

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Représentation enseignante au regard du transfert
des connaissances en soins infirmiers au collégial

Par

Sylvie Fontaine

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

février 2015
© Sylvie Fontaine, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement collégial

Représentation enseignante au regard du transfert
des connaissances en soins infirmiers au collégial

Par
Sylvie Fontaine

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Nicole Bizier
Directrice d'essai

Denise St-Cyr Tribble
Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Il y a, tout au long d'un parcours de vie, des personnes qui nous inspirent par leur détermination lors de leur cheminement de vie personnel et professionnel. Mes enfants, Charles et Laurence, sont ces personnes d'une grande sensibilité qui, en plus d'être une inspiration, ont su me communiquer leur affection, leurs encouragements et leur confiance tout au long de ce projet. Ils ont également accepté, malgré leur emploi du temps très chargé, de lire mon essai en tant que personnes extérieures à notre réalité pédagogique et de faire des commentaires constructifs pour son amélioration.

Une autre personne qui, sans son amour, son humour, sa patience, son appui et également sa confiance au quotidien ne m'auraient pas permis d'atteindre avec autant de satisfaction cet objectif professionnel, est bien sûr mon conjoint Daniel.

Également un grand merci à Nicole Bizier, ma directrice d'essai, qui est pour moi un mentor précieux dans la réalisation de tous mes projets pédagogiques et qui m'a permis par ses compétences, sa rigueur, son écoute, ses encouragements, sa disponibilité et sa confiance à mon égard, la réalisation de ce projet de recherche.

Finalement, je ne peux passer sous silence l'ouverture, la générosité et la disponibilité des enseignantes et enseignants qui ont accepté de participer à notre étude. C'est aussi grâce à des personnes comme elles que la pédagogie évolue pour le bien des étudiantes et étudiants que nous accompagnons dans leur cheminement professionnel.

SOMMAIRE

Le transfert des connaissances est un apprentissage pour lequel la contribution tant étudiante qu'enseignante est importante. La compréhension de ce processus complexe sur le plan de l'accompagnement du cheminement professionnel des étudiantes et étudiants est, selon nous, un des multiples facteurs qui peuvent influencer le soutien que les enseignantes et enseignants exercent auprès d'eux. Plusieurs écrits rappellent, et ce, depuis plusieurs années, l'importance du concept de transfert des connaissances. Toutefois, peu d'entre eux nous éclairent sur la représentation des enseignantes et enseignants au regard de cette habileté de transfert que les étudiantes et étudiants doivent acquérir ainsi que du soutien à apporter pour faciliter cet apprentissage. Nous nous sommes donc intéressés à cet aspect dans le cadre du programme *Soins infirmiers* 180.00¹ et nous avons réalisé une étude pour laquelle cinq enseignantes et enseignants de différents cégeps ont accepté de participer.

Nous avons procédé à une étude multicas à laquelle les cinq participantes et participants ont bien voulu contribuer, à l'aide de deux outils de collectes de données, le questionnaire et l'entrevue semi-structurée. Les réponses aux questionnaires nous ont permis de construire le guide d'entrevue ayant pour but de valider et approfondir les données pertinentes à notre questionnement de recherche.

L'analyse et l'interprétation des données recueillies ont permis de constater que les principaux concepts reliés au transfert des connaissances étaient reconnus par les participantes et participants à la recherche. Toutefois, la mise en application de ces différents concepts lors de la supervision des étudiantes et étudiants demeure complexe et difficile en raison de leur interrelation dans un contexte d'application et aussi en raison de plusieurs facteurs, notamment, l'importance de la responsabilité

¹ Lorsqu'on utilise le terme programme *Soins infirmiers*, nous référons au programme 180.00.

que prennent les enseignantes et enseignants comparativement à celle que devraient avoir les étudiantes et étudiants. Nous concluons en soumettant des pistes d'amélioration en faisant ressortir les facteurs qui pourraient permettre de mieux soutenir les étudiantes et étudiants pour le développement de l'habileté de transfert.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	4
TABLE DES MATIÈRES.....	6
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
INTRODUCTION	11
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	14
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	14
1.1 Programme <i>Soins infirmiers</i> des cégeps de la province	14
1.2 Mosaïque des compétences cliniques de l'infirmière et infirmier	16
1.3 Enseignement théorique et clinique en soins infirmiers.....	17
1.4 Difficultés des étudiantes et étudiants	19
2. PROBLEME DE RECHERCHE	23
3. OBJECTIF GENERAL DE L'ESSAI.....	26
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	27
1. LA NOTION DU TRANSFERT.....	28
2. CE QUE NOUS APPREND LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	31
3. LES STRATEGIES COGNITIVES.....	32
4. LA RESOLUTION DE PROBLEME	34
5. LA METACOGNITION	36
6. MOTIVATION SCOLAIRE	38
7. LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE	40
8. LES SAVOIRS D'EXPERIENCE	43
9. OBJECTIFS SPECIFIQUES	44
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE.....	46
1. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	46
2. POPULATION ET CHOIX DES PARTICIPANTS.....	47
2.1 Profil des participantes et participants.....	47
3. DEROULEMENT ET ECHEANCIER.....	48
3.1 Élaboration du questionnaire (première collecte de données).....	49
3.2 Premier contact avec participantes et participants à la recherche	49
3.3 Prévalidation du questionnaire	49
3.4 Signatures des consentements et validation du questionnaire.....	49
3.5 Signature des consentements avec les participantes et participants à la recherche	50
3.6 Corrections apportées au questionnaire.....	50
3.7 Questionnaire soumis aux participantes et participants	50

3.8	Élaboration du guide d'entretien et réalisation des entrevues	50
3.9	Transcription des entrevues, analyse et interprétation des données	51
4.	CHOIX DE TECHNIQUES ET METHODES DE COLLECTES DE DONNEES.....	51
4.1	Questionnaire	51
4.2	Entrevue	52
5.	PROCESSUS DE VALIDATION DES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES	52
6.	CHOIX DE METHODES D'ANALYSE	53
6.1	Réduction et processus de codage.....	54
6.1.1	Premier codage.....	54
6.1.2	Deuxième codage	54
6.1.3	Troisième codage : les données provenant de l'entrevue.....	55
7.	RESPECT DE LA SCIENTIFICITE ET DE LA VALIDITE DE LA RECHERCHE	56
8.	PREOCCUPATIONS ETHIQUES	58
	QUATRIÈME CHAPITRE ANALYSE, PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	60
1.	ANALYSE ET PRESENTATION DES DONNEES	60
1.1	Les catégories se rapportant à la représentation du transfert des enseignantes et enseignants.....	61
2.	INTERPRETATION DES DONNEES	64
2.1	Le transfert nécessite une construction	64
2.1.1	Les connaissances et le transfert	65
2.1.2	La responsabilité enseignante dans le soutien au transfert.....	69
2.1.3	Transfert et contexte d'enseignement	72
2.2	Importance de la motivation dans le transfert.....	75
2.2.1	Motivation et responsabilité étudiante	75
2.2.2	Motivation, aspect affectif et responsabilité enseignante	78
2.2.3	Motivation et contexte d'enseignement	78
2.3	La métacognition et le transfert des connaissances	80
2.3.1	Métacognition et responsabilité partagée.....	81
2.4	Le transfert prend du temps	84
	CONCLUSION.....	86
	LIMITES ET FORCES DE LA RECHERCHE	88
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	91
	ANNEXE A TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	95
	ANNEXE C QUESTIONNAIRE ET CONSIGNES	100
	ANNEXE D EXEMPLES DE GUIDES D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE...	103
	ANNEXE E LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	115

ANNEXE F LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	119
ANNEXE G EXEMPLE DE TABLEAU THÉMATIQUE UTILISÉ POUR L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 <i>Axes thématiques</i>	61
---	----

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1</i> – Cheminement et compétences du programme <i>Soins infirmiers</i>	16
<i>Figure 2</i> – Rapport sur les taux de réussite des candidates et candidats de 2003 à 2007.....	21
<i>Figure 3</i> – Rapports sur les taux de réussite des candidates et candidats de 2005 à 2010.....	22
<i>Figure 4</i> – Schéma de concepts	45
<i>Figure 5</i> – Schéma thématique	63

INTRODUCTION

L'enseignement des soins infirmiers devient, avec le rehaussement des exigences de la profession, un défi constant en ce qui a trait à la préparation de futures infirmières et infirmiers au marché du travail. Par conséquent, malgré les efforts pédagogiques déployés par les enseignantes et enseignants pour faire intégrer et utiliser les savoirs qui sont indispensables à la pratique de la profession, les résultats escomptés ne sont pas atteints comme souhaité.

Notre préoccupation face à ce constat a guidé le choix du thème de cet essai qui veut examiner une des causes possibles de cette difficulté, soit celle du transfert des connaissances effectué par les étudiantes et étudiants. Ces habiletés de transfert doivent se développer, mais elles doivent également être soutenues par des interventions de la part du personnel enseignant. À cet égard, considérant bien sûr le fait que plusieurs facteurs peuvent influencer l'apprentissage des étudiantes et étudiants tout au long du programme, considérant aussi que des recherches sur le transfert ont été effectuées auprès des étudiantes et étudiants, notamment en formation technique (Bizier, Fontaine, Moisan, 2005, Thibault, 2010), nous avons fait le choix d'explorer cette problématique sous l'angle de l'enseignant étant donné son importante contribution au développement de la capacité des élèves à utiliser leurs connaissances.

Le premier chapitre de cet essai explore la problématique et il se divise en trois sections; la première section s'attarde au contexte de l'essai par une description précise du programme *Soins infirmiers*, ainsi que de la mosaïque des compétences développée par l'ordre professionnel, sur lesquels repose l'examen d'entrée à la profession. Par la suite, nous traitons de la problématique entourant le développement des habiletés de transfert des connaissances à partir de constats recueillis de façon informelle auprès d'enseignantes et d'enseignants de soins infirmiers, d'infirmières et infirmiers qui œuvrent dans différents milieux cliniques, ainsi qu'auprès des

étudiantes et étudiants en ce qui a trait à cette dimension importante associée aux soins.

Ces constats sont appuyés par des auteurs tels que Perrenoud (1997, 1999) et Tardif (1997, 1999) ayant observé des difficultés à cet égard. La deuxième section décrit le problème de recherche qui permet de mieux cerner nos questionnements en lien avec la contribution des enseignantes et enseignants pour favoriser le développement de la capacité des étudiantes et étudiants à utiliser judicieusement leurs connaissances. Finalement, la troisième et dernière section de ce premier chapitre décrira l'objectif général que nous poursuivons dans le cadre de cette recherche.

Au chapitre 2, nous présentons plusieurs concepts tirés de la recension des écrits qui, mis en relation et en contexte, viennent approfondir les questionnements suscités par la problématique et orienter notre étude. Ainsi, le cadre théorique, appuyé par des écrits provenant de plusieurs auteurs, notamment Tardif (1997, 1999), Presseau (2004), Barth (2004), Brien (2002), Barbeau, Montini et Roy (1997), Perrenoud (1997, 1999), Le Boterf (2002, 2009, 2010) et Damatio (2010), nous a d'abord permis de préciser les objectifs spécifiques que nous poursuivons et permettra également de faire une analyse approfondie des données recueillies.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée dans le but d'explorer un phénomène, celui de la représentation des enseignantes et enseignants et de leur vision de l'accompagnement en regard de l'habileté de transfert chez les étudiantes et étudiants. Par conséquent, nous avons orienté notre choix vers le pôle recherche, dans le cadre d'une approche qualitative, paradigme interprétatif et nous avons mené une étude multicas, pour laquelle nous utilisons l'analyse de contenu de deux collectes de données, le questionnaire et l'entrevue semi-structurée. Nous réalisons cette recherche avec la participation de cinq enseignantes et enseignants en soins infirmiers de cégeps différents. Nos démarches concernant la validité de la recherche et le respect des considérations éthiques y sont également décrites. Pour conclure ce

troisième chapitre, nous énumérons chacune des étapes de la planification et du déroulement de la recherche.

Le chapitre 4 présente le processus d'analyse utilisé et inspiré de deux auteurs, Paillé et Muchielli (2012) ainsi que Deslaurier (1991). En effet, dans le but de faire ressortir le mieux possible les subtilités de cette étude multicas, une démarche d'analyse de type thématique nous est apparue la plus appropriée. Un schéma thématique a été élaboré tout au long de la démarche et a permis d'interpréter et de présenter les résultats de façon à maximiser la compréhension du lecteur. Pour conclure ce chapitre, quelques pistes de réflexion jugées pertinentes ont été formulées dans le but d'offrir des orientations quant à la formation des enseignantes et enseignants ainsi que des pistes de recherches ultérieures pouvant pousser plus loin le regard porté sur le transfert des connaissances dans un contexte de soutien au collégial.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre décrit les compétences à acquérir dans le cadre du programme d'études *Soins infirmiers* des cégeps de la province. Par la suite, dans un souci de cohérence, nous précisons, par le biais du « modèle de la compétence clinique de l'infirmière », les trois grands axes des compétences. Une description plus précise du contexte, qui servira de cadre pour effectuer notre recherche, sera également faite. Par la suite, dans le but de faire le lien avec le problème de recherche, nous abordons les difficultés rencontrées sous plusieurs angles. Le premier concerne l'opinion des enseignantes et enseignants ainsi que des collaboratrices et collaborateurs cliniques à l'égard des difficultés des étudiantes et étudiants, le second fait référence à l'opinion des étudiantes et étudiants par rapport à leurs difficultés et finalement, nous ferons part des résultats des examens pour l'obtention du droit de pratique des années 2003 à 2010 en lien avec les difficultés des étudiantes et étudiants.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 Programme *Soins infirmiers* des cégeps de la province

Le cheminement sur trois ans du programme *Soins infirmiers* comprend 660 heures de formation générale et 2 145 heures de formation spécifique pour permettre l'acquisition de 22 compétences. Ces compétences couvrent plusieurs spécialités ou champs de pratique et elles sont nécessaires pour assumer plusieurs fonctions reliées à la pratique de la profession. Certaines de ces compétences peuvent être finales avant la fin du programme et peuvent nécessiter d'une à cinq sessions pour être atteintes à l'exception d'une seule compétence, « Interpréter une situation clinique en se référant aux pathologies et aux problèmes relevant du domaine infirmier » (01Q8), compétence qui n'est finale qu'à la sixième session. Ce qui veut dire que les étudiantes et étudiants développent, dès la première session du programme, leur

capacité à porter un jugement sur des situations cliniques, qu'elles soient fictives ou réelles, c'est-à-dire en classe ou en stage, et ce, pour tous les champs cliniques propres au programme de soins infirmiers. Cette compétence « interpréter » nécessite que les étudiantes et étudiants utilisent leurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette compétence est fortement liée au développement des six compétences « intervenir », associées à chacun des champs cliniques. Les compétences « intervenir » sont surtout évaluées lors des stages lorsque les étudiantes et étudiants sont confrontés aux situations qui exigent l'analyse et l'interprétation en utilisant les connaissances qu'ils ont acquises en classe. Pour ce faire, ils doivent démontrer leur habileté à transférer leurs connaissances du contexte théorique au contexte clinique, c'est-à-dire qu'ils doivent être en mesure de déterminer ce qui est semblable ou différent de ce qu'ils ont appris (Tardif, 1997) pour, par la suite, prendre conscience des connaissances qu'ils possèdent et celles qu'ils ne possèdent pas. La compétence « intervenir » fait également l'objet de stratégies pédagogiques et d'évaluations formatives lors de situations fictives dans le cadre de l'apprentissage en classe. Les compétences faisant référence à l'interprétation et à l'intervention sont donc complémentaires et demandent que les enseignantes et enseignants accompagnent les étudiantes et étudiants dans cette complémentarité et dans le transfert des différentes connaissances et habiletés déjà acquises dans le cadre de la formation générale et spécifique, mais surtout des connaissances conditionnelles responsables de ce transfert et nécessaires à la construction de l'expertise (Tardif). La figure qui suit énumère les compétences pour chacune des sessions du programme. Chacune de ces compétences est finale, mais à des moments différents au cours du programme et est surlignée en gris.

Logigramme Cheminement B

Liste des compétences	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
01Q0 Analyser la fonction de travail 30 h						
01Q1 Développer une vision intégrée du corps humain et de son fonctionnement 210 h						
01Q2 Composer avec les réactions et les comportements d'une personne 90 h						
01Q3 Se référer à une conception de la discipline pour définir sa pratique professionnelle 45 h						
01Q4 Utiliser des méthodes d'évaluation et des méthodes de soins 105 h						
01Q8 Interpréter une situation clinique en se référant aux pathologies et aux problèmes relevant du domaine infirmier 135 h						
01Q6 Composer avec des réalités sociales et culturelles liées à la santé 90 h						
01Q5 Établir une communication aidante avec la personne et ses proches 45 h						
01Q9 Établir des liens entre la pharmacothérapie et une situation clinique 60 h						
01QG Appliquer des mesures d'urgence 30 h						
01QE Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées requérant des soins infirmiers de médecine et de chirurgie 495 h						
01QB Assister la personne dans le maintien et l'amélioration de sa santé 90 h						
01QA Enseigner à la personne et à ses proches. 45 h						
01QH Intervenir auprès d'une clientèle requérant des soins infirmiers en périnatalité 75 h						
01QJ Intervenir auprès d'enfants ainsi que d'adolescentes et d'adolescents requérant des soins infirmiers 90 h						
01Q7 Relier des désordres immunologiques et des infections aux mécanismes physiologiques et métaboliques 60 h						
01QC S'adapter à différentes situations de travail 45 h						
01QD Établir des relations de collaboration avec les intervenantes et les intervenants 45 h						
01QF Concevoir son rôle en s'appuyant sur l'éthique et sur les valeurs de la profession 45 h						
01QK Intervenir auprès de personnes recevant des soins infirmiers dans des services ambulatoires 60 h						
01QL Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale 120 h						
01QM Intervenir auprès de personnes en perte d'autonomie requérant des soins infirmiers en établissement 120 h						
TOTAL : 2 145 h						

Collège de Sherbrooke - 44 - Soins Infirmiers

Figure 1 – Collège de Sherbrooke, (2002). Programme d'études techniques, diplôme d'études collégiales, Soins infirmiers 180.A, Logigramme des compétences.

