au sens caché). Les notes méthodologiques et descriptives cumulées au cours de la recherche ne m'ont pas donné d'indications à l'effet de recourir à une lecture du contenu latent.

3.1.2.2 Les étapes de l'analyse

Différents auteurs suggèrent différentes étapes pour procéder à l'analyse de contenu. Ces étapes dépendent de certains choix tels que le type de données recueillies (provoquées ou invoquées), la façon de catégoriser les données (catégorisation ouverte, fermée, mixte) ou de déterminer les unités d'analyse ainsi que du mode d'analyse retenu (qualitative ou quantitative). Cependant, tous parlent du découpage du texte, de la catégorisation, de la fidélité et de la validité et de l'interprétation des résultats. Huberman et Miles (1991) ajoutent à cela la présentation des données qu'ils considèrent comme une étape utile à l'interprétation des résultats.

Je présente dans ce qui suit quels ont été mes choix et de quelle manière ils ont marqué les étapes de l'analyse.

3.2 La catégorisation

Selon Huberman et Miles (1991), le système de catégorisation d'un texte peut être ouvert (sans catégorie déterminée), fermé (toutes les catégories sont déterminées avant la lecture du texte) ou mixte (une partie est déterminée à l'avance alors qu'une autre partie émerge du matériel utilisé).

J'ai utilisé un système de catégorisation mixte: une grande partie des catégories a été déterminée avant la lecture des textes alors que l'autre partie a été élaborée suite à la lecture des textes des premières entrevues.

Comme je l'ai mentionné auparavant, les données obtenues par entrevue pour cette recherche sont des données provoquées. Selon Van der Maren (Hiver 1989), la liste des questions d'entrevue, issues des questions de la recherche, représentent les catégories pour lesquelles le chercheur repère l'information dans le texte. J'ai procédé, tel que suggéré, et les questions de la recherche sont devenues les catégories avec lesquelles j'ai travaillé. Par contre, étant donné que je ne connaissais pas certains éléments de la pratique de supervision du journal de bord des enseignantes favorisant l'apprentissage en stage, j'ai été amenée à modifier, à éliminer et à créer des catégories au cours du processus d'analyse. Par exemple, j'ai noté dans mon journal de recherche que suite à la lecture des

premières entrevues d'enseignantes, j'avais décidé de réduire le nombre de catégories portant sur la rétroaction orale car les enseignantes donnent peu ou pas de rétroaction orale sur le journal de bord. J'ai également relevé des sujets nouveaux dont, entre autres, l'attitude adoptée par l'enseignante lors de la lecture des journaux de bord et j'ai ajouté ces sujets à ma liste de questions d'entrevue et aux catégories d'analyse. J'ai fonctionné de la même manière en regard des entrevues des étudiantes. J'ai tenté de définir clairement et de façon opérationnelle ces différentes catégories.

L'Écuyer (1987) écrit que la plupart des auteurs prétendent que la catégorisation est de qualité lorsque les catégories respectent les six conditions suivantes:

1. Elles sont exhaustives et en nombre restreint: les catégories de cette recherche sont en nombre limité;
2. Elles sont pertinentes: les catégories de cette recherche se rapportent au contenu des textes, aux questions de la recherche et au cadre théorique;
3. Elles sont objectives et clairement définies: les catégories de la recherche sont vérifiables;
4. Elles sont homogènes: les catégories de cette recherche regroupent les données de même sens;
5. Elles sont productives: les catégories de la recherche m'ont permis de faire des comparaisons et des relations;
6. Elles sont mutuellement exclusives car un énoncé ne peut se retrouver sous deux codes différents. À l'égard du sixième énoncé, L'Écuyer (1987, 1989) et Deslauriers (1991) disent ne pas partager le point de vue des autres auteurs et croient qu'il faut accepter le principe de la double classification lorsqu'un même énoncé renferme plus d'un sens clairement exprimé. Il m'apparaissait également possible qu'un énoncé se retrouve sous deux codes différents et la situation s'est présentée à quelques reprises.

Le lecteur trouvera à l'annexe E la liste des catégories utilisées ainsi que les définitions de ces catégories.

3.3 Le découpage du texte

La réduction des données s'effectue en plusieurs étapes et vise à passer du volume à la concision. Voici comment j'ai procédé à cette réduction.

Suite à deux lectures du texte qui m'ont permis d'acquérir une vue d'ensemble du matériel et de pressentir ses particularités, j'ai divisé le texte grossièrement de façon à regrouper les passages qui fournissaient de l'information à une même catégorie. Les entrevues ayant été semi-dirigées, les sujets pouvaient traiter d'une catégorie à plusieurs occasions; il était indispensable de procéder à un tel assemblage.

Ensuite, pour chacune des catégories, j'ai découpé le texte en énoncés possédant un sens complet en eux-même. J'ai identifié la page du texte de l'entrevue où se retrouvait chacun des énoncés afin d'avoir facilement accès au contexte général lorsque c'est nécessaire.

Les unités de sens étaient de différentes longueurs. Il pouvait s'agir de quelques mots, d'une phrase, d'un ou de plusieurs paragraphes. Lorsque le passage était plus long ou difficile à comprendre hors contexte, je résumais la pensée de l'interviewée ou je paraphrasais. Les passages redondants et les exemples n'ont pas été retenus à moins qu'ils aient été perçus comme ajoutant de l'information supplémentaire permettant une meilleure compréhension de la signification du matériel étudié.

Il s'est effectué un va-et-vient entre la lecture des textes, la détermination et le classement des unités de sens ainsi que la détermination et la définition des catégories d'analyse qui m'a obligée à revoir à quelques reprises la liste des catégories et le classement d'un certain nombre d'unités de sens.

C'est ainsi que s'est effectué le découpage du texte de douze entrevues d'enseignantes et de douze entrevues d'étudiantes. Ce travail a été considérable car il a porté sur plus de 280 pages de texte (24 entrevues d'environ 20 pages chacune).

Suite au processus de catégorisation et de classement des unités de sens, des auteurs considèrent qu'il est nécessaire de passer à la quantification et au traitement statistique des données. Je n'ai pas jugé pertinent de procéder à ce type de transformation sur une aussi petite population. De plus, mes intentions étant de décrire en profondeur des pratiques de

supervision afin d'en identifier les caractéristiques qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage, il m'est apparu inutile de procéder au traitement quantitatif des données.

3.4 La fiabilité et la validité des données codées

Deslauriers (1991) affirme que la recherche qualitative ne peut se soustraire à la démonstration de la fiabilité et de la validité de ses données.

D'après Landry (1992) les données sont fiables lorsque "(...) les mêmes règles de codification engendrent les mêmes données à partir des mêmes textes (p. 353)". De son point de vue, il existe trois types de fiabilité:

1. La stabilité: les résultats de codage par le codeur demeurent les mêmes dans le temps (cohérence intra-codeur);
2. La reproductivité: les résultats de codage demeurent les mêmes lorsque les règles sont appliquées par un autre codeur (cohérence inter-codeurs);
3. L'exactitude: les résultats satisfont à une norme, un critère (semble presque impossible à obtenir en recherche qualitative).

Afin de vérifier la fiabilité des données, Landry propose d'effectuer un pré-test sur un échantillon de texte. Huberman et Miles (1991) sont plus explicites et décrivent, entre autres, l'approche suivante:

Le même codeur code deux fois les douze premières pages de ses notes de terrain transcrites. Un premier codage est effectué immédiatement après l'entrevue et un second, sur une copie non-codée, est réalisé quelques jours plus tard. Il faut alors rechercher une fiabilité de codage de 80%. Cet exercice devrait permettre de faire les ajustements nécessaires et assurer une meilleure correspondance lors d'un deuxième test. L'accord intra-codeur devrait alors être de 90%. Pour ma part, j'ai réalisé cet exercice sur le texte complet d'une entrevue d'enseignante et d'étudiante. Pour l'enseignante, l'accord intra-codeur a été de 76% lors du premier test et de 92% lors du deuxième test effectué cinq jours plus tard. En ce qui

concerne l'étudiante, l'accord intra-codeur a été de 85% lors du premier test et de 95% lors du second.

La validité des données représente la capacité de l'unité de mesure choisie et des catégories d'analyse retenues à mesurer le phénomène étudié. Dans quelle mesure les règles de catégorisation représentent-elles adéquatement toutes les dimensions de l'objet qu'on tente d'étudier à partir du matériel? Pour vérifier la validité des données, Landry (1992) suggère qu'une personne familière avec les concepts et les textes, vérifie si les unités de sens et les catégories assignées couvrent le champ à l'étude. Je n'ai pas jugé nécessaire d'intervenir de cette façon car Van der Maren (Hiver 1989) affirme qu'avec l'usage de données provoquées, les catégories d'analyse sont validées avant même d'effectuer la collecte des données. J'ai cependant été attentive à la définition des différentes catégories afin d'assurer une sélection minutieuse des unités de sens.

3.5 L'analyse des données issues des documents écrits et des journaux de bord

J'explique dans ce qui suit la façon dont j'ai procédé pour réaliser l'analyse des documents remis aux étudiantes, des journaux de bord rédigés par les étudiantes et des rétroactions fournies par les enseignantes.

Le contenu des documents écrits remis aux étudiantes m'a servi à valider et à compléter des éléments de la deuxième question et de la question secondaire. Il a été simple d'y recourir. Dans les guides d'utilisation, les enseignantes indiquent la définition du journal, les objectifs poursuivis, les règles de rédaction, ainsi que le mode d'évaluation. Il a été facile de comparer les données issues des entrevues avec les données des guides et de faire ressortir les similitudes ou les différences. Quant aux journaux de bord à compléter, ils m'ont permis de détailler la description que les enseignantes concernées en avaient faite.

Le contenu des journaux de bord a été étudié pour confirmer et enrichir des volets de la question principale et de la question secondaire. Le traitement des écrits des étudiantes et des rétroactions des enseignantes m'est apparu problématique. Je n'ai pas envisagé faire

une analyse de contenu comme celle réalisée pour les entrevues car le travail aurait été trop considérable; cela pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

Pour questionner les écrits des journaux, je me suis beaucoup référée au contenu des entrevues des étudiantes. J'ai cherché à valider ou à invalider ce qui avait été dit sur le contenu des journaux de bord étudiants. J'ai également utilisé ces données pour décrire la structure des journaux (question secondaire).

J'ai abordé les rétroactions écrites des enseignantes à peu près de la même façon que les écrits des étudiantes. J'ai compté le nombre de lignes écrites et j'ai relevé la fréquence et la localisation des rétroactions dans le journal étudiant. Pour en dégager les caractéristiques internes, j'ai résumé le contenu des rétroactions et j'ai essayé de saisir le sens des interventions. Par exemple, s'agissait-il de compléter une réponse de l'étudiante, de l'amener à réfléchir sur son expérience, de lui offrir du renforcement ou de lui donner de l'information; l'enseignante faisait-elle un commentaire descriptif ou évaluatif ou encore posait-elle une question ouverte ou fermée; l'enseignante se limitait-elle à écrire "Ok" ou élaborait-elle davantage. J'ai aussi noté si l'enseignante s'adressait à l'étudiante, si elle utilisait le "je" et si elle signait sa rétroaction. Ici j'ai eu recours aux entrevues des enseignantes et des étudiantes pour me guider dans cette exploration.

3.6 La présentation des données

Le lecteur imagine facilement la quantité incroyable de données produites dans le cadre de cette recherche. Il me fallait procéder à un regroupement de ces données afin d'en faciliter la compréhension.

Pour répondre aux sept questions de la recherche, j'ai envisagé différentes hypothèses de regroupement. J'ai d'abord considéré présenter les données pour une ou deux enseignantes comme si elles constituaient un cas type mais il m'a paru évident, après quelques entrevues, que les pratiques enseignantes étaient trop diversifiées pour être ainsi assimilables. Ensuite, j'ai songé à examiner les pratiques enseignantes à partir des témoignages des étudiantes mais les témoignages provenaient de différents types d'étudiantes. Il y avait les étudiantes qui parlaient beaucoup et qui parlaient peu; les désignées et les volontaires; les réticentes connues de l'enseignante et celles dont

l'enseignante ne connaissait pas l'existence; les jeunes étudiantes et les adultes. Comment regarder les pratiques enseignantes à travers de si différentes lunettes? J'ai aussi pensé investiguer les pratiques enseignantes selon qu'elles s'élaborent en vase clos ou en relation de confiance mais c'était comme conclure la recherche avant de la débiter. J'ai décidé de revoir les données de recherche et de retourner à la lecture du cadre théorique. Il m'est alors apparu que chaque enseignante semblait adhérer à une théorie de l'apprentissage et que cela colorait sa pratique de supervision du journal de bord. Cela signifiait qu'en quelque sorte, la réponse donnée à la première question préalable pouvait me guider dans le regroupement des enseignantes.

En parcourant les données de la première question, j'ai noté que les approches théoriques auxquelles les enseignantes se référaient, étaient les approches humaniste, béhavioriste et psychocognitive. L'approche sociocognitive, décrite dans le cadre théorique, ne se retrouvait pas, alors que l'approche béhavioriste, qui n'était pas présente, semblait avoir été adoptée par quelques enseignantes.

J'ai alors décidé de procéder aux regroupements suivants pour effectuer le classement et l'analyse des données: les enseignantes 2, 7 et 8 ont été classées humanistes, les enseignantes 3 et 5 ont été classées béhavioristes et l'enseignante 1 a été classée psychocognitive.

C'est au terme de l'analyse des données des sept questions de recherche pour chaque regroupement d'enseignantes que j'ai élaboré sept tableaux synthèse (un tableau par question) des résultats de recherche. Cet effort de synthèse a facilité le travail de comparaison des données et m'a permis de dégager de l'ensemble des résultats ce qui m'apparaissait le plus intéressant ou le plus important à retenir.

3.7 L'élaboration et la vérification des résultats

Avant de passer à l'étape des explications, il est évident que le chercheur doit pouvoir démontrer que ses résultats sont valables. Deslauriers (1991) dira que les résultats doivent être valides et fidèles; Huberman et Miles (1991) écriront qu'il faut tester les explications; Lincoln et Guba (1985) se référeront à des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de validation.

Deslauriers (1991) définit la validité et la fidélité des résultats de la façon suivante: La validité signifie que *la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée alors que la fidélité désigne la capacité de reproduire la recherche en obtenant les mêmes résultats* (p. 99).

Huberman et Miles (1991) croient qu'il est difficile pour le chercheur qualitatif, qui travaille souvent seul sur le terrain, de prouver que ses résultats sont valides et fidèles. À cet effet, il est plus juste, d'après Lincoln et Guba (1985), que le chercheur pense en terme de transférabilité plutôt que de généralisation et qu'il spécifie le contexte à partir duquel les hypothèses et les concepts peuvent s'appliquer.

Pour vérifier mes résultats, j'ai choisi de procéder à un deuxième examen des données et j'ai questionné mon analyse des données.

CHAPITRE IV

Analyse des données et présentation des résultats

Le chapitre IV présente les données recueillies et analysées de manière à répondre aux sept questions de recherche énumérées à la fin du chapitre II. Avant de débiter cette présentation que j'effectuerai sous forme de tableaux synthèse, je compte rappeler mes sources de données et expliquer la séquence de travail des questions de recherche.

1. Les sources de données

Le matériel constituant ma source de données principale provient des entrevues effectuées auprès de six professeures enseignant en techniques de soins infirmiers. Deux entrevues ont été réalisées auprès de chacune d'elles entre septembre 1994 et janvier 1995. Afin de confirmer, d'enrichir et de compléter les données issues des entrevues, j'ai décidé d'étudier les documents distribués par les enseignantes en regard de l'utilisation du journal de bord, de solliciter des entrevues auprès de douze étudiantes, à raison de deux étudiantes par enseignante, et d'analyser le contenu de leurs journaux de bord. Chaque enseignante devait me désigner une étudiante qui trouvait que le journal de bord favorisait l'apprentissage et une autre, qui percevait le contraire. Cela n'a cependant pas toujours été possible car, dans plusieurs cas, les enseignantes ne connaissaient pas d'étudiantes réticentes.

2. L'ordre d'analyse des données

Avant d'étudier les données concernant la question principale (les caractéristiques de la rétroaction offerte) et la question secondaire (les caractéristiques de l'encadrement offert) de recherche, j'ai abordé les cinq autres questions de recherche et ce, afin de bénéficier d'un éclairage optimal pour faire l'analyse des deux questions importantes de cette recherche. Voyons maintenant en quoi ces cinq questions ont enrichi ma réflexion et de quelle façon j'ai procédé pour finalement travailler les questions principales et secondaires.

Le traitement de la première question préalable m'a permis d'identifier la ou les théories d'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignantes dans la situation de stage. Il me semblait important d'obtenir cette information car j'avais remarqué, lors de la recension des écrits, que les pratiques de supervision du journal de bord des auteurs semblaient correspondre à leur vision plus générale de la relation pédagogique en stage.

Pour traiter cette question, j'ai extrait des entrevues tout ce qui pouvait m'éclairer sur la relation pédagogique en stage. Ces éléments ont été comparés à une série d'indicateurs issus de mes lectures en regard des théories humaniste, béhavioriste et psychocognitive (voir l'annexe F). Je me suis essentiellement référée à l'approche rogérienne (Bertrand, 1993; Rogers, 1969/1972; Tardif, 1992) pour dégager les indicateurs de la théorie humaniste. Les écrits de Tardif (1992) et de Goupil et Lusignan (1993) m'ont permis de circonscrire les indicateurs de la théorie béhavioriste et ceux de Jacques Tardif (1992), les indicateurs de l'approche psychocognitive. Les indicateurs utilisés se rapportaient au cadre théorique, à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'aux rôles assumés par l'enseignant et l'élève. J'ai aussi abordé les conceptions de la rétroaction et de l'évaluation pour chacune des théories.

La deuxième question préalable a examiné la conception que se font les enseignantes du journal de bord, de quelle manière elles le définissent aux élèves, le rôle que joue le journal durant le stage et ce qu'elles demandent aux étudiantes d'écrire dans le journal. Comme je m'y attendais, j'ai trouvé un lien entre la ou les théories de l'apprentissage adoptées en situation de stage et la conception du journal de bord à laquelle les enseignantes se réfèrent dans leur pratique de supervision du journal de bord.

La réponse à la troisième question préalable a rendu compte des descriptions que les enseignantes font de la contribution du journal à la démarche d'apprentissage de l'étudiante. Ces descriptions ont alimenté ma réflexion lorsque j'ai abordé les questions principale et secondaire car elles m'ont permis de déterminer si la rétroaction écrite et l'encadrement offerts soutiennent effectivement la démarche d'apprentissage de l'étudiante. Il a été intéressant ici de vérifier si ces descriptions se situent ou pas dans le giron des approches théoriques guidant les enseignantes dans leurs pratiques de supervision de stage (première question préalable) et si elles sont cohérentes avec les conceptions du journal de bord auxquelles les enseignantes se réfèrent dans leurs pratiques de supervision du journal (deuxième question préalable).

La quatrième question préalable interrogeait les enseignantes sur les réticences qu'elles perçoivent chez leurs étudiantes en regard de l'écriture du journal de bord. Je demandais également aux enseignantes de m'expliquer comment elles procèdent pour amener les étudiantes à dépasser leurs réticences. Cette question m'a permis de voir si les enseignantes ont une perception juste de leurs étudiantes. Elle m'a servi aussi à connaître les stratégies qu'elles ont développées pour amener les étudiantes à dépasser leurs réticences. Les commentaires des étudiantes à cet égard m'ont permis de vérifier si les stratégies employées sont efficaces.

La cinquième question préalable m'a éclairée sur le cheminement réalisé par les enseignantes en regard de la supervision du journal de bord et sur les causes et/ou événements ayant provoqué ou stimulé ce développement.

Pour répondre à la question principale, j'ai d'abord analysé les données issues des entrevues effectuées auprès des enseignantes. Ces données étaient en rapport avec les questions suivantes: Quelle attitude adoptez-vous lorsque vous lisez les journaux de bord de vos étudiantes? Pourquoi donnez-vous de la rétroaction écrite? À quelle fréquence donnez-vous de la rétroaction écrite? En quoi consiste la rétroaction écrite que vous offrez aux étudiantes? Quels conseils donneriez-vous à une autre enseignante en regard de la rétroaction écrite? Décrivez en quoi votre rétroaction écrite favorise l'apprentissage de l'étudiante. Les entrevues réalisées auprès des étudiantes ainsi que les journaux de bord étudiants permettent de compléter et de valider ce tableau de la pratique enseignante.

Ensuite, j'ai examiné les données recueillies par le biais des questions suivantes: Au cours du stage que vous supervisez actuellement, observez-vous, chez vos étudiantes, un changement dans la façon de rédiger le journal ou dans les propos tenus à l'intérieur du journal? Si oui, décrivez les caractéristiques du changement observé.

Puis, j'ai mis en relation ces données relatives aux changements observés avec les données des questions préalables 2 et 3 (conception du journal de bord et contribution du journal à l'apprentissage). De cette façon, j'ai vu si les changements observés correspondent au potentiel d'apprentissage du journal défini par les enseignantes. Si c'était le cas, je pouvais alors croire que l'apprentissage visé a eu lieu.

En tenant compte du fait que l'apprentissage visé par les enseignantes a eu lieu ou pas, je retournais aux réponses des enseignantes concernant le pourquoi de la rétroaction écrite afin de vérifier si la rétroaction écrite a contribué à l'apprentissage des étudiants. Si c'était le cas, j'identifiais les caractéristiques de la rétroaction écrite qui favorisent, selon les enseignantes, la démarche d'apprentissage des étudiantes. Un retour à la cinquième question préalable m'a permis de préciser ce tableau en donnant du relief à certaines caractéristiques qui ont émergées ou qui se sont précisées au cours de l'évolution de la pratique de ces enseignantes.

Finalement, j'ai validé cette description et je l'ai nuancée, au besoin, en revenant sur le témoignage des étudiantes. Dans un premier temps, l'apprentissage visé par les étudiantes a-t-il été réalisé? Si oui, je suis retournée à la façon dont les étudiantes voient la rétroaction écrite en consultant leurs réponses à la question principale ainsi qu'en me référant aux réticences exprimées (quatrième question préalable) et à leur expérience antérieure de rédaction du journal de bord.

Afin de répondre à la question secondaire, j'ai procédé de la façon suivante: Dans un premier temps, j'ai posé une série de questions aux enseignantes sur leur façon d'encadrer l'outil: Comment présentez-vous le journal à vos étudiantes? Quelles sont les règles de rédaction imposées? À quelle fréquence donnez-vous de la rétroaction orale? En quoi consiste la rétroaction orale que vous offrez aux étudiantes? Le journal de bord est-il confidentiel? Comment se termine la relation dans le journal? À quel moment et à quelle fin évaluez-vous le journal?