1.2 Mosaïque des compétences cliniques de l'infirmière et infirmier

Dans un souci de vision globale de l'exercice de la profession et faisant suite à « l'Accord sur le commerce intérieur pour la mobilité de la main-d'œuvre infirmière au Canada », l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2009) a précisé les compétences initiales des infirmières et infirmiers pour l'admission à la profession en

produisant une mosaïque déterminant trois axes complémentaires de l'aptitude à exercer la profession infirmière qui sont : la composante fonctionnelle, la composante professionnelle ainsi que la composante contextuelle. La composante fonctionnelle fait référence aux savoirs en lien avec les champs scientifique, relationnel, éthique/déontologique, juridique, organisationnel et opérationnel. La composante professionnelle réfère à trois éléments d'exercice de la profession qui sont l'évaluation, l'intervention et la continuité de soins. La composante contextuelle, quant à elle, fait référence à la capacité des professionnelles et professionnels à avoir une vision biopsychosociale de la personne, à tenir compte des différents champs de pratique et des différentes situations de soins dans le but d'adapter leur évaluation et leur intervention comme le permet un transfert approprié des connaissances. Les éléments de ces composantes sont en lien avec les compétences décrites dans le programme et classent ces compétences en déterminant les savoirs nécessaires pour chacune. Il est donc primordial que les enseignantes et enseignants accompagnent les étudiantes et étudiants dans l'utilisation des connaissances pour un transfert efficace et un savoir agir défini par Legendre (2005) comme la « capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes » (p. 1203), permettant ainsi de répondre aux exigences de la profession.

1.3 Enseignement théorique et clinique en soins infirmiers

L'enseignement clinique et théorique en soins infirmiers, de la 3^e à la 6^e session de formation, servira de cadre dans lequel s'effectue cette recherche. Voici une énumération de quelques compétences nous permettant de jeter un regard plus précis sur le transfert :

- Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées hospitalisés requérant des soins infirmiers de médecine et de chirurgie (01QE);
- Appliquer des mesures d'urgence (01QG);
- Intervenir auprès d'une clientèle requérant des soins infirmiers en périnatalité (01QH);

- Intervenir auprès d'enfants ainsi que d'adolescentes et d'adolescents requérant des soins infirmiers (01QJ);
- Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale (01QL);
- Intervenir auprès de personnes âgées en perte d'autonomie vivant en établissement (01QM);
- S'adapter à différentes situations de travail (01QC);
- Relier des désordres immunologiques et des infections aux mécanismes physiologiques et métaboliques (01Q7);
- Interpréter (analyser) une situation clinique en se référant aux pathologies et problèmes relevant du domaine infirmier (01Q8);
- Établir des liens entre la pharmacothérapie et une situation clinique (01Q9).

L'enseignement clinique est supervisé par les enseignantes et enseignants, mais aussi par les infirmières et infirmiers de l'unité de soins qui ont pour fonction de collaborer à l'enseignement. Le volet pédagogique est assuré par les enseignantes et enseignants en accompagnant les étudiantes et étudiants dans une réflexion avant, pendant et après l'action selon les situations, alors que les volets organisationnel et technique, qui font référence à la planification d'une journée ainsi qu'à l'application de techniques, sont assurés conjointement avec les infirmières et infirmiers-collaborateurs. Lorsque l'accompagnement pédagogique se fait pendant ou dans l'action, le but est d'aider les étudiantes et étudiants à transférer adéquatement les connaissances acquises au moyen de la compétence « interpréter », tout en tenant compte du contexte spécifique de la situation clinique à résoudre, c'est-à-dire, en tenant compte de tous les éléments du contexte liés à la personne soignée, à la gestion de l'équipe de soins sur place en ce qui a trait à des connaissances en communication et aux pathologies en cause. Par contre, si l'accompagnement à la réflexion se fait après l'action ou sur l'action, le but est de revoir la situation en la décortiquant pour ainsi amener les étudiantes et étudiants à réfléchir sur leur processus de résolution de problème et sur le transfert de connaissances qu'ils ont ou non effectué en regard de

cette situation clinique (Le Boterf, 2010). L'enseignement théorique en classe, quant à lui, est distribué sur plusieurs périodes dont le nombre varie selon le cours. Cependant, les stratégies et méthodes d'apprentissage et d'enseignement sont variables allant de l'exposé magistral à l'étude de cas ou l'approche par problèmes.

1.4 Difficultés des étudiantes et étudiants

Les 12 étudiantes et étudiants en supervision de stage au cégep de Sherbrooke, questionnés en contexte informel, reconnaissent les difficultés qu'ils rencontrent en stage. Ils disent ne pas toujours être capables d'utiliser leurs connaissances par manque de confiance, en raison d'une déstabilisation liée au changement de milieu. Ils décrivent cette difficulté en disant qu'ils vivent un stress les empêchant de penser. Sur cet aspect, l'Institut national de santé publique du Québec (2009) confirme qu'il existe un écart entre les connaissances disponibles et leur utilisation » (p. 3). Les étudiantes et étudiants ajoutent cependant que lorsque les enseignantes et enseignants font une réflexion rétrospective avec eux, ce processus « d'autoréflexion » est présent et plus facile à stimuler.

Également questionnés dans un contexte informel, plusieurs enseignantes et enseignants, ainsi que les collaboratrices et collaborateurs cliniques, quant à eux, reconnaissent ce stress et la difficulté, voire l'impossibilité pour plusieurs étudiantes et étudiants d'être proactifs relativement à une situation ou encore l'incapacité d'approfondir la réflexion pour enclencher le processus de résolution de problème. Ces collaboratrices et collaborateurs ont aussi insisté sur le fait que les étudiantes et étudiants n'ont pas le réflexe de réfléchir à leur processus à la suite de l'action dans un but de régulation. D'ailleurs, Tardif (1999) fait part de conclusions tirées de recherches dont une d'entre elles « est l'absence de développement de stratégies métacognitives ou d'autorégulation » (p. 92), qui sont des habiletés nécessaires à la réflexion.

L'examen d'entrée dans la profession, ayant pour but de vérifier la qualité du jugement clinique des candidates et des candidats dans des situations

professionnelles, quant à lui, démontre, et ce, depuis plusieurs années, une baisse de la réussite. De surcroît, les commentaires des correctrices et correcteurs font référence à la difficulté des étudiantes et étudiants en ce qui concerne l'évaluation des situations et l'intervention dont les fondements s'appuient sur l'utilisation des connaissances acquises. Nous avons ressorti des lacunes liées aux examens de 2007 à 2010, notamment concernant les évaluations dans différentes situations ou contextes tels que la prise d'opiacé, la condition respiratoire, les signes de déshydratation, la décision d'installer ou non les contentions. Étant donné que ces éléments nécessaires aux évaluations sont vus à plusieurs reprises tout au long de la formation des étudiantes et étudiants, nous pensons que ces difficultés sont associées à l'habileté de transfert des connaissances. En effet, il ne suffit pas d'avoir des connaissances de base, car la profession exige que ces connaissances soient utilisées dans différents contextes avec différents groupes d'âge. Les figures 2 et 3, s'échelonnant des années 2003 à 2010, nous démontrent que malgré les variations du taux de réussite provinciale, on voit clairement une tendance générale à la baisse, d'environ 88 % à 82 %.

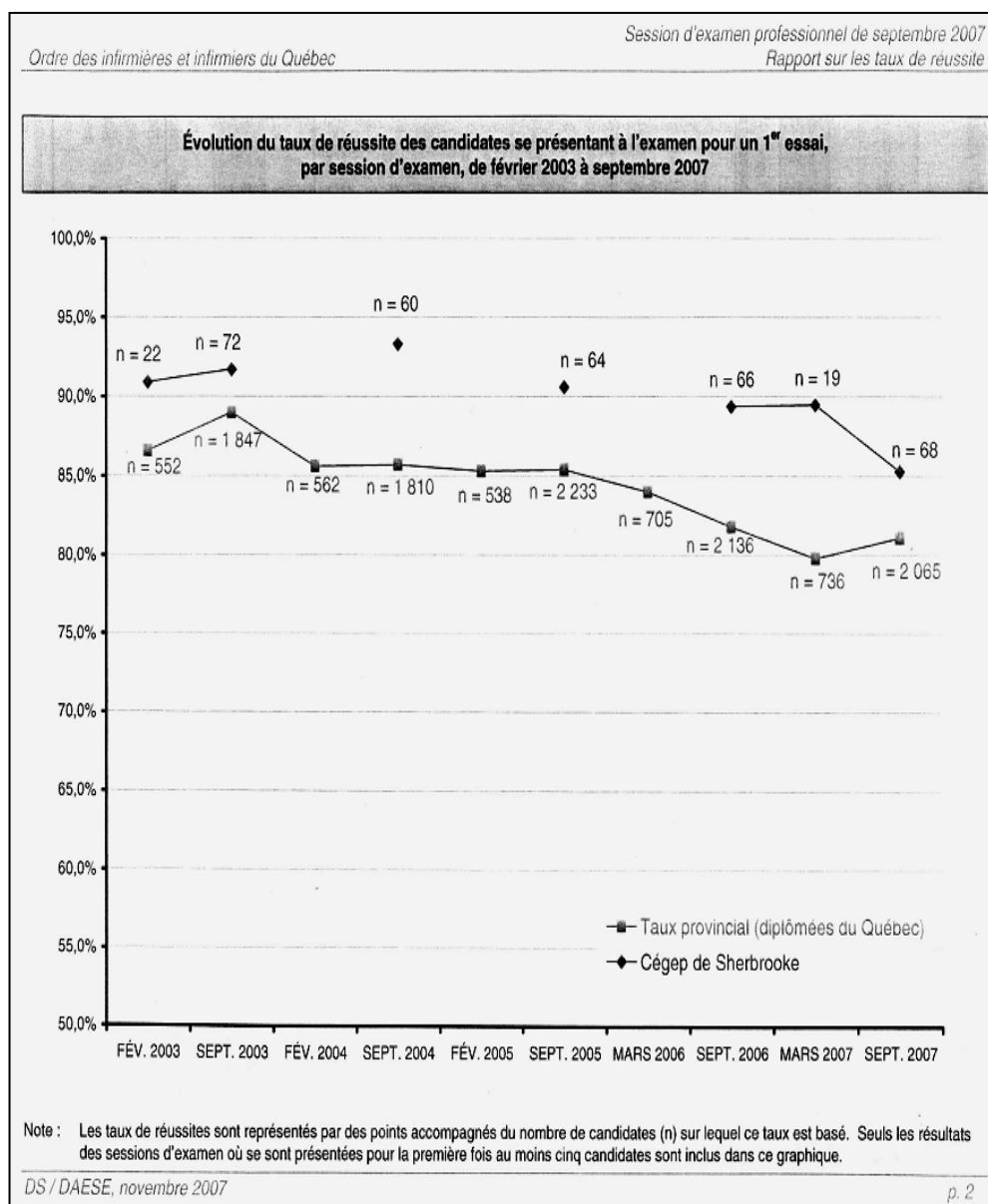


Figure 2 – Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2007), Rapport sur les taux de réussite. Éd. OIIQ.

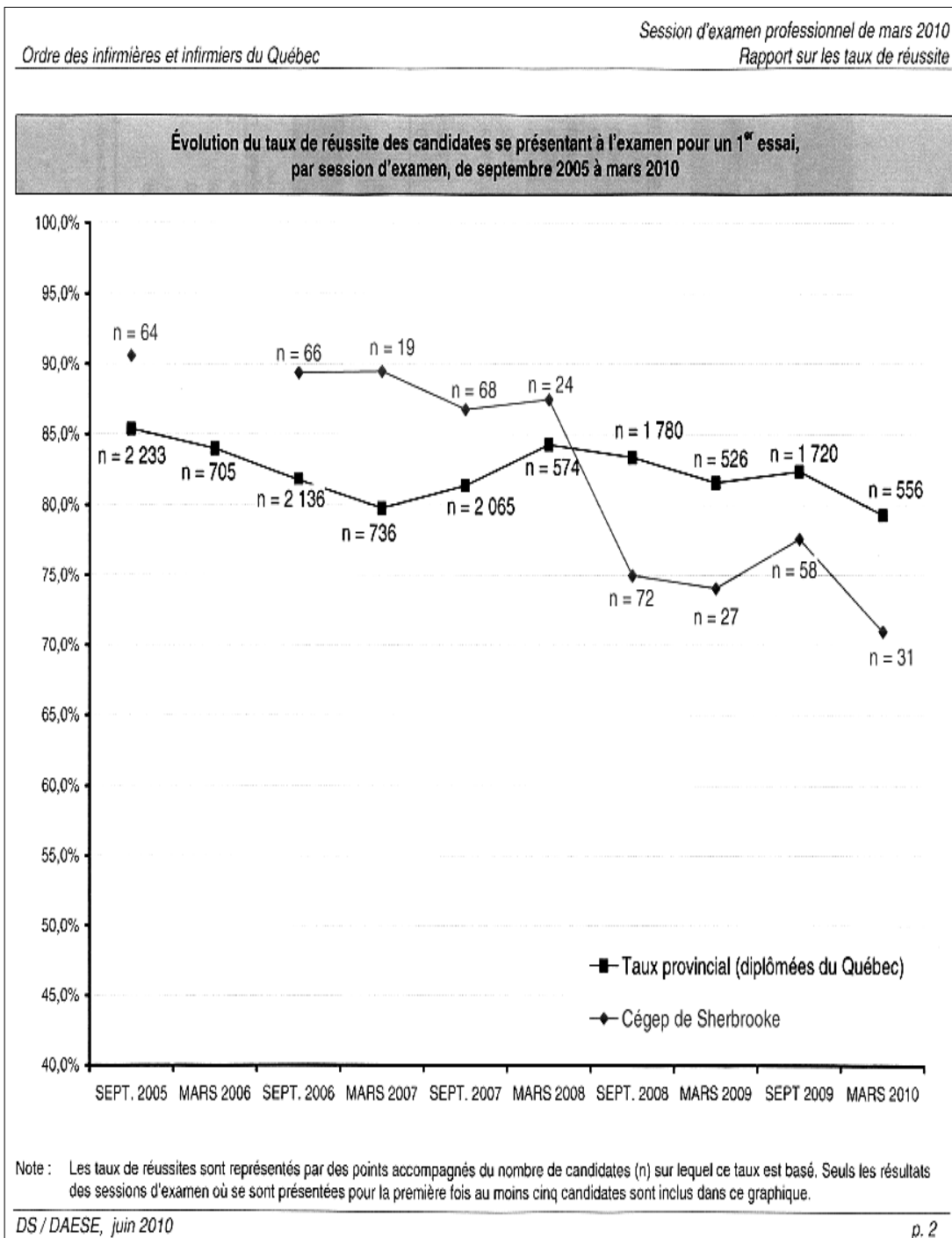


Figure 3 – Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2010), Rapport sur les taux de réussite. Éd. OIIQ.

Par ailleurs, l'étude d'Allard (2012) a été réalisée dans le but « d'explorer la perception des candidates et candidats à la profession infirmière quant à l'impact d'un programme de préparation offert par un centre hospitalier universitaire de la région de Montréal sur leur expérience de l'examen professionnel de l'OIIQ. » (p. 11). Cette étude appuie les conclusions présentées aux figures 2 et 3 puisqu'on y soulève une diminution de la réussite à l'examen de droit de pratique en septembre 2006. Suite à une demande faite par l'OIIQ, ayant comme but de mettre en place des stratégies pour améliorer les résultats de l'examen de droit de pratique, notamment le guide de préparation à l'examen et les ECOS préparatoires, une amélioration a été constatée en 2007, mais de façon temporaire. D'ailleurs, lorsqu'on se réfère aux figures 2 et 3, nous observons d'autres diminutions lors des années subséquentes. Comme ces moyens mis en place ne semblent pas avoir eu les résultats escomptés, cela pourrait suggérer que ce n'est pas le fait de préparer les étudiantes et étudiants avant l'examen qui aurait un impact sur la réussite, mais plutôt une préparation à plus long terme, c'est-à-dire tout au long du programme. Cette étude appuie donc notre questionnement quant à la formation des étudiantes et étudiants. Nous sommes conscients que plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de ces difficultés lors de l'examen, néanmoins, nous faisons tout de même l'hypothèse qu'une des causes pourrait être reliée au transfert des connaissances acquises dans le cadre de leur programme de soins infirmiers. Par conséquent, nous croyons qu'une réflexion de la part des enseignantes et enseignants sur les causes possibles de ces difficultés est souhaitable.

2. PROBLEME DE RECHERCHE

Nous avons précisé dans la section précédente que la compétence « interpréter une situation clinique » fait l'objet d'un apprentissage dès la première année du programme d'études. Cependant, nous constatons des difficultés d'appropriation et de transfert des savoirs essentiels qui doivent être utilisés efficacement hors de la classe, c'est-à-dire lors de situations réelles en stage ainsi qu'en milieu de travail. Ainsi, année après année, lors des bilans de fin de session, les enseignantes et enseignants

confirment que les liens entre les connaissances que les étudiantes et étudiants possèdent, l'application ainsi que l'adaptation de ces connaissances auprès de leurs bénéficiaires sont souvent déficients. Bédard et Turgeon (1995), dans le cadre d'une recherche, parlent de connaissances inertes et de difficulté pour les étudiantes et étudiants de structurer les connaissances en mémoire pour les utiliser de façon fonctionnelle, notamment lors de situations réelles. Par conséquent, nous pensons que cette habileté de transfert n'est pas suffisamment maîtrisée par ces derniers au terme de leur troisième année de formation comme nous le souhaiterions, mais nous n'en connaissons pas les causes exactes. Sur cet aspect, Le Boterf (2009) considère « qu'une personne compétente se caractérise par le fait qu'elle est capable de tisser des liens pertinents entre des ressources, des pratiques pour gérer des situations professionnelles et des objectifs de performance. » (p. 70). Ce qui veut dire que les compétences professionnelles que les étudiantes et étudiants doivent détenir pour un agir compétent, permettant ainsi la gestion de situations problématiques, relèvent de la construction. Le transfert des connaissances est donc un processus complexe pour lequel les étudiantes et étudiants ont besoin de soutien. À cet effet, St-Cyr Tribble et al. (2008) affirment : « qu'il y a un consensus tacite entre praticiens et chercheurs quant à l'importance d'enrichir les pratiques professionnelles » (p. 1) en regard du transfert des connaissances.

Toutefois, conscients que plusieurs facteurs peuvent interférer sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants en regard du transfert des connaissances, nous souhaitons éclaircir ceux liés à la représentation et au soutien effectué par les enseignantes et enseignants. Ainsi, les questions que nous nous posons sont les suivantes : quels sont les éléments sur lesquels les enseignantes et enseignants devraient insister pour favoriser ce processus de transfert de connaissances ou encore, quelles approches pédagogiques les enseignantes et enseignants devraient-ils utiliser en stage et en classe? Cette difficulté observée lors du transfert des connaissances est-elle liée à un manque de structure pour la réflexion, un manque de motivation ou une difficulté à gérer le stress en situation réelle de la part des étudiantes et étudiants? Est-

ce un manque d'accompagnement à la réflexion? Peut-on amorcer ce transfert lors de l'enseignement en classe pour ainsi mieux préparer les étudiantes et étudiants aux stages? Serait-il possible d'aider ces étudiantes et étudiants en soins infirmiers à améliorer ce transfert de connaissances pour intervenir de façon compétente? Si oui, sur quels facteurs devrions-nous intervenir? Les enseignantes et enseignants font beaucoup d'efforts pour permettre aux étudiantes et étudiants cet apprentissage complexe de l'habileté de transfert. Cependant, les soutenir lors de cet apprentissage exige des connaissances et la prise en compte de plusieurs facteurs pouvant l'influencer. À cet effet, Bizier, Fontaine et Moisan (2005), dans une étude orientée vers l'observation des étudiantes et étudiants en regard du transfert des connaissances, soulèvent le fait que : « les enseignants, quoique convaincus que les connaissances acquises dans leur cours doivent dépasser ce cadre, interviennent peu sur le transfert. » (p. 20). De plus, Brouillette et Presseau (2004) ajoutent que « lorsque le transfert ne se produit pas ou qu'il se produit très peu, il est possible que sous ce problème se cache celui d'un enseignement non approprié, à savoir insuffisamment axé sur l'apprentissage du transfert. (p. 161).

Sur cet aspect, Le Boterf (2009) affirme que le transfert nécessite un processus de co-transformation, il ajoute

il ne s'agit pas à vrai dire de transmission d'un émetteur à un récepteur, d'une communication qui serait assimilable à un transport de connaissances ou de compétences. Il s'agit plutôt de raisonner en termes de construction d'apprentissages. Ceux-ci se réalisent dans un processus de co-transformation et non pas de simple transmission ou communication (p. 72).

Ce processus s'effectue donc grâce à l'implication tant des étudiantes et étudiants que des enseignantes et enseignants, cependant ces auteurs nous font réaliser l'importance de bien comprendre la notion de transfert pour le soutenir auprès d'eux. De plus, d'autres chercheurs, notamment Tardif (1997, 1999) et Perrenoud (1997, 1999), se sont penchés sur les difficultés des étudiantes et étudiants lors du transfert des apprentissages, mais peu se sont attardés sur la représentation des

enseignantes et enseignants en soins infirmiers et l'influence que cela peut avoir sur la façon de soutenir les étudiantes et étudiants dans le développement de leur habileté de transfert, particulièrement dans le cadre du programme *Soins infirmiers*. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes attardés à explorer ce phénomène.

3. OBJECTIF GENERAL DE L'ESSAI

Nous souhaitons mieux comprendre l'idée que les enseignantes et enseignants du programme *Soins infirmiers* se font du transfert des apprentissages et de leur rôle pour susciter le développement de cette habileté chez les étudiantes et étudiants, ce que Karsenti et Demers (2011) appellent « interpréter un phénomène » (p. 238). Nous croyons que cet objectif permettra de faire ressortir quelques hypothèses sur les causes possibles aux difficultés des étudiantes et étudiants. Nous souhaitons également que cet essai nous mène sur d'autres pistes de réflexion jusqu'à maintenant peu ou non explorées concernant ce phénomène.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour tenter de bien comprendre la vision et la compréhension des enseignantes et enseignants en regard du transfert des connaissances et de leur compréhension du soutien à assurer auprès des étudiantes et étudiants dans le cadre du programme *Soins infirmiers*, nous considérons nécessaire, par la complexité de cette habileté, d'explorer plusieurs concepts interreliés qui la sous-tendent. Ces concepts sont la notion de transfert, l'apport de la psychologie cognitive à la compréhension du transfert, la résolution de problème, l'engagement cognitif, la métacognition, les stratégies cognitives, le soutien pédagogique et le savoir d'expérience.

La psychologie cognitive a étudié le transfert et ses liens avec la résolution de problèmes, elle-même vue sous l'angle du traitement de l'information. Ces aspects supposent que les étudiantes et étudiants s'engagent dans un processus cognitif en ayant recours à des stratégies cognitives pour encoder et traiter les informations dans la mémoire et des stratégies métacognitives pour jeter un regard critique sur l'utilisation pertinente des stratégies cognitives. On ne peut donc pas passer sous silence le rôle que jouent les enseignantes et enseignants dans le développement des habiletés de transfert et donc, de la nécessité de leur connaissance des processus qui les sous-tendent. Par conséquent, nous ne pouvons explorer ces concepts et leur interrelation sans regarder leur implication dans le cadre de l'approche par compétence et, selon nous, indissociable de la notion de transfert des connaissances. À ce sujet, Gagnon (2008) fait référence à des postures épistémologiques différentes, à différents modèles proposés en ce qui a trait à la compréhension de la compétence et donc, plusieurs façons d'en comprendre la façon de la développer. Ces modèles sont soit à tendance behavioriste, c'est-à-dire basés sur les comportements, soit à tendance « cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste de la compétence » (p. 26). Dans le cadre la tendance behavioriste, « la compétence se rapporte souvent à différentes formes d'automatisme, dont certains peuvent s'acquérir par le biais d'un

exercice répété d'actes particuliers et appropriés à des types spécifiques de situations » (p. 26), tandis que « l'approche cognitive, quant à elle, tend à examiner la compétence sous l'angle de la psychologie cognitive et des recherches sur le traitement de l'information » (p. 26). Nos croyances se rapprochant plus de l'approche cognitive et constructiviste, nous avons choisi d'orienter notre recherche en ce sens. Ainsi, l'idée qu'on se fait de la compétence étant intimement liée au soutien au développement de l'habileté de transfert, la définition nous apparaissant la plus complète est celle de Le Boterf (2009) affirmant que : « Être compétent, c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail » (p. 21) et « c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, mode de raisonnement...) » (p. 21). Nous utilisons cette définition pour la recherche parce qu'elle fait référence au savoir-agir, concept très important, se rapprochant de la notion d'intervention et faisant référence à la mobilisation des ressources qui sont les connaissances acquises, tout cela dans un contexte de résolution de problèmes.

1. LA NOTION DU TRANSFERT

Pour entreprendre l'élaboration du cadre de référence, nous nous sommes d'abord attardés à bien comprendre la notion de transfert et son processus. Comme Le Boterf (2009), plusieurs auteurs définissent ce concept et s'entendent sur le fait qu'il s'agit d'un processus de construction permettant ainsi de s'adapter à différents contextes à l'aide des apprentissages faits lors de situations professionnelles vécues antérieurement. D'ailleurs, Perrenoud (1997) va un peu plus loin et se questionne sur l'enseignement du transfert à la « manière d'une compétence supplémentaire » (p. 59). Il ajoute que « Le transfert ne va pas de soi parce qu'il mobilise des schèmes d'inférence, de généralisation, de résolution de problèmes, de raisonnement par analogie, schèmes qui constituent eux-mêmes des acquis et sont inégalement construits selon les sujets » (p. 59), ce qui confirme que l'apprentissage de l'habileté

de transfert que doivent démontrer les étudiantes et étudiants fait référence à un processus mettant en relation plusieurs éléments à mobiliser.

Si on regarde ce qu'en pense Tardif (1997), il fait référence à l'importance d'agir sur les connaissances conditionnelles pour effectuer un transfert dans des contextes concrets, et répondre à la spécificité des différentes situations professionnelles. « Les connaissances conditionnelles sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages » (p. 53). Il ajoute qu'il est nécessaire, pour réussir le transfert des apprentissages, de recontextualiser plusieurs fois dans des situations différentes, à l'aide des connaissances spécifiques relatives aux contenus disciplinaires et au champ de connaissances particulier. Ainsi, à la suite de recontextualisations répétées, il est possible de généraliser et construire des schèmes opératoires liés à des familles de situations dans lesquelles les connaissances pourront être mobilisées de nouveau. À cet effet, Roegiers (2007) nous indique que « les paramètres d'une famille de situations sont les caractéristiques que doivent respecter toutes les situations qui se rapportent à une compétence. » (p. 154).

Meirieu (1996) reprend cette idée en parlant de « mobilisation dans une situation nouvelle (scolaire ou non), de connaissances et de compétences acquises antérieurement » (p. 28). Il ajoute que ce sont les liens que l'on établit qui mobilisent les acquis faits antérieurement dans une situation nouvelle et qu'il n'y a pas de transfert si la nouvelle tâche est trop simple. Par conséquent, il faut une situation qui comporte un minimum de complexité et qui permet, comme le dit Tardif (1997), de construire les connaissances conditionnelles pour un transfert efficace des apprentissages. Cependant, Roegiers (2007) nous met en garde contre un degré de complexité trop important qui pourrait faire perdre de vue le savoir-faire et les notions nouvelles à acquérir. Cet aspect, selon nous, demande de la part de l'enseignante ou de l'enseignant un minimum de connaissances pédagogiques afin qu'une situation conserve une complexité raisonnable sans toutefois basculer dans la répétition des connaissances déclaratives et procédurales.

Le Boterf (2009), quant à lui, insiste sur le fait que l'apprenant construit ses connaissances et les organise lui-même en savoir-faire, en habiletés ou en schèmes opératoires qu'il définit comme « un modèle d'action, une certaine façon de s'y prendre pour agir » (p. 35). Il ajoute que pour que l'apprenant puisse procéder à cette construction, il doit avoir un modèle d'expert qui travaille à « cerveau ouvert » (p. 73), ce qui confirme l'idée que les étudiantes et étudiants ont besoin de soutien pour bien cheminer dans leur habileté de transfert. Selon Meirieu (1996), ces liens, qui sont nécessaires à la mobilisation des connaissances et des compétences, se font par des processus cognitifs, affectifs, culturels et sociaux, d'où la complexité de ce concept de transfert et la nécessité que les enseignantes et enseignants le comprennent bien. Il est important de préciser qu'il existe une nuance entre le transfert des connaissances et le transfert des apprentissages. Ainsi, pour apprendre il faut que les étudiantes et étudiants utilisent les connaissances acquises dans un nouveau contexte et il est nécessaire qu'ils prennent conscience de ce nouvel apprentissage, d'où le terme transfert des apprentissages; à cet effet, Legendre (2005) cite Ausubel (1969), qui définit le transfert des apprentissages comme : « L'influence que l'apprentissage réalisé dans une situation peut avoir sur l'apprentissage effectué dans une autre situation » (p. 1402). Dans cet essai, le terme transfert des connaissances est utilisé comme première étape du transfert des apprentissages.

L'importance de cette organisation et de la mobilisation des différentes connaissances tant antérieures que récentes, pour un agir compétent, s'effectue grâce au traitement de l'information. Ce qui nous amène à parler de la psychologie cognitive, théorie qui explique plusieurs éléments contribuant au transfert des apprentissages tels que l'engagement cognitif, le processus cognitif, la résolution de problème et la métacognition, éléments qui nous apparaissent essentiels à explorer et à mettre en relation pour mieux comprendre le soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants. Ainsi, c'est l'ensemble de ces éléments et la synergie développée entre eux qui permettent de comprendre le transfert et les facteurs qui interviennent dans l'utilisation des connaissances par les étudiantes et étudiants.

2. CE QUE NOUS APPREND LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

La psychologie cognitive ajoute une justification supplémentaire à la définition qu'on a du transfert des connaissances et peut, selon nous, susciter davantage la mise en place de stratégies de soutien appropriées auprès de l'apprenant. Brien (2002), auteur qui s'est intéressé à la science cognitive, affirme que l'apprenant possède un réseau d'apprentissage qui, par un processus mental, aide à la formation des liens lui permettant de construire à partir de ses connaissances de base, telles que les connaissances déclaratives et procédurales. De plus, Tardif (1997) insiste sur le fait que

pour comprendre davantage l'enseignement et l'apprentissage, la psychologie cognitive porte sur l'analyse des conditions, en vue de les reproduire à volonté, qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances chez l'apprenant. (p. 28).

Il ajoute que lors de la résolution de problèmes, « les experts se distinguent des novices, non seulement en raison de la quantité de leurs connaissances en mémoire, mais surtout en raison de l'organisation de ces connaissances. » (p. 217). D'ailleurs, toujours selon Tardif (1997), il y a une lacune dans l'aide apportée à la construction et l'utilisation des connaissances conditionnelles, il ajoute qu'on s'attarde surtout sur les connaissances déclaratives et procédurales. D'où l'importance d'avoir une compréhension suffisante de la psychologie cognitive et son processus pour soutenir les étudiantes et étudiants. Legendre (2005) est un auteur qui s'est intéressé au processus cognitif et il le définit comme étant « un processus mental mettant l'accent sur la recherche de sens, de signification et de compréhension » (p. 328), sans quoi il est, selon nous, difficile de soutenir cette habileté de transfert chez les étudiantes et étudiants.

Plus concrètement, nous pensons que cette recherche de sens, de signification et de compréhension se fait à partir des différentes connaissances relatives à la situation qui orientent la réflexion et qui conduisent à la construction d'autres connaissances

liées au contexte, c'est-à-dire des connaissances conditionnelles. D'ailleurs, toujours selon Legendre (2005), les connaissances conditionnelles sont des « connaissances de disposition (cadre, conditions, contexte, modèles, précautions, préparatifs, etc.) » (p. 277). Ainsi, nous pensons qu'il est nécessaire que les enseignantes et enseignants accompagnent les étudiantes et étudiants dans cette recherche de sens, et que le soutien apporté ait pour but de responsabiliser les étudiantes et étudiants dans la mise en place de ces connaissances de disposition pour ainsi être outillés à résoudre les problèmes. Pour ce faire, il est essentiel de connaître et de mettre en place les stratégies cognitives permettant l'apprentissage des étudiantes et étudiants en regard du transfert des connaissances.

3. LES STRATEGIES COGNITIVES

St-Pierre (1991) définit les stratégies cognitives comme : « des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. » (p. 16). Pour appuyer cette définition, elle se base sur les recherches de Gagné (1985) et elle énumère six processus d'apprentissage, la répétition, la généralisation, l'élaboration, l'organisation, la discrimination et l'automatisation d'une procédure. Selon St-Pierre, on peut associer chacun de ces processus à des stratégies ou techniques cognitives pour faciliter notamment l'encodage de l'information et la construction des liens à faire entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances, pour ainsi développer de nouvelles connaissances spécifiques aux différentes situations professionnelles qu'on appelle les connaissances conditionnelles (Tardif, 1997) et, par le fait même, construire des représentations pouvant servir dans des familles de situations comme cité précédemment.