En tenant compte du fait que l'apprentissage visé par les enseignantes a eu lieu ou pas (voir question principale), j'ai dégagé les caractéristiques de l'encadrement offert qui favorisent cet apprentissage. Un retour à la cinquième question préalable (portant sur l'évolution de la pratique des enseignantes) m'a permis de mieux comprendre le mode de supervision de ces enseignantes.

J'ai référé au contenu des entrevues des enseignantes et des étudiantes, aux documents remis aux étudiantes par les enseignantes ainsi qu'aux journaux de bord des étudiantes pour traiter cette question.

3. La présentation des résultats

Comme je l'ai mentionné auparavant, cette recherche a produit un nombre imposant de données. Il était impensable de présenter en détail toutes ces données et de rendre compte de tout le travail d'analyse effectué. J'ai plutôt choisi de présenter les résultats aux sept questions de recherche par le biais de tableaux synthèse. Chaque tableau est suffisamment explicite pour que le lecteur puisse saisir la complexité et la richesse des résultats obtenus mais il permet aussi d'avoir une vision d'ensemble des résultats concernant les trois groupes d'enseignantes. Les résultats regardant les étudiantes sont mentionnés seulement lorsqu'ils confirment, complètent ou contredisent ceux des enseignantes. Voici les sept tableaux synthèse dans l'ordre où j'ai travaillé les questions de recherche:

QUESTION 1: À quelle(s) théorie(s) de l'apprentissage les enseignantes se réfèrent-elles dans leur relation pédagogique avec les étudiantes?

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - 2, 7, et 8 se réfèrent à un cadre théorique humaniste - 2, 7 et 8 affichent une conception humaniste de l'enseignement - 2, 7 et 8 possèdent une conception humaniste de l'apprentissage 		<ul style="list-style-type: none"> - 3 conçoit l'enseignement dans un environnement encadrant - 3 croit qu'il faut être exigeante face aux étudiantes car ça augmente leur confiance et estime de soi 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 confirme - 3.1 confirme 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 possède une conception psychocognitive de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 manifeste des besoins d'apprentissage se situant dans l'approche humaniste interactive
<ul style="list-style-type: none"> - 2, 7 et 8 assument leur rôle en stage de façon humaniste mais 7 est plus centrée sur le développement des connaissances et des habiletés et 8 recourt à la modélisation 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 et 2.2 confirment - 7.1 et 7.2 font ressortir l'attitude humaniste de l'enseignante - 8.1 et 8.2 confirment 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 intervient en stage de façon behavioriste mais a des attitudes humanistes - 5 est centrée sur la tâche à accomplir en stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 et 3.2 confirment - 5.1 et 5.2 confirment 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 se rapporte principalement au cadre psychocognitif dans son rôle en stage mais a aussi quelques traits humanistes 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 et 1.2 confirment
<ul style="list-style-type: none"> - 2, 7 et 8 voient le rôle de l'étudiante en stage selon une perspective humaniste; elles favorisent la prise en charge, l'initiative et l'autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 et 2.2 perçoivent le message humaniste - 7.1 et 7.2 se sentent impliquées - 8.1 et 8.2 se sentent impliquées et autonomes 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 voit le rôle de l'étudiante dans une perspective behavioriste car domine la situation et intervient beaucoup 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 conçoit le rôle de l'étudiante dans le même sens - 3.1 et 3.2 sont centrées sur l'acquisition des savoirs en stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 a une conception psychocognitive du rôle de l'étudiante en stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 confirme

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - 2 ne met pas l'accent sur l'évaluation en stage - 7 et 8 investissent dans l'évaluation formative et considèrent le point de vue de l'étudiante au moment de l'évaluation de stage - 2, 7 et 8 établissent une relation de confiance en stage qui facilite le développement de la relation de confiance dans le journal et favorise l'évolution des étudiantes dans leur journal en les amenant à être plus authentiques et plus impliquées 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 ne se sent pas évaluée - 8.1 et 8.2 ne se sentent pas comparées - 8.1 se voit évaluée discrètement - les étudiantes en général reconnaissent les efforts déployés par les enseignantes et confirment le besoin de développer la relation de confiance en stage pour faciliter l'établissement de la relation de confiance dans le journal 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 définit le rôle de l'étudiante en terme d'objectifs d'apprentissage à atteindre - 3 et 5 pratiquent l'évaluation selon l'approche behavioriste - pas de lien établi entre la relation pédagogique en stage et le journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> - 5.1 et 5.2 ont des rôles peu définis - pas de lien établi 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de lien établi entre la relation pédagogique en stage et le journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 trouve l'enseignante habituellement positive - 1.1 et 1.2 trouvent que l'enseignante a parfois une attitude négative face à l'erreur - pas de lien établi

QUESTION 2: À quelle conception du journal de bord les enseignantes se réfèrent-elles dans leur pratique de supervision du journal?

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>2 définition: instrument d'apprentissage pour se regarder sans être critiqué</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour que l'étudiante parle d'elle, communique avec l'enseignante, réfléchisse sur elle et son expérience en stage - permet à l'enseignante de connaître les étudiantes et lui évite de poser un jugement sur ses observations - contenu: les étudiantes répondent à quelques questions obligatoires, parlent de sujets personnels et des expériences de stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 et 2.2 perçoivent que l'enseignante veut les connaître - 2.2 réticente voit le journal comme une grosse tâche et dit que l'enseignante ne la connaît pas plus - 2.1 et 2.2 confirment 	<p>3 définition: compte rendu de stage</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour que l'étudiante prenne conscience de ses apprentissages, pour guider les activités de l'étudiante en stage, pour l'aider à progresser à travers les 5 fils - permet à l'enseignante de mieux situer et aider les étudiantes et d'avoir une vision d'ensemble du stage de chacune - contenu: les étudiantes répondent à des questions portant sur les 5 fils et la situation de stage et font leur auto-évaluation de stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 et 3.2 confirment - 3.1 et 3.2 voit en plus le rôle de communiquer avec l'enseignante - 3.1 et 3.2 confirment 	<p>1 définition: outil d'apprentissage et mesure d'encadrement</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour que l'étudiante prenne conscience et réfléchisse à ses émotions, structure ses activités, fasse des liens avec la théorie, développe ses capacités affectives, cognitives et métacognitives et donne de la rétroaction sur la supervision de stage - permet à l'enseignante de clarifier les événements de stage en lui donnant accès aux réactions des étudiantes - contenu: les étudiantes répondent à des questions faisant appel aux niveaux de développement de la pensée et se rapportant à l'aspect affectif, cognitif et métacognitif de la situation de stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 a compris les intentions de l'enseignante - 1.2 a une compréhension limitée des intentions de l'enseignante, est centrée sur l'expression de ses émotions, profite du rôle cathartique du journal et donne de la rétroaction à l'enseignante - 1.1 accorde plus d'importance à l'expression de ses émotions pour mieux les comprendre et les intégrer

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>7</p> <p>définition: outil d'apprentissage et moyen de communiquer et supporter les étudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - permet de connaître les étudiantes, de les comprendre, de les encourager et de les aider - contenu: les étudiantes répondent à quelques questions obligatoires mais abordent aussi certains sujets personnels et leur expérience en stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 7.1 et 7.2 le perçoivent comme un moyen de communiquer avec l'enseignante et de s'exprimer - 7.1 et 7.2 confirment - 7.1 a un contenu sommaire et 7.2 s'exprime personnellement 	<p>5</p> <p>définition: outil pour apprendre, utile pour évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - permet de compléter l'apprentissage et l'évaluation de stage - contenu: les étudiantes répondent à des questions portant sur les 5 fils, ces questions concernent les connaissances acquises et l'expérience personnelle en stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 5.1 ne voit pas l'outil d'apprentissage - 5.1 et 5.2 insistent sur l'usage de l'outil pour communiquer avec l'enseignante - 5.1 confirme - 5.1 et 5.2 confirment - 5.2 voit le journal trop centré sur la théorie pour l'aider à se regarder et à réfléchir, besoin de place pour l'expression personnelle 		
<p>8</p> <p>définition: est le reflet de l'étudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour que l'étudiante communique, pour faire le point, pour s'actualiser et pour conserver une trace des événements - permet de savoir ce qui se passe en stage 					

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
- contenu: est rédigé à partir des objectifs des étudiantes, des cinq fils conducteurs et des critères d'évaluation; les étudiantes écrivent d'un point de vue personnel et professionnel	- 8.1 et 8.2 se sentent libres de rédiger le journal selon leurs besoins				

QUESTION 3: Selon les enseignantes, quelle est la contribution du journal de bord à la démarche d'apprentissage des étudiantes?

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprend à l'étudiante à exprimer ses ressentis, développer l'autonomie et la capacité à analyser et à prendre des décisions, permet de se regarder et de se raconter, développe la relation avec l'enseignante <p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> - permet à l'étudiante d'apprendre à mieux se connaître, de savoir pourquoi et comment elle fonctionne comme ça, lui permet de voir qu'elle est importante aux yeux de l'enseignante - amène à faire confiance à l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 apprend à parler de soi, à se regarder, à réfléchir à ce qui se passe et à s'améliorer (seule occasion de réfléchir) - 2.2 réticente, le voit utile si a des problèmes <ul style="list-style-type: none"> - 7.1 permet de penser à ses émotions et de les comprendre (seule occasion de réfléchir) - 7.2 voit le rôle cathartique, permet de s'arrêter pour penser et se situer 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> - rien <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> - permet d'intégrer les 5 fils conducteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 fait un retour sur le stage et identifie ce qui n'est pas compris - 3.2 apprend en révisant les notions théoriques sur les 5 fils et en faisant des liens avec la théorie <ul style="list-style-type: none"> - 5.1 cherche dans les livres pour répondre aux questions, pense qu'elle apprend plus en disant ce qu'elle pense qu'en répondant aux questions théoriques car la fait plus réfléchir - 5.2 en répondant aux questions revoit les notions théoriques, vérifie ses connaissances, fait parfois des liens avec la théorie, voit parfois son évolution en stage, la porte parfois à réfléchir à ce qu'elle a fait et pensé 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - joue un rôle cognitif, affectif et métacognitif dans l'apprentissage de l'étudiant et développe l'habilité à résoudre des problèmes - cognitif car amène à exprimer ses idées, à structurer sa pensée et à développer son sens de l'observation - affectif car aide à prendre conscience des émotions vécues - métacognitif car amène à vérifier ses apprentissages, à voir comment elle apprend et quelles sont ses difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 et 1.2 mettent l'accent sur le rôle affectif - 1.1 fait des liens avec la théorie et réalise un bilan des apprentissages

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprend car prend plus de temps à réfléchir lorsqu'elle écrit, permet de se raconter, se regarder, se corriger - permet d'échanger avec l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - 8.1 réticente, écrire un objectif favorise l'autocritique, permet de penser à son expérience et de structurer sa pensée - 8.2 prend le temps de réfléchir, rôle cathartique du journal 				

QUESTION 4: Quelles sont les réticences que les enseignantes perçoivent à l'égard de la rédaction du journal de bord? Que font-elles?

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie 2.2 réticente: difficulté à se confier oralement et par écrit, est méfiante 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.2 confirme: aurait aimé exprimer ses ressentis - pour le faire, il aurait fallu que l'enseignante lui demande de façon explicite d'exprimer ses sentiments 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> - n'identifie pas de réticences chez les étudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 aime le journal car structuré mais a des réticences à exprimer ses émotions car ne l'a jamais fait et craint de ne pas trouver les bons mots pour ça - pour s'exprimer, il faudrait qu'on lui demande clairement et qu'elle ne craigne pas d'être jugée ou que l'information soit transmise d'une session à l'autre - 3.2 veut moins de questions théoriques et plus de place pour s'exprimer et échanger; veut des mesures pour assurer la confidentialité 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne voit plus de réticences chez les étudiantes depuis que le journal a été modifié 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 exprime des réticences face au journal car craint d'être mal jugé par l'enseignante - aimerait rédiger en regard des émotions mais pas des connaissances - aurait aimé développer un lien avec l'enseignante par le biais d'échanges verbaux: aurait facilité l'écriture du journal et l'expression des émotions car aurait appris à la connaître - 1.2 a des craintes face à la réaction de l'enseignante
<ul style="list-style-type: none"> - 1 étudiante par groupe n'aime pas écrire: étudiante faible qui ne s'implique pas - essaie de les rencontrer personnellement pour les aider à dépasser leurs réticences, tente d'ouvrir des portes 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 croit que 2 étudiantes par groupe sont réticentes: étudiantes qui n'aiment pas se parler, manque d'ouverture face à la demande d'introspection ou de communication 	<ul style="list-style-type: none"> - voit pourtant que la moitié du groupe a peur d'elle - pense qu'il y a des élèves qui sont méfiantes face à l'enseignante; voit aussi qu'il y a des étudiantes réticentes car elles se 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 et 3.2 se plaignent qu'il y a trop de travaux - 3.1 pense que d'autres élèves sont méfiantes et écrivent des mensonges car craignent d'être réprimandées et de voir leur note réduite 	<ul style="list-style-type: none"> - les étudiantes ne veulent pas être corrigées au niveau de la forme: elle ne corrige pas les fautes 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 croit que 2 étudiantes du groupe n'aiment pas rédiger: un n'aime pas écrire et s'exprimer (l'autre?)

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - réussit mieux à les rejoindre - à la 6ième semaine toutes les étudiantes ne sont plus intéressées à rédiger - croit qu'il ne faudrait plus proposer de questions à répondre aux étudiantes mais leur demander de raconter ce qui se passe 		<ul style="list-style-type: none"> méfiant de tout et n'ont pas appris à s'exprimer: élaborent moins aux questions sur les ressentis et la communication - fait des remarques dans le journal puis rencontre les élèves personnellement pour valider ses perceptions et leur indiquer qu'elles s'expriment peu - souvent les étudiantes s'ouvrent plus après 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.2 croit que la moitié du groupe n'aime pas rédiger 		
<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> - n'identifie pas de réticences: ont connu expérience positive l'année précédente et comptent vivre la même chose - il arrive que certaines ne veulent pas s'impliquer ou vivent des blocages temporaires - n'intervient pas car croit que la décision de s'impliquer ou pas appartient aux étudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - 7.1 et 7.2 n'ont pas de réticences - 7.1 voit qu'il aurait été utile qu'elle exprime plus ses ressentis car ça l'amène à penser et à comprendre - pour le faire, il faudrait qu'elle soit sollicitée au début de la période de rédaction - 7.1 et 7.2 disent avoir trop de travaux 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> - n'identifie pas de réticences 	<ul style="list-style-type: none"> - 5.1 et 5.2 veulent un journal moins structuré avec plus de place pour s'exprimer, un journal plus centré sur l'expérience de stage car permet à l'enseignante de les connaître et de mieux les aider - 5.1 et 5.2 veulent des rétroactions plus élaborées, plus personnelles 		

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie 8.1 réticente: a déjà connu expériences antérieures difficiles - offre à l'étudiante de dessiner, valorise l'expression de l'étudiante - par groupe, 3 élèves sont réticentes: ont connu expériences antérieures difficiles et voient le journal comme une obligation - valorise l'expression écrite des élèves, met l'accent sur leurs forces, pose des questions pour les faire écrire, leur permet de sortir leur colère, répond sans juger, ne fait pas du journal une obligation - les élèves dépassent leurs réticences 	<ul style="list-style-type: none"> - 7.1 pense que toutes les élèves sont à l'aise alors que 7.2 n'est pas sûre - 8.1 exprime que c'est trop long écrire et que ça ne reflète pas toute sa pensée; a vécu des expériences antérieures difficiles - 8.1 écrit car reçoit encouragement et rétroaction écrite: aime le résultat obtenu - 8.2 vit relation de confiance 	<p>5 (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> - en fin de session, les étudiantes déplorent le peu de rétroaction écrite et questionne l'utilité de répondre à des questions précises à chaque semaine 	<ul style="list-style-type: none"> - 5.1 et 5.2 ne semblent pas être méfiantes face à l'enseignante - 5.2 aurait aimé développer la relation via le journal - 5.1 et 5.2 savent que des étudiantes n'aiment pas rédiger le journal 		

QUESTION 5: De quelle façon évolue la pratique de supervision des enseignantes? Quels événements contribuent à l'évolution des pratiques?

HUMANISTE	BÉHAVIORISTE	PSYCHOCOGNITIVISTE
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratique se modifie depuis 2 ou 3 ans - travaille sur le climat de confiance en stage - change sa façon de lire le journal, réfléchit avant de rétroagir - écrit dans le journal autant que l'étudiante écrit - vise le développement de l'autonomie chez l'étudiante <p>événements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a vécu situations de stage où les étudiantes vivent peur et méfiance puis est devenue trop amie lors de la rédaction d'un mémoire sur la supervision de stage, elle fait des lectures et elle écrit un journal de bord: l'amène à réfléchir à sa pratique de supervision de stage et du journal de bord étudiant - continue à se questionner et à changer sa pratique, croit qu'il faut être à l'écoute des étudiantes pour le faire <p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratique se modifie il y a 2 ans - comprend l'utilité du journal comme outil d'apprentissage et moyen pédagogique <p>événements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - suit une formation sur l'utilisation pédagogique du journal de bord et rédige un journal dans lequel elle s'implique peu 	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratique se modifie il y quelques années - journal restructuré en fonction des 5 fils conducteurs <p>événements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec la venue du nouveau programme: introduit les 5 fils conducteurs - croit que la majorité des étudiantes préfèrent un journal plus structuré et qu'aujourd'hui, plus d'étudiantes ont des difficultés à apprendre: fait des questions à répondre <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratique se modifie il y a deux ans - journal restructuré en fonction des 5 fils conducteurs <p>événements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - change de secteur d'enseignement: s'adapte à la pratique du nouveau secteur - croit que les étudiantes de 2ième année peuvent moins s'exprimer sur leurs expériences que celles de 3ième: fait plus de questions dirigées et précises pour vérifier l'acquisition des connaissances 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - pratique se modifie il y a 3 ans - journal restructuré en fonction des 4 niveaux de développement intellectuel, ajout des volets cognitif et métacognitif au volet affectif - ne sanctionne plus le journal - rétroagit plus par écrit qu'oralement <p>événements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - croit que les étudiantes en ont assez d'exprimer juste leurs émotions et qu'il faut faire appel à tout le savoir professionnel: pose aussi des questions dans le journal sur l'aspect cognitif et métacognitif de l'expérience - croit que les étudiantes n'ont pas atteint un niveau de développement intellectuel suffisant pour poser un jugement clinique et décide de faire sa maîtrise sur le sujet: structure les questions du journal en s'inspirant d'une taxonomie psychocognitive (4 niveaux de développement intellectuel) afin d'améliorer cette habilité - fait un constat et lit un ouvrage qui lui confirme qu'il ne faut pas associer le journal à l'évaluation du stage: décide de ne pas sanctionner le journal - son expérience personnelle de rédaction d'un journal de bord l'amène à voir le journal comme un outil d'apprentissage - se questionne encore sur sa pratique: veut ouvrir les questions du journal tout en maintenant un cadre et souhaite améliorer sa façon de rétroagir afin de mieux supporter la démarche d'apprentissage des étudiantes

HUMANISTE	BÉHAVIORISTE	PSYCHOCOGNITIVISTE
<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> - modifie peu sa pratique depuis 15 ans - est moins réservée dans la relation d'aide avec les étudiantes, se sent plus congruente avec elle-même dans la relation en stage et dans le journal <p>événements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a connu depuis le primaire des expériences d'écriture dévalorisantes: veut faire vivre une expérience valorisante aux étudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - a rédigé un journal au cours de ses études de maîtrise: lui permet de mettre en valeur l'utilité de l'écriture auprès des étudiantes mais n'influence pas sa pratique de supervision ou le contenu du journal étudiant - s'interroge sur l'utilisation presque exclusive des questions précises dans le journal, veut expérimenter des questions plus ouvertes pour permettre aux étudiantes de s'exprimer plus librement 	

QUESTION PRINCIPALE: Quelles sont les caractéristiques de la rétroaction écrite offerte par les enseignantes de soins infirmiers qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - 2, 7 et 8 rétroagissent car les étudiantes attendent la rétroaction et sont intéressées à lire leurs commentaires 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1, 7.2, 8.1 et 8.2 trouvent la rétroaction écrite importante car la relation avec leur enseignante est valorisée et que la rétroaction stimule la réflexion, donne du support et guide - 2.2 dit que la rétroaction aurait pu être orale car elle écrivait peu et se répétait; la rétroaction est perçue inutile - 7.1 veut une rétroaction pour savoir que c'est correct et pour avoir le point de vue de l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 rétroagit par écrit car les étudiantes ne se souviennent pas de la rétroaction orale - 5 rétroagit par écrit car n'a pas le temps de le faire oralement 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1 veut de la rétroaction car elle n'en reçoit pas de ses parents; la stimule à écrire à chaque semaine - 3.2 est intéressée par la permanence de l'écriture car peut se relire pour mesurer son évolution, car cela constitue une preuve formelle de ce qui a été dit sur le stage - 5.1 trouve qu'elle ne reçoit pas vraiment de commentaires - 5.2 est intéressée par la permanence de l'écriture car peut se relire pour mesurer son évolution - 3.2, 5.1 et 5.2 remettent en question l'usage d'un journal centré sur l'apprentissage de la théorie et expriment de l'insatisfaction en regard de certains aspects de la rétroaction 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 rétroagit car les étudiantes aiment recevoir de la rétroaction et la relire, car elle croit que la communication est meilleure par écrit qu'oralement, car elle peut aider les élèves à cheminer dans le processus d'apprentissage, car elle peut ainsi pousser la réflexion chez les étudiantes - se demande comment les étudiantes utilisent la rétroaction écrite - 1 croit que le journal soutient l'apprentissage de l'élève (d'un point de vue psychocognitif) mais n'est pas certaine de l'impact de la rétroaction écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 veut de la rétroaction écrite car plus facile de recevoir une critique écrite - 1.2 veut de la rétroaction car confirme que l'enseignante a pris le temps de lire, car l'encouragement à continuer, car c'est important de savoir ce que l'enseignante pense, car peut relire les commentaires - 1.2 aimerait aussi de la rétroaction orale pour pouvoir valider ce que l'enseignante a compris - 1.1 et 1.2 ne parlent pas des intentions pédagogiques de l'enseignante - 1.1 dit qu'il exprime plus ses émotions mais ne relie pas cela à la rétroaction écrite reçue - 1.2 apprécie la rétroaction
<ul style="list-style-type: none"> - 2 et 8 croient que le journal soutient l'apprentissage et que la rétroaction permet à l'élève de se regarder et d'analyser ses comportements, ses expériences pour mieux se connaître - si difficulté avec une étudiante, 7 préfère la rétroaction écrite car 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1, 7.2, 8.1 et 8.2, après avoir établi la relation de confiance, expriment plus leurs pensées et vont plus en profondeur; elles ont appris à se regarder et à parler de ce qu'elle ressentent - 2.1, 7.2, 8.1 et 8.2 confirment la contribution de la 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 et 5 croient que le journal permet à l'élève de prendre davantage conscience et de mieux rendre compte de ses apprentissages en regard des 5 fils et que la rétroaction contribue à cela en amenant les élèves à compléter ou à 			