Barth (2004), quant à elle, a une représentation du processus cognitif plus concrète, elle décrit l'importance d'observer la situation à résoudre en dégageant les principaux attributs qu'elle classe en catégories qui sont : les attributs physiques observables tels que la température et la couleur ainsi que les attributs physiques non

observables tels que les conséquences et les origines. Ces deux types d'attributs nous permettent ainsi d'organiser et classer les données pertinentes. Selon Barth, ce processus nous aide « à se donner une méthode systématique pour mieux observer et examiner sous différents angles » (p. 147). Selon nous, ce processus peut sans aucun doute être adapté à la réalité des situations professionnelles dans le cadre du programme *Soins infirmiers*. Le Boterf (2010) appuie la conception de Barth en exprimant l'importance de reconnaître les « indicateurs de contexte » (p. 29) pour par la suite construire des « catégories de problèmes » (p. 29), notion référant aux familles de situations. Perrenoud (1999) poursuit cette idée en affirmant que « La métaphore du transfert met l'accent sur les analogies entre situations, sur la capacité du sujet à identifier des similitudes de structures sous la diversité des apparences, et donc à reconnaître que la situation relève d'un programme de traitement disponible. » (p. 1).

Une idée ressort chez tous ces chercheurs, celle de l'importance d'aider les étudiantes et étudiants à organiser les données de façon à ce que le transfert des apprentissages se fasse de plus en plus facilement. Cependant, comme mentionné par Tardif (1997), « En classe, la plupart du temps, l'étudiant se retrouve dans un contexte de transfert spontané » (p. 273) parce que, dit-il, la croyance générale des enseignantes et enseignants est la suivante : une fois la notion expliquée et maîtrisée dans un contexte particulier, les étudiantes et étudiants seront suffisamment autonomes pour procéder à des transferts de connaissances nécessaires dans d'autres contextes. Il ajoute que le transfert n'est possible que si les étudiantes et étudiants perçoivent des similitudes avec la situation d'apprentissage de départ. Or, si les étudiantes et étudiants, devant une nouvelle situation, bien qu'ayant les connaissances, ne perçoivent pas les analogies avec une situation rencontrée, ils ne pourront pas la résoudre. C'est à ce niveau que le soutien des enseignantes et enseignants est important. Par ailleurs, si dans l'enseignement on fait référence à plusieurs exemples, à plusieurs résolutions de problèmes et que l'on se soucie de démontrer les points communs et les différences, le transfert à une prochaine

situation, par les étudiantes et étudiants, en sera facilité. Si cette conception de la capacité de transférer ne fait pas partie du répertoire de connaissances des enseignantes et enseignants, on peut penser que leurs interventions vont difficilement soutenir le transfert chez les élèves, d'où notre désir d'explorer les connaissances et la représentation qu'ils ont à cet égard. La stratégie de résolution de problème étant privilégiée par plusieurs enseignantes et enseignants et sachant qu'elle peut être nécessaire pour ressortir les similitudes entre les différentes situations, nous avons décidé d'explorer ce qu'en disent les auteurs.

4. LA RESOLUTION DE PROBLEME

La résolution de problème, quant à elle, est définie par Tardif (1997) comme une stratégie générale constituée d'une variété de tâches qui aident le transfert des apprentissages et qui est l'activité la plus susceptible « de produire des apprentissages significatifs et permanents chez l'élève » (p. 218), à la condition que l'accent soit mis sur l'acquisition et le traitement des connaissances, plutôt que sur la transmission et la mémorisation (Barbeau, Montini et Roy, 1997); ce qui appuie les propos de Tardif (1997) formulés dans la section 2 de ce même chapitre, voulant que l'accent soit souvent mis sur les connaissances déclaratives et procédurales plutôt que sur la construction des connaissances conditionnelles. C'est la raison pour laquelle nous sommes d'accord avec le fait que les enseignantes et enseignants comprennent la nécessité de mettre en place des stratégies de répétition, notamment la résolution de problème, et ce, dans des contextes différents pour permettre à l'apprenant de réutiliser et d'organiser les mêmes connaissances en familles de situations dont parlent Le Boterf (2010) et Roegiers (2007). Selon Bédard et Turgeon (2005), « la résolution de problèmes favorise la contextualisation des apprentissages et que les indices logés dans les problèmes favorisent le rappel des connaissances antérieures ainsi que l'intégration et l'élaboration des connaissances nouvellement acquises. » (p. 3).

Par ailleurs, la réutilisation de connaissances et la construction de connaissances conditionnelles, nécessaires à la résolution de problèmes et aux transferts des connaissances, donnant lieu à des actions professionnelles compétentes, nécessitent de la part du professionnel un engagement cognitif pour lequel il y a des conditions d'efficacité. Selon Barbeau, Montini et Roy (1997), cet engagement se mesure à partir de cinq éléments, les stratégies autorégulatrices d'apprentissage, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion, les stratégies affectives et les stratégies cognitives que St-Pierre (1991) reprend en insistant sur l'individualité de chaque apprenant et l'importance de l'état affectif et motivationnel de chacun d'eux lors de l'utilisation de ces stratégies.

Nous avons vu jusqu'à maintenant que le transfert des apprentissages est une habileté complexe qui nécessite l'utilisation de plusieurs ressources internes et externes que le professionnel possède ou construit en vue de la résolution d'une situation professionnelle. Néanmoins, comme mentionné plus tôt, il est important de mettre en relation toutes ces ressources et pour ce faire, outre l'accompagnement fait par les enseignantes et enseignants pour la mise en place de stratégies cognitives auprès des étudiantes et étudiants, il est important de tenir compte du soutien dont ont besoin les étudiantes et étudiants en regard de l'aspect affectif et motivationnel. Comme précisé par Barbeau, Montini et Roy (1997), les trois conditions permettant un engagement cognitif sont les stratégies métacognitives, de gestion et affectives. Ainsi, l'état affectif des étudiantes et étudiants, en partie responsable de l'engagement cognitif, a un impact sur leur cheminement réflexif et donc, sur la capacité de transfert des connaissances. Il nous est donc apparu nécessaire d'explorer la dynamique et l'interrelation entre tous ces éléments et ainsi mieux soutenir les étudiantes et étudiants dans l'acquisition de l'habileté de transfert. Selon Perrenoud (1999), « Les enseignants restent à cet égard assez démunis. Faut-il créer des situations de transfert? Exercer la décontextualisation et la recontextualisation des savoirs? Développer une « intention de transfert », une posture métacognitive favorable, voire une culture du transfert? » (p. 1).

Par conséquent, nous croyons que la compréhension du concept de la métacognition et de ses stratégies est nécessaire pour bien soutenir et voici ce que les auteurs en disent.

5. LA METACOGNITION

Rappelons-nous que ce concept de la métacognition est une démarche propre à l'individu, et selon Paris et Winograd (1990), cités par Tardif (1997), elle permet une meilleure conscience et gestion de sa pensée. Selon Tardif, la métacognition est un aspect extrêmement important de l'apport de la psychologie cognitive et, par conséquent, indispensable au transfert des connaissances. Elle est d'ailleurs mentionnée dans la problématique lorsqu'on soulève la difficulté des étudiantes et étudiants à réfléchir sur leur processus cognitif à la suite de l'action dans un but de régulation.

De plus, plusieurs recherches citées par Tardif (1997), telles que Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990), et de Paris et Winograd (1990), ont démontré que les étudiantes et étudiants qui possèdent des habiletés métacognitives réussissent mieux. Comme cette habileté métacognitive est une démarche propre à chaque apprenant, il est important pour ce dernier qu'il reconnaisse l'importance de son implication à cet effet, d'où la nécessité pour les enseignantes et enseignants de soutenir cette habileté chez les étudiantes et étudiants. À ce sujet, Lafortune et St-Pierre (1994) affirment qu'« il semble que les professeurs et les professeures transposent peu dans leur cours ces nouvelles préoccupations » (p. 23). Ainsi, pour soutenir les étudiantes et étudiants qui s'impliqueront dans cette réflexion, il est nécessaire de bien comprendre les éléments qui constituent la métacognition.

Lafortune et St-Pierre (1994) font ressortir deux aspects de la métacognition, soit les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. Elles ajoutent que « Ces connaissances métacognitives portent sur les personnes, les tâches et les stratégies. » (p. 24). St-Pierre (1991), quant à elle, fait un lien étroit entre les connaissances cognitives, la dimension affective et les habiletés métacognitives. De

plus, outre les connaissances et les habiletés nécessaires au processus métacognitif, elle fait mention de quatre stratégies métacognitives nécessaires pour activer ce processus : les stratégies de planification, de contrôle, de régulation et de prise de conscience de son activité mentale. De plus, ces mêmes auteurs insistent sur l'influence de l'émotion dans la prise de décision, ce qui contribue à appuyer les propos des étudiantes et étudiants voulant que le stress vécu en stage diminue leur capacité à réfléchir. Comme cité par Damatio (2010), « La capacité d'exprimer et ressentir des émotions est indispensable à la mise en œuvre des comportements rationnels » (p. 9). Il ajoute qu'il existe un lien entre la faculté de raisonner et la perception des émotions. Nous considérons donc que cette dimension affective lors de la résolution de problèmes et la mise en œuvre d'actions compétentes passe également par la considération des émotions et de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les actions professionnelles, d'où l'importance, comme enseignantes et enseignants, de bien comprendre le processus métacognitif pour soutenir les étudiantes et étudiants.

Tardif (1997) relie ces dimensions affectives, cognitives, métacognitives et la gestion des ressources dans une représentation différente; il s'inspire de Marzano et al. (1988) qui disent que les deux principales composantes de la métacognition sont les connaissances et le contrôle, qui toutes deux font référence aux stratégies cognitives et aux facteurs affectifs. Ainsi, pour être en mesure de bien gérer sa pensée et sa propre démarche cognitive en situation de travail, il faut posséder des connaissances cognitives, qu'on met en application dans une démarche cognitive propre à nous (métacognition) après avoir pris conscience de l'exigence de la tâche et de la présence de nos stratégies cognitives mises en action grâce à l'engagement cognitif. Ce sont grâce à ces conditions ainsi que les facteurs affectifs, ces derniers influençant la motivation des étudiantes et étudiants tout au long de leur apprentissage, que s'effectue la régulation ou encore le contrôle comme soutient Tardif. Par conséquent, ce que nous apprend la psychologie cognitive sur le processus de résolution de problèmes et la métacognition, nous fait voir que pour rendre

dynamiques ces concepts responsables du transfert des connaissances, outre les stratégies métacognitives, on doit être en présence d'un autre concept qui est la motivation scolaire. C'est donc dire que les étudiantes et étudiants ont besoin d'être accompagnés pour mettre en place toutes ces conditions.

6. MOTIVATION SCOLAIRE

Barbeau, Montini et Roy (1997), citent Ames et Ames, 1989, Bokowski et al., 1990; Maehrs, 1984; 1989; Tardif, 1992; Weiner, 1984, 1992, qui définissent la motivation scolaire « comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. » (p. 5). Barbeau, Montini et Roy s'inspirent à nouveau de Weiner (1992) et ajoutent que « la motivation scolaire prend d'abord son origine dans les perceptions que l'élève a de lui et elles sont influencées par des processus cognitifs » (p. 5). Tardif (1997) quant à lui, affirme qu'

il est important d'insister sur le fait que dans le cadre de la psychologie cognitive, cette motivation est conçue comme une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école et de rappeler qu'elle est une composante de son système métacognitif (p. 92).

Il ajoute qu'il est nécessaire d'en tenir compte pour ainsi susciter la responsabilité et la participation de l'élève à ses apprentissages. Il est donc souhaitable, pour assurer un soutien adéquat, de considérer cet aspect, notamment par l'intermédiaire de trois déterminants qui constituent les sources de motivation qui sont à la base de l'engagement cognitif (Barbeau, Montini et Roy, 1997), et qui sont issus des systèmes de perception et de conception comme mentionné précédemment. Le premier déterminant réfère à la perception attributionnelle, c'est-à-dire à la façon dont on perçoit la raison d'une difficulté ou d'une réussite. Le deuxième déterminant de la motivation fait référence à la perception de notre compétence à réaliser une tâche, et le troisième concerne la conception qu'on a du but de l'apprentissage ou de la tâche qu'on s'apprête à réaliser.

Attardons-nous d'abord au premier, c'est-à-dire la perception attributionnelle, qui se définit comme étant un questionnement de la part des étudiantes et étudiants sur les causes d'une réussite ou d'un échec. Weiner (1979, 1984, 1985), cité par Barbeau, Montini et Roy (1997), fait référence à trois dimensions de la cause recherchée, « Le lieu d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le pouvoir qu'une personne a sur une cause » (p. 10). Nous croyons que ce déterminant est important à explorer chez les étudiantes et étudiants pour ainsi vérifier notamment ce contrôle qu'ils jugent avoir ou non et, de ce fait, vérifier les fausses perceptions et les émotions vécues à l'origine d'une démotivation face à l'engagement cognitif. Selon nous, lorsque ce premier déterminant est exploré par les enseignantes et enseignants auprès de leurs étudiantes et étudiants, il est plus facile d'en isoler le deuxième qui fait référence à la perception qu'ils ont de leurs compétences. Nous croyons que cette distinction entre ces déterminants aide à adopter le soutien adéquat face à la motivation des étudiantes et étudiants. Ainsi, la confiance qu'ils ont face à la tâche à réaliser, qui fait référence aux aspects affectifs, est influencée par ces deux premiers déterminants. Le troisième déterminant dont il est souhaitable que les enseignantes et enseignants tiennent compte, réfère au système de conception, celle qu'on a du but de l'apprentissage ou de la tâche qu'on s'apprête à réaliser. En effet, nous croyons que les étudiantes et étudiants ont besoin de comprendre l'importance de ce qu'ils apprennent et de l'impact sur leur future profession.

Les concepts traités jusqu'à maintenant mettent en lumière la nécessité de tenir compte de plusieurs facteurs, tant affectifs que cognitifs, pour soutenir les étudiantes et étudiants dans le développement de cette habileté de transfert. Ainsi, outre le soutien apporté aux étudiantes et étudiants par l'intermédiaire des stratégies cognitives, il est aussi nécessaire d'être outillé pour soutenir les étudiantes et étudiants dans leur processus métacognitif et, par le fait même, en regard de l'aspect affectif et motivationnel. Voici ce qu'en disent les experts.

7. LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE

Tardif (1999) appuie l'idée que comme ce sont les étudiantes et étudiants qui transfèrent, ils doivent en assumer la responsabilité et s'engager dans les situations d'apprentissage. Toutefois, il ajoute que cet engagement est possible dans la mesure où ils ont le soutien nécessaire. Quelles sont les stratégies d'apprentissage et de soutien que l'on doit mettre en place pour soutenir les étudiantes et étudiants, en tenant compte du processus cognitif, métacognitif, leur rôle complémentaire, incluant la dimension affective lors de la résolution de problème et la prise de décision. À la lumière des concepts traités jusqu'à maintenant dans ce chapitre, on peut soutenir que plusieurs des approches ou stratégies peuvent être utilisées dans les trois contextes liés à l'enseignement des soins infirmiers, en classe, en laboratoire et en stage, étant donné la possibilité de faire travailler les étudiantes et étudiants en situation authentique, donc le plus près possible de la réalité lorsqu'on est en classe. Boisvert (1999), quant à lui, traite des concepts de la pensée critique et de la régulation métacognitive et il cite Zechmeister et Johnson (1992) qui affirment que la pensée critique est un « processus essentiellement actif déclenché par l'action » (p. 3) et qui, selon Rasky (1996), peut être reproduite en classe. Si on se réfère à cette dernière citation, on peut y associer la réflexion métacognitive pendant ou après l'action et l'importance de la construction de connaissances par les étudiantes et étudiants eux-mêmes pour développer leur habileté de transfert. Nous pensons, comme les auteurs cités, que pour des apprentissages en profondeur, le soutien à la responsabilisation des étudiantes et étudiants est un aspect majeur au développement de l'habileté de transfert et que les enseignantes et enseignants doivent questionner plutôt que de transmettre uniquement leur propre expérience tant du point de la vue des connaissances que du savoir agir. En effet, comme soutenu par Barbeau, Montini et Roy (1997), « de nombreuses études montrent l'importance des questions dans l'apprentissage actif de l'élève » (p. 73). Ils insistent sur le fait de questionner les étudiantes et étudiants et ajoutent que l'utilisation des questions aide les étudiantes et étudiants à traiter l'information, d'où l'importance de ne pas trop les devancer et leur

laisser le temps de réfléchir si le contexte le permet bien sûr. Ces mêmes auteurs soulèvent également que l'utilisation des questions donne un sens à ce que les étudiantes et étudiants apprennent, par conséquent ces nouvelles connaissances sont plus réfléchies, permettent de faire des liens et être plus facilement intégrées à ce qu'ils connaissent déjà. C'est la raison pour laquelle il est important que les enseignantes et enseignants reconnaissent, tiennent compte et suscitent, par la stratégie du questionnement, les connaissances déclaratives, procédurales que les étudiantes et étudiants possèdent pour la construction de leurs connaissances conditionnelles.

Finalement, on note, selon Barbeau, Montini et Roy (1997), que par la stratégie du questionnement, les étudiantes et étudiants font appel à leur pensée synthétique et organisent mieux les notes en fonction des examens et des travaux.

Dans un autre ordre d'idées, Lafortune, Jacob et Hébert (2000) mettent également l'accent sur l'importance de guider les étudiantes et étudiants dans leur propre apprentissage, mais ajoutent comme condition, la pertinence de construire un environnement qui suscite l'autorégulation chez ces derniers. Sur cet aspect, Tardif (1997) insiste sur le fait que le processus de construction des connaissances et des apprentissages commence par un environnement facilitant et provoquant cette construction, qu'il soit en classe ou en milieu réel. De plus, comme précisé par Tardif (1999) et soutenu par Barbeau, Montini et Roy (1997), les enseignantes et enseignants ont la responsabilité d'éveiller l'intérêt de leurs étudiantes et étudiants en faisant en sorte qu'ils travaillent dans des conditions favorables et, selon nous, dans les trois contextes utilisés pour la formation dans le cadre du programme *Soins infirmiers*.