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>ça donne le temps d'analyser la situation et de choisir les bons mots</p> <p>2 et 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant de rétroagir 2 et 8 effectuent une première lecture pour leur curiosité, puis une seconde pour réfléchir à des commentaires recevables; elles prennent le temps de déchiffrer le contenu du journal - 2 et 8 s'expriment au "je" dans le journal - 2 et 8 demeurent centrées sur l'étudiante qui vit l'expérience de stage - 2 et 8 restent centrées sur ce que les étudiantes écrivent pour faire leurs commentaires sans remettre en question ou interpréter ce qui est écrit - 2 et 8 ne se limitent pas à écrire "OK", elles écrivent plusieurs lignes à chaque entrée - 2 et 8 offrent souvent du renforcement élaboré 	<p>rétroaction à l'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.1, 8.1 et 8.2 confirment - 2.2 confirme certains aspects 	<p>préciser leurs réponses</p> <p>3 et 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant de rétroagir l'enseignante 3 lit l'ensemble des journaux pour voir ce qui est compris puis les corrige un à un; 5 corrige tout de suite un à un - 3 et 5 écrivent leurs commentaires dans la marge et à la fin de chaque période d'écriture - 3 et 5 font des rétroactions écrites courtes, souvent positives - 3 et 5 tentent d'amener les étudiantes à préciser ou compléter leurs réponses, évitent d'écrire qu'une réponse est incorrecte; 3 va plutôt dire à l'étudiante qu'elle a mal compris la question. Les deux enseignantes vont alors reformuler la question, 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.1, 3.2, 5.1 et 5.2 croient que la rétroaction écrite peut favoriser l'apprentissage si elle répond aux critères suivants: - ne pas se servir du contenu du journal pour faire des reproches, des réprimandes ou des commentaires oraux négatifs, offrir un regard positif aux étudiantes, les encourager à continuer - rétroagir fréquemment et se servir du journal pour échanger avec les étudiantes et les guider 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant de rétroagir, 1 lit l'ensemble des journaux puis chacun en se plaçant dans le contexte d'expérience de l'élève - elle donne de la rétroaction à la plupart des réponses, les rétroactions sont courtes, positives et en relation avec les réponses de l'élève - elle fait souvent une rétroaction de type renforcement simple: "OK", "TB", "Bravo" - moins souvent, elle fait du renforcement élaboré, pose une question, reflète les propos de l'étudiante, corrige ou complète une réponse et donne un conseil à l'étudiante 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 et 1.2 confirment que les rétroactions sont courtes, positives et encourageantes - 1.2 aimerait que l'enseignante élabore plus

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - 2 et 8 évitent de comparer les élèves à une norme, de faire la morale, de poser un jugement - 2 et 8 posent parfois des questions ouvertes - les élèves de 2 et 8 sont généralement libres de ne pas répondre ou de répondre plus tard aux questions ou commentaires - 2 et 8 font part de leurs attentes, expriment leur point de vue et donnent des conseils ou proposent une façon de faire - 2 et 8 mentionnent le rôle que joue le journal dans l'apprentissage à des étudiantes réticentes à écrire <p>2, de plus, se caractérise de la manière suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'implique dans le journal dans la mesure où l'élève s'implique 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1 et 2.2 confirment - 2.2 souhaite être sollicitée pour s'exprimer d'avantage 	<p>expliquer ce qui est attendu, compléter la réponse, poser d'autres questions, demander de préciser ou de donner des exemples</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 et 5 n'écrivent rien ou écrivent "OK" "B" "TB" si la réponse est correcte - rarement 3 et 5 demandent aux étudiantes de valider leur perception auprès du client, expriment leur point de vue ou posent une question ouverte favorisant la réflexion - 3 et 5 écrivent sans porter de jugement de valeur lorsqu'elles écrivent en marge de la réponse donnée - 3 écrit parfois "Continue" pour encourager - 3 fait des commentaires écrits à la fin de chaque entrée portant sur l'expérience de stage et le contenu du journal et indique aux élèves si 	<ul style="list-style-type: none"> - faire en sorte que les étudiantes puissent s'exprimer librement en ne les jugeant pas, en ne se servant pas des données du journal pour les évaluer maintenant ou plus tard - si l'étudiante aborde des sujets plus personnels, offrir des rétroactions plus élaborées, plus personnelles, permettant à l'étudiante d'avoir accès au point de vue et aux conseils de l'enseignante ainsi qu'à ce qu'elle pense et ressent - si l'étudiante n'exprime pas ses émotions, ses ressentis, son vécu, l'encourager à le faire en la sollicitant clairement 	<ul style="list-style-type: none"> - certaines questions visent à amener l'étudiante à réfléchir mais sans l'obliger à répondre - si une étudiante ne relève pas une difficulté technique ou répond peu à une question, l'enseignante tente de l'amener à développer sa réponse en lui faisant un commentaire ou en lui posant une question peut offrir de l'aide à l'étudiante en difficulté - si une élève aborde un sujet personnel, l'enseignante donne du support - évite de porter des jugements sur ce qui est écrit - tente de respecter la réflexion de l'étudiante et de l'accepter telle qu'elle est - tente de se mettre dans la peau de l'étudiante pour répondre 	

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - s'adresse personnellement aux élèves et signe son nom à chaque entrée - effectue toujours un retour sur ce que l'élève a écrit en faisant une synthèse à la fin de chaque entrée - apprivoise les élèves au début, en évitant les rétroactions négatives pour ne pas susciter plus de méfiance - vise, par ses rétroactions, à amener les élèves: à se regarder, à revenir sur un événement vécu en stage, à analyser leurs comportements, à être centrées sur leurs objectifs, à clarifier ou à préciser ce qu'elles ressentent - écrit parfois "je suis contente" "je suis fière de toi" pour s'exprimer dans un contexte particulier et/ou pour augmenter l'estime de soi 		<ul style="list-style-type: none"> l'apprentissage attendu a été réalisé ou pas - 5 fait des commentaires écrits à la fin de chaque entrée sur les cinq fils et résumet ses observations sur le contenu des réponses 		<ul style="list-style-type: none"> - donne plus de support et d'encouragement par écrit qu'oralement 	

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - peut écrire "j'ai honte" si les étudiantes ne se montrent pas motivées - si l'élève est en difficulté, elle offre son aide et l'invite à travailler ses points faibles 8, pour sa part: - fait des rétroactions dans la marge et à la fin des entrées - offre souvent des rétroactions élaborées - rédige souvent des rétroactions mettant l'accent sur les forces des étudiantes afin de les rassurer, de bâtir leur confiance en elles ainsi que dans la relation professeure étudiante - fait des commentaires descriptifs lorsque les étudiantes sont à ce niveau d'expression - fait des rétroactions plus centrées sur ce qu'elle pense et ressent lorsque les étudiantes disent plus 	<ul style="list-style-type: none"> - 8.1 et 8.2 confirment 				

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>ce qu'elles ressentent et pensent</p> <ul style="list-style-type: none"> - évite de trop guider les étudiantes afin de leur permettre de s'exprimer librement - pose quelquefois des questions: pour susciter la réflexion chez l'élève, confrontante, pour obtenir de la rétroaction sur elle-même, en relation avec sa propre réflexion - termine sa rétroaction de façon à ce que l'élève garde une vision positive d'elle-même - si une élève est réticente à écrire, elle exprime qu'elle valorise ce qui est écrit <p>7</p> <p>pour maintenir la relation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'implique dans la mesure où l'élève s'implique - fait une à deux rétroactions longues au cours de la période de rédaction (les autres sont courtes) 	<ul style="list-style-type: none"> - 7.1 et 7.2 confirment - 7.1 souhaite être sollicitée pour s'exprimer davantage 				

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - répond spontanément en disant ce qu'elle pense et en donnant son opinion, son point de vue - répond dans le but d'aider et en montrant qu'elle fait confiance - fait toujours des commentaires positifs - peut poser une question, rassurer, expliquer ses choix, ajouter de l'information, encourager - fait part de son évaluation de la performance de l'élève (toujours positive) - si l'étudiante est en difficulté, l'aide à corriger la situation ou l'amène à analyser la situation 					

QUESTION SECONDAIRE: Quelles sont les caractéristiques d'encadrement du journal de bord qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage?

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>2, 7 et 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - croient que le journal favorise l'apprentissage en amenant les élèves à se regarder, à exprimer librement ce qu'elles ressentent et à échanger avec l'enseignante avec franchise et spontanéité de façon à mieux se connaître - invitent les élèves à s'exprimer librement afin de mieux se connaître comme professionnelles et comme personnes - permettent aux élèves d'aborder des sujets personnels dans le journal - sont à l'écoute des étudiantes et ajustent leur pratique selon les besoins exprimés 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1, 7.2, 8.1 et 8.2 confirment - 2.1, 2.2, 7.1 et 7.2 se sentent libres de s'exprimer car le contenu ne sert pas à l'évaluation du journal et du stage - 8.1 et 8.2 se sentent libres de rédiger le journal comme elles le souhaitent - 2.1 croit qu'il faut obliger les étudiantes à écrire régulièrement - 2.2 est dérangée d'écrire à chaque semaine - 7.1 trouve qu'elle manque de temps pour écrire 	<p>3 et 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - croient que les questions du journal ont développé les connaissances des étudiantes en regard des 5 fils ainsi que leur capacité à rendre compte de leurs apprentissages - avant le début des stages, le journal est remis et expliqué aux étudiantes - à chaque semaine un retour sur le contenu en assure une compréhension uniforme - les étudiantes répondent à des questions portant sur les 5 fils à chaque semaine; les questions se retrouvent toutes dans un même document et sont en lien avec l'expérience prévue en stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.2, 5.1 et 5.2 font des commentaires qui remettent en question la structure actuelle du journal de bord à des fins d'apprentissage car elles souhaitent surtout apprendre à partir de ce qu'elles vivent et ressentent - 3.2, 5.1 et 5.2 font toutes des commentaires à l'effet qu'elles voudraient moins de questions théoriques portant sur les cinq fils 	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - du point de vue de l'enseignante, la structure du journal a stimulé l'apprentissage sur les plans cognitif, métacognitif et affectif - enseignante a travaillé à l'élaboration d'un outil - au début de la session, l'enseignante remet aux étudiantes un guide d'utilisation qu'elle explique oralement - le journal est remis à chaque semaine et comporte des questions qui font appel aux savoirs cognitif, affectif et métacognitif, qui portent sur l'expérience de stage, qui sont structurées selon les quatre niveaux de la pensée, qui font plus appel à la réflexion et qui amène l'élève à 	<ul style="list-style-type: none"> - le journal contribue peu à l'apprentissage visé par 1.1: dit qu'il exprime un peu plus ses émotions mais ne relie pas cela à l'encadrement offert; il semble que les questions du journal l'ont cependant aidé à faire des liens avec la théorie et avec lui-même et à faire le bilan de ses apprentissages - 1.2 croit qu'elle a développé ses sens; pense que les questions ouvertes présentes à la fin du journal lui ont permis d'exprimer davantage ses émotions mais voudrait plus de place pour s'exprimer dès le début - 1.1 et 1.2 s'expriment avec retenue

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - travaillent à maintenir une relation de confiance avec les étudiantes en accueillant avec ouverture, sans préjugé ou jugement, tout ce qui s'exprime - n'utilisent jamais le contenu du journal lors de l'évaluation sommative du stage - les étudiantes commencent à rédiger le journal avant le début des stages pour s'y préparer - donnent de la rétroaction orale lorsque les élèves expriment des difficultés, pour clarifier une situation ou pour valider une perception; les étudiantes demeurent libres de les rencontrer ou pas - respectent de façon stricte la confidentialité du journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> - 7.2 tient à cette formule: expression libre et quelques questions obligatoires car ça permet de mieux se connaître et de situer ses apprentissages mais veut répondre quand ça lui convient - 8.1 croit important que l'enseignante démontre qu'elle accorde de l'importance au journal; aime un journal encadré - 8.2 pense que le journal ne doit pas être considéré comme un devoir et qu'il faut développer un lien de confiance avec l'enseignante pour accepter de remettre le journal - 2.1, 2.2, 7.1, 7.2, 8.1 et 8.2 confirment 	<ul style="list-style-type: none"> - une partie des questions suscitent la réflexion sur l'expérience, l'autre partie sert à vérifier ou à rendre compte de la situation de stage - les questions demandent le plus souvent d'identifier, nommer, décrire ou rapporter - le contenu du journal à l'exception du fil <actualisation de soi> sert à l'évaluation formative et sommative du stage - quelques questions ou une autoévaluation présentes à la fin du journal invitent l'étudiante à faire un bilan des apprentissages réalisés en stage - le journal est lu par les deux superviseuses de stage de l'étudiante 	<ul style="list-style-type: none"> - 3.2, 5.1 et 5.2 veulent plus de place et de liberté pour s'exprimer sur leur vécu, leurs ressentis, leurs émotions; une étudiante ira jusqu'à dire que les questions théoriques sont inutiles - ces étudiantes aimeraient pouvoir partager leur vécu avec l'enseignante, lui communiquer ce qu'elles sont et développer une relation interpersonnelle; elles croient qu'ainsi l'enseignante les comprendrait mieux et qu'elle pourrait les aider à mieux vivre et apprendre à partir de cette expérience - 3.2 note l'importance de traiter le journal comme un document confidentiel 	<ul style="list-style-type: none"> - réaliser un bilan de ses apprentissages - le journal est complété au cours de la journée - les consignes à respecter sont: écrire 10 à 15 minutes/ semaine, inscrire les dates d'écriture, utiliser le "je" et exprimer dans ses mots ce qu'on pense - l'enseignante donne peu de rétroaction orale en regard du journal - l'enseignante respecte la confidentialité du journal - l'outil est évalué de façon formative et l'enseignante ne réfère pas au contenu du journal lors de l'évaluation de stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.1 et 1.2 confirment les caractéristiques d'encadrement du journal - 1.1 et 1.2 confirment que l'outil est évalué de façon formative mais craignent que son contenu influence l'évaluation du stage

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<p>D'autres caractéristiques semblent avoir aussi marqué la pratique de supervision de deux des trois des enseignantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avant le début des stages, des enseignantes remettent un guide d'utilisation qu'elles expliquent oralement - demandent aux étudiantes de répondre à quelques questions à différents moments du stage mais autrement les étudiantes choisissent les sujets qu'elles veulent traiter - demandent aux étudiantes de se fixer des objectifs d'apprentissage à chaque semaine - demandent aux étudiantes de respecter des consignes lors de la rédaction du journal 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1, 2.2, 7.1 et 7.2 confirment les consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - il n'y a pas de points alloués pour la rédaction du journal 			

HUMANISTE		BÉHAVIORISTE		PSYCHOCOGNITIVISTE	
Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes	Enseignantes	Étudiantes
<ul style="list-style-type: none"> - le journal est complété à chaque semaine sur les lieux du stage et/ou à l'extérieur - à la fin des stages, des enseignantes demandent aux étudiantes d'effectuer un retour sur leur expérience de stage - donnent des points pour l'implication de l'étudiante dans son journal mais pas sur son contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.1, 2.2, 7.1 et 7.2 ne sont pas au clair avec l'évaluation sommative du journal mais n'en sont pas préoccupées 				

4. Discussion des résultats

Pour discuter les résultats de cette recherche, j'ai choisi d'extraire de chacun des sept tableaux, les résultats que retiennent le plus mon attention. Ces résultats ou thèmes sont toujours étudiés en relation avec les autres résultats de la recherche ainsi qu'avec le contenu des chapitres I et II.

Voici les neuf thèmes traités dans la présente section⁵: 1. La nécessaire relation de confiance en stage: 2.1 L'importance de communiquer avec l'enseignante pour se faire connaître: 2.2 Le besoin d'exprimer ses ressentis: 3. L'écriture du journal: la seule occasion de réfléchir à son expérience: 4. Les réticences à l'égard du journal: des pistes intéressantes: 5. L'évolution de la pratique de supervision des enseignantes: ce qui fait la différence: 6. La rétroaction écrite: les étudiantes en veulent beaucoup: 7.1 À propos de la structure du journal: 7.2 L'évaluation du journal ou par le journal? Pour chacun de ces thèmes, je présente la portion des résultats de recherche concernés et j'effectue les liens avec les auteurs lorsque cela me paraît approprié. Pour terminer, je soulève les questions qui pourraient faire l'objet d'une autre recherche ou qui pourraient animer la réflexion des enseignantes.

1. La nécessaire relation de confiance en stage

Lorsque j'ai traité la première question de recherche, j'ai constaté que les enseignantes humanistes 2, 7 et 8 accordaient beaucoup d'importance à l'établissement d'une relation de confiance avec leurs étudiantes et qu'elles déployaient beaucoup d'énergie en stage pour atteindre cet objectif.

Laferrière (1986) et Tremblay (1985) soulignent l'importance d'établir une telle relation avec les étudiants. Laferrière affirme, en effet, que la présence continue d'un superviseur attentif est nécessaire à l'amorce d'une démarche d'apprentissage en stage. Quant à Tremblay, elle explique que le superviseur doit, entre autres, soutenir personnellement les

⁵ Ces thèmes sont numérotés et classés selon l'ordre de présentation des questions de recherche.

étudiants par l'établissement d'une relation de confiance s'il veut les supporter dans la réalisation de leur projet éducatif. Rogers (1969/1972) n'indique-t-il pas qu'une des choses les plus déterminantes pour faciliter l'apprentissage est la qualité de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'étudiant.

Mais qu'est-ce qu'implique, pour les enseignantes 2, 7 et 8, l'établissement d'une relation de confiance? Le lecteur retrouvera ici ce qui a été mentionné par au moins deux enseignantes à la question 1. D'abord, je constate que chez elles l'établissement de la relation de confiance repose sur les croyances suivantes:

- Il faut aimer les étudiantes comme elles sont et respecter leurs opinions;
- Il faut développer la confiance en soi et l'estime de soi des étudiantes car elles en manquent cruellement;
- L'apprentissage appartient d'abord aux étudiantes et ces dernières sont responsables de s'impliquer dans leurs apprentissages;
- Les étudiantes apprennent par leurs erreurs;
- Les étudiantes viennent en stage pour apprendre et non pas pour être sanctionnées.

Ensuite, je constate que ces croyances s'expriment dans des pratiques de supervision:

- Les enseignantes favorisent la prise en charge des apprentissages en encourageant l'initiative et l'autonomie et en démontrant qu'elles font confiance aux étudiantes;
- Les enseignantes rassurent les étudiantes, créent un climat où les étudiantes se sentent en sécurité: elles ne sont pas punitives;
- Les enseignantes acceptent les erreurs et les limites des étudiantes;
- Les enseignantes sont à l'écoute des étudiantes et tiennent compte de ce qu'elles disent; ces dernières peuvent aborder des sujets scolaires ou personnels et donner de la rétroaction sur l'enseignante;
- Les enseignantes sont disponibles, sont proches des étudiantes, veulent les aider, se voient comme des animatrices, répondent aux besoins d'accompagnement: elles n'imposent pas leur présence ou leur aide;
- Les enseignantes (2 sur 3) vont vers les étudiantes qui sont mal à l'aise, perturbées, et les amènent à reprendre contact avec elles-même et avec l'enseignante;

- Les enseignantes essaient de ne pas juger les étudiantes, de ne pas interpréter leurs propos; elles vérifient leurs perceptions auprès des étudiantes;
- Les enseignantes expriment aux étudiantes leurs attentes et leurs besoins;
- Les enseignantes (2 sur 3) évaluent discrètement, vont au-delà des apparences pour évaluer et font participer les étudiantes au processus d'évaluation.

La relation de confiance me semble, chez les enseignantes, marquée par leur engagement dans la relation, leur acceptation de toutes les dimensions des étudiantes ainsi que leur reconnaissance de la capacité et de l'habileté de celles-ci à s'assumer. Aux yeux des enseignantes 2, 7 et 8, l'établissement de cette relation de confiance en stage a des conséquences sur le journal de bord étudiant. Dans un premier temps, elles voient que l'établissement de la relation de confiance avec les étudiantes en stage facilite l'établissement de la relation de confiance avec les étudiantes dans leur journal. De plus, elles constatent que cette relation favorise l'évolution des étudiantes dans leur journal en les amenant à s'impliquer davantage dans la rédaction du journal et à être plus authentiques dans leurs propos. Les étudiantes 2.1, 7.2, 8.1 et 8.2 confirment d'ailleurs le lien existant entre la supervision de stage et leur cheminement dans le journal. L'étudiante 2.1 croit qu'elle peut progresser car elle sent qu'elle peut exprimer toutes ses pensées sans crainte d'être jugée. L'étudiante 7.2 mentionne qu'elle a davantage exprimé ses ressentis dans le journal car elle se sentait plus à l'aise avec l'enseignante. L'étudiante 8.1 confirme que ça facilite la rédaction du journal lorsque l'enseignante est proche et l'étudiante 8.2, méfiante et insécure au départ, explique que sans l'établissement d'un lien personnel avec la superviseuse, elle n'aurait pas fait lire son journal et ne se serait pas livrée à elle avec la même confiance.

À l'opposé, quelques étudiantes déplorent le fait que cette relation n'a pas été suffisamment développée avec leur enseignante. L'étudiant 1.1 raconte qu'il aurait souhaité davantage d'échanges verbaux avec son enseignante afin de développer un lien avec elle: "Découvrir le professeur par la communication, c'est ça que je voulais dire ". Il ajoute qu'il a besoin de cette communication verbale pour avoir une communication écrite et qu'il est difficile d'exprimer ses émotions par écrit si on ne connaît pas l'enseignante et qu'on n'a pas appris à lui faire confiance. L'étudiante 3.1 mentionne que des élèves sont méfiantes face à l'enseignante car elles craignent que le contenu du journal soit utilisé pour les réprimander en stage ou pour réduire leur note au bulletin. Pour éviter cela, 3.1 croit que les étudiantes écrivent des mensonges dans leur journal. L'étudiante 3.2 croit que

l'enseignante et l'étudiante sont assez longtemps ensemble en stage pour qu'il soit nécessaire de mieux se connaître. L'étudiante 5.2 signale qu'elle aurait aimé développer sa relation avec l'enseignante par le biais du journal.

Je pense que ces différents témoignages me permettent de faire les deux inductions suivantes: 1. L'enseignante qui n'a pas développé une relation de confiance en stage risque de superviser un journal qui n'est pas représentatif de toute la démarche d'apprentissage de ses étudiantes car elle travaille très probablement sur du matériel édulcoré; 2. L'attention de l'étudiante qui ne vit pas une relation de confiance peut être en partie détournée de l'apprentissage visé car elle est davantage préoccupée par l'approbation de l'enseignante que par sa propre démarche. L'étudiante tente alors d'exprimer dans son journal ce qui lui paraît recevable par l'enseignante. Cette supercherie fait en sorte que l'étudiante ne travaille pas sur du "vrai matériel". C'est pourquoi je dis que l'étudiante est en partie détournée de l'apprentissage. Elle peut certes apprendre à faire des liens théorie-pratique, à discuter d'un conflit de valeurs ou à résoudre des problèmes mais elle ne travaille pas nécessairement sur sa pratique, ses valeurs ou ses problèmes. L'apprentissage est limité. Kobert (1995) exprime un point de vue semblable dans son article portant sur l'usage du journal en soins infirmiers: "If students do not feel safe in expressing themselves, the experience will be waste of time for both students and teacher because students will approach the journal as a "busy work" rather than as a search for meaning (p. 142)".