Attardons-nous d'abord sur le climat, condition qui, selon Barbeau, Montini et Roy (1997), est le premier élément perçu par les étudiantes et étudiants et lié de près à leur participation grâce au sentiment d'acceptation (Barbeau, Montini et Roy) et qui a un impact sur un des déterminants de la motivation qui est la perception de sa

compétence. Les enseignantes et enseignants sont en partie responsables de ce climat en favorisant cette atmosphère d'appartenance par leur attitude. Cependant, outre cette attitude, il est important, tout comme pour la construction de connaissances, de favoriser les travaux de groupe et sur cet aspect, Marzano (1993), cité par Barbeau, Montini et Roy, soulève deux conditions qui contribuent au sentiment d'appartenance, « La perception de son importance au sein du groupe (être un élément nécessaire au groupe) et la perception de son interdépendance au groupe (chacun constitue un élément nécessaire) » (p. 85), ce qui augmente la motivation des étudiantes et étudiants. De plus, les perceptions et conceptions des étudiantes et étudiants, comme définies dans la section traitant de la motivation sont, selon Tardif (1997), construites à partir des situations face auxquelles ils sont confrontés tant en classe qu'en milieu réel et à travers l'environnement dans lequel ils doivent s'adapter.

Par conséquent, il est important, dans le cadre du soutien effectué par les enseignantes et enseignants, que ces derniers demeurent très vigilants face aux conceptions erronées que les étudiantes et étudiants peuvent construire. Il est important que les étudiantes et étudiants comprennent pourquoi et comment ils ont construit leurs connaissances. L'aspect métacognitif revêt ici une grande importance puisqu'on touche à la façon dont ils les ont construites. Il revient aux enseignantes et enseignants, par la stratégie du questionnement, de rendre le plus explicites possible ces conceptions, les perceptions et les processus cognitifs et métacognitifs sous-jacents sans quoi les constructions de connaissances efficaces pour un agir compétent ne se feront pas ou se feront plus difficilement.

Les concepts traités jusqu'à maintenant font référence aux savoirs formels nécessaires pour l'accompagnement des étudiantes et étudiants, et qui ont évolué au cours des années grâce à différents travaux et recherche. Cependant, compte tenu de l'expérience professionnelle des participantes et participants à l'étude multicas que nous réalisons, et l'influence que peut avoir cette expérience sur la représentation qu'ils se font de l'apprentissage de l'habileté de transfert et du soutien à apporter chez

les étudiantes et étudiants, nous jugeons nécessaire d'explorer un dernier concept, celui des savoirs liés à l'expérience.

8. LES SAVOIRS D'EXPERIENCE

Ce type de savoir est souvent nommé et soumis à différentes interprétations quant à son utilisation et à son importance par rapport aux savoirs plus formalisés. De plus, nous croyons que le contexte dans lequel nous réalisons cette étude multicas fait appel à ce type de savoir, d'où l'importance de s'y attarder. Le savoir d'expérience est également appelé savoir tacite et est défini par Marchand, Lauzon, Péres (2007) comme étant

des connaissances pratiques, des savoir-faire non écrits qui précisent les pratiques usuelles, les façons de faire développées à la suite d'expérimentations souvent en situation problème à résoudre. Ces savoirs appris se font dans l'action, en faisant appel à des habiletés, des automatismes qui nécessitent une étroite collaboration entre le compagnon (employé expérimenté) et le novice (employé peu ou pas expérimenté pour une tâche donnée) (p. 17).

Ces mêmes auteurs parlent d'un mode pratique et disent qu'il est

basé sur des connaissances accumulées que l'on utilise pour réaliser une activité. Il fait appel à l'expérience, à la pratique répétée, dans des situations semblables ou différentes. C'est un savoir non formalisé, qui échappe souvent aux savoirs théoriques, qui a besoin d'être validé par l'individu, par ses pairs, par le groupe (p. 17).

Chocat (2009), quant à lui, fait une distinction entre trois types de savoirs qu'il décrit comme suit :

Le savoir d'action qui guide le processus de l'activité (savoir de positionnement identitaire, de processus, de communication).

Le savoir d'expérience qui peut être issu d'une expérience vécue et qui a interrogé le sujet.

Le savoir lié à l'expérience au sens du développement d'une expertise. (p. 5).

Nous croyons que ce type de savoirs s'est développé avec l'expérience et il influence la façon dont les enseignantes et enseignants accompagnent les étudiantes et étudiants dans le transfert des connaissances. Chocat (2009) ajoute que

Ce savoir d'expérience a beaucoup voyagé entre sa source et sa restitution. S'est peut-être déformé, devenu incomplet, et au final généralisé en occultant la spécificité de la situation où il est né (processus de désingularisation). (p. 5).

Les savoirs ainsi appris peuvent même être difficiles à nommer, à décrire par les personnes elles-mêmes.

À la lumière de ce que disent les auteurs sur chacun des concepts traités dans ce chapitre, nous constatons que l'apprentissage de l'habileté de transfert relève de l'engagement, tant des étudiantes et étudiants que des enseignantes et enseignants. Ainsi, la compréhension des concepts, telles la notion de transfert et la psychologie cognitive, permet de mieux prévoir les stratégies d'accompagnement utilisées auprès des étudiantes et étudiants par le biais de la réflexion cognitive et métacognitive.

De plus, cette compréhension plus approfondie de ces concepts permet de mettre en place des stratégies d'apprentissage réalistes, qui permettent la responsabilisation des étudiantes et étudiants et leur motivation. C'est donc à partir de ce cadre de référence que nous avons élaboré les outils de collecte de données qui nous ont permis d'observer la place que prennent les concepts responsables du transfert des connaissances ainsi que leur interrelation dans la représentation qu'ont les enseignantes et enseignants du soutien qu'ils peuvent apporter aux étudiantes et étudiants lors du développement cette habileté. Nous vous présentons, à la Figure 4, un schéma des concepts traités dans le cadre de ce chapitre.

9. OBJECTIFS SPECIFIQUES

Explorer la représentation que se font les enseignantes et enseignants du transfert des connaissances et du soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants.

Dégager des pistes de réflexion pour accompagner les étudiantes et étudiants lors du transfert des connaissances.

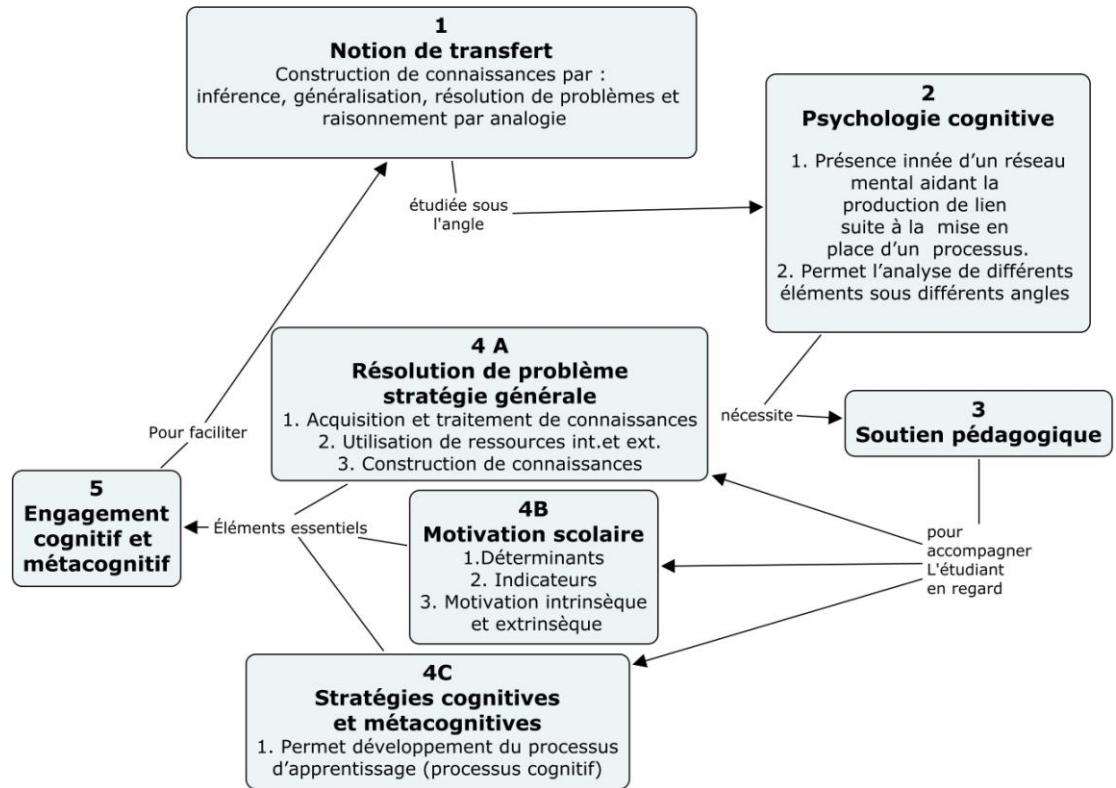


Figure 4 – Schéma de concepts

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les étapes franchies nous permettant d'apporter des réponses à nos questionnements au regard de la représentation que se font les enseignantes et enseignants du transfert des connaissances et du soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants. Les première et deuxième sections de ce chapitre décrivent la justification de l'approche méthodologique choisie et la description du déroulement et des échéanciers. Par la suite, à la section 3, nous faisons part du choix des participantes et participants en justifiant les critères que nous jugeons appropriés pour répondre le mieux possible à notre objectif. La quatrième section porte sur le choix des outils de collecte de données, leur justification et leur validation. Par la suite à la section 5, nous justifions le choix de la méthode d'analyse utilisée en y incluant les actions mises en place pour respecter la scientificité et la validité de l'étude. Nous concluons ce chapitre en décrivant les considérations éthiques dont nous avons tenu compte tout au long du processus de recherche.

1. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Compte tenu de l'absence de recherche portant sur la représentation du transfert des connaissances répertoriées à ce jour chez les enseignantes et enseignants en soins infirmiers, il nous apparaissait important de jeter un regard sur cet aspect qui, selon nous, a une grande importance sur le soutien à assurer auprès des étudiantes et étudiants. Nous souhaitons mieux comprendre le sens que les enseignantes et enseignants donnent à ce qu'ils font et pensent et au sens qu'ils donnent à leur expérience (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, nous avons orienté notre choix vers le pôle recherche et l'approche qualitative. Pour explorer ce thème de l'accompagnement au transfert des connaissances, en stage, en laboratoire et en classe, nous avons réalisé une étude de cas qui, nous le souhaitons, nous permettrait de mettre en lumière certains éléments pouvant nous pister dans la compréhension du phénomène. À cet effet, Merriam (1988), cité par Karsenti et Demers (2011), affirme que l'étude de cas

est un type d'essai qui favorise l'avancement de la pratique éducative, ce qui est tout à fait cohérent avec la démarche que nous souhaitons faire. Le type d'étude de cas qui nous apparaissait approprié est l'étude multicas puisque selon Yin (2003), cité par Karsenti et Demers, le fait d'avoir plus d'un cas nous permet d'explorer un phénomène en faisant ressortir des convergences ainsi que des divergences et, selon nous, améliorer la compréhension du transfert chez les participantes et participants. Notre objectif n'étant pas de comparer les cas entre eux, mais de bien cerner le phénomène, comme le disent ces mêmes auteurs, l'étude multicas permet de comparer la représentation que les enseignantes et enseignants se font en s'appuyant sur la recension des écrits.

2. POPULATION ET CHOIX DES PARTICIPANTS

L'étude multicas, selon Yin (2003), cité par Karsenti et Demers (2011), permet, comme mentionné dans la section précédente, d'interpréter un phénomène en faisant ressortir des convergences, mais elle permet également de tenir compte des particularités de chacun des cas pris individuellement. Le contexte dans le cadre duquel la recherche s'est effectuée est compatible avec l'étude multicas, puisque chaque cas est constitué des réponses d'un participant.

2.1 Profil des participantes et participants

Le but des études de cas étant de dégager des éléments nous permettant de mieux comprendre un phénomène, il fut nécessaire d'avoir des participantes et participants qui avaient des caractéristiques communes. De plus, nous avons pris soin d'exclure les enseignantes et enseignants avec qui nous avons des liens professionnels ou personnels, pour ainsi éviter le plus de biais possible. Sur cet aspect, Gagnon (2005), cité par Roy (2009), précise : « l'importance de ne pas entretenir de relations professionnelles avec les participants et/ou les répondants du cas » (p. 216), de cette façon, on évite de nuire à l'intégrité scientifique. Le tableau déposé en Annexe A décrit de façon plus détaillée le profil de chacun des

participantes et participants constituant chacun des cas, dont voici de façon plus détaillée les critères de sélection :

- Exerçant dans les trois contextes soit : en stage, en laboratoire et en classe et sélectionnés à partir d'une population d'enseignantes et enseignants du programme *Soins infirmiers*. Nous croyons que le fait d'enseigner dans les trois contextes permet aux enseignantes et enseignants d'avoir une représentation plus large du transfert et du soutien à apporter aux étudiantes et étudiants.
- Provenant d'un cégep autre que celui de la chercheuse dans le but d'éviter les biais et maximiser l'objectivité de notre étude.
- Ayant une formation pédagogique créditée de deuxième cycle universitaire complétée ou non, ou une expérience ou implication pédagogique de type comité pédagogique, comité de programme ou rencontre de consortium DEC/Bacc, fut jugée équivalente afin que les enseignantes et enseignants qui participent à la recherche aient des connaissances de base pour discuter du transfert des connaissances et pour qu'ils aient une approche réflexive plus approfondie de leur compréhension du transfert et de leur rôle de soutien auprès des étudiantes et étudiants.
- Détenant une expérience d'enseignement de cinq ans et plus pour s'assurer que les participantes et participants à la recherche puissent faire référence plus facilement à leurs actions pédagogiques. Nous pensons que les enseignantes et enseignants ayant peu d'expérience pourraient démontrer plus de difficulté à distinguer leur rôle pédagogique de leur rôle professionnel.

3. DEROULEMENT ET ECHEANCIER

Cette section du chapitre décrit chacune des étapes franchies pour réaliser notre projet de recherche, suivie d'un tableau qui précise les dates de chacune de ces étapes. Nous vous présentons, à l'Annexe B, un tableau décrivant l'échéancier de notre démarche de recherche.

3.1 Élaboration du questionnaire (première collecte de données)

La première étape fut d'élaborer le questionnaire, en nous inspirant des concepts reliés au transfert des connaissances et reliés au soutien à assurer auprès des étudiantes et étudiants et ressortis de la recension des écrits.

3.2 Premier contact avec participantes et participants à la recherche

Des contacts téléphoniques ou informatiques avec les enseignantes et enseignants intéressés à participer à la démarche de recherche ont été faits dans le but de leur expliquer en quoi consisterait leur implication. Lors de ces discussions, ils ont été informés qu'ils seraient rencontrés ultérieurement pour plus d'information et pour la signature des consentements.

3.3 Prévalidation du questionnaire

Des rencontres, discussions téléphoniques ou informatiques ont eu lieu, avec des enseignantes et enseignants de soins infirmiers, non impliqués dans la recherche et qui se montraient intéressés à répondre au questionnaire afin de valider si ce premier outil de collecte de données permettait de recueillir les informations pertinentes à la recherche. De plus, ces enseignantes et enseignants devaient posséder au moins 10 ans d'expérience et une formation de deuxième cycle universitaire en éducation. Cette première démarche avait pour but d'expliquer les objectifs du projet de recherche, de préciser la collaboration et l'implication souhaitée de leur part et elle permettait un temps de réflexion avant une deuxième rencontre, dans le cadre de laquelle nous avons procédé à la signature des consentements à la participation à la recherche.

3.4 Signatures des consentements et validation du questionnaire

À la suite des rencontres pour les signatures des consentements avec les enseignantes et enseignants choisis pour la validation du questionnaire, nous avons

immédiatement procédé à l'envoi de ce dernier et des consignes l'accompagnant, par voie électronique.

3.5 Signature des consentements avec les participantes et participants à la recherche

Pendant la période durant laquelle le questionnaire était soumis à la validation, nous avons rencontré les participantes et participants pour revoir avec eux les informations relatives à leur implication pour la participation à la recherche et nous avons procédé à la signature des consentements.

3.6 Corrections apportées au questionnaire

Nous avons fait l'analyse des réponses aux questions soumises au prétest dans le but de vérifier si celles-ci correspondaient à ce qu'on souhaitait obtenir comme information et dans le but de déterminer la pertinence des questions par rapport au cadre de référence. Par la suite, les corrections ont été apportées pour permettre de bien cibler l'information recherchée et explorer les représentations que les enseignantes et enseignants se font du transfert de connaissances et du soutien nécessaire à apporter auprès des étudiantes et étudiants.

3.7 Questionnaire soumis aux participantes et participants

Après entente avec les participantes et participants à la recherche, nous avons soumis, par voie électronique, le questionnaire et nous nous sommes assurés qu'il respectait bien les consignes établies en le complétant.

3.8 Élaboration du guide d'entretien et réalisation des entrevues

À la suite de l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons élaboré le guide d'entretien en ayant comme objectif de clarifier ou d'approfondir certains propos des participantes et participants.

3.9 Transcription des entrevues, analyse et interprétation des données

Finalement, une transcription des entrevues nous a permis de procéder à l'analyse et à l'interprétation des données.

4. CHOIX DE TECHNIQUES ET METHODES DE COLLECTES DE DONNEES

Nous avons fait le choix d'utiliser deux techniques : le questionnaire et l'entrevue. L'ordre dans lequel nous avons choisi d'utiliser ces techniques fut déterminé dans une logique répondant le mieux possible aux objectifs de notre étude. Voici de quelle façon nous justifions l'application de chacun de ces outils et l'ordre de leur utilisation.

4.1 Questionnaire

Comme nous voulions recueillir une représentation la plus authentique possible, nous avons choisi de soumettre aux participantes et participants, sous forme électronique, des questions ouvertes laissant la place aux participantes et participants pour élaborer leurs réponses. Le questionnaire comporte neuf questions construites en s'inspirant des éléments de la recension des écrits nous apparaissant les plus susceptibles de nous pister sur la représentation spontanée des participantes et participants. Cet outil de collecte de données interroge la représentation du transfert selon différents aspects : la définition que les participantes et participants donnent au transfert, les comportements qui, selon eux, démontrent la capacité ou l'incapacité des étudiantes et étudiants à utiliser leurs connaissances, leurs croyances en ce qui a trait à la possibilité que le transfert puisse s'enseigner, ainsi que leur perception en regard des besoins en soutien des étudiantes et étudiants et des facteurs jugés importants dans le développement de leur habileté de transfert.

Les consignes écrites qui accompagnent le questionnaire spécifient aux participantes et participants l'importance de répondre de façon spontanée, sans possibilité de consulter quelque document que ce soit. C'est à partir de l'analyse des

réponses aux questions ouvertes que le guide d'entrevue a été élaboré dans le but d'approfondir ou d'apporter des éclaircissements sur certains éléments recueillis. Ce questionnaire et les consignes l'accompagnant figurent à l'Annexe C.

4.2 Entrevue

L'entrevue est une méthode qui s'inscrit très bien dans la logique de cette recherche puisqu'elle permet au chercheur d'avoir accès à l'expérience des participantes et participants, mieux comprendre la signification des messages (L'Écuyer, 1988) et par le fait même, mieux comprendre la représentation qu'ils se font du transfert et du soutien à apporter aux étudiantes et étudiants (Savoie-Zajc, 2011). La forme d'entrevue semi-structurée a été utilisée dans le but de mieux encadrer la discussion et ce, en utilisant un guide d'entrevue (Annexe D) élaboré à la suite de l'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes. Cette première analyse a fait émerger des aspects relatifs à la représentation du transfert qui demandaient à être précisés. Les questions ont été rédigées à partir d'aspects flous ou demandant d'être approfondis afin d'avoir une meilleure idée de ce que les participantes et participants nous avaient révélé en répondant au questionnaire. Savoie-Zajc (2009) mentionne que l'entrevue est une méthode de collecte très importante dans le cadre d'une étude de type interprétatif, et elle serait principalement utilisée dans le cadre des recherches qualitatives (Fortin, Côté, Fillion, 2006). Nous avons prévu une entrevue de groupe si l'entrevue individuelle ne nous apportait pas les informations recherchées. Cependant, après avoir effectué les entrevues de façon individuelle, comme nous considérons suffisantes les données recueillies pour procéder à l'analyse, nous avons jugé que l'entrevue de groupe n'était pas nécessaire pour répondre aux objectifs de notre étude.

5. PROCESSUS DE VALIDATION DES TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le but que les données recueillies soient les plus fiables et objectives possible, nous nous sommes assurés que les questions représentaient bien ce que nous cherchions à savoir. Ainsi, une vérification de la validité interne de cet outil de

collecte de données a été faite en la soumettant à un prétest effectué par trois enseignantes et enseignants. Par la suite, nous avons apporté les modifications nécessaires à la formulation des questions.

Concernant la validité de la technique d'entrevue, Savoie-Zajc (2009) précise qu'elle dépend notamment du respect des considérations dont on doit tenir compte lors de sa préparation. Ainsi, le but de l'entrevue étant d'approfondir le sens donné à certains éléments des réponses au questionnaire, nous avons fait preuve d'une grande rigueur en nous référant aux concepts tirés de recension des écrits. En effet, ces concepts ont, dans un premier temps, orienté la construction du questionnaire comme décrit précédemment et, dans un deuxième temps, ils nous ont permis, à l'aide des extraits des réponses au questionnaire des participantes et participants, d'approfondir les éléments nous apparaissant pertinents pour la recherche.

6. CHOIX DE METHODES D'ANALYSE

Une analyse qualitative de contenu a été réalisée à partir des deux outils de collecte de données, le questionnaire et l'entrevue semi-structurée. Ce type d'analyse constitue, selon L'Écuyer (1988), du matériel brut à partir duquel nous devons « découvrir le sens voilé, le sens caché des mots » (p. 51), ce qui correspond tout à fait à la démarche utilisée dans cette recherche. Toutefois, pour nous assurer d'une analyse le plus près possible de la signification et du sens que les participantes et participants ont voulu exprimer, nous nous sommes assurés de bien organiser et structurer les données. À cet effet, Huberman et Miles (1991, 1994), cités par Mukamurera, Lacourse, Couturier (2006), distinguent trois étapes dans le processus d'analyse, « 1) condenser les données (réduction, codage), 2) présenter les données, 3) formuler et vérifier les conclusions. » (p. 111). Cette section du chapitre a pour but de décrire la première étape tandis que les étapes 2 et 3 seront décrites dans le chapitre présentation et interprétation des données. Voici, selon Deslaurier (1991), une description des étapes du processus qui ont permis le regroupement, la présentation et la pré-analyse des données.

6.1 Réduction et processus de codage

Pour procéder à la première étape du processus de codage, nous nous sommes inspirés de Deslaurier (1991) et de Paillé et Muchielli (2012). Cette étape de repérage et de regroupement d'informations est d'abord, selon Deslaurier, une déconstruction, étape pendant laquelle il « faut découper et réduire les informations en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés » (p. 82). Dans le cadre de notre essai, ces rassemblements ou regroupements de données ont été effectués selon deux démarches, inductive et déductive. Ainsi, le choix d'utiliser une démarche mixte s'est confirmé naturellement lors des différents repérages d'informations par l'intermédiaire des deux collectes de données. En effet, en plus des thèmes prédéterminés pour l'élaboration du questionnaire, plusieurs propos des participantes et participants ont fait émerger d'autres éléments très utiles à l'analyse des réponses de ces derniers, provenant des deux collectes de données soit : le questionnaire et l'entrevue. Par la suite, cette information a été découpée et regroupée par thèmes. Voici de façon plus détaillée chacune des étapes de ce processus.

6.1.1 Premier codage

À partir des concepts approfondis et définis, tirés du cadre de référence, nous avons, selon une approche inductive (Deslaurier, 1991), procédé au premier codage en déterminant les thèmes sur lesquels porterait le questionnaire. Ces thèmes sont : la notion de transfert, les conditions nécessaires au développement de l'habileté de transfert, les contextes favorables au transfert, le soutien nécessaire ainsi que les besoins des étudiantes et étudiants pour favoriser l'utilisation des connaissances.

6.1.2 Deuxième codage

À cette étape, lors de l'examen des réponses du questionnaire, les thèmes prédéterminés ont été enrichis de nouveaux éléments permettant d'apporter un éclairage supplémentaire à la représentation des participantes et participants quant à l'acquisition de l'habileté de transfert. Ainsi, de nouveaux thèmes plus précis, notamment la métacognition ainsi que des facteurs influençant la motivation des

étudiantes et étudiants, ont émergé des réponses aux questionnaires et ont permis une deuxième codification, cette fois selon une approche déductive. De plus, ces données issues des réponses au questionnaire ont été réinvesties dans l'élaboration du guide d'entrevue, et ce, pour chacun des participants et participantes de façon à éclairer les aspects flous ou imprécis de certaines réponses.

6.1.3 Troisième codage : les données provenant de l'entrevue

Nous nous sommes inspirés de Paillé et Muchielli (2012) pour procéder à ce codage fait pendant et après une transcription rigoureuse des entrevues. Toutefois, comme cité par ce même auteur :

on ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage (le ton, l'intensité, le timbre, la clarté de la voix, la durée et caractère continu ou discontinu des hésitations, etc. En ce sens, le travail de transcription est parti prenant du processus d'analyse d'un corpus de données. (p. 79).

Nous avons d'abord procédé à la transcription des verbatim pour nous imprégner des réponses. Par la suite, nous avons procédé à l'annotation des réponses en référant à la revue des écrits et commencé le travail de catégorisation en reliant entre eux les éléments qui touchaient aux mêmes aspects. Enfin, nous avons déterminé des axes autour desquels les différentes dimensions du transfert, tel que représenté par les participantes et participants, se regroupent.

Ainsi, un maximum de données a été recueilli à partir de la fusion de tous les thèmes retenus, c'est-à-dire ceux issus du cadre de référence, ceux ressortis suite au questionnaire ainsi que ceux que les participantes et participants à la recherche ont fait émerger lors de l'entrevue. Un tableau présentant ces thèmes, les propos qui y sont associés pour chacun des participants et participantes ainsi que quelques annotations, que Paillé et Muchielli (2012) appellent la « réduction phénoménologique » (p. 279), fut élaboré comme outil de travail pour l'analyse. En effet, ces annotations faites lors de la transcription font parler certains éléments moins explicites du propos et approfondissent le sens que les participantes et participants

leur donnent. Comme l'affirment ces mêmes auteurs, « Il s'agit, il faut le rappeler, d'un travail qui implique l'exercice de la sensibilité théorique et expérientielle, que l'on ne souhaite pas exercer de manière mécanique, mais le plus possible en réflexivité, c'est-à-dire en demeurant vigilant » (p. 279). Nous vous présentons à l'Annexe E, un exemple de ce tableau.

Nous avons poursuivi cette analyse en regroupant tous ces thèmes selon des ensembles thématiques tels que définis par Paillé et Muchielli (2012) comme étant : « des ensembles de thèmes qui ressortent de l'analyse en fonction d'un certain type de caractérisation » (p. 270).

Ces types de caractérisation dont nous avons tenu compte pour la suite de notre analyse sont : la récurrence des thèmes, leur convergence, leur parenté, ainsi que leur complémentarité. De plus, toujours selon Paillé et Muchielli (2012), le regroupement de thèmes non récurrents peut être significatif et tout aussi intéressant par les liens qui s'en dégagent. C'est le « statut de l'information qui est important » (p. 266). C'est la qualité de l'information, ce qu'elle fait ressortir, « ce qu'elle met en lumière » (p. 266) qui est importante plus que la quantité.

Ainsi, nous avons tenu compte de ces ensembles thématiques pour poursuivre la réduction des données et construire un schéma thématique figurant à la page 62. De plus, tout au long de l'analyse, nous avons pris soin de continuer les annotations dans le but de faire valoir les caractéristiques moins explicites (Paillé et Muchielli, 2012) lesquelles, nous croyons, ont enrichi l'interprétation des données recueillies.

7. RESPECT DE LA SCIENTIFICITE ET DE LA VALIDITE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cet essai, nous nous sommes assurés de bien respecter la validité, et ce, tout au long de la planification du projet et de son processus. Sur cet aspect, Le Compte et Goetz (1982), cités par Ayerbe et Missonier (2006), indiquent que « la validité interne est souvent considérée comme une force des recherches qualitatives, dans la mesure où elle est censée assurer une interrelation forte entre les

observations empiriques et les concepts théoriques. » (p. 40). Pour répondre à cette condition, dans un souci de cohérence et de logique de la démarche, nous nous sommes d'abord assurés de la précision des objectifs spécifiques que nous poursuivions et auxquels nous nous sommes référés tout au long de la démarche de recherche. Par la suite, comme proposé par Savoie-Zajc (2011), nous avons fait en sorte que le critère de crédibilité et validité soit respecté lors de l'élaboration des questions ouvertes, en s'inspirant des concepts jugés pertinents à l'atteinte des objectifs et ressortis de la recension des écrits. Plus les questions vont chercher ce que nous souhaitons savoir, plus nous respectons la logique de la démarche et mieux nous répondons aux objectifs déterminés. Ainsi, comme précisé dans la section des outils de collecte de données, les questions ont été prétestées par des personnes externes à la recherche.

La validité d'une démarche de recherche, plus précisément celle de l'étude multicas, doit également être respectée à l'étape de l'analyse des données effectuée par le chercheur. Cette validation des données peut se faire selon plusieurs démarches. Pour les besoins de notre étude, deux démarches ont été privilégiées : la révision des données par les participantes et participants à l'étude, et la révision des résultats par un pair (Stakes, 1995, cité dans Karsenti, Demers, 2011).

Ainsi, nous avons d'abord soumis aux participantes et participants, lors de l'entrevue semi-structurée, les données jugées pertinentes et recueillies grâce au questionnaire, dans le but de vérifier si elles correspondaient à ce qu'ils nous avaient livré. De plus, Miles et Huberman (2003) s'appuient sur les propos de Kvale (1989) et affirment que « la validité est un processus de vérification et de questionnement » (p. 504), que nous avons fait tout au long de l'étape de l'analyse et de l'interprétation. En effet, nous avons vérifié à plusieurs reprises les données provenant des questionnaires et des transcriptions d'entrevue pour approfondir les liens possibles entre les données recueillies, mais aussi pour mettre en lumière d'autres facteurs soulevés par les participantes et participants à l'étude comme celui des savoirs expérientiels par exemple, et pouvant interférer lors de l'apprentissage de l'habileté

de transfert. Le fait de tenir compte de nouveaux facteurs ajoute à la validité de la démarche et sur cet aspect voici ce qu'en pensent Ayerbe et Missonier (2006) : « Le chercheur souhaite alors déterminer si un événement X conduit à un événement Y. S'il conclut à tort qu'il existe une relation causale sans prendre en compte un troisième facteur Z, alors la validité interne n'est pas atteinte. ».

La deuxième démarche de validation interne a consisté à faire vérifier les données issues des deux collectes et les résultats de l'analyse et l'interprétation par un pair. Finalement, nous reconnaissons qu'il est impossible d'avoir une totale objectivité lors de l'interprétation des données, néanmoins, à l'issue de cette démarche, nous croyons avoir suffisamment respecté la signification des propos des participantes et participants pour assurer la crédibilité de la recherche et nous nous sommes assurés d'une bonne organisation et compréhension de la démarche en construisant un tableau thématique, dont nous vous présentons un exemple à l'Annexe G, qui fait le lien entre les propos recueillis et les thèmes de la recherche.

8. PREOCCUPATIONS ETHIQUES

En l'absence de comités d'éthique de la recherche dans les cégeps d'où provenaient les participantes et participants, il fut impossible de faire évaluer et accepter notre projet de recherche. De plus, le certificat d'éthique de la recherche (CEF) à Performa n'était pas en vigueur au moment de notre collecte de données. Toutefois, un suivi très rigoureux fut assuré par la chercheuse. Des rencontres individuelles avec les participantes et participants qui ont été sélectionnés pour la recherche, ainsi qu'avec les personnes externes qui ont procédé au prétest du questionnaire, ont été réalisées dans le but de leur expliquer les objectifs de la recherche et répondre à leurs questionnements. Un document explicatif dans lequel la démarche de recherche et leur implication sont précisées leur a été remis. Ces rencontres individuelles avaient pour but d'assurer la compréhension des participantes et participants en vue d'un consentement éclairé, répondant ainsi au principe du respect de la personne comme prévu selon l'« Énoncé de politique des

trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ». Nous leur avons fourni l'assurance qu'ils ne seraient pas évalués, mais plutôt qu'ils participeraient à l'avancement des connaissances sur des représentations qu'ils peuvent détenir sur le transfert des connaissances effectué par les étudiantes et étudiants en soins infirmiers au collégial. Nous les avons également rassurés sur le fait qu'ils peuvent quitter l'étude en tout temps, ce qui respecte le principe du bien-être psychologique. Deux formulaires de consentement ont été signés, un par les participantes et participants à la recherche ainsi qu'un deuxième par les personnes externes sélectionnées pour prétester les questions ouvertes. Ces formulaires de consentement figurent aux annexes E et F.

Autre considération éthique que nous jugeons importante était d'assurer la communication régulière par courriel ou par téléphone avec les participantes et participants, pour leur permettre de suivre les étapes du processus et leur signifier l'importance de leur implication.

Finalement, comme précisé dans la lettre remise aux participantes et participants en vue de la signature des consentements, la confidentialité a été assurée par une codification numérale des outils de collecte de données et des informations relatives aux participantes et participants, connues uniquement par la chercheuse et conservées dans un classeur verrouillé. De cette façon, les supérieurs ou toute autre personne en situation d'autorité n'ont accès à aucune information pouvant leur porter préjudice. Les résultats de la recherche ne permettent pas non plus d'identifier les personnes participantes.

QUATRIÈME CHAPITRE ANALYSE, PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1. ANALYSE ET PRESENTATION DES DONNEES

L'analyse thématique a mis en lumière des constats nous permettant de mieux saisir la compréhension des participantes et participants concernant l'habileté de transfert des connaissances que les étudiantes et étudiants au programme *Soins infirmiers* doivent développer pour atteindre les compétences exigées par la profession.