Il me semble donc que l'établissement de la relation de confiance en stage constitue en quelque sorte un préalable à l'établissement de la relation de confiance dans le journal. Une question se pose cependant quant à la nature de ladite relation de confiance. Ne peut-elle être que de nature humaniste? Bien que les pratiques de supervision en stage des enseignantes 2, 7 et 8 réfèrent à un cadre d'intervention humaniste, est-il possible qu'une relation se situant dans un autre cadre d'intervention où l'enseignante est engagée et l'étudiante se sent acceptée et reconnue, puisse lui permettre de faire le même cheminement dans le journal de bord?

2. Différentes conceptions du journal de bord

2.1 L'importance de communiquer avec l'enseignante pour se faire connaître

L'enseignante 2 mentionne que le journal offre une place à l'étudiante pour communiquer. L'enseignante 7 précise que le journal de bord lui donne l'occasion de communiquer avec ses étudiantes alors qu'en stage, elle n'a pas souvent le temps de leur parler. Quant à l'enseignante 8, elle décrit le journal comme un outil de communication pour l'équipe. Ces trois enseignantes valorisent d'échanger avec leurs étudiantes et se préoccupent de leur fournir un lieu pour s'exprimer.

Ces enseignantes semblent d'ailleurs mieux connaître leurs étudiantes que les autres enseignantes car elles ont pu identifier les élèves réticentes et non réticentes. Ce qui a le plus retenu mon attention ici c'est l'importance que l'ensemble des étudiantes accordent à ce rôle du journal. Les étudiantes 7.1 et 7.2 décrivent le journal comme un moyen de communiquer ce qu'elles n'ont pas eu le temps ou l'occasion de dire au cours de la journée: ce qui permet à l'enseignante de mieux suivre leur cheminement. L'étudiante 7.2 ajoute que ça permet à l'enseignante de savoir ce qui la préoccupe et de la supporter ou de la réassurer au besoin. Les étudiantes de l'enseignante 2 et 8 mentionnent également que le journal permet à leur enseignante de mieux les connaître. Bien que les enseignantes 3 et 5 ne réfèrent pas au journal comme étant un moyen de communiquer entre l'étudiante et l'enseignante, leurs étudiantes mentionnent qu'elles voient le journal comme un outil de communication. L'étudiante 3.2 explique qu'elle aimerait qu'il y ait plus de place dans le journal pour s'exprimer, pour échanger avec l'enseignante. Cette étudiante croit que si l'enseignante l'avait mieux connue comme personne, elle aurait été plus en mesure de l'aider à apprendre. Les étudiantes 5.1 et 5.2 expriment également le besoin qu'elles ont d'avoir plus de place pour s'exprimer comme personne, pour se faire connaître et pour communiquer avec l'enseignante. Elles pensent que l'enseignante pourrait mieux les comprendre et les guider. L'enseignante 1 ainsi que les élèves 1.1 et 1.2 n'abordent pas vraiment ce volet.

Ce qui est exprimé par ces étudiantes c'est le besoin d'interaction avec leur enseignante dans le journal. Il me semble ici qu'on se situe dans une perspective plus sociocognitive. Les étudiantes semblent être persuadées que l'intervention de l'enseignante est ou serait

utile au déploiement de leur démarche d'apprentissage. D'ailleurs ne soulignent-elles pas l'importance du développement d'une relation de confiance en stage avec l'enseignante (Question 1) et ne demandent-elles pas une rétroaction écrite élaborée et personnelle (Question principale)?

Ce qui serait intéressant d'explorer, ici, c'est l'impact qu'auraient différents niveaux d'interaction sur l'apprentissage de l'étudiante en stage. Si je me réfère aux niveaux décrits par Beach (1990), Gordon (1991) et Staton et al. (1988), il me semble que les enseignantes 2, 7 et 8 n'ont pas atteint un niveau optimal d'interaction avec leurs étudiantes. Qu'advierait-il si les superviseuses se situaient à ce niveau optimal?

2.2 Le besoin d'exprimer ses ressentis

Plusieurs étudiantes m'ont parlé de l'expression des ressentis dans le journal. Les étudiantes 2.1, 7.1, 7.2 et 8.2 mentionnent qu'elles expriment leurs ressentis alors que les étudiantes 1.1, 2.2, 3.1, 3.2, 5.1 et 5.2 disent qu'elles ont peu ou pas exprimé leurs ressentis mais qu'elles auraient aimé le faire. Ces dernières ne se sont pas extériorisées car elles n'avaient pas développé une relation de confiance avec leur enseignante et/ou parce qu'elles n'avaient pas assez de place et de liberté pour s'ouvrir dans le journal. L'étudiant 1.1 justifie pourtant l'importance de favoriser l'expression des émotions lorsqu'il explique qu'il peut être certain de maîtriser une connaissance mais pas une émotion alors que pour une infirmière il est primordial de reconnaître ses émotions, de les accepter et d'apprendre à vivre avec elles.

Ces étudiantes qui priorisent l'expression de soi et la connaissance de soi semblent adhérer au point de vue de Paré (1984) qui considère d'abord le journal comme un outil qui permet à l'étudiant de découvrir qui il est et dans quelle direction il s'en va. Kobert (1995) décrit avec éloquence l'importance pour l'étudiante infirmière de plonger au fond d'elle-même:

As the profession of nursing searches for the truth about the nature of its being, some nurses have found that truth really does live in the heart. When nurses go to the heart, they discover the essence of nursing: caring. (...) Many have scaled the mountains of knowledge and delved into the abyss of nursing's origins, and even explored the darker side of medical technology, but none have found nursing's truth there. No, caring can only be found in a journey to the heart (p. 140).

D'après Kobert, se raconter à travers l'écriture de son quotidien représente, pour l'infirmière, une façon de dire son histoire, de créer des images qui définissent la profession et de reconsidérer sa place dans le système de santé.

Pourtant, malgré l'importance du besoin d'expression des étudiantes, les enseignantes 1, 3 et 5 ont réduit ce volet dans leur structure de journal. L'enseignante 1 explique que les étudiantes en ont assez de juste exprimer leurs émotions, qu'il est nécessaire de développer les capacités intellectuelles des étudiantes et d'inclure les volets cognitif et métacognitif dans le journal. Les enseignantes 3 et 5 croient que les étudiantes d'aujourd'hui ont besoin d'être encadrées et elles ont restructuré le journal en fonction des fils conducteurs du programme. De toutes ces observations, une question s'impose à moi: Comment expliquer cet écart entre le besoin d'expression manifesté par les étudiantes et la perception qu'ont les enseignantes du besoin ou de la capacité à s'exprimer de leurs étudiantes? Je me rappelle avoir été vivement impressionnée par le potentiel d'introspection des étudiantes ainsi que par leur capacité et leur besoin d'exprimer leur vécu et leurs attentes. Potentiel, capacité et besoin que je ne soupçonnais pas aussi importants. Est-ce le cas pour ces enseignantes? Sur ce point, une étude comparative des besoins de formation qu'identifient les enseignantes et les étudiantes de soins infirmiers constituerait une piste de recherche pertinente.

3. L'écriture du journal: la seule occasion de réfléchir à son expérience

Le premier chapitre de cette thèse aborde l'idée qu'en formation professionnelle, il est essentiel que les étudiants dégagent leur savoir d'expérience et identifient leurs croyances afin de faire des liens entre leurs différents savoirs, de donner du sens à leur démarche et de questionner leurs représentations. Pour ce faire, plusieurs auteurs, dont Shön (1987), suggèrent de stimuler les étudiants à réfléchir à leur pratique. En soins infirmiers, Powell (1989) croit que c'est le moyen d'amener les étudiantes à interroger leur mode de fonctionnement et à trouver des solutions vraiment adaptées aux besoins du patient et du milieu dans lequel elles exercent. Baker (1996), constatant que les infirmières sont appelées à pratiquer de plus en plus fréquemment de façon autonome auprès des clients et

dans la communauté, considère nécessaire d'amener les infirmières à une réflexion sur leur pratique afin de développer leur capacité à résoudre les problèmes en prenant en compte différents points de vue. Bennett et Kinghan (1993) sont persuadées que réfléchir à son expérience peut faciliter la création de liens théorie-pratique chez les étudiantes. Finalement, Kobert (1995) pense que d'entreprendre ce voyage au fond de soi et de son expérience est la seule manière de trouver la vraie raison d'être du nursing⁶, d'amener les infirmières à penser de façon critique et à reconnaître l'importance du contexte de vie dans lequel se situe le patient.

Le journal de bord est identifié comme un outil favorisant la réflexion sur l'expérience aussi bien en formation des maîtres qu'en soins infirmiers. En formation des maîtres, plusieurs chercheurs décrivent d'ailleurs la démarche réflexive que peut soutenir la rédaction du journal de bord au cours du stage.

L'ensemble des enseignantes de cette recherche réfèrent effectivement au journal comme étant un outil de réflexion sur l'expérience mais ce sont les enseignantes 1, 2 et 8 qui en ont le plus parlé.

Le témoignage des étudiantes 2.1 et 7.1 est très éloquent en regard de la contribution du journal. Elles indiquent, en effet, que l'écriture du journal constitue, pour elles, la "seule occasion de réfléchir" à leur expérience car durant le stage tout se déroule si rapidement qu'elles n'ont pas le temps de penser! Les étudiantes 7.2, 8.1 et 8.2 mentionnent également de façon explicite que le journal leur permet de réfléchir à leur expérience. Cette réflexion permet, selon ces cinq étudiantes, de se situer, de s'améliorer, de se comprendre et/ou de structurer sa pensée.

Pour les étudiantes 3.1, 3.2, 5.1, 5.2, 1.1 et 1.2, le journal permet de faire un retour sur le stage en regard des apprentissages théoriques mais ce type d'apprentissage est, du point de vue de quatre des six étudiantes, moins valorisé que celui en rapport avec la connaissance de soi en cours d'expérience. Elles semblent croire, à l'instar de Paré (1984), que seul le retour sur le vécu quotidien peut transformer la personne, sa pratique ainsi que la compréhension théorique qu'elle en dégage.

⁶ Pour l'auteure, il s'agit du "caring".

À la lumière des témoignages des étudiantes, il semble que la formule adoptée par les enseignantes 2, 7 et 8, favorise davantage la réflexion sur la pratique des étudiantes. Je crois que ce constat devrait soulever des questions chez les enseignantes quant à leur façon de concevoir, de structurer et de superviser le journal. Si la réflexion sur la pratique est valorisée, il faut effectivement se demander dans quelle mesure l'usage qu'on fait du journal favorise l'activité réflexive des étudiantes ou, en tout les cas, permet aux étudiantes de prendre conscience de cette activité et d'en être satisfaites?

4. Les réticences des étudiantes à l'égard du journal: des pistes intéressantes

Comme je le mentionne dans l'introduction, des enseignantes de soins infirmiers arrivent en formation⁷ en déplorant le fait que les élèves n'aiment pas rédiger un journal de bord ou trouvent l'exercice dérisoire.

Peu d'auteurs abordent la question des réticences chez les élèves. En 1990, lorsque j'ai demandé aux enseignants et aux enseignantes pour quelles raisons leurs élèves n'aiment pas rédiger le journal de bord, ils m'ont répondu que les élèves sont réticents parce qu'ils n'aiment pas écrire ou penser ou parce qu'ils sont peu engagés dans leur formation. MacVaugh (1990) croit que la résistance de certains élèves dépend de leur style d'apprentissage alors que pour d'autres, elle peut s'expliquer par la difficulté à s'exprimer par écrit. Staton (1987) mentionne que le journal interactif est utile pour les étudiants qui n'aiment pas écrire ou qui ne sont pas prêts à écrire pour eux-mêmes sans support extérieur. Paré et ses collègues (1982) remarquent que des étudiants en formation des maîtres résistent à l'écriture du journal car ils n'aiment pas écrire ou qu'ils trouvent cela inutile. Lui et son équipe décident alors qu'il est nécessaire d'encadrer davantage la rédaction du journal, de le lire et de le commenter régulièrement. Samson, en 1993, fait remarquer que les étudiantes infirmières qui peuvent s'exprimer librement sans appréhender de réaction négative de la part de la superviseure, aiment davantage rédiger leur journal et le considèrent plus souvent utile à leur formation. Cameron et Mitchell (1993) rapportent les frustrations vécues par les étudiantes infirmières adultes face à la supervision du journal. Les étudiantes se sentent vulnérables car les enseignantes tendent

⁷ Formation portant sur l'utilisation pédagogique du journal de bord.

à théoriser leur expérience et à l'évaluer sans tenir compte de son contexte. De plus, les superviseuses ne laissent pas le temps aux étudiantes d'appriivoiser leur environnement. Kobert (1995) fait remarquer que les étudiantes infirmières peuvent éprouver des réticences à s'ouvrir si elles craignent une critique ou à une évaluation négative. Elle invite les superviseuses à faire en sorte que le journal soit un espace sécuritaire où l'étudiante peut s'exprimer en toute liberté. Cette auteure pense, cependant, qu'il est possible qu'une étudiante éprouve des difficultés parce qu'elle n'a pas atteint un niveau de développement qui lui permette de dépasser la simple capacité à recevoir de l'information ou qu'elle soit limitée dans son habilité à exprimer sa pensée. Elle dit avoir fait l'essai de l'enregistrement audio avec une étudiante et avoir connu un certain succès.

La recension des écrits permet de dégager deux types de réticences à rédiger un journal: celles qui émanent de l'étudiant (ou endogènes) et celles qui résultent des décisions ou interventions de l'enseignant (ou exogènes). Regardons maintenant les résultats à la question 4 pour continuer cette réflexion au sujet des réticences.

Je constate que les enseignantes font les commentaires suivants au sujet de l'étudiante réticente:

- n'aime pas se confier personnellement oralement et par écrit (cas 2);
- est faible et ne s'implique pas (cas 2);
- ne veut pas s'impliquer (cas 7);
- vit des blocages temporaires (cas 7);
- est méfiante face aux enseignantes car elle a vécu des expériences antérieures difficiles (cas 8);
- voit le journal comme une obligation (cas 8);
- se méfie de son enseignante (cas 2, cas 3);
- se méfie de tous (cas 3);
- n'a pas appris à s'exprimer (cas 3);
- critique la structure du journal et la rétroaction offerte (cas 5);
- ne veut pas être corrigée au niveau de la forme (cas 1).

Il me semble que ces réticences peuvent aussi être regroupées en réticences endogènes et exogènes. Les réticences endogènes des étudiantes sont: la méfiance face à la superviseuse, la méfiance face aux autres, un manque général ou temporaire d'implication

dans ses études, la difficulté à s'exprimer oralement et par écrit. Les réticences exogènes concernent la structure et/ou la supervision de l'outil. Dans un seul cas, l'enseignante signale que la méfiance des étudiantes dépend des interventions des enseignantes précédentes.

Les réticences endogènes sont donc identifiées comme plus fréquentes. Les enseignantes semblent en effet croire que c'est rarement la structure et la supervision de l'outil qui fait problème mais que les réticences des étudiantes dépendent essentiellement de la méfiance éprouvée⁸, de l'incapacité à s'exprimer personnellement ou à s'impliquer dans ses études. Cette façon d'interpréter la situation se retrouve chez certains auteurs auxquels je réfère dans le chapitre II.

Si j'examine maintenant les témoignages des étudiantes, je vois qu'elles expliquent ainsi leurs réticences:

- difficulté à exprimer ses ressentis (cas 2.2 et 3.1) ou ne les exprime pas suffisamment (cas 7.1);
- trop de travaux à rédiger (cas 7.1, 7.2, 3.1 et 3.2);
- trop long d'écrire, ne reflète pas sa pensée (cas 8.1);
- méfiance car expériences antérieures de rédaction difficiles (cas 8.1);
- crainte d'être jugée (cas 1.1, 1.2 et 3.1);
- crainte que l'information donnée soit transmise (cas 3.1);
- manque de place pour s'exprimer personnellement dans le journal (cas 3.2, 5.1 et 5.2);
- insécure face à la confidentialité du journal (cas 3.1);
- journal insuffisamment centré sur l'expérience vécue en stage (cas 5.1 et 5.2);
- rétroactions trop courtes et impersonnelles (cas 5.1 et 5.2);
- manque de centration du journal sur les émotions (1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 5.1 et 5.2);
- déficience du lien de confiance en stage (cas 1.1).

Lorsque les étudiantes expriment leurs réticences, je me rends compte que les réticences exogènes sont plus nombreuses que les réticences endogènes. Contrairement à la perception qu'ont les enseignantes, la structure et la supervision de l'outil sont

⁸ Je qualifie la méfiance d'endogène lorsque l'enseignante ne semble pas se tenir personnellement responsable de sa présence.

insatisfaisantes aux yeux de nombreuses étudiantes. De plus, il apparaît que la peur d'être jugées éveille la méfiance de plusieurs étudiantes. La méfiance est ici une réticence exogène car elle est clairement reliée à une intervention de l'enseignante. Des étudiantes se plaignent également d'avoir trop de travaux en stage; ce qui réduit leur disponibilité pour écrire le journal de bord.

Finalement, en répertoriant les causes des réticences que les étudiantes interviewées perçoivent chez les autres étudiantes, je note qu'elles se réfèrent à la méfiance éprouvée face à la superviseure, au manque d'implication dans les études et à la difficulté à s'exprimer personnellement.

Je pense qu'il serait maintenant intéressant de discuter l'ensemble de ces résultats de recherche en considérant les trois points de vue suivants:

A. L'identification des étudiantes réticentes:

J'ai remarqué que les enseignantes 2, 7 et 8 ont été capables d'identifier correctement les étudiantes réticentes alors que les enseignantes 1, 3 et 5 ne les ont pas reconnues. Je crois que cela s'explique assez facilement. En effet, les enseignantes 2, 7 et 8, ayant développé une relation de confiance avec leurs étudiantes, ont eu davantage accès à ce qu'elles vivaient face au journal de bord. Les autres enseignantes, n'ayant pas connu la même qualité de relation, n'ont pas été informées des réticences ou ne l'ont été qu'à la fin de la session. Peut-on conclure que l'établissement de la relation de confiance facilite l'identification des étudiantes réticentes ainsi que la nature de ces réticences?

B. La nature des réticences:

Il me semble que les réticences exprimées résultent, le plus souvent, de la méfiance de l'étudiante face à la superviseure (ou aux superviseures), de sa difficulté à s'exprimer personnellement ou de son insatisfaction face à la structure et à la supervision de l'outil.

Les témoignages de 6 enseignantes et de 12 étudiantes ne me permettent certes pas d'affirmer que les réticences énumérées sont les plus fréquentes chez l'ensemble des

usagères qui n'aiment pas le journal. Il est cependant remarquable que le fait de ne pas aimer écrire ou penser est très rarement mentionné par l'ensemble des participantes de cette recherche.

Il est également notable que les enseignantes pensent que les étudiantes sont responsables des réticences à rédiger un journal alors que les étudiantes tiennent les enseignantes responsables de la plupart de leurs réticences. Je crois que la question de la nature des réticences à rédiger un journal de bord mériterait d'être approfondie. En effet, il serait fort intéressant de décrire les réticences rencontrées en considérant un nombre plus important d'étudiantes et d'enseignantes. Cette description saurait guider les enseignantes dans le choix de leurs interventions.

C. Quoi faire face à ces réticences?

Si je mets en relation les interventions⁹ identifiées par les enseignantes et les étudiantes avec les trois types de réticences les plus fréquemment exprimées dans cette recherche, je pense pouvoir dégager quelques éléments de nature à orienter la pratique enseignante. Le lecteur remarquera que la plupart de ces interventions sont suggérées par plusieurs auteurs faisant partie de la recension des écrits.

1. Pour vaincre la méfiance des étudiantes, il semble qu'il est utile:
 - a) de développer une relation de confiance en stage en échangeant avec les étudiantes;
 - b) de maintenir la relation de confiance dans le journal en évitant de juger les propos des étudiantes, de se servir du contenu du journal pour l'évaluation de stage et de transmettre des informations issues du journal à d'autres enseignantes.

⁹ Il est question des interventions qui permettent aux étudiantes de dépasser leurs réticences.

2. Pour aider les étudiantes à dépasser leurs difficultés à s'exprimer personnellement, il est souhaitable que l'enseignante:
 - a) demande de façon explicite aux étudiantes concernées d'exprimer leurs ressentis;
 - b) rétroagisse en étant positive, en valorisant ce que les étudiantes parviennent à exprimer et en mettant l'accent sur les forces des étudiantes;
 - c) ne crée pas d'obligation absolue face à la rédaction du journal.

3. Pour répondre aux besoins des étudiantes face à la structure et à la supervision du journal, il paraît nécessaire:
 - a) de donner beaucoup de place aux étudiantes pour exprimer leurs ressentis;
 - b) d'assurer la confidentialité du journal;
 - c) de centrer le journal sur l'expérience de stage vécue par l'étudiante;
 - d) de rétroagir de façon élaborée et personnalisée.

Il est certain que chaque groupe d'interventions n'est pas utile qu'au dépassement d'une réticence mais qu'il contribue aussi au dépassement des autres réticences. Ceci dit, je dois rappeler la nécessité de pousser plus en avant cette réflexion par la réalisation d'une autre recherche.

5. L'évolution de la pratique de supervision des enseignantes: ce qui fait la différence

Fulwiler (1978) suggère à l'enseignant de rédiger un journal de bord en même temps que ses élèves car il estime que l'enseignant profiterait de l'introspection et de l'autoévaluation que favorise l'écriture du journal de bord. Paré (1984) pense aussi que l'enseignant devrait tenir un journal de bord ou en avoir eu l'expérience pour savoir de quoi il parle lorsqu'il supervise des étudiants.

Ce type de propos ainsi que mon expérience personnelle d'écriture d'un journal de bord professionnel m'ont amenée, au cours de mes études de maîtrise, à m'interroger sur l'impact des expériences d'écriture des enseignants et sur leur façon de faire rédiger un journal de bord à leurs étudiants. La recherche que j'effectue alors ne me permet pas d'affirmer quoi que ce soit à cet égard. Je conclus que l'usage d'un questionnaire n'est pas la façon appropriée d'obtenir l'information nécessaire.

Mon intérêt pour cet élément a resurgi au cours de la présente recherche. Les réponses données à la question 5 ont, cette fois, éclairé davantage ma réflexion sur le lien à faire entre l'expérience d'écriture de l'enseignant et celle de l'étudiant.

Si j'examine les différents cas présentés dans cette recherche, je m'aperçois que les enseignantes qui, aux yeux des étudiantes, soutiennent le plus une écriture réflexive, ont connu une évolution de leur pratique marquée par les événements suivants:

1. L'enseignante 2 a vécu une expérience d'écriture réflexive significative qui l'amène à revoir ses pratiques de supervision. Elle travaille aujourd'hui sur le climat de confiance en stage et favorise l'autonomie des étudiantes. Elle se questionne encore sur sa pratique de supervision;
2. L'enseignante 8 a subi diverses expériences d'écriture dévalorisantes et souhaite que ses étudiantes connaissent une expérience enrichissante. Elle a une façon de voir l'apprentissage et la supervision du stage et du journal qui favorise une écriture réflexive du journal. Elle fait confiance au potentiel des étudiantes;
3. L'enseignante 7 n'a pas connu une expérience d'écriture très significative et s'intéresse moins à l'usage du journal comme outil de réflexion. Elle a une attitude positive face à l'étudiante et elle la croit capable de prendre en charge ses apprentissages.

Quant aux autres enseignantes qui semblent avoir moins soutenu, chez leurs étudiantes, une écriture réflexive centrée sur l'expérience de stage, je constate ce qui suit:

1. L'enseignante 3 n'est pas attirée par l'utilisation personnelle de l'écriture. Elle croit que les étudiantes ont besoin d'être encadrées pour apprendre et elle a défini le contenu du journal en fonction du programme;
2. L'enseignante 5 a vécu une expérience d'écriture signifiante mais qu'elle ne croit pas transférable car elle pense que les étudiantes de deuxième année ne sont pas toutes en mesure de s'exprimer sur leur expérience de stage. Elle fonctionne avec un journal élaboré à partir des fils conducteurs du programme. Elle se questionne cependant sur la structure fermée du journal;
3. L'enseignante 1 vit une expérience d'écriture intéressante à ses yeux mais qui n'est pas nécessairement réflexive. Elle croit qu'il est nécessaire d'élargir les apprentissages réalisés dans le journal et de stimuler le développement intellectuel des étudiantes qu'elle considère insuffisant. Elle se questionne sur la structure du journal et sur sa façon de rétroagir.

Je remarque, ici, que les trois enseignantes (2, 5 et 1) qui ont connu une expérience d'écriture positive signifiante sont encore en questionnement sur leur pratique d'encadrement et/ou de rétroaction. Par ailleurs, il apparaît évident qu'il ne suffit pas qu'une enseignante ait vécu une expérience d'écriture signifiante ou même réflexive pour qu'elle soit en mesure de guider les étudiantes dans une pratique d'écriture réflexive centrée sur l'expérience. Je pense personnellement que d'autres facteurs influencent le cheminement de l'enseignante face à sa conception et à sa supervision du journal de bord en stage. Il me semble que ces autres facteurs sont liés à sa conception de l'apprentissage et à sa conception du contenu à apprendre: De quelle façon l'étudiante apprend-elle? Que doit-elle savoir pour devenir une infirmière? Quelles compétences doit-elle développer? En relation avec ces deux éléments, il y a sa perception des capacités de l'étudiante à prendre en charge ses apprentissages: L'étudiante est-elle capable d'explorer son expérience d'apprentissage, d'identifier ses besoins d'apprentissage et de les exprimer?

À la lumière de cette réflexion, je crois qu'il serait intéressant de pousser plus en avant cette question portant sur les événements qui contribuent à l'évolution de la pratique de supervision du journal de bord en stage.

6. La rétroaction écrite: les étudiantes en veulent beaucoup

Si Fulwiler (1987) ne juge pas nécessaire de rétroagir à chaque entrée, Staton (1987) propose, quant à elle, de transformer le journal de bord traditionnel (avec peu ou pas de rétroactions écrites) en journal interactif. Dans ce type de journal, l'enseignant répond à chaque entrée et il individualise sa rétroaction afin de maintenir un dialogue constant avec l'étudiant. Paré (1984), qui voit le journal comme un outil d'autonomie et d'indépendance, estime qu'il peut demeurer un outil d'exploration de soi et pour soi. Il reconnaît, cependant, qu'il est souvent profitable à l'étudiant d'être guidé par quelqu'un de l'extérieur.

Les étudiantes de cette recherche ont toutes exprimé, à l'exception d'une, qu'elles accordaient beaucoup d'importance à la présence de la rétroaction écrite dans le journal de bord. Le fait de ne pas recevoir de rétroaction écrite aurait, semble-t-il, considérablement réduit la valeur de l'exercice et ce, même pour les étudiantes qui aimaient a priori ce genre de médium. Si les étudiantes demandent de la rétroaction écrite, il ne suffit pas, pour elles, que cette rétroaction consiste en un "OK", un "TB" ou une phrase soulignée. L'étudiante 2.1 explique qu'elle trouve intéressant d'écrire ses réflexions à condition que l'enseignante les analyse et lui réponde en la guidant, en la questionnant et en lui donnant son point de vue. D'après cette étudiante, c'est la rétroaction écrite qui a le plus contribué à son cheminement.

L'étudiante 8.2 mentionne qu'elle avait le sentiment que ce qu'elle écrivait avait de l'importance pour l'enseignante car cette dernière ne se comportait pas comme si le journal était simplement un travail de plus à lire. L'étudiante 5.1 signale qu'avoir une réponse dans son journal lui indique que l'enseignante l'a lu et qu'elle était intéressée. Cette étudiante juge cependant qu'elle ne reçoit pas vraiment de commentaires car la rétroaction se limite le plus souvent à un "B" pour bien ou une phrase soulignée. Elle explique qu'il lui serait utile d'avoir accès au point de vue de son enseignante pour les raisons suivantes:

1. Elle pourrait lui donner confiance en elle; 2. Elle lui apprendrait à respecter les valeurs exprimées par les autres; 3. Elle la stimulerait à émettre sa propre opinion; 4. Elle l'alimenterait dans sa réflexion. De plus, elle pense qu'il serait intéressant que l'enseignante lui pose des questions afin de l'amener à s'ouvrir davantage ou pour la confronter à elle-même.

Plusieurs étudiantes ont réfléchi à la nature de la rétroaction écrite et sont en mesure d'indiquer ce qui contribue ou ce qui nuit à leur démarche d'apprentissage. Cette démarche d'apprentissage correspond pour plusieurs à une réflexion sur l'expérience vécue, une réflexion sur sa propre expérience de l'expérience de stage, une réflexion impliquant ce que je suis comme personne et comme étudiante. Une réflexion qui demande à être lue avec respect, ouverture et bienveillance et qui "exige" une rétroaction personnelle et élaborée de la part de l'enseignante. Les étudiantes veulent beaucoup de rétroaction mais des rétroactions positives, signifiantes et stimulantes.

Chez les enseignantes, je n'ai pas le sentiment que la réflexion a été aussi fructueuse à l'égard de la rétroaction écrite. Quatre des six enseignantes me disent certes être conscientes de l'importance que revêt la rétroaction écrite pour leurs étudiantes. Cinq des six enseignantes situent même le rôle que joue la rétroaction écrite dans la démarche d'apprentissage (telle qu'elles l'ont elles-même définie). Mais, finalement, je constate que seulement les enseignantes 2 et 8 ont vraiment poussé leur réflexion sur la nature des rétroactions qui soutiennent la démarche d'apprentissage des étudiantes.

Je retrouve, chez ces deux enseignantes, certaines pratiques déjà suggérées par plusieurs des auteurs présentés au chapitre II, dont notamment:

- faire des commentaires positifs;
- individualiser les commentaires;
- comprendre, encourager, stimuler;
- respecter ce qu'écrit l'étudiante;
- s'abstenir de poser des jugements de valeur et de censurer l'étudiant;
- résister à la tentation d'évaluer ou d'interpréter l'expérience de l'étudiant;
- poser des questions (sans exiger de réponses immédiates);
- indiquer une piste, un sujet à explorer;
- désigner des comportements ou des réactions qui méritent d'être analysés;

- partager ses opinions, ses croyances et ses expériences;
- donner des indications sur la façon d'utiliser l'outil;
- faire des suggestions à l'étudiante.

J'ai, cependant, fait des découvertes qui méritent d'être mentionnées. Dans un premier temps, il y a cette façon de lire le journal avec un certain recueillement. Puis, il y a ce souci de demeurer centré sur l'étudiante qui vit l'expérience de stage et de faire des commentaires reliés à ce que l'étudiante écrit. Les commentaires sont élaborés et personnalisés; ils ne se limitent jamais à un "OK" ou un "TB". À cet effet, j'ai trouvé intéressante l'approche de l'enseignante 2 qui nomme l'étudiante à chaque fois qu'elle s'adresse à elle et qui signe son nom à la fin de chaque rétroaction. J'ai aussi noté sa manière d'appivoiser les élèves au début de la période de rédaction en manifestant beaucoup d'ouverture. Cette enseignante spécifie que, par ses rétroactions, elle souhaite amener les étudiantes à se regarder, à revenir sur un événement vécu en stage, à analyser leurs comportements, à clarifier ou à préciser ce qu'elles ressentent et à rester centrées sur leurs objectifs. Elle débute toujours sa rétroaction par une synthèse de ce qu'ont écrit les étudiantes. En ce qui concerne les rétroactions de l'enseignante 8, ses étudiantes ont apprécié qu'elle mette l'accent sur leurs points forts et qu'elle valorise de façon explicite ce qui est écrit.

Cette recherche a-t-elle exploré tous les aspects de la rétroaction écrite à offrir aux étudiantes? Je ne crois pas que ce que m'ont appris les enseignantes et les étudiantes me permet de décrire tout ce qui est indispensable de considérer lorsqu'on donne de la rétroaction écrite. Certains éléments mentionnés par des auteurs paraissent cependant être confirmés.

J'ai noté auparavant qu'il serait intéressant d'évaluer les retombées des différents niveaux d'implication de l'enseignante dans le journal de bord (thème 2.1). Je pense ici qu'il faudrait valider l'impact des pratiques de rétroactions suivantes sur la démarche réflexive des étudiantes:

1. Demeurer centré sur l'étudiante qui vit l'expérience et faire des commentaires personnalisés reliés à ce qu'elle écrit;

2. Amener l'étudiante à se regarder à travers ce qu'elle a vécu en stage, à clarifier ou à préciser ce qu'elle ressent, à rester centrée sur ses objectifs et à analyser ses comportements;
3. Mettre l'accent sur les forces exprimées par l'étudiante dans le journal;
4. Valoriser ce qu'exprime l'étudiante dans le journal.

7. L'encadrement du journal

7.1 À propos de la structure du journal

Paré (1984) écrit que la rédaction du journal ne doit pas être un exercice ou un devoir que l'on donne à faire à l'étudiant mais qu'il doit plutôt être réalisé dans un contexte de totale liberté.

À l'opposé, Fulwiler (1987) croit que le journal de bord doit essentiellement porter sur les activités scolaires. Pour maintenir l'étudiant dans cette voie, il propose de lui poser des questions en relation avec le contenu de l'activité scolaire ou de lui suggérer des tâches à accomplir.

Les enseignantes de cette recherche ont fait des choix très différents quant à la structuration du journal. Ces choix me semblent reliés à leur perception de la capacité des étudiantes à assumer leur démarche d'apprentissage ainsi qu'aux raisons pour lesquelles elles font rédiger le journal. Les enseignantes 2, 7 et 8 qui voient les étudiantes capables de se prendre en charge et qui veulent les amener à se regarder, s'exprimer et échanger afin de mieux se connaître, prescrivent un journal minimalement structuré laissant libre cours à l'expression personnelle des étudiantes. Les enseignantes 3 et 5 qui pensent nécessaire d'encadrer la démarche de leurs étudiantes et qui sont plus centrées sur les apprentissages de nature scolaire, imposent des questions à répondre guidant les étudiantes dans l'exploration de ce contenu. Finalement, l'enseignante 1 qui estime nécessaire d'encadrer les étudiantes dans le développement d'habiletés cognitives, métacognitives et affectives, demande de répondre à des questions qui sont reliées aux habiletés visées.

Ce qui m'a frappée, ce ne sont pas ces choix d'enseignantes mais plutôt les commentaires des étudiantes face à ces choix.

Les étudiantes 2.1, 7.1, 7.2, 8.1 et 8.2 se sont senties libres de rédiger le journal comme elles le souhaitent. Par exemple, l'étudiante 2.1 me dit qu'elle a choisi des questions dans la banque de questions parce qu'elles correspondaient à ce qu'elle voulait exprimer. L'étudiante 7.2 répondait à la question obligatoire puis abordait ce qui la préoccupait ou ce qu'elle ressentait. L'étudiante 8.1 qui aime travailler à partir de ses objectifs de savoir-être, a principalement écrit au sujet de ses objectifs alors que l'étudiante 8.2 a partagé son cahier en cinq parties et a présenté, entre autres, ses réflexions et ses objectifs d'apprentissage. Ces étudiantes m'apparaissent tout à fait satisfaites de la souplesse avec laquelle les enseignantes conçoivent la structure du journal.

Les étudiantes 3.2, 5.1, 5.2, 1.1 et 1.2 ont, quant à elles, déploré la trop grande directivité des questions posées dans le journal ainsi que l'excès de centration sur les savoirs de nature plus théorique. Ces étudiantes veulent plus de questions ouvertes qui laissent de la place à l'expression personnelle. Plusieurs de ces étudiantes n'ont pas connu cette forme de journal de bord. Malgré cela, elles sont en mesure d'identifier ce dont elles ont besoin et de quelle façon il est possible de répondre à ce besoin. Elles manifestent, à mon avis, une capacité de prendre en charge leur démarche d'apprentissage. Il demeure néanmoins que certaines directions données, par ces enseignantes, au journal de bord sont apparues intéressantes aux yeux des étudiantes. Je songe ici à l'étudiante 1.2 qui me dit qu'elle a pris conscience et développé ses différents sens (observation, toucher etc.) grâce aux questions du journal. Les étudiantes 3.2, 5.2 et 1.1 mentionnent aussi que les questions théoriques leur ont parfois permis de faire des liens théorie-pratique.

Il me semble, au terme de cette réflexion, qu'il serait d'abord nécessaire que l'enseignante retourne à sa conception de l'apprenante et de l'apprentissage avant de se questionner sur la structure du journal qu'elle utilise. Ensuite, elle pourrait s'interroger sur ses choix ainsi que sur les conséquences de ses choix: veut-elle orienter, guider, stimuler et soutenir l'apprentissage de l'étudiante ou bien concevoir une démarche obligée dans un sens défini? À mon avis, elle devrait alors se demander si le journal de bord est l'outil qui répond le mieux à ce qu'elle veut. Je pense que l'on confond trop souvent le journal de

bord avec le compte rendu de stage, le portfolio ou l'autoévaluation de stage (ou autre chose).

7.2 L'évaluation du journal ou par le journal?

De très nombreux auteurs cités dans cette recherche ont abordé l'évaluation du journal de bord. Ils suggèrent de procéder à une évaluation formative, à une évaluation sommative ou à une coévaluation du journal de bord. Paré (1984) propose, pour sa part, de laisser l'étudiant évaluer lui-même sa démarche afin qu'il se sente libre et autonome.

Lorsque j'ai demandé aux enseignantes participant à cette recherche comment elles évaluent le journal de bord, les enseignantes 1, 3, 5 et 8 m'ont dit qu'elles l'évaluent de façon formative et les enseignantes 2 et 7, de façon sommative.

Je m'attendais à ce que les étudiantes des enseignantes 2 et 7 me fassent des remarques sur l'attribution de notes pour la rédaction du journal. Pourtant, une seule a indiqué qu'elle ne trouvait pas appropriée d'obliger les étudiantes à écrire un certain nombre de lignes pour obtenir leurs points.

En fait, ce sont les étudiantes des enseignantes 1 et 3 qui ont le plus réagi à la question de l'évaluation. Elles m'ont expliqué qu'elles craignaient que le contenu de leur journal soit utilisé pour leur faire des reproches, pour abaisser leur note de stage ou qu'il soit transmis pour servir aux mêmes fins, mais plus tard. L'enseignante 3 m'a d'ailleurs confirmé qu'elle fait usage du journal pour juger la performance de l'étudiante en stage. Par contre, l'enseignante 1 m'a dit être opposée à cette pratique. Il semble pourtant qu'indépendamment des intentions affichées par l'enseignante 1, ses élèves croient qu'elle pourrait utiliser le contenu du journal pour les évaluer négativement. Ici, c'est la relation de confiance avec l'enseignante 1 qui paraît faire défaut. L'étude du cas 5 tend à appuyer cette interprétation de la situation. Cette enseignante recourt, en effet, aux données du journal pour poser un jugement sur le stage et ses étudiantes le savent. Pourtant, les étudiantes 5.1 et 5.2 prétendent ne pas s'opposer à cette pratique. Il est évident qu'elles n'ont pas peur que ces données servent à les évaluer négativement.

Je pense qu'on peut dire que les étudiantes de cette recherche se sont montrées peu ou pas sensibles à l'attribution de notes pour la rédaction du journal en autant que celles-ci ne soient pas rattachées au contenu du journal. Ce qui paraît poser problème, c'est l'usage du journal pour juger négativement l'étudiante. Cette crainte des étudiantes a des conséquences directes sur la qualité du contenu de leur journal. Astin (1993) signale d'ailleurs que l'enseignant ne devrait pas utiliser les informations fournies par l'étudiant lors de l'évaluation formative pour sanctionner son apprentissage. Plusieurs recherche démontrent que l'enseignant qui tente de faire à la fois de l'évaluation formative et sommative, place forcément l'étudiant en conflit d'intérêt. La préoccupation de l'échec ou du succès l'emporte sur la disponibilité de l'élève à recevoir l'évaluation formative.

À mon avis, cette question de l'évaluation devrait être encore explorée car je n'ai pas le sentiment que la présente recherche ait apporté tout l'éclairage nécessaire sur le sujet.

8. Une synthèse

Comment rassembler tous ces thèmes de façon à dégager une structure, une logique? J'ai alors tenté de réaliser une schématisation que je présente à la figure 1. En fait, j'ai été surprise de la facilité avec laquelle j'ai pu l'élaborer; il m'a semblé que, tout naturellement, se créaient des liens entre les thèmes.

Cette schématisation décrit une démarche dans laquelle pourrait s'engager une enseignante qui, voulant tenir compte des résultats de cette recherche, souhaite revoir sa pratique de supervision du journal de bord de façon à favoriser l'apprentissage en stage. À mon avis, il n'y a pas de point de départ unique pour effectuer cette remise en question. Comme je l'ai observé chez les enseignantes ayant participé à cette recherche, il existe, en effet, différentes portes d'entrée. Il ne faut donc pas se méprendre sur la linéarité du schéma, car il est possible qu'une enseignante parte d'une interrogation concernant la relation de confiance en stage pour revenir à sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage pour ensuite reconsidérer la façon de favoriser la démarche d'apprentissage dans le journal. Il me semble, cependant, que l'enseignante devra prendre le temps de se situer en regard de tous les éléments de la démarche proposée si elle veut boucler la boucle.

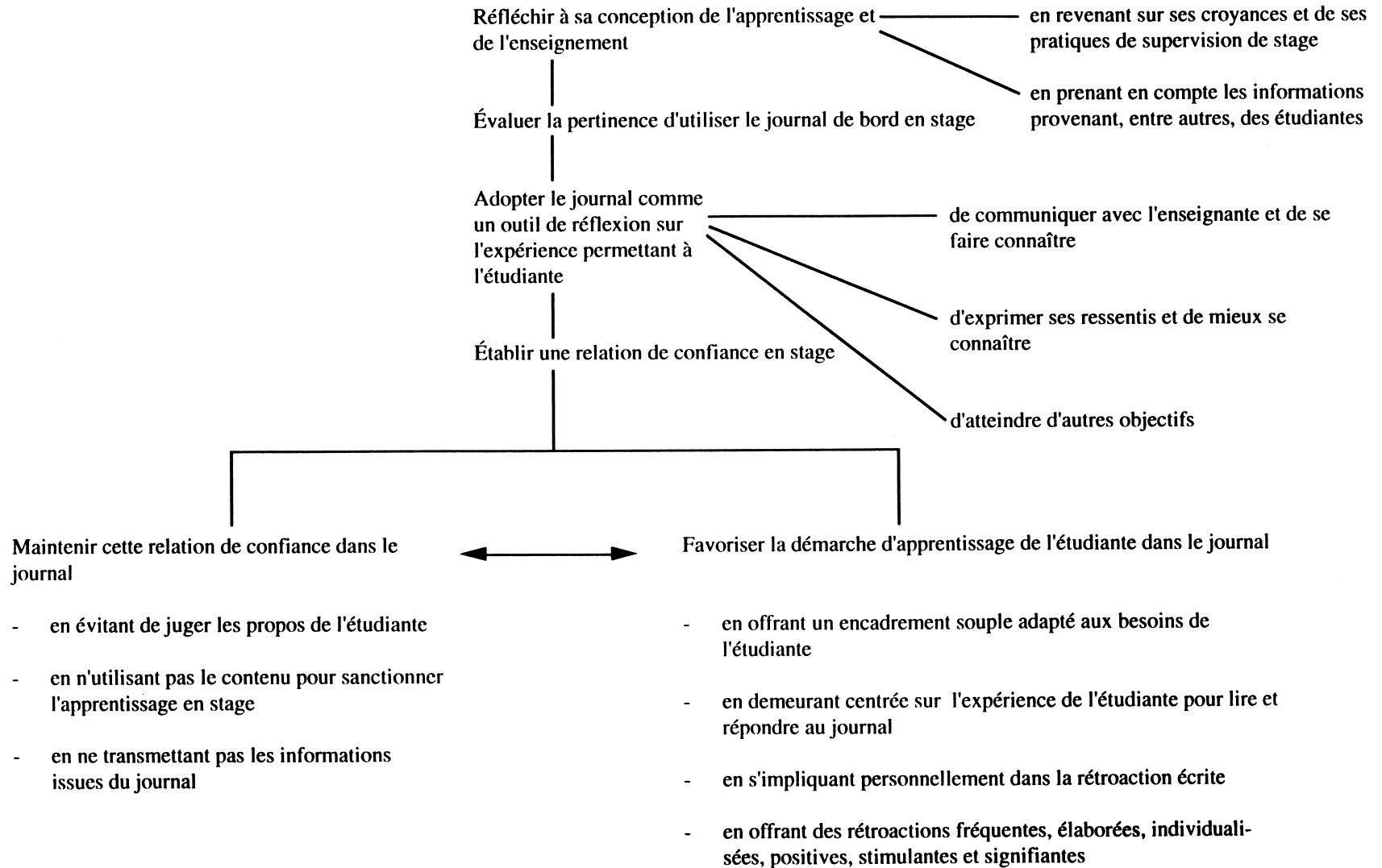
Ainsi, à un moment donné, l'enseignante réfléchira à sa conception de l'apprentissage, de l'enseignement et du contenu à apprendre. Cette réflexion ne saurait être étrangère à un retour à ses croyances et ses pratiques de supervision de stage. Ce va-et-vient entre la théorie, les croyances et les pratiques est indispensable car il permet à l'enseignante d'être plus cohérente. Son discours théorique reflète-t-il réellement ses croyances et ses pratiques de stage? Est-elle prête à les reconsidérer? Il faudra aussi que l'enseignante accepte d'écouter les informations que les étudiantes et ses collègues lui transmettent en regard de sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement. L'enseignante se demandera également si le journal de bord représente l'outil qui convient le mieux à ses besoins. Si elle décide de l'adopter, elle est consciente qu'il est un outil de réflexion sur l'expérience dont la structure permet à l'étudiante d'être en interaction avec son enseignante et de se faire connaître, d'exprimer ses ressentis pour mieux se connaître et, éventuellement, d'atteindre d'autres objectifs de formation.