D'entrée de jeu, il est important de souligner l'intérêt et la passion avec lesquels les participantes et participants à l'essai accompagnent les étudiantes et étudiants dans leur cheminement tout au long du programme. D'ailleurs, une majorité des étudiantes et étudiants atteignent les objectifs du programme. Toutefois, suite à l'analyse, nous avons fait quelques constats qui pourraient permettre de suggérer des pistes d'amélioration visant à mieux accompagner les étudiantes et étudiants lors du développement de leur habileté de transfert.

Les participantes et participants ont tous leur façon de se représenter le transfert et le soutien au transfert des connaissances. Cependant, ce n'est pas dans la définition qu'ils donnent au transfert des connaissances que nous pouvons comprendre leur représentation. Bien que nous les ayons questionnés de différentes façons et sous différents angles, ils trouvent difficilement les mots pour nous faire part de leur compréhension du transfert. Néanmoins, il est possible de comprendre la représentation qu'ils se font de l'habileté de transfert des connaissances lorsqu'on les questionne sur les comportements manifestés par les étudiantes et étudiants qui utilisent leurs connaissances et quand ils nous donnent des exemples de soutien qu'ils apportent aux étudiantes et étudiants. Ce qu'ils en disent démontre la complexité de ce processus.

1.1 Les catégories se rapportant à la représentation du transfert des enseignantes et enseignants

L'analyse des réponses au questionnaire et de l'entrevue a fait ressortir sept axes principaux et secondaires.

Tableau 1
Axes thématiques

Axes thématiques reliés à l'habileté de transfert	Description
Axes principaux regroupant des axes secondaires	
Axe 1 : Le transfert vu comme une construction Axe 2 : Aspect affectif ainsi que la motivation intrinsèque et extrinsèque	Bases essentielles au développement de l'habileté de transfert des connaissances
Axes secondaires regroupant des thèmes complémentaires et convergents vers un des axes principaux	
Axe 3 : Responsabilité étudiante Axe 5 : Responsabilité enseignante	Importance de la responsabilité partagée lors du développement de l'habileté de transfert des connaissances
Axe 4 : Les connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles)	Le type de connaissances a un impact sur le développement de l'habileté de transfert des connaissances
Axe 6 : Métacognition	Référence à la réflexion cognitive et affective, pendant et suite à l'action, permettant de favoriser la construction des connaissances et le développement de l'habileté de transfert des connaissances
Axe 7 : Contexte d'apprentissage	Influence des contextes dans lesquels les étudiants cheminent considérant l'aspect affectif et le confort

Étant donné l'interrelation entre les différents axes qui regroupent les propos des participantes et participants en différents thèmes, nous avons, pour faciliter la compréhension, élaboré un schéma thématique présenté à la Figure 5. Ainsi, dans la section suivante, faisant référence à ce schéma, nous décrivons chacun des axes non pas individuellement, mais plutôt en les mettant en relation par les thèmes associés, et ainsi faire ressortir les liens faits par les participantes et participants dans la compréhension de la représentation qu'ils se font au regard du transfert des connaissances et du soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants.

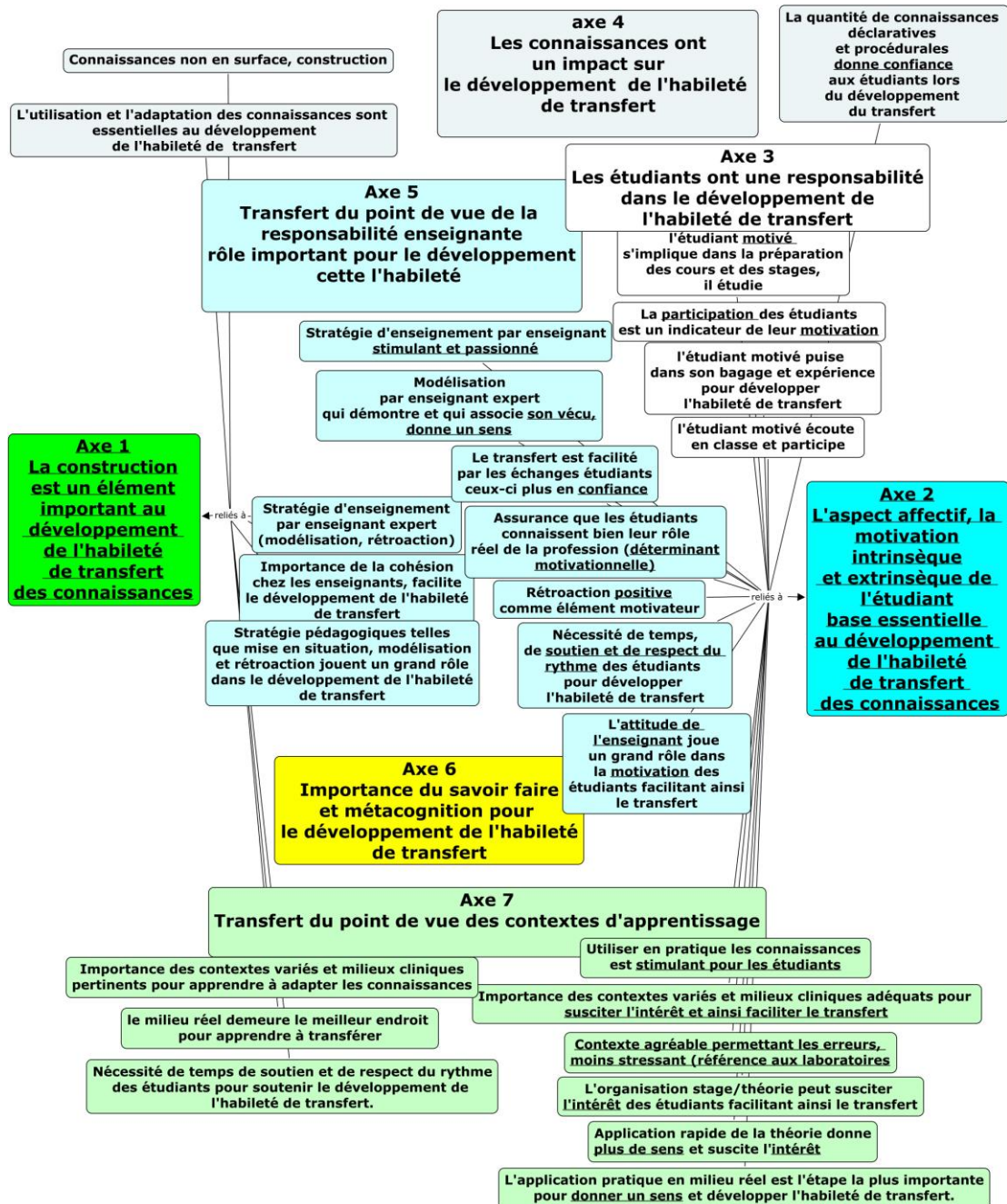


Figure 5 – Schéma thématique

Les deux premiers axes (1 et 2) sont considérés comme dominants puisqu'ils représentent une grande partie des propos recueillis, et ce, pour la majorité des participantes et participants. On remarque que les axes secondaires 4, 5 et 7 se greffent aux deux principaux par la complémentarité et la convergence des thèmes associés. Ce qui veut dire que les thèmes respectifs de chacun de ces axes secondaires s'éclairent entre eux (Paillé, Muchielli, 2013) et se regroupent vers un des axes principaux pour approfondir la compréhension de la représentation que les enseignantes et enseignants se font du transfert des connaissances. Par ailleurs, pour ce qui est des axes secondaires 3 et 6, malgré le fait que les participantes et participants leur accordent de l'importance, les thèmes associés sont moins nombreux et font référence à un seul axe principal.

Toujours en se référant au schéma thématique de la Figure 5, examinons de plus près l'interprétation que nous faisons de cette analyse.

2. INTERPRETATION DES DONNEES

2.1 Le transfert nécessite une construction

Une des premières constatations tient au fait que les participantes et participants conçoivent le transfert des connaissances comme une construction, d'ailleurs, si on se réfère au schéma thématique à la Figure 5, les axes secondaires tels que « **Le contexte d'enseignement, élément influençant la capacité de transfert** » (axe 7), « **Les connaissances ont un impact sur le développement de l'habileté de transfert** » (axe 4), « **Responsabilité enseignante, rôle important pour le développement de l'habileté de transfert** » (axe 5), et les thèmes associés nous le démontrent. De plus, les réponses des participantes et participants font référence à plusieurs des concepts associés au transfert des connaissances tels que : les liens entre les connaissances emmagasinées dans la mémoire et les données de la situation. Il y a aussi l'idée que le transfert doit permettre de voir les similitudes et ainsi, construire son jugement sur ces aspects (Tardif, 1997).

Voici quelques extraits de verbatim illustrant le transfert comme construction des connaissances :

1. Outrepasser le copier-coller, comprendre qu'est-ce qui en est, faire un lien avec la situation, par exemple, des médicaments qui ont trois indications, c'est d'aller plus loin dans cette recherche, que l'étudiant sache pourquoi il le donne et ça fait référence à quelle classe de médicament pour ce patient, à quelle autre classe ce même médicament fait-il référence pour un autre patient. C'est ce que je veux dire par outrepasser. (participante ou participant 2)
2. Adapter les notions théoriques à la situation actuelle, aux situations similaires « Une petite brique à la fois ». (participante ou participant 3)
3. Est-ce qu'ils ont cherché l'information, est-ce qu'ils sont capables de l'intégrer, l'appliquer, et de l'utiliser pour porter un jugement clinique. (participante ou participant 4)
4. C'est de construire avec ce qu'ils ont déjà. (participante ou participant 5)

Les thèmes formant ces axes secondaires suggèrent que les participantes et participants reconnaissent que cette construction des connaissances est liée à plusieurs facteurs.

2.1.1 Les connaissances et le transfert

Les participantes et participants, bien qu'ils ne trouvent pas toujours les mots pour définir le transfert, sont en mesure de l'observer lorsqu'ils disent remarquer que les étudiantes et étudiants qui ne transfèrent pas ont tendance à reproduire le mot à mot de ce qu'on leur dit. Ils font implicitement référence à la difficulté de traiter les connaissances déclaratives et procédurales dans le but de construire des connaissances conditionnelles (Brien, 2002). Ainsi, l'analyse nous indique qu'ils sont d'accord avec le fait que le transfert ne dépend pas uniquement des connaissances théoriques. En voici un extrait :

5. Ce n'est pas le nombre de connaissances qui va faire que l'étudiant va être capable de transférer. (participante ou participant 1)

Toutefois, même si la notion de réflexion et de construction des connaissances pour un transfert efficace est valorisée, les propos des participantes et participants sont peu approfondis à cet effet et nous amènent à penser qu'ils considèrent que cette responsabilité relève beaucoup des étudiantes et étudiants et des connaissances déclaratives et procédurales que ces derniers ont mémorisées; cette constatation fait référence à l'axe secondaire 4 du schéma thématique, « **Les connaissances ont un impact sur le développement de l'habileté de transfert** ». Par conséquent, le soutien à la réflexion pour que les étudiantes et étudiants s'engagent à construire leurs connaissances, relié à l'axe secondaire 3, n'est pas ou très peu évoqué dans les propos des participantes et participants. Ceci pourrait expliquer l'absence de lien entre l'axe secondaire 3 portant sur la responsabilité de l'étudiant, et l'axe principal 2 signifiant que la construction est nécessaire au transfert des connaissances. De plus, les extraits de verbatim qui suivent nous portent à croire que l'accompagnement à la réflexion et la construction par le biais de la métacognition n'est pas suffisamment approfondi. À la question, que démontrent les étudiantes et étudiants qui ont acquis l'habileté de transfert :

Soit, on met l'emphase sur la mémorisation des connaissances :

6. Les étudiantes et étudiants doivent : « nous convaincre, nous montrer hors de tout doute raisonnable qu'il a retenu, qu'il a entendu, retenu et assimilé. » (participante ou participant 1)

Soit, on en reste aux aspects plus concrets, telle que l'observation, ce qui a été vu :

7. Je fais ma rétroaction en demandant à l'étudiante ce qu'elle a été capable d'observer, ce qu'elle a été capable d'aller chercher comme information, ce qu'elle a pu voir, observer, de faire appel au minimum de bagage qu'elle peut avoir, ensuite je vais essayer de voir qu'est-ce qui lui a échappé, qu'est-ce qu'elle n'a pas vu, qu'est-ce qui lui semblait hors de contrôle. C'est sûr s'il y a des lacunes au niveau des liens, c'est certain qu'il y a automatiquement des lacunes au niveau des connaissances. (participante ou participant 1)

Soit, on en reste à la transmission :

8. Les notions que j'ai transmises, les notions théoriques, tout ce qui est un peu plus théorique, les étudiantes et étudiants doivent être capables de les mettre en pratique. (participante ou participant 4)

Soit, on ne fait pas référence aux connaissances conditionnelles, celles qui sont responsables du transfert :

9. Mettre les acquis en action, c'est être capable d'effectuer, exemple si c'est une technique, d'effectuer là une situation similaire. (participante ou participant 4)

Soit, qu'on ne demande pas aux étudiantes et étudiants de justifier leur réponse et même, on en prend la responsabilité :

10. Quand je suis en stage comme je te disais, souvent je leur pose des questions, fouillez dans le dossier, arrivez-moi avec une réponse. S'ils ne sont pas capables d'arriver avec une réponse, je vais revenir sur la théorie, je vais juste ouvrir une porte, regarde ta lacune tu n'as pas fait le lien avec telles choses, ton manque de connaissances. (participante ou participant 3)

Tardif (1997) appuie ces observations et dit qu'il y a une lacune dans l'aide apportée à la construction et à l'utilisation des connaissances conditionnelles. Il précise que l'accent est mis surtout sur les connaissances déclaratives et procédurales. Notre analyse nous indique que les actions ne semblent pas porter suffisamment sur le processus cognitif, alors que le discours en fait mention régulièrement ce qui, par conséquent, peut paraître contradictoire à l'occasion. Les exemples qui suivent de deux participants différents le démontrent.

- 11a. Je le fais dans l'action puis je me dis un moment donné ils vont le faire tout seul (procédural) par rapport à 11 b. « utiliser et adapter les notions théoriques à la situation actuelle » (processus cognitif) ou 11c. « On amène les étudiants dans la réflexion, beaucoup, beaucoup dans l'action ». (participante ou participant 3)
- 12a. Mettre les acquis en action c'est être capable d'effectuer, une technique (procédural) et partager aux élèves mes acquis théoriques et pratiques (déclaratif) par rapport à 12 b. « confrontés à des situations complexes, nécessitant l'utilisation et l'adaptation

(processus cognitif) de certaines connaissances ». (participante ou participant 4)

On peut penser que plusieurs facteurs peuvent expliquer ces propos qui peuvent paraître contradictoires, notamment une connaissance et une compréhension restreinte des processus cognitifs et métacognitifs. Nous avons observé, lors de l'entrevue, une difficulté et de l'hésitation dans la capacité à préciser leur pensée sur ce sujet. Nous pensons que la reconnaissance de l'importance du processus cognitif dans l'apprentissage du transfert dont parlent les participantes et participants, provient des connaissances liées à leur expérience d'enseignante et enseignant, connaissances pertinentes et complémentaires nécessaires pour accompagner les étudiantes et étudiants lors de leurs apprentissages, notamment l'habileté de transfert, puisque comme soulevé par Marchand, Lauzon et Pères (2007), ce type de savoir fait référence à la pratique répétée, dans des situations semblables ou différentes. Toutefois, ces savoirs ne sont pas explicites et consciemment reliés aux savoirs théoriques (*Ibid*), ce qui pourrait expliquer cette difficulté qu'ont les participantes et participants à expliciter leur pensée en regard de leur propre représentation du transfert de connaissances.

Lenoir et Pastré (2008) nous apportent un éclairage nouveau que nous nous permettons d'associer aux propos oppositionnels ci-haut mentionnés « l'action n'est pas absente, mais elle est subordonnée à la production de savoir » (p. 55). En effet, ils nous parlent de deux modèles complémentaires appelés opératif et cognitif, faisant référence à la relation entre l'activité et le savoir, sans quoi les étudiantes et étudiants ne peuvent véritablement construire. Ainsi, pour assurer cette construction de savoirs nécessaires pour un agir adapté et compétent, une réflexion sur l'action et après l'action est nécessaire et associée au modèle cognitif. Nous croyons donc que ces extraits de verbatim (11 et 12), que nous qualifions de propos en opposition, pourraient être considérés comme complémentaires dans la mesure où on met en place des stratégies de soutien pendant ou après l'action, respectant ainsi le modèle cognitif et l'apprentissage auprès des étudiantes et étudiants.

2.1.2 *La responsabilité enseignante dans le soutien au transfert*

Une condition soulevée par les participantes et participants faisant référence à leur responsabilité à l'axe secondaire 5, est l'arrimage entre les enseignantes et enseignants. En effet, l'importance qu'ils donnent à la construction comme condition au transfert s'exprime en passant par la nécessité que les enseignantes et enseignants s'entendent sur les contenus à enseigner et les façons de soutenir le transfert pour assurer une cohérence facilitant l'intégration des connaissances et faisant référence à l'axe secondaire 4. Voici un extrait de verbatim illustrant cette affirmation :

13. Comme prof on comprend parfois différemment, alors je trouve que c'est difficile quand un prof dit oui à des choses auxquelles je dirais non, comment peut-on faciliter la capacité de transfert si les étudiants nous disent : « en 1^{re} année on nous disait pas ça. Il est important pour favoriser un transfert correct des connaissances chez nos étudiants de se parler entre enseignants pour assurer notamment, une similitude de correction. (participante ou participant 2)

Barbeau, Montini et Roy (1997) appuient ce dernier extrait de verbatim en affirmant que les enseignantes et enseignants doivent bien connaître leur matière, ils doivent maîtriser très bien cette matière pour pouvoir répondre aux questions et, selon nous, pour maintenir une cohérence entre les connaissances disciplinaires ainsi que pédagogiques détenues par les enseignantes et enseignants et celles véhiculées auprès des étudiantes et étudiants.