L'enseignante, pour être congruente avec ses choix, devrait alors s'engager à établir une relation de confiance avec ses étudiantes en stage puis maintenir cette relation dans le journal. En parallèle, elle développera sa pratique d'encadrement et de rétroaction afin de favoriser au mieux la démarche d'apprentissage de l'étudiante. Cette pratique impliquera que l'enseignante offre un encadrement souple qui permet à l'étudiante de s'exprimer personnellement et de demeurer centrée sur son expérience. Elle signifie aussi que l'enseignante soutient la démarche de l'étudiante par des rétroactions écrites fréquentes, élaborées, individualisées, positives, stimulantes et signifiantes et qu'elle accepte de s'engager personnellement dans la rétroaction écrite.

Voilà une façon d'interpréter les résultats de cette recherche. Il est certain que mes théories personnelles ont coloré mon interprétation des résultats. Mais, je pense que les témoignages des enseignantes et des étudiantes ont été assez explicites pour que je puisse croire que cette schématisation pourra permettre à des enseignantes de réfléchir et d'améliorer leurs pratiques d'encadrement et de rétroaction du journal de bord en stage. Les pistes de recherche proposées dans ce chapitre pourront éventuellement en préciser les contours.

Figure 1

Schématisation de la démarche de l'enseignante qui revoit sa pratique de supervision du journal de bord en stage



CONCLUSION

Au cours des années, mon expérience de formatrice à l'utilisation pédagogique du journal de bord m'a amenée à me questionner sur la supervision de l'outil car les enseignantes et les enseignants m'interpellaient à ce sujet. Les quelques auteurs lus à cette époque fournissaient quelques éléments de réponse mais il me semblait qu'il y avait plus.

Afin de préciser mon questionnement concernant le journal de bord, j'ai effectué une recension des écrits sur le sujet. Voici comment s'est déroulée cette quête de savoir théorique.

Dans le premier chapitre, j'ai exploré le rôle que joue le stage dans l'apprentissage de l'étudiant et j'ai constaté que beaucoup d'auteurs croient nécessaire d'amener les étudiants à réfléchir à leur expérience de stage. En effet, ils considèrent important d'aider l'étudiant à identifier et à questionner ses croyances et ses pratiques afin qu'il puisse mieux se situer sur les plans personnel et professionnel, dégager son savoir d'expérience et faire des liens avec le savoir théorique. En soins infirmiers, les chercheuses s'entendent pour affirmer qu'il faut développer, chez les infirmières, cette habilité à réfléchir sur la pratique. On déplore le fait qu'elles sont trop souvent formées à penser de façon linéaire sans référer à leur savoir d'expérience et sans remettre en question les théories et les routines. On remarque également qu'elles prennent trop souvent des décisions sans prendre en compte le client et sa famille. Finalement, on croit que l'univers technologique dans lequel les infirmières évoluent les dépouille de leur identité personnelle et professionnelle et qu'il est important qu'elles restent en contact avec ce qu'elles ressentent et qu'elles adoptent un système de valeurs et une pratique qui les valorisent.

Il semble cependant qu'il ne va pas de soi de faire réfléchir les étudiantes à leur expérience. D'après Laferrière (1986) et Tremblay (1985), le superviseur de stage peut jouer un rôle important en stimulant l'étudiant à initier une analyse réflexive de son expérience. À cet effet, de nombreux auteurs suggèrent de faire écrire l'étudiant pendant et suite à son expérience, d'une part, pour accéder à la spécificité de l'étudiant mais surtout parce que l'écriture soutient la démarche réflexive de l'étudiant.

Au chapitre II, j'ai rendu compte d'une recension des écrits portant sur l'utilisation du journal de bord chez les enseignants de diverses disciplines de niveau "college" et universitaire, en formation des maîtres et, finalement, en soins infirmiers. D'entrée de

jeu, j'ai présenté les différentes façons de définir le journal. J'ai constaté que tous reconnaissent la contribution du journal de bord à l'apprentissage étudiant. Au niveau "college" et universitaire ainsi qu'en soins infirmiers, j'ai vu que les auteurs, selon l'accent placé sur un rôle particulier du journal, suggèrent différents modes de supervision du journal. En formation des maîtres, j'ai réalisé que la plupart des chercheurs se sont surtout attardés à décrire le processus d'apprentissage que soutient le journal de bord chez l'étudiant en stage et qu'ils ont peu exploré sa supervision.

Suite à cette recension, j'ai pris conscience que les auteurs partent de différents points de vue théoriques lorsqu'ils abordent le journal de bord. Il m'a semblé important de décrire ces différents points de vue et de tenter de les relier aux pratiques de rétroaction écrite et d'encadrement proposées par les auteurs concernés. Cette présentation m'a permis de dégager les caractéristiques d'encadrement et de rétroaction écrite qui sont suggérées par les auteurs. J'ai remarqué qu'en ce qui concerne l'encadrement de l'outil, la nécessité de lire le journal et de donner des points pour sa rédaction ne fait pas l'unanimité. En regard de la rétroaction écrite à offrir aux étudiants, on demeure généralement peu explicite quant à son importance et à sa nature. Cette démarche m'a aidée à préciser davantage la question principale et la question secondaire ainsi que cinq autres questions de recherche. J'ai décidé, essentiellement, que cette recherche viserait à décrire les caractéristiques de la rétroaction écrite et de l'encadrement du journal qui favorisent la démarche d'apprentissage des étudiantes en stage. J'ai situé cette recherche en soins infirmiers car de nombreuses utilisatrices souhaitent être mieux documentées en regard de la supervision du journal de bord en stage.

C'est au chapitre III que j'ai expliqué l'approche méthodologique retenue. J'ai choisi d'effectuer une recherche de nature descriptive, de procéder par étude de cas pour la cueillette de données et d'analyser ces données selon une approche qualitative. La recherche a reposé principalement sur des données obtenues par le biais d'entrevues semi-dirigées faites auprès de six enseignantes et de douze étudiantes de soins infirmiers de quatre collèges de régions différentes. J'ai privilégié l'entrevue plutôt que le questionnaire en espérant que ce moyen me permettrait d'explorer plus en profondeur les pratiques de supervision des enseignantes. En effet, je comptais, au départ, documenter des pratiques qui, du point de vue des enseignantes et des étudiantes, favorisaient l'apprentissage des étudiantes en stage. Bien que je n'ai pu entièrement satisfaire ce projet, je ne regrette pas d'avoir opté pour l'entrevue car j'ai trouvé cette période de la recherche passionnante et

enrichissante. En effet, j'avais vraiment l'impression d'entrer en contact avec la personne et de lui donner l'opportunité de revoir son expérience et de la raconter. Plusieurs élèves ont beaucoup apprécié cette occasion de faire part de leurs besoins et de leurs attentes en ce qui concerne la relation pédagogique en stage et dans le journal.

Pour réaliser cette recherche, j'ai aussi collectionné l'information écrite distribuée par les enseignantes au sujet du journal ainsi que les journaux de bord des étudiantes participantes.

Les données recueillies par entrevues ont été analysées par la méthode d'analyse de contenu alors que les données issues des autres sources ont servi à valider, compléter et enrichir les données obtenues par les entrevues.

Pour présenter, analyser et discuter les données répondant aux sept questions de recherche, j'ai décidé de regrouper les enseignantes selon la théorie de l'apprentissage à laquelle elles semblaient se référer pour la supervision de stage. C'est ainsi que les données en relation avec l'ensemble des questions de recherche ont été décrites, par le biais de sept tableaux synthèse, pour les enseignantes humanistes, les enseignantes behavioristes et l'enseignante psychocognitive.

Durant toute cette période de recherche, j'ai rédigé un journal qui m'a été très utile. D'une part, il m'a permis de garder une trace des événements et des embûches rencontrées au cours de la recherche mais il m'a également offert un lieu pour réfléchir, théoriser et prendre des décisions. Au moment de rendre compte du déroulement de la recherche et d'analyser les résultats, il a été très précieux d'avoir accès à tout ce cheminement.

Il ressort que, du point de vue des étudiantes, ce sont les enseignantes humanistes qui possèdent les pratiques de supervision du journal qui soutiennent et favorisent le plus l'apprentissage des étudiantes en stage. L'approche psychocognitive donne aussi des résultats à certains égards. Voyons d'abord ce qui caractérise les pratiques de supervision des humanistes.

Les enseignantes humanistes valorisent l'établissement d'une relation de confiance avec leurs étudiantes dès le début des stages. Cette relation semble amener les étudiantes à être plus authentiques et plus impliquées dans la rédaction de leur journal. Les enseignantes

humanistes ont adopté un journal axé sur la croissance personnelle et professionnelle des étudiantes. Elles pensent que cette croissance est favorisée lorsque l'étudiante se regarde, exprime ce qu'elle ressent et réfléchit à son expérience et qu'elle a l'opportunité de communiquer avec franchise et spontanéité avec son enseignante. Deux des trois enseignantes humanistes croient qu'il est important d'offrir de la rétroaction écrite dans le journal de bord, d'une part, parce que les étudiantes y attachent beaucoup d'importance mais aussi parce que la rétroaction permet à l'étudiante d'examiner et d'analyser ses comportements et ses expériences. Ces deux enseignantes abordent la lecture du journal en se centrant sur l'étudiante qui vit son expérience et en réfléchissant à ce qu'elles vont fournir comme commentaires. Les rétroactions écrites sont élaborées, personnalisées et encourageantes. Les enseignantes posent des questions ou expriment leur point de vue en évitant de juger ou d'interpréter ce que l'étudiante écrit. Elles ont le souci constant de maintenir la relation de confiance dans le journal en demeurant à l'écoute des besoins exprimés. Bien que le journal de bord qu'elles supervisent soit minimalement structuré, les enseignantes prennent le temps de guider les étudiantes au début de sa rédaction. Les étudiantes sont ensuite invitées à s'exprimer librement comme professionnelles et comme personnes et à se fixer des objectifs d'apprentissage. Les enseignantes respectent de façon stricte la confidentialité du journal et elles n'utilisent jamais son contenu pour évaluer négativement l'étudiante en stage ou dans son journal. Pour terminer, je trouve important de noter que ces deux enseignantes possédaient ou ont développé, au cours des années, une vision positive des étudiantes: elles croient que les étudiantes veulent et sont capables de se prendre en charge comme apprenantes. Elles ont également pris le temps de réfléchir au rapport qu'elles entretiennent avec l'écriture et à celui qu'elles veulent faire vivre aux étudiantes.

Si j'examine maintenant les critiques formulées par les étudiantes en regard des autres groupes d'enseignantes, je note que les étudiantes des enseignantes béhavioristes remettent en question le fait que le journal porte surtout sur le contenu théorique. Elles veulent plus de place pour s'exprimer sur leur vécu en stage et pour échanger avec leur enseignante. Elles croient qu'en les connaissant mieux, les enseignantes pourraient les aider davantage. Elles déplorent aussi que le contenu du journal soit utilisé à des fins d'évaluation de stage et que les rétroactions écrites soient courtes et impersonnelles.

Je remarque finalement que l'étudiant et l'étudiante de l'enseignante psychocognitive accordent beaucoup plus d'importance à l'expression des émotions et à la communication

interpersonnelle que l'enseignante. La structure du journal a cependant aidé l'étudiant à faire des liens avec la théorie et à effectuer un bilan de ses apprentissages alors que pour l'étudiante, elle lui a permis de développer ses sens et d'exprimer ses émotions au cours des dernières semaines de rédaction. L'étudiant et l'étudiante perçoivent les rétroactions écrites courtes, positives et encourageantes.

Au terme de cet exercice, j'ai dégagé de l'ensemble des résultats de recherche, neuf thématiques qui m'apparaissent particulièrement intéressantes à retenir. Chacune de ces thématiques a été étudiée en la mettant en relation avec les autres résultats de la recherche ainsi qu'avec le contenu des deux premiers chapitres. Les sujets abordés sont les suivants: la relation de confiance en stage, l'importance de communiquer avec l'enseignante et d'exprimer ses ressentis dans le journal, le journal comme outil de réflexion, les réticences éprouvées à l'égard du journal, l'évolution de la pratique de supervision des enseignantes, la rétroaction écrite, la structure du journal et de l'évaluation du journal. Au terme de cette discussion, j'ai élaboré une schématisation qui établit des liens entre les thèmes abordés. Celle-ci décrit une démarche qui offre à l'enseignante de questionner et d'ajuster ses pratiques de supervision du journal de bord de façon à favoriser l'apprentissage en stage. Cette dernière étape de la recherche me permettra, je l'espère, d'amener les enseignantes à prendre conscience et à corriger leurs pratiques de supervision du journal.

Si cette recherche a permis de mettre en lumière l'importance de certains éléments pour une supervision du journal de bord efficace pour l'apprentissage étudiant, il demeure néanmoins que certains points pourraient faire l'objet d'une autre recherche. Par exemple, il serait utile: 1. D'explorer les conséquences de différents niveaux d'interaction entre l'enseignante et l'étudiante dans le journal de bord; 2. De comprendre les raisons qui amènent des enseignantes à réduire l'expression des ressentis dans le journal; 3. De mieux saisir les causes de l'écart qui semble exister entre le discours et la pratique de certaines enseignantes au sujet du journal de bord; 4. De décrire auprès d'un plus grand nombre d'étudiantes la nature des réticences éprouvées à l'égard du journal; 5. De décrire les effets sur l'apprentissage de certaines pratiques de rétroaction écrite; 6. De confirmer les ingrédients actifs permettant aux enseignantes de faire évoluer leur pratique de supervision du journal de bord.

J'aimerais, pour terminer, prendre quelques lignes pour exprimer le respect et l'admiration que j'éprouve à l'égard des enseignantes de soins infirmiers qui n'ont cessé de s'interroger et de s'investir dans la formation de leurs étudiantes. Les nombreuses recherches pédagogiques qu'elles ont réalisées témoignent de leur volonté de toujours faire mieux. J'espère que cette recherche saura contribuer à leur démarche de perfectionnement.

RÉFÉRENCES

- ADAM, E. (1983). *Être infirmière*. Montréal: Les Éditions HRW.
- ALLEN, D. G., BOWERS B., DIEKELMANN, N. (1989). Writing to learn: A reconceptualization of thinking and writing in the nursing curriculum. *Journal of Nursing Education*, 28, No. 1, 6-11.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- ASTIN, A. W. (1993). *Assesment for excellence*. Arizona: The Oryx Press.
- BAKER, C. (1996). Reflective learning: a teaching strategy for critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 35, No. 1, 19-22.
- BEACH, R. (1990). Assessing writing. Rapport présenté au Congrès du *Secondary English Education Course*, Minneapolis.
- BENNETT, J., KINGHAN, M. (1993). Learning diaries, in Reed, J., Procter, S. (Ed.): *Nurse education. A Reflective approach* (pp. 144-156). Londres: Edward Arnold.
- BERTHOFF, A. E. (1990). *The sense of learning*. Portsmouth, N. H.: Boyton/Cook, Heinemann.
- BERTRAND, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon: Éditions Agence d'Arc.
- BIERMANN, M. J. (1990). *The reflective educator: case studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia.
- BOISVERT-BÉLANGER, C. (1994). *Le journal de bord et le développement du jugement clinique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.

BOLIN, F. S. (1990). Helping student teachers think about teaching: another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 42, No. 1, 10-19.

BOUD, D, KEOGH, R., WALKER, D. (Ed.) (1985). *Reflection: turning experience into learning. Introduction.* (pp. 7-17). New-York: Nichols.

BRITTON, G., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A., ROSEN, H. (1975). *The development of writing abilities 11-18.* London: MacMillan.

BRUNER, J. (1971). *The relevance of education.* New-York: Norton.

BURNARD, P. (1988). The journal as an assessment and evaluation tool in nurse education. *Nurse Education Today*, 8, 105-107.

BURDEN, P. R. (1990). Teacher development, in Houston, W. R. (Ed.): *Handbook of research on teacher of education* (pp. 311-328). New-York: Macmillan Publishing.

BUTLER, S. (1982). Assessing the journal : an exercice in self-evaluation. *The English Quaterly*, 14, No. 2, 75-83.

CAMBRON-PHANEUF, M. (1991). *Modèles pour l'enseignement collégial des soins infirmiers.* Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

CAMERON, B. L., MITCHELL, A. M. (1993). Reflective peer journal: developing authentic nurses. *Journal of advanced Nursing*, 18, 290-297.

CARROLL, J. (1972). The written word is not dead. *Media & Methods*, 9, No. 3, 61-63.

CHAMBERLIN, R. L. (1988). *An exploratory study of learning logs as writing to learn strategy in college classrooms.* Unpublished doctoral dissertation, Kent State University.

CLOUD, G. (1981). The student's journal: improving basic skills. *Clearing House*, 54, No. 6, 248-250.

- DAUNAIS, J. P. (1992). L'entretien non-directif, in B. Gauthier (Ed.): *Recherche sociale* (2e éd.) (pp. 273-293) Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- DESLAURIERS, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. (1991). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique de niveau collégial*. Québec: Gouvernement du Québec.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. (1991b). *Cahiers de l'enseignement collégial 1991-1992*. Québec: Gouvernement du Québec.
- DITISHEIM, M. (1984). Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation. *Éducation Permanente*, 72-73, 199-210.
- DU RANQUET, M. (1976). *La supervision en travail social*. Paris: Privat.
- DUPUIS-WALKER, L., BLOUIN, G. (1993). Pour une approche intégrée en formation des enseignants: l'apport de deux recherches, in Bordeleau, L. G., Brabant, M., Cazabon, B., Desjardins, F., Leblanc, R. (Ed.): *Actes du 3e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada. Libérer la recherche en éducation*. Travaux et recherches. Tome 2 (pp. 365-375). Vanier: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- EMIG, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, No. 2, 122-128.
- FONTAINE, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- FORTIN, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal: Cégep du Vieux-Montréal.

- FORTIN, M. F., TAGGART, M. E., KÉROUAC, S., NORMAND, S. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal: Décarie.
- FULWILER, T. (1978). Journal writing across the curriculum. Rapport présenté au 29e Congrès du *College Composition and Communication*, Denver, Colorado.
- FULWILER, T. (1980). Journal across the disciplines. *College English Journal*, 69, No. 9, 14-19.
- FULWILER, T. (1982). Writing: an act of cognition, in Griffin, C. W. (Ed.): *New direction for teaching and learning* (pp. 15-26). California: Jossey-Bass.
- FULWILER, T. (1987). *The journal book*. Portsmouth, N. H.: Boyton/Cook, Heineman.
- GORDON, M. (1991). *The effect of teachers response on student dialogue journal*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- GOUPIL, G., LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- HAN, E. (1993). *Reflective thinking in journal writing: a case study of six preservice teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona.
- HAHNEMANN, B. K. (1986). Journal writing: a key to promoting critical thinking in nursing student. *Journal of Nursing Education*, 25, No. 5, 213-215.
- HARRIS, R. (1981). The use of student journal in teaching psychology. Rapport présenté à l'*Annual Meeting of the Rocky Mountain Association*, Denver, Colorado.
- HODGES, H. F. (1996). Journal writing as a mode of thinking for RN-BSN students: a leveled approach to learning to listen to self and others. *Journal of Nursing Education*, 35, No. 3, 137-141.

- HOLBORN, P. (1992). Devenir un praticien réflexif, in P. Holborn, Wideen, M., Andrews, I.: *Devenir enseignant* Tome 2 (pp. 83-103). Montréal: Les Éditions Logiques.
- HUBERMAN, A. M., MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Belgique: De Boeck-Wesmael.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62, No. 2, 129-169.
- KOBERT, L. J. (1995). Journaling as a teaching/learning techniques for nurses. *Journal of Nursing Education*, 34, No. 3, 140-142.
- KRAMP, M. K., HUMPHREYS, W. L. (1993). Narrative, self-assesment, and the reflective learner. *College Teaching*, 41, No. 3, 83-88.
- LAFERRIÈRE, T. (1986). Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, XIV, No. 1, 26-32.
- LAMBERT, C. (1992). Album-souvenir: le caractère holiste de la révision du programme collégial québécois en soins infirmiers 1976-1985 in *Les Actes du Colloque: Les Soins infirmiers au collégial, une formation bien arrimée*. Montréal: Cégep Édouard-Montpetit.
- LANDRY, R. (1992). L'analyse de contenu, in B. Gauthier (Ed.): *Recherche sociale* (2e éd.) (pp. 337-359). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- LANGÉVIN, L. (1992). *Mise à l'essai d'un cours sur les techniques d'étude auprès de cégépiens de première année*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- LAROUCHE, C., POIRIER, N. (1987). *Instruments d'apprentissage: Conception* Montréal: Décarie.

L'ÉCUYER, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes, in Deslauriers, J. P. (Ed.): *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

L'ÉCUYER, R. (Hiver 1989). L'analyse développementale du contenu in G. Painchaud, M. Anadon (Éd.): *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université de Moncton le 11 mai 1988*. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, 51-80.

LINCOLN Y. S., GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.

MACVAUGH, P. Q. (1990). *Writing to learn; a phenomenological study of the use of journals to facilitate learning in the content areas*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.

MÉNARD, L. (1990). *Étude descriptive des utilisations pédagogiques du journal de bord au niveau collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

MOFFET, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin.

MOFFET, J. (1982). Writing, inner speech, and meditation. *College English*, 44, No. 3, 231-246.

MORISSETTE, D., GIRARD, L., MC LEAN, É., PARENT, M., LAURIN, P. (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

MUCCHIELLI, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications. Connaissance du problème (6e Éd.)*. Paris, France: Les Éditions ESF.

NELSON, J. M. (Avril 1982). Authenticity: fabric of ethical nursing practice. *Topics in Clinical Nursing*, 1-6.

- O'DELL, L. (1980). The process of writing and the process of learning. *College Composition and Communication*, 31, No. 1, 42-50.
- PAJARÈS, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educationnal research. *Review of Educational Research*, 62, No. 3, 307-332.
- PARÉ, A. (1984). *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec.
- PARÉ, A., LAFERRIERE, T., DUMAS, J., GERVAIS, F. (1982). *Projet d'intégration de la formation*. Rapport de recherche, Université Laval.
- POWELL, J. H. (1989). The reflective practitioner in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 14, 824-832.
- PROGOFF, I. (1984). *Le journal intime intensif*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- RAINER, T. (1978). *The new diary*. Los-Angeles: Jeremy P. Tarcher.
- ROGERS, C. R. (1969/1972). *Liberté pour apprendre?* traduit de Freedom to learn. Paris: Dunod.
- SAMSON, S. (1993). *Le journal de bord comme outil d'évaluation des apprentissages en soins infirmiers selon une conception de la métacognition*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- SERRE, F. (sans date). *Place des modèles expérientiels dans l'apprentissage chez les adultes*. Texte inédit, Université de Sherbrooke, 10 p.
- SHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- SPARKS-LANGER, G. M., COLTON, A. B. (1991). Synthesis of reseach on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48, No. 6, 37-44.

- STATON, J. (1987). The power of responding in dialogue journal, in Fulwiler, T. (Ed.): *The journal book* (pp. 47-63). Portsmouth, N. H.: Boyton/Cook, Heineman.
- STATON, J., SHUY, R., PEYTON, J., REED, L. (Ed.) (1988). *Dialogue journal communications: classroom, linguistic social and cognitive views*. Norwood, N.J.: Ablex.
- SURBECK, E., HAN, E., MOYER, J. E. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48, No. 6, 25-27.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- TREMBLAY, G. (1985). *Les styles de leadership en supervision*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- VAN DER MAREN, J. M. (Hiver 1989). Conception et pratiques de l'analyse de contenu: le point de vue de l'éducation in G. Painchaud, M. Anadon (Éd.): *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université de Moncton le 11 mai 1988*. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, 151-184.
- VAN DER MAREN, J. M. (1991). *Méthodes de recherche en éducation*. EDU 6650-6651 (Notes de cours). Montréal: La Librairie de l'Université de Montréal.
- VILLENEUVE, L. (1991). *Des outils pour apprendre*. Montréal: Les Éditions Saint-Martin.
- VYGOTSKY, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Terrains, Editions Sociales.
- WALKER, D. (1985). Writing and reflection, in Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (Ed.): *Reflection: turning experience into learning* (pp. 52-69). New-York: Nichols.
- WEBB, T. A. (1990). *Student and faculty response to writing to learn at the college level*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

YIN, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy, *Knowledge*, 3, No. 1, 97-114.

YINGER, R., CLARK, C. (1981). *Reflective journal writing: theory and practice*. Occasional paper No. 50. East Lansing, Michigan: Michigan State University Institute for research on teaching.

ANNEXE A

Lettres sollicitant la participation à la recherche

La supervision du journal de bord en stage

Laval, le 15 septembre 1994

Madame,
Monsieur,

Je suis enseignante au département de soins infirmiers du Collège Montmorency. Je réalise une recherche partiellement subventionnée par le programme PAREA de la DGEC. Cette recherche porte sur l'utilisation pédagogique du journal de bord. Elle vise, plus précisément, à décrire la rétroaction ainsi que l'encadrement à offrir aux élèves afin de favoriser leur démarche d'apprentissage à l'intérieur du journal de bord. Un rapport de la recherche sera distribué dans tous les collèges de la province.

Les données nécessaires à cette recherche sont obtenues grâce à des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de professeurs et d'élèves de soins infirmiers et par la consultation de journaux de bord étudiants.

Je sollicite, ici, votre aide pour rejoindre les professeurs qui utilisent le journal de bord en stage en deuxième et troisième années du programme de soins infirmiers. Je vous demande de remettre, à chacun d'entre eux, une des enveloppes ci-jointes et de les encourager à prendre connaissance de son contenu. La lettre adressée à ces professeurs présente le but de la recherche et les invite à y participer tout en leur expliquant ce que cela implique pour eux et deux de leurs élèves.

Je tiens à vous assurer que je respecterai l'anonymat des professeurs et des élèves qui accepteront de participer à cette recherche et que toutes les données recueillies demeureront confidentielles.

Pour toute information supplémentaire, je vous invite à me téléphoner chez moi ou au collège. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration car elle est absolument indispensable à la réalisation de cette recherche.

Louise Ménard

Numéro de téléphone à la maison:
Numéro de téléphone au collège:

Adresse: Collège Montmorency
475 boul. de l'Avenir
Laval, Québec, H7N 5H9

La supervision du journal de bord en stage

Laval, le 15 septembre 1994

Madame,
Monsieur,

Je suis enseignante au département de soins infirmiers du Collège Montmorency. Je réalise une recherche partiellement subventionnée par le programme PAREA de la DGEC. Cette recherche porte sur l'utilisation pédagogique du journal de bord. Elle vise, plus précisément, à décrire la rétroaction ainsi que l'encadrement à offrir aux élèves afin de favoriser leur démarche d'apprentissage en stage. Un rapport de la recherche sera distribué dans tous les collèges de la province.

Les données nécessaires à cette recherche seront obtenues grâce à des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de professeurs et d'élèves de soins infirmiers utilisant le journal de bord en stage et par la consultation de journaux de bord étudiants.

Les professeurs qui participeront à cette recherche devront posséder plus de 5 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation, être actuellement responsables d'un ou plusieurs groupes de stagiaires de deuxième ou troisième années, superviser le journal de bord en stage depuis au moins deux ans, poursuivre des objectifs affectifs et cognitifs en regard du journal de bord, lire régulièrement le journal de bord de leurs élèves et fournir du "feed-back" écrit à l'intérieur du journal de bord. Ces professeurs ont, finalement, une pratique de supervision que leurs élèves et eux-même perçoivent comme favorisant la démarche d'apprentissage en stage.

Si vous rencontrez ces critères et que vous avez à coeur d'améliorer l'utilisation pédagogique du journal de bord, je sollicite votre participation à cette recherche. Celle-ci implique que nous nous reconstruirons à deux ou trois reprises au cours de la session et ce, pour une durée d'environ deux heures à chaque fois. Lors de ces rencontres, je vous poserai des questions concernant vos pratiques d'encadrement et de rétroaction à l'intérieur du journal de bord. Je souhaite, aussi, avoir accès aux documents que vous distribuez aux élèves concernant la rédaction du journal de bord.

Je crois que votre participation à cette recherche peut vous être professionnellement profitable. En effet, elle vous offrira l'occasion de nommer votre expérience de supervision du journal de bord, de dégager les savoirs issus de cette expérience et, je l'espère, d'enrichir votre pratique.

Avant notre premier entretien, je compte rencontrer, de façon informelle, le groupe d'élèves qui sera visé par la recherche afin de m'assurer qu'ils sont positifs face à votre pratique de supervision. Il ne s'agit pas, ici, d'évaluer votre pratique mais simplement d'effectuer une vérification d'usage. De plus, je tiens à vous informer que deux de vos élèves seront invités à répondre à quelques questions concernant le journal de bord. Ils seront libres de refuser de collaborer à ces entrevues semi-dirigées, je demanderai alors à d'autres élèves de s'impliquer. Les participants seront informés que je souhaite

photocopier leur journal de bord. Ils signeront d'ailleurs un formulaire de consentement à cet effet.

Je tiens à vous assurer que je respecterai l'anonymat de toutes les personnes qui accepteront de participer à cette recherche et que toutes les données recueillies demeureront strictement confidentielles.

Si vous voulez participer à cette recherche ou si vous désirez simplement plus d'information, je vous invite à me contacter par téléphone ou par écrit le plus tôt possible. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Louise Ménard

Numéro de téléphone à la maison:

Numéro de téléphone au collège:

Adresse: Collège Montmorency
475 boul. de l'Avenir
Laval, Québec, H7N 5H9

La supervision du journal de bord en stage

Laval, le 6 octobre 1994

Bonjour,

Je suis enseignante au département de soins infirmiers du Collège Montmorency. Je réalise une recherche partiellement subventionnée par le programme PAREA de la DGEC. Cette recherche porte sur l'utilisation pédagogique du journal de bord. Elle vise, plus précisément, à décrire la rétroaction ainsi que l'encadrement à offrir aux élèves afin de favoriser leur démarche d'apprentissage en stage. Un rapport de la recherche sera distribué dans tous les collèges de la province.

Les données nécessaires à cette recherche sont obtenues grâce à des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de professeures et d'élèves de soins infirmiers utilisant avec satisfaction le journal de bord en stage et par la consultation des journaux de bord étudiants.

Votre professeure a accepté de se joindre au groupe de participantes à cette recherche et m'a informée que vous étiez également prête à vous impliquer personnellement. Je veux cependant vous assurer que vous êtes tout à fait libre de refuser de le faire. Je solliciterai, alors, un autre élève de votre groupe de stage.

Si vous décidez de collaborer à cette recherche, voici à quoi vous devez vous attendre: 1. vous répondrez à quelques questions concernant l'utilisation du journal de bord en stage lors d'une ou deux entrevues privées avec moi; 2. vous me permettrez de lire et de photocopier votre journal de bord pour la période que durera votre stage avec le professeur concerné. Vous signerez un formulaire de consentement concernant votre participation à la recherche.

Je crois que votre engagement dans cette recherche vous sera profitable. En effet, il vous offrira l'occasion de réfléchir à votre démarche à l'intérieur du journal de bord et de mieux la comprendre. Il bénéficiera, aussi, à l'ensemble des usagers du journal de bord en permettant de développer un mode de supervision du journal de bord qui prenne en compte l'expérience et les besoins des élèves.

Pour terminer, je tiens à souligner le fait que je respecterai l'anonymat de toutes les personnes qui acceptent de prendre part à cette recherche et que toutes les données recueillies demeureront strictement confidentielles.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Louise Ménard

Numéro de téléphone à la maison:

Numéro de téléphone au collège:

Adresse: Collège Montmorency
475 boul. de l'Avenir
Laval, Québec, H7N 5H9

ANNEXE B

**Guides d'entrevue des enseignantes
et des étudiantes**

Guide d'entrevue des enseignantes

L'enseignante répond en se référant à son expérience de superviseure du journal de bord.

Liste des questions possibles:

1. Rôle de l'enseignante pour soutenir l'apprentissage de l'étudiante en stage :
 - Comment vous y prenez-vous pour favoriser l'apprentissage des étudiantes en stage?
2. Perception du rôle de l'étudiante dans l'apprentissage en stage:
 - Quels rôles les étudiantes doivent-elles jouer si elles veulent apprendre en stage?
3. Conception de l'outil:
 - Comment définissez-vous le journal de bord?
 - Pourquoi faites-vous rédiger un journal de bord en stage?
 - Décrivez ce que vous demandez aux étudiantes d'écrire dans le journal de bord et ce qu'elle décide d'écrire de leur propre chef?
4. Manière dont l'enseignante procède à l'encadrement et à la rétroaction:
 - Comment présentez-vous le journal à vos étudiantes?
 - Quelles sont les règles de rédaction imposées?
 - À quelle fréquence demandez-vous aux étudiantes d'écrire?
 - À quelle fréquence lisez-vous le journal?
 - Quelle attitude adoptez-vous lorsque vous lisez les journaux de bord de vos étudiantes?
 - À quelle fréquence donnez-vous de la rétroaction orale et de la rétroaction écrite?
 - Pourquoi donnez-vous de la rétroaction écrite?
 - En quoi consiste la rétroaction écrite que vous offrez aux étudiantes?
 - Quels conseils donneriez-vous à un autre enseignant en regard de la rétroaction écrite et de l'encadrement (ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter)?
 - Le journal de bord est-il confidentiel?
 - Comment se termine la relation dans le journal de bord?
 - À quel moment évaluez-vous le journal de bord?
 - À quelle fin évaluez-vous le journal de bord?
 - Sur quels critères repose cette évaluation?
5. Description de la démarche d'apprentissage soutenue par le journal de bord:
 - D'après vous, de quelle façon le journal de bord contribue-t-il à l'apprentissage des étudiantes?
 - Au cours du stage que vous supervisez actuellement, observez-vous, chez vos étudiantes, un changement dans la façon de rédiger le journal de bord?
 - Au cours du stage que vous supervisez actuellement, observez-vous, chez vos étudiantes, un changement dans les propos tenus à l'intérieur du journal?
 - Si oui, décrivez les caractéristiques des changements observés.
6. Mise en relation de la démarche d'apprentissage de l'étudiante dans le journal avec la rétroaction écrite et l'encadrement offerts par l'enseignante:
 - Décrivez en quoi votre rétroaction écrite favorise l'apprentissage de l'étudiante?
 - Décrivez en quoi l'encadrement offert favorise l'apprentissage de l'étudiante?

7. Les objectifs poursuivis:
 - Quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous faites rédiger un journal de bord aux étudiantes?
 - Considérez-vous que vous atteignez les objectifs que vous vous êtes fixés en regard du journal?
 - Expliquez-vous:
 - Quels objectifs souhaitez-vous que les étudiantes poursuivent?
 - Quelles sont les limites de cette pratique en stage?
 - Avez-vous des questionnements face au journal de bord?
8. Réticences que les étudiantes manifestent et façon dont l'enseignante procède pour amener les étudiantes à les dépasser ou surmonter:
 - Certaines de vos étudiantes en stage manifestent-elles des réticences à l'égard de la rédaction du journal de bord?
 - En moyenne, combien d'étudiantes par groupe manifestent des réticences?
 - Quelles sont ces réticences?
 - Que faites-vous pour amener les étudiantes à les dépasser?
 - Décrivez l'impact de votre intervention?
9. Expériences antérieures de supervision du journal de bord, évolution de la pratique:
 - Depuis quand supervisez-vous le journal de bord en stage?
 - Votre pratique a-t-elle changé au cours des années?
 - En quoi s'est-elle modifiée?
 - Quels sont les événements qui ont contribué à modifier votre pratique?
10. Expérience personnelle d'écriture:
 - Rédigez-vous ou avez-vous déjà rédigé un journal personnel ou un journal de bord?
 - Cette expérience d'écriture a-t-elle influencé votre pratique de supervision du journal de bord? Si oui, comment?
11. Informations générales:
 - Depuis combien de temps enseignez-vous en soins infirmiers?
 - Quelles études avez-vous réalisées?
 - Quel âge avez-vous?

Guide d'entrevue des étudiantes

L'étudiante répond en se référant à son expérience actuelle de rédactrice du journal de bord.

Liste des questions possibles:

1. Perception de son rôle dans l'apprentissage en stage:
 - Que fais-tu pour t'aider toi-même à apprendre en stage?
2. Perception du rôle de l'enseignante pour soutenir l'apprentissage:
 - De quelle façon ton enseignante actuelle s'y prend-elle pour t'aider à apprendre en stage?
3. Conception actuelle du journal de bord:
 - Comment définis-tu le journal de bord (dans tes propres mots)?
 - D'après toi, pourquoi ton enseignante te fait-elle rédiger un journal de bord en stage?
 - Décris ce que ton enseignante te demande d'écrire dans ton journal et ce que tu décides d'écrire de ton propre chef:
4. Perception de la façon dont l'enseignante procède à l'encadrement et à la rétroaction:
 - Que retiens-tu de ce que ton enseignante t'a dit ou fait pour te guider dans ta rédaction du journal?
 - Quelles règles de rédaction du journal sont imposées par ton enseignante?
 - À quelle fréquence ton enseignante lit-elle ton journal?
 - À quelle fréquence ton enseignante t'offre-t-elle de la rétroaction orale?
 - En quoi consiste la rétroaction orale qu'elle t'offre (caractéristiques)?
 - À quelle fréquence ton enseignante t'offre-t-elle de la rétroaction écrite?
 - En quoi consiste la rétroaction écrite qu'elle t'offre (caractéristiques)?
 - Pourquoi offrir une rétroaction écrite aux étudiantes?
 - Quels conseils donnerais-tu aux enseignantes en regard de la rétroaction écrite et de l'encadrement du journal?
 - Ton enseignante respecte-t-elle la confidentialité de ton journal?
 - Comment se termine la relation dans le journal de bord?
 - À quel moment ton enseignante évalue-t-elle ton journal de bord?
 - Ton enseignante te donne-t-elle des points pour la rédaction de ton journal?
 - Sur quels critères repose l'évaluation de ton journal?
5. Description de la démarche d'apprentissage dans le journal de bord:
 - De quelle façon le journal de bord t'aide-t-il à mieux apprendre en stage?
 - Depuis que tu es avec cette enseignante, as-tu remarqué un changement, une progression dans ta façon d'écrire ton journal de bord (longueur du texte, attitude face à l'écriture, fréquence)?
 - Depuis que tu es avec cette enseignante, as-tu remarqué un changement, une progression dans le contenu de ton journal de bord (ce qui est écrit)?

6. Mise en relation de la démarche d'apprentissage de l'étudiante dans le journal ainsi que de la rétroaction et de l'encadrement offerts par l'enseignante:
 - Explique-moi ce que ton enseignante a dit, fait ou écrit qui t'a amenée à changer ta façon de rédiger ton journal de bord:
 - Explique-moi ce que ton enseignante a dit, fait ou écrit qui t'a amenée à écrire ce que tu écris dans ton journal de bord:
7. Les objectifs poursuivis:
 - Quels objectifs poursuit ton enseignante lorsqu'elle te fait rédiger ton journal de bord?
 - Quels objectifs poursuis-tu lorsque tu rédiges ton journal de bord?
 - Considères-tu que tu atteints les objectifs que tu t'étais fixée au début du stage?
8. Réticences manifestées par les étudiantes et le groupe à l'égard de l'outil et façon dont l'enseignante procède ou pourrait procéder pour amener les étudiantes à les dépasser:
 - Éprouves-tu des réticences à rédiger un journal de bord?
 - As-tu fait part de tes réticences à ton enseignante?
 - Si tu avais le choix, continuerais-tu à rédiger ton journal de bord en stage?
 - Que fait ton enseignante pour t'aider à les dépasser?
 - Que devrais faire ton enseignante pour t'aider à les dépasser?
 - Connais-tu des étudiantes de ton groupe qui ont des réticences à rédiger le journal?
 - Combien d'étudiantes ont ces réticences?
 - Que fait ton enseignante pour aider ces étudiantes à dépasser leurs réticences ou que devrait-elle faire?
9. Expériences antérieures de rédaction du journal de bord et rapports vécus avec d'autres superviseuses:
 - Depuis combien de sessions rédiges-tu un journal de bord en stage (ou dans d'autres occasions)?
 - Explique-moi comment ça se passait avant la présente session:
 - Compare ce que tu vis actuellement avec ta superviseuse et ce que tu as vécu avec d'autres superviseuses:
10. Informations générales :
 - Depuis combien de sessions étudies-tu en soins infirmiers?
 - Ta moyenne pour chacune de tes sessions antérieures se situe entre 60 et 70%, 70 et 80% ou 80 et 90%?
 - Penses-tu réussir la présente session?
 - Quel âge as-tu?

ANNEXE C

Autorisations écrites

Consentement concernant votre participation à une recherche portant sur la supervision du journal de bord en stage

Je, _____, consens à participer à cette recherche. Ce consentement implique ce qui suit: 1. j'accepte de répondre à des questions portant sur ma pratique de supervision lors des deux ou trois entrevues semi-dirigées menées par la chercheure; 2. je permets à la chercheure d'enregistrer ces entrevues sur magnétophone; 3. je remets à la chercheure les documents utilisés pour diriger la rédaction du journal de bord étudiant. De plus, je suis informée que deux de mes étudiantes participent de leur plein gré à cette recherche.

Ce consentement est donné volontairement et le but, les avantages et les inconvénients possibles ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués par la chercheure.

Je comprends que, comme participante, mes droits et ma vie privée seront respectés, que mon identité sera tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeurera confidentielle.

J'assume les responsabilités liées à ma participation tout en conservant le droit de retirer mon consentement à tout moment.

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANTE: _____
DATE: _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEURE: _____
DATE: _____

Consentement concernant votre participation à une recherche portant sur la supervision du journal de bord en stage

Je, _____, consens à participer à cette recherche. Ce consentement implique ce qui suit: 1. j'accepte de répondre à des questions portant sur l'utilisation du journal de bord lors des deux ou trois entrevues semi-dirigées menées par la chercheure; 2. je permets à la chercheure d'enregistrer ces entrevues sur magnétophone; 3. je remets mon journal de bord à la chercheure à une ou deux reprises afin qu'elle puisse le lire et le photocopier.

Ce consentement est donné volontairement et le but, les avantages et les inconvénients possibles ainsi que la façon de procéder pour cette recherche m'ont été expliqués par la chercheure.

Je comprends que, comme participante, mes droits et ma vie privée seront respectés, que mon identité sera tenue secrète et que l'information obtenue à l'aide de cette recherche demeurera confidentielle.

J'assume les responsabilités liées à ma participation tout en conservant le droit de retirer mon consentement à tout moment.

SIGNATURE DE L'ÉTUDIANTE: _____
DATE: _____

SIGNATURE DE LA CHERCHEURE: _____
DATE: _____

ANNEXE D

Lettres d'accompagnement des textes d'entrevue

Laval, le 20 février 1995

Bonjour ---,

Tel que convenu lors de notre première rencontre, je te fais parvenir la transcription des deux entrevues réalisées cet automne. J'espère avoir été fidèle à tes propos mais il est possible que j'ai mal entendu ce qui a été enregistré. Je t'invite donc, si tu le souhaites, à relire les textes ci-après. Si des corrections s'avèrent nécessaires, je te demande de me retourner les textes annotés dans l'enveloppe prévue à cet effet. De plus, si tu désires compléter des réponses, élaborer ou préciser ta pensée, je tiendrai compte de ces ajouts. Comme mentionné lors de nos rencontres, je fais l'analyse de contenu sur ce qui est présent dans le texte et non pas sur ce que je suppose qu'il sous-entend.

Je profite de l'occasion pour te remercier de ta précieuse collaboration. Je réitère également la promesse de te donner des nouvelles sur le déroulement de la recherche.

Dans l'attente de ta réponse, je te présente mes meilleures salutations.

Louise Ménard

Téléphone à la maison:
Téléphone au collège:

Laval, le 2 mars 1995

Bonjour ---,

Tel que convenu lors de notre rencontre, je te fais parvenir la transcription de l'entrevue réalisée à la session d'automne. J'espère avoir été fidèle à tes propos mais il est possible que j'ai mal entendu ce qui a été enregistré. Je t'invite donc, si tu le souhaites, à relire le texte ci-après. Si des corrections s'avèrent nécessaires, je te demande de me retourner le texte annoté dans l'enveloppe prévue à cet effet. De plus, si tu désires compléter des réponses, élaborer ou préciser ta pensée, je tiendrai compte de ces ajouts. Comme mentionné lors de notre rencontre, je fais l'analyse de contenu sur ce qui est présent dans le texte et non pas sur ce que je suppose qu'il sous-entend.

Je profite de l'occasion pour te remercier de ta précieuse collaboration et pour te souhaiter beaucoup de succès dans tes études.

Dans l'attente de ta réponse, je te présente mes plus cordiales salutations.

Louise Ménard

Téléphone à la maison:

Téléphone au collège:

ANNEXE E

Listes des catégories et définitions des catégories

Analyse du contenu des entrevues effectuées auprès des enseignantes

Théorie de l'apprentissage guidant l'enseignante dans la relation pédagogique	
conception de l'enseignement	croyances de l'enseignante concernant la façon d'enseigner en stage
conception de l'apprentissage	croyances de l'enseignante concernant la façon d'apprendre en stage
rôle de l'enseignante en stage Q1	interventions de l'enseignante favorisant l'apprentissage des étudiantes en stage
rôle de l'étudiante en stage Q2	interventions des étudiantes favorisant leur apprentissage en stage
conception de l'évaluation	croyances et pratiques de l'enseignante en regard de l'évaluation en stage
relation pédagogique en stage/apprentissage dans le journal de bord	liens perçus entre la relation pédagogique en stage et l'apprentissage réalisé grâce au journal de bord

Conception du journal de bord	
définition du journal Q3	définition du journal de bord que l'enseignante présente aux étudiantes
rôle du journal en stage Q3	rôles que joue ou que peut jouer le journal de bord en stage
objectifs poursuivis par l'enseignante Q3	objectifs de formation que l'enseignante poursuit en faisant rédiger un journal aux étudiantes
objectifs souhaités pour les étudiantes Q3	objectifs de formation que l'enseignante souhaite que les étudiantes poursuivent en rédigeant leur journal de bord
contenu du journal Q3	ce que les étudiantes écrivent de leur propre initiative et/ou ce que l'enseignante demande aux étudiantes d'écrire dans le journal

Démarche d'apprentissage soutenue par le journal de bord

contribution du journal à l'apprentissage Q5	apprentissages qui sont réalisés en stage grâce à la rédaction du journal
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

Perception des réticences des étudiantes à l'égard du journal de bord

présence de réticences Q8	présence d'attitudes ou de témoignages de réserve (Petit Robert) que l'enseignante perçoit chez les étudiantes en regard de la rédaction du journal de bord
nature des réticences Q8	nature des attitudes ou témoignages de réserve des étudiantes concernant la rédaction du journal
manifestation des réticences Q8	façon dont les réticences s'expriment, se matérialisent dans le journal de bord
interventions de l'enseignante pour les réticences Q8	interventions de l'enseignante pour réduire les réticences des étudiantes à rédiger un journal de bord
impacts des interventions pour les réticences Q8	résultats des interventions de l'enseignante pour réduire les réticences des étudiantes
réticences/nombre d'étudiantes par groupe Q8	nombre d'étudiantes du groupe de stage qui semblent avoir des réticences à rédiger le journal

La rétroaction écrite dans le journal de bord

attitudes au cours de la lecture Q4	attitudes adoptées par l'enseignante lorsqu'elle lit les journaux de bord étudiant
pourquoi rétroagir par écrit Q4	raisons pour lesquelles l'enseignante juge important, utile de rétroagir par écrit
caractéristiques de la rétroaction écrite Q4	fréquence de rédaction de la rétroaction composition de la rétroaction écrite modalités de présentation de la rétroaction
conseils concernant la rétroaction écrite Q4	conseils que donnerait l'enseignante à d'autres enseignantes en regard de la rétroaction écrite
évolution dans la façon de rédiger Q5	perception d'un changement dans la façon dont les étudiantes rédigent leur journal au cours du stage - longueur du texte - fréquence d'écriture
évolution dans les propos tenus Q5	perception d'un changement dans le contenu du journal au cours du stage
relation rétroaction écrite/apprentissage dans le journal Q6	liens perçus entre la rétroaction écrite offerte à l'étudiante et l'apprentissage possible ou réalisé grâce au journal
limites du journal Q3	les limites que rencontre l'enseignante lorsqu'elle utilise le journal de bord
questionnements face au journal Q3	les questions que l'enseignante se pose en regard de la supervision du journal de bord

L'encadrement du journal de bord

présentation de l'outil Q4	ce que l'enseignante dit, fait ou remet aux étudiantes dans le but de leur présenter le journal de bord
fonctionnement de l'enseignante Q4	ce que l'enseignante dit ou fait pour encadrer la rédaction du journal au cours du stage
caractéristiques de la rétroaction orale Q4	fréquence de la rétroaction orale portant sur le journal composition de la rétroaction orale
confidentialité du journal Q4	les échanges entre l'enseignante et l'étudiante se font ou pas sous le sceau du secret dans le journal
fin de la relation Q4	façon dont l'enseignante encadre la fin de la rédaction du journal - ce qu'elle demande à l'étudiante de dire ou de faire - ce qu'elle dit ou fait
évaluation Q4	le journal est évalué de façon formative ou sommative les critères d'évaluation retenus pour procéder à l'évaluation
relation encadrement/apprentissage dans journal Q6	liens perçus entre l'encadrement offert à l'étudiante et l'apprentissage possible ou réalisé grâce au journal

L'évolution de la pratique de l'enseignante

ancienneté de l'expérience de supervision Q9	nombre d'années d'expérience en supervision du journal
modification de la pratique Q9	évolution de la pratique de supervision du journal de bord au cours des années
causes ou événements contribuant à la modification de la pratique Q9	causes ou événements qui ont amené l'enseignante à modifier sa façon de superviser le journal de bord
présence d'une autre expérience d'écriture Q10	autre expérience d'écriture que l'enseignante vit ou a vécu nature de cette autre expérience d'écriture
impact d'une autre expérience d'écriture Q10	conséquence de cette expérience sur la pratique de supervision du journal de bord

Caractéristiques personnelles de l'enseignante Q11

nombre d'années d'enseignement en soins infirmiers

âge de l'enseignante

niveau de scolarité

Analyse du contenu des entrevues effectuées auprès des étudiantes

Théorie de l'apprentissage guidant l'enseignante dans la relation pédagogique	
conception de l'enseignement	croyances de l'étudiante concernant la façon d'enseigner en stage
conception de l'apprentissage	croyances de l'étudiante concernant la façon d'apprendre en stage
rôle de l'enseignante en stage Q1	rôles que l'enseignante joue pour favoriser l'apprentissage en stage
rôle de l'étudiante en stage Q2	rôles que l'étudiante se reconnaît, s'attribue pour apprendre en stage
conception de l'évaluation et de la rétroaction	perceptions des croyances et pratiques de l'enseignante en regard de la rétroaction et de l'évaluation en stage
relation pédagogique en stage/aprentissage dans le journal de bord	liens perçus entre la relation pédagogique en stage et l'apprentissage réalisé grâce au journal de bord

Conception du journal de bord	
définition du journal Q3	définition du journal de bord que l'étudiante formule elle-même
rôle du journal en stage Q3	rôles que joue ou que peut jouer le journal de bord en stage
objectifs poursuivis par l'enseignante Q3	objectifs de formation que l'enseignante poursuit en faisant rédiger un journal aux étudiantes
objectifs poursuivis par l'étudiante Q3	objectifs de formation que l'étudiante poursuit en rédigeant son journal de bord
contenu du journal Q3	ce que l'étudiante écrit de sa propre initiative et/ou ce que l'enseignante demande à l'étudiante d'écrire dans le journal

Démarche d'apprentissage soutenue par le journal de bord

contribution du journal à l'apprentissage Q5	apprentissages qui sont réalisés grâce à la rédaction du journal
----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Réticences des étudiantes à l'égard du journal de bord

présence de réticences/étudiante Q8	présence d'attitudes ou témoignages de réserve (Petit Robert) de l'étudiante concernant la rédaction du journal de bord
nature des réticences/étudiante Q8	raisons pour lesquelles l'étudiante a des attitudes ou témoignages de réserve concernant la rédaction du journal
manifestation des réticences/étudiante Q8	façon dont les réticences de l'étudiante s'expriment ou se matérialisent dans le journal
interventions actuelles/étudiante Q8	interventions de l'enseignante actuelle pour réduire les réticences de l'étudiante à rédiger un journal de bord
impact des interventions actuelles/étudiante Q8	résultats des interventions de l'enseignante pour réduire les réticences de l'étudiante
interventions idéales/étudiante Q8	interventions qui réduiraient les réticences de l'étudiante concernant la rédaction du journal de bord
impacts des interventions idéales/étudiante Q8	résultats de ces interventions idéales sur les réticences de l'étudiante

Perceptions de l'étudiante concernant les réticences des étudiantes de son groupe à l'égard du journal de bord

réticences/nombre d'étudiantes par groupe Q8	nombre d'étudiantes du groupe de stage qui semblent avoir des réticences à rédiger le journal
présence de réticences/groupe Q8	présence d'attitudes ou témoignages de réserve (Petit Robert) chez les étudiantes du groupe concernant la rédaction du journal de bord
nature des réticences/groupe Q8	raisons pour lesquelles les étudiantes du groupe ont des attitudes ou témoignages de réserve concernant la rédaction du journal
manifestation des réticences/groupe Q8	façon dont les réticences des étudiantes du groupe s'expriment ou se matérialisent dans le journal
interventions actuelles/groupe Q8	interventions de l'enseignante actuelles pour réduire les réticences des étudiantes de groupe à rédiger un journal de bord
impacts des interventions actuelles/groupe Q8	résultats des interventions actuelles de l'enseignante pour réduire les réticences des étudiantes du groupe
interventions idéales/groupe Q8	interventions qui réduiraient les réticences des étudiantes du groupe concernant la rédaction du journal de bord
impacts des interventions idéales/étudiante Q8	résultats de ces interventions idéales sur les réticences des étudiantes du groupe

La rétroaction écrite dans le journal de bord

pourquoi rétroagir par écrit Q4	raisons pour lesquelles l'étudiante juge important que l'enseignante rétroagisse par écrit
caractéristiques de la rétroaction écrite Q4	<ul style="list-style-type: none"> - fréquence à laquelle l'enseignante donne de la rétroaction écrite - en quoi consiste la rétroaction écrite offerte - modalités de présentation de la rétroaction
conseils concernant la rétroaction écrite Q4	conseils que donnerait l'étudiante aux enseignantes en regard de la rétroaction écrite
évolution dans la façon de rédiger Q5	<p>perception d'un changement dans la façon de rédiger son journal au cours du stage</p> <ul style="list-style-type: none"> - longueur du texte - fréquence d'écriture
évolution dans les propos tenus Q5	perception d'un changement dans le contenu de son journal au cours du stage
relation rétroaction écrite/apprentissage dans le journal Q6	liens perçus entre la rétroaction écrite offerte à l'étudiante et l'apprentissage possible ou réalisé grâce au journal

L'encadrement du journal de bord

présentation de l'outil Q4	ce que l'enseignante dit, fait ou remet à l'étudiante dans le but de lui présenter le journal de bord
fonctionnement de l'enseignante Q4	ce que l'enseignante dit ou fait pour encadrer la rédaction du journal en stage
caractéristiques de la rétroaction orale Q4	<ul style="list-style-type: none"> - fréquence de la rétroaction orale portant sur le journal de bord - composition de la rétroaction orale
confidentialité du journal Q4	les échanges dans le journal se font ou pas sous le sceau du secret
fin de la relation Q4	<p>façon dont l'enseignante encadre la fin de la rédaction du journal</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qu'elle demande à l'étudiante de faire - ce qu'elle fait
évaluation Q4	<ul style="list-style-type: none"> - le journal est évalué de façon formative ou sommative - les critères d'évaluation retenus pour procéder à l'évaluation
relation encadrement/apprentissage dans journal Q6	liens perçus entre l'encadrement offert à l'étudiante et l'apprentissage possible ou réalisé grâce au journal

L'expérience antérieure de rédaction du journal de bord

expérience antérieure/nombre de sessions Q9	nombre de sessions de rédaction du journal en soins infirmiers
vécu de l'expérience antérieure Q9	événements qui ont marqué l'expérience antérieure de rédaction du journal de l'étudiante
comparaison avant/maintenant Q9	comparaison entre ce que l'étudiante a vécu antérieurement et ce qu'elle vit actuellement en regard du journal

Caractéristiques personnelles de l'étudiante Q11

nombre de sessions en soins infirmiers
âge de l'étudiante
moyenne scolaire en soins infirmiers
réussite ou échec de la session actuelle

ANNEXE F

**Les indicateurs des approches
humaniste, behavioriste et psychocognitive**

Quelques indicateurs de l'approche humaniste:**Cadre théorique:**

- importance d'être soi-même, authentique, empathique, congruent et de reconnaître ce qu'il y a de réel en soi;
- la personne possède tout ce qu'il faut pour assurer sa croissance personnelle et pour s'actualiser;
- la personne sait ce qui est utile à sa croissance affective et cognitive;
- la personne doit accepter l'autre telle qu'elle est;
- l'expérience de vie est déterminante et il faut se fier à son interprétation de sa propre expérience;
- il faut laisser l'autre vivre librement;
- la personne doit sentir les choses, faire confiance à son expérience, s'écouter, exprimer ce qu'elle ressent, s'accepter telle qu'elle est, se fier à ses évaluations.

Conception de l'enseignement:

- l'environnement doit fournir à l'élève ce qu'il lui faut pour se développer;
- l'enseignement offre un environnement riche et varié pour que l'élève puisse faire les choix nécessaires;
- la planification de l'environnement prend en compte les goûts, intérêts et motivations de l'élève;
- les préalables sont établis en fonction des besoins de chaque élève;
- les activités ne sont pas pré-déterminées par les enseignants;
- la personne est capable d'apprendre, elle est curieuse et veut se développer.

Conception de l'apprentissage:

- l'apprentissage expérientiel implique que la personne toute entière s'engage personnellement;
- l'apprentissage résulte de l'initiative de l'élève;
- l'apprentissage se réalise en profondeur et change les comportements, attitudes et personnalité de l'individu;
- l'apprentissage est significatif lorsque l'individu voit la pertinence des connaissances à acquérir;
- l'apprentissage résulte en un changement d'organisation ou de perception du moi et provoque de la résistance;
- les apprentissages sont plus faciles lorsque les menaces extérieures sont minimales;
- l'expérience facilite l'apprentissage significatif;
- c'est l'apprentissage du processus d'apprentissage qui est le plus utile à l'élève;
- pour apprendre il faut demeurer ouvert à son expérience et intégrer le processus de changement.

Quelques indicateurs de l'approche humaniste (suite):

Rôles de l'enseignant:

- l'enseignant est non-interventionniste;
- l'enseignant accompagne l'étudiant dans sa démarche et lui permet d'effectuer une objectivation de son expérience;
- l'enseignant s'intéresse aux composantes affectives de l'élève;
- l'élève a une identité propre que l'enseignant doit respecter mais aussi stimuler;
- l'enseignant laisse l'élève découvrir lui-même les connaissances;
- l'enseignant est un facilitateur qui facilite l'établissement du climat de groupe;
- l'enseignant fait confiance au groupe et à la classe;
- l'enseignant amène l'étudiant à clarifier ses buts;
- l'enseignant aide l'élève à réaliser ses projets en transformant son désir en but;
- l'enseignant organise et rend accessible les ressources nécessaires à l'apprentissage;
- l'enseignant est conseiller, aviseur, expert, on l'utilise selon ses besoins;
- l'enseignant accepte ce qui est exprimé tant sur le plan intellectuel que sur le plan des émotions;
- l'enseignant n'interprète pas mais reflète le plus précisément possible ce qui est exprimé;
- lorsque le climat de confiance s'établit l'enseignant devient participant au processus d'apprentissage du groupe;
- l'enseignant exprime son point de vue comme membre du groupe;
- l'enseignant fait part de ses sentiments et réflexions sans exiger, ni imposer: il partage et les élèves peuvent accepter ou refuser;
- l'enseignant est attentif aux expressions qui indiquent des sentiments profonds ou violents et les accepte;
- l'enseignant accepte ses propres limites;
- l'enseignant sait exprimer ses angoisses, colères et peurs.

Rôles de l'élève:

- l'élève choisit les activités qu'il souhaite réaliser;
- l'élève aborde des tâches complètes (non-morcelées), complexes et signifiantes;
- l'élève évalue ses propres apprentissages;
- l'élève apprend mieux lorsqu'il détient une part de responsabilités dans le processus d'apprentissage; l'apprentissage est maximisé lorsque l'élève formule ses propres problèmes, choisit ses ressources, détermine les procédures à suivre et vit avec les conséquences de ses choix;
- l'élève est plus indépendant, créatif et a une plus grande confiance en soi lorsqu'il juge importante l'autocritique et l'autoévaluation et secondaire l'évaluation par les autres.

Conceptions de l'évaluation et de la rétroaction:

- la rétroaction concerne la croissance personnelle;
- l'enseignant s'oppose à l'évaluation sommative.

Quelques indicateurs de l'approche behavioriste:**Cadre théorique:**

- seules les données observables permettent l'étude du comportement humain;
- tout comportement humain s'acquiert par stimulus-réponse et par imitation;
- il faut créer des conditions favorables pour qu'un comportement se développe ou disparaisse;
- le comportement est observable et mesurable;
- lorsque le comportement est déclenché par un stimulus, il devient une réponse et cette réponse peut être renforcée ou punie par une conséquence;
- plus les conséquences des comportements sont rapprochées, plus grande est l'efficacité. Il en est ainsi de la rétroaction;
- les stimuli précédant le comportement l'influencent;
- le comportement est mesuré par des outils d'analyse fonctionnelle du comportement dont notamment l'observation continue.

Conception de l'enseignement:

- l'environnement est encadrant, contraignant;
- le contenu est organisé en tenant compte des préalables;
- le contenu est présenté de façon morcelée;
- les behavioristes s'intéressent d'abord à la modification du comportement;
- l'approche behavioriste insiste sur la nécessité de commencer à partir du niveau de base des élèves.

Conception de l'apprentissage:

- chez l'élève la motivation, l'estime de soi et les attitudes face à la tâche ainsi que le type de participation dans les activités sont des comportements qu'on peut contrôler;
- l'apprentissage se fait par association de stimulus et de réponse;
- l'apprentissage se fait par façonnement et par modelage.

Rôle de l'enseignant:

- l'enseignant analyse davantage la performance de l'élève que les stratégies ou processus qui permettent de réaliser la performance;
- l'enseignant examine le produit, accorde la priorité à l'observable;
- l'enseignant morcelle les tâches d'apprentissage proposées;
- l'enseignant accorde de l'importance aux stimulus présentés;
- l'enseignant hiérarchise les activités offertes;
- l'enseignant intervient souvent;
- l'enseignant renforce les comportements positifs;
- pour modifier la probabilité d'apparition d'un comportement, l'enseignant recourt au façonnement et au modelage;
- le façonnement sert à renforcer successivement les réponses se rapprochant du comportement attendu pour apprendre à l'élève à accomplir une tâche;
- le modelage est présent lorsque la probabilité d'apparition du comportement chez l'élève est modifié et que ce dernier tient compte des conséquences du comportement tel qu'observé chez le modèle.

Quelques indicateurs de l'approche behavioriste (suite):**Rôle de l'élève:**

- l'élève répond aux stimulus présentés;
- l'élève répond aux conséquences de ses comportements;
- la motivation de l'élève est contrôlée par des renforcements externes.

Conceptions de l'évaluation et de la rétroaction:

- l'enseignant évalue fréquemment;
- l'évaluation formative et sommative concernent le produit et non les stratégies employées;
- la rétroaction occupe beaucoup de place, elle s'applique au produit et sanctionne la réussite;
- l'enseignant est précis dans ses observations lorsqu'il rétroagit en indiquant à l'élève en quoi il a été efficace;
- une rétroaction donnée sous forme de description de comportement est plus efficace qu'un jugement global;
- le comportement a des caractéristiques qui sont importantes pour définir les critères de réussite;
- la description des caractéristiques d'un comportement est utile pour le modifier ou pour exprimer une rétroaction;
- les objectifs sont définis sous forme de descriptions comportementales et la mesure de la performance reflète dans quelle mesure le comportement est maîtrisé.

Quelques indicateurs de l'approche psychocognitive:**Cadre théorique:**

- la psychologie cognitive est centrée sur le traitement de l'information cognitive, affective, sociale et sensorielle;
- les savoirs de l'élève sont construits à partir des savoirs déjà en mémoire auxquels il greffe de nouvelles informations;
- la motivation scolaire est une des composantes de la métacognition.

Conception de l'enseignement:

- l'environnement tient compte des connaissances antérieures de l'élève;
- l'environnement facilite l'organisation du savoir chez l'étudiant et l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives;
- l'enseignement est constitué d'un ensemble de stratégies visant à contribuer à l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des savoirs par l'élève.

Conception de l'apprentissage:

- l'apprentissage est essentiellement l'acquisition et l'intégration de nouveaux savoirs dans le but de les réutiliser de façon fonctionnelle;
- l'apprentissage est un processus actif de construction des savoirs impliquant la création de règles;
- l'apprentissage résulte de la création de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances;
- l'apprentissage implique un processus d'accumulation des savoirs;
- l'apprentissage comporte une organisation continue des savoirs en mémoire;
- l'apprentissage permet de développer des connaissances théoriques ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives;
- l'apprentissage couvre les connaissances dites déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Quelques indicateurs de l'approche psychocognitive (suite):**Rôle de l'enseignant:**

- l'enseignant se considère le premier responsable de la construction du savoir de l'élève;
- l'enseignant prévoit un environnement permettant la construction des savoirs;
- l'enseignant tient compte des connaissances antérieures de l'élève;
- l'enseignant présente de façon explicite les stratégies cognitives et métacognitives pour effectuer efficacement la tâche;
- l'enseignant rend l'élève de plus en plus autonome en regard du choix des stratégies;
- l'enseignant porte attention autant, sinon davantage, aux stratégies utilisées pour accomplir la tâche qu'au produit;
- l'enseignant contribue à la construction de règles chez l'élève en présentant des exemples, des exercices;
- l'enseignant collabore à la construction de règles avec l'élève;
- l'enseignant présente des tâches complètes à réaliser;
- l'enseignant présente les connaissances de façon organisée afin que l'étudiant puisse les intégrer;
- l'enseignant est attentif aux composantes affectives; il tient compte du fait que l'estime de soi de l'élève, sa motivation scolaire, sa perception de la tâche et du contrôle qu'il a sur sa réussite à l'école influencent sa participation en classe et sa performance;
- l'enseignant utilise des stratégies d'enseignement différentes selon le type de connaissances visées.

Rôle de l'élève:

- l'élève est actif dans sa démarche d'apprentissage;
- l'élève construit graduellement son savoir;
- l'élève connaît les stratégies cognitives et métacognitives que l'enseignant considère efficace pour effectuer la tâche;
- l'élève est capable d'appliquer ces stratégies et de les évaluer.

Conceptions de l'évaluation et de la rétroaction:

- l'évaluation est plus souvent formative que sommative. Elle est liée à la construction des savoirs ainsi qu'aux stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'étudiant;
- la rétroaction porte sur la construction des connaissances et les stratégies utilisées pour accomplir la tâche afin d'en faciliter le transfert dans d'autres situations.