Étant conscients de l'importance du processus cognitif et de la construction des connaissances lors du transfert, les participantes et participants font également ressortir l'importance qu'ils accordent à la stimulation cognitive dans le développement de l'habileté de transfert des étudiantes et étudiants par différentes approches pédagogiques. Toutefois, on observe qu'ils en prennent une grande responsabilité et que les efforts consentis par ces derniers relèvent beaucoup des stratégies d'enseignement, telles que la rétroaction et la modélisation, méthodes pédagogiques souvent mentionnées dans leurs propos, mais qui, selon les exemples d'application cités, ne sont pas toujours utilisées sous l'angle de la stratégie

d'apprentissage mettant en jeu la réflexion. Sur cet aspect, Bédard et Turgeon (1995) insistent sur l'étape de décontextualisation suite à situation pratique, dans le but d'approfondir la réflexion sur l'action. Par conséquent, la plupart des propos des participantes et participants nous amènent à penser qu'ils ne suscitent pas suffisamment chez les étudiantes et étudiants la réflexion en profondeur sur leur propre façon de penser, notamment lorsqu'ils font de la rétroaction. De plus, leurs propos font ressortir que cette stratégie est surtout utilisée pour revoir les connaissances procédurales et mettre l'accent sur le résultat d'une action, comme l'indiquent ces extraits de verbatim :

14. Je reflète ce que j'ai vu, comment elle a réagi et je les félicite, regarde tu étais nerveuse, c'est une situation anxiogène, tu l'as nommée. (participante ou participant 3)
15. Je vais d'abord lui demander ce qu'elle a été capable d'observer, ce qu'elle a été capable d'aller chercher comme information, ce qu'elle a pu voir, observer, de faire appel au minimum de bagage qu'elle peut avoir, ensuite je vais essayer de voir qu'est-ce qui lui a échappé, qu'est-ce qu'elle n'a pas vu, qu'est-ce qui lui semblait hors de contrôle. (participante ou participant 1)

Sur cet aspect, Perrenoud (1999) insiste sur le fait qu'il ne suffit pas d'avoir des connaissances pour transférer et être compétent, mais qu'on doit savoir les mobiliser et les adapter à des contextes différents.

Toutefois, nous considérons que le fait d'utiliser la modélisation demeure un choix pédagogique très pertinent. Cependant, les propos de la majorité des participantes et participants semblent suggérer qu'ils s'inspirent plus du modèle opératif (Lenoir et Pastré, 2008), c'est-à-dire que la stratégie de modélisation se démontre surtout en mettant l'emphase sur les gestes et l'action (procédural) que sur le pourquoi du geste. Par conséquent, nous nous questionnons sur la façon dont cette stratégie est utilisée pour y inclure une réflexion cognitive nécessaire à la construction. Ainsi, aux questions « Que fais-tu lorsque tu dis agir comme modèle? » « Qu'est-ce que tu entends par faire de la modélisation? » Voici les réponses recueillies :

16. C'est d'avoir quelqu'un devant soi qui nous démontre, observer, regarder quelqu'un et de refaire exactement la même chose que la personne qui est devant lui ou elle. (participante ou participant 1)
17. Regarde comment je lui parle au patient, regarde comment je le touche et là, ils peuvent transférer, ils ont vu agir. (participante ou participant 3)
18. On arrive devant un patient, je vais prendre la relève, je vais leur montrer comment faire et la deuxième fois, je vais m'attendre qu'il va en faire un peu plus. (participante ou participant 4)

Nous croyons que cette façon d'utiliser la modélisation est associée à la notion de savoirs tacites détenus par les participantes et participants, ils tentent de communiquer les connaissances qu'ils ont acquises tout au long de leurs années d'expérience professionnelle à l'aide de la démonstration, mais en n'expliquant pas suffisamment ce qu'ils pensent durant qu'ils effectuent le geste professionnel.

D'ailleurs, Chevrier et Charbonneau (2000) affirment que « L'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel » (p. 287), donc difficilement utilisables par les autres à moins de les aider à construire à partir de leurs propres connaissances.

Le Boterf (2009) ajoute « qu'il est possible parfois de le (apprentissage expérientiel) formaliser, mais en partie seulement » (p. 72) et « qu'il est impossible de transmettre les savoir-faire incorporés, inscrits dans le corps » (p. 72). Toujours selon Le Boterf, « ces habiletés ne peuvent pas à proprement parler se transmettre. C'est au novice de construire les siennes au contact de l'opérateur chevronné » (p. 72). L'expérience permet d'observer des choses, d'intervenir, mais ces actions ne sont pas toujours appuyées sur des savoirs conceptuels appris qui permettent de faire le lien entre ce qui est observé et les concepts théoriques. Ces citations de Le Boterf font également référence à une autre affirmation du même auteur, tirée du cadre de référence qui dit que l'apprenant construit ses connaissances et les organise lui-même en savoir-faire, en habiletés ou en schèmes opératoires qu'il définit comme « un modèle d'action, une certaine façon de s'y prendre pour agir » (p. 35); il ajoute « que

pour que l'apprenant puisse procéder à cette construction, il doit avoir un modèle d'expert qui travaille à « cerveau ouvert ». (p. 73) ».

Ce qui nous amène à mettre en évidence l'importance pour les enseignantes et enseignants de prendre conscience des savoirs d'expérience qu'ils détiennent et de les rendre, si possible, accessibles afin de mieux soutenir les étudiantes et étudiants lors de la construction des connaissances et du développement de l'habileté de transfert. Ainsi, à la lumière des propos des participantes et participants, nous pensons qu'une compréhension limitée du concept savoir tacite ou expérience, et de la façon de les utiliser dans le cadre de l'enseignement, peut contribuer au rôle majeur de transmission qu'ils se donnent dans l'apprentissage des étudiantes et étudiants plutôt qu'un rôle d'accompagnement sur les plans cognitif et métacognitif. D'ailleurs, si on se réfère aux thèmes regroupés à l'axe secondaire 3 (la responsabilité étudiante dans le développement de l'habileté de transfert), on s'aperçoit qu'il y a une association importante avec l'axe 2 concernant la motivation, un des axes principaux responsables du développement de l'habileté de transfert alors que ce lien est presque inexistant avec l'axe principal 1 (la construction des connaissances). Ce constat fait ressortir que, malgré l'importance que les participantes et participants accordent à la construction des connaissances pour un transfert efficace, les exemples d'application cités jusqu'à maintenant nous indiquent que l'accompagnement fait n'est pas souvent dirigé vers la responsabilisation des étudiantes et étudiants au regard de leur propre processus cognitif et métacognitif pour le développement de l'habileté de transfert.

2.1.3 Transfert et contexte d'enseignement

Si on s'attarde à l'axe secondaire 7 « **le contexte d'enseignement élément influençant la capacité de transfert** », on reconnaît l'importance des environnements variés pour construire les connaissances comme le démontrent ces extraits de verbatim :

19. Les stages ne leur permettent pas de voir toutes les occasions de soins. L'externat leur permet de vivre d'autres occasions. (participante ou participant 3)

20. Ça s'est passé dans ce contexte particulier, mais dans tel autre contexte, il ne faudrait pas que ça se passe comme ça. (participante ou participant 1)

Autre facteur qui ressort dans les propos est l'importance des contextes réels d'apprentissage comme étant les meilleurs, et l'étape la plus importante dans le développement de l'habileté de transfert. Voici quelques extraits de verbatim appuyant cette affirmation :

21. Le stage nous permet aussi parfois d'ajouter de l'information qui n'a pas été donnée dans des contextes théoriques, c'est-à-dire ajouter ou renforcer la formation. (participante ou participant 1)
22. Les stages cliniques sont le moyen pédagogique le plus pertinent pour le transfert de connaissances. (participante ou participant 3)
23. Le stage : c'est déstabilisant, dans la mesure où ils voient que ce n'est pas tout à fait pareil, toujours le dicton qui dit « entre la théorie et la pratique il y a deux mondes ». (participante ou participant 1)
24. Une matière (concept, technique, approche) fait davantage une image et devient beaucoup plus pertinente quand l'étudiant l'applique en situation réelle. (participante ou participant 3)
25. Le stage est l'endroit d'excellence, ils sont vraiment plongés dans le bain, c'est le milieu dans lequel ils vont travailler, en stage on les fait réagir, au niveau émotionnel, sont-ils capables de gérer leur stress. (participante ou participant 4)
26. Le contexte d'enseignement avec de plus petits groupes d'étudiants donc en stage, nous permet plus de temps pour chacun. (participante ou participant 2)

Par ailleurs, on reconnaît dans les propos des participantes et participants la croyance voulant que ce contexte de stage permette de construire les connaissances conditionnelles en s'adaptant aux situations comme le démontrent ces autres extraits :

27. Le stage, ça leur permet aussi de trouver des solutions, des pistes de solutions ou s'adapter ou de pouvoir justement transférer l'information qu'ils ont eue en modifiant ce qu'il y a à faire pour rendre ça pratique avec la personne qui est là, c'est là qu'on est capable d'évaluer le transfert. (participante ou participant 1)

28. Volet stage est important parce qu'on est dans le vrai monde dans le vrai milieu, donc tous les imprévus qui peuvent se passer autour, donc parfois ça peut entraîner des changements dans les étapes, dans le déroulement. C'est sûr que l'idéal serait du 1 pour 1 et c'est là que les groupes de stage sont importants. (participante ou participant 5)
29. C'est vraiment en stage qu'on peut voir si les étudiants sont capables de structurer, faire des liens. (participante ou participant 4)

On ne peut pas nier le fait que le stage soit un contexte très favorable au transfert des connaissances pour mettre à l'épreuve ce que les étudiantes et étudiants ont appris, cependant, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'aide apportée aux étudiantes et étudiants dans leur processus de réflexion pour résoudre un problème, notamment pour l'identification des similitudes avec d'autres situations vécues antérieurement, ne ressort pas ou très peu dans les propos.

À ce stade-ci de l'interprétation, il semble y avoir un présupposé à savoir qu'il y a une survalorisation du stage comme lieu privilégié du transfert. Ceci peut nous amener à penser que le développement de l'habileté de transfert n'est pas vu comme un objectif des cours en classe ou même en laboratoire.

Il semble également que le fait d'accorder beaucoup d'importance à leur responsabilité comme enseignante et enseignant en ce qui a trait au transfert effectué par les étudiantes et étudiants (voir les verbatim 16 à 18, p. 70), les amène à moins utiliser des stratégies suscitant la construction par les étudiantes et étudiants de leur propre processus d'apprentissage. De plus, spontanément les propos des participantes et participants nous pistent très peu sur les stratégies utilisées en classe lorsqu'on leur demande d'expliquer comment ils favorisent le transfert chez les étudiantes et étudiants. Par les rares propos recueillis à cet effet, il nous semble que les stratégies utilisées en classe sont peu centrées sur la réflexion et la construction, mais surtout sur l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales. Les extraits de verbatim qui suivent appuient l'idée de l'importance de la transmission de connaissances par l'enseignant expert :

30. Pour transférer les connaissances, souvent on donne la théorie. (participante ou participant 2)
31. Il y a beaucoup de connaissances théoriques, c'est-à-dire qu'il y a du contenu, il y a de la matière, il y a des informations, ça, c'est ce que j'entends un peu par connaissances, c'est surtout ça au niveau des connaissances. (participante ou participant 1)

Le fait d'associer les connaissances théoriques à l'apprentissage en classe, et le processus cognitif pour le développement des connaissances conditionnelles aux milieux quasi authentiques ou réels est en opposition avec les propos de Raisky (1996) voulant que le processus de résolution de problème et de pensée critique puisse être reproduit en classe.

2.2 Importance de la motivation dans le transfert

Tout comme le processus cognitif, nous savons maintenant que la motivation est un concept important à considérer lors du soutien apporté aux étudiantes et étudiants dans le développement de l'habileté de transfert. D'ailleurs, tout au long de la recherche, les participantes et participants ont démontré qu'ils reconnaissent l'importance de leur rôle pour motiver leurs étudiantes et étudiants. Les sections suivantes nous éclairent sur leur perception de cette responsabilité qu'ils partagent avec les étudiantes et étudiants.

2.2.1 Motivation et responsabilité étudiante

L'analyse des résultats fait ressortir un lien important entre la motivation à l'axe 1 et la responsabilité étudiante à l'axe 4; cependant, nous apportons des nuances importantes à ce qui a trait à la différence entre la motivation intrinsèque et extrinsèque.

Tout d'abord, concernant ce premier axe principal portant sur la motivation, nous croyons, après l'analyse approfondie des transcriptions d'entrevues, qu'il est également influencé par les savoirs d'expérience des participantes et participants. Ainsi, comme pour le processus cognitif et la construction nécessaire à

l'apprentissage du transfert des connaissances, nous pensons que cette expérience détenue par les participantes et participants leur permet également de reconnaître des déterminants de la motivation et leur importance dans le cadre de l'apprentissage; même s'il s'agit de savoirs tacites, cette préoccupation au regard de la motivation transcende une majorité de leurs propos, comme ces exemples le démontrent lorsqu'on questionne les participantes et participants sur ce que les étudiantes et étudiants ont besoin pour se motiver à apprendre et à développer l'habileté de transfert. Le prochain extrait de verbatim fait ressortir le déterminant lié à l'importance de la conception qu'on a du but de l'apprentissage ou de la tâche à réaliser (Barbeau, Montini et Roy, 1997).

32. L'importance accordée à ce qui est fait, ça permet aussi d'en arriver à certains apprentissages. (participante ou participant 1)

Les extraits suivants font ressortir l'importance de l'atmosphère d'appartenance et du sentiment d'acceptation permettant de faciliter une perception positive de notre compétence (Marbeau, Montini et Roy, 1997).

Les étudiantes et étudiants ont besoin :

33. Travailler ensemble, par apprentissage par les pairs, il y a beaucoup d'apprentissages entre eux, alors parfois de voir une collègue qui le fait c'est beaucoup plus facile. (participante ou participant 1)
34. Favoriser l'échange entre les étudiants. (participante ou participant 2)
35. Rétroaction avec le groupe lorsqu'il arrive une situation de partage. (participante ou participant 5)

De plus, Marzano (1993), cité par Barbeau, Montini et Roy (1997), met l'accent sur l'importance de la « perception de son importance au sein du groupe (être un élément nécessaire au groupe) et la perception de son interdépendance au groupe (chacun constitue un élément nécessaire) » (p. 85).

On peut aussi penser que les participantes et participants reconnaissent l'importance du socioconstructivisme pour susciter la motivation à apprendre,

toutefois, ils n'approfondissent pas sur cet aspect et son importance en regard de la construction des connaissances.

Finalement, l'extrait qui suit illustre bien une citation de Weiner (1992), dans Barbeau, Montini et Roy (1997) qui dit que « la motivation scolaire prend d'abord son origine dans les perceptions que l'élève a de lui et elle » (p. 5). Selon notre compréhension, cette affirmation fait indirectement référence à la perception attributionnelle des étudiantes et étudiants, plus précisément la perception du contrôle qu'on peut avoir sur une cause, pouvant ainsi influencer la confiance en soi (Barbeau, Montini et Roy).

36. La motivation est facilitée chez ceux qui ont déjà une bonne confiance. (participante ou participant 3)

Ainsi, nous constatons que ce thème de la motivation est une préoccupation constante, qu'il est au cœur des propos des participantes et participants. De plus, ils sont conscients que cette motivation doit aussi être initiée par les étudiantes et étudiants eux-mêmes pour qu'elle soit plus durable comme le démontrent les thèmes de l'axe secondaire 3 qui font référence à la responsabilité étudiante et comme l'indiquent ces réponses à la question : « Quels sont les comportements qui démontrent que les étudiantes et étudiants transfèrent leurs connaissances? »

37. Désir de parfaire les connaissances. (participante ou participant 2)

38. Écoute, intérêt à comprendre. (participante ou participant 2)

39. Ils s'impliquent et posent des questions. (participante ou participant 5)

40. Ils pratiquent beaucoup en laboratoire. (participante ou participant 4)

41. Se questionnent davantage. Font plus de liens. (participante ou participant 1)

Toutefois, même si par leurs savoirs d'expérience, les participantes et participants reconnaissent ces déterminants de la motivation, ils ne semblent pas toujours avoir conscience qu'ils peuvent les utiliser pour accompagner les étudiantes

et étudiants dans la quête de leur motivation intrinsèque. Ce concept de la motivation nous apparaît plutôt considéré comme un acquis et une condition à la réussite plutôt qu'un élément à travailler. D'ailleurs, à la question concernant leur rôle à jouer lors du développement de l'habileté de transfert, leurs propos ne font pas référence au soutien auprès des étudiantes et étudiants pour la recherche de leur motivation intrinsèque.

2.2.2 Motivation, aspect affectif et responsabilité enseignante

La motivation extrinsèque, quant à elle, est très valorisée. On observe, tout comme pour le processus cognitif, que la responsabilité des participantes et participants associée à l'axe secondaire 5, ressort de façon importante au regard de la motivation. Ces derniers indiquent par leurs propos qu'ils prennent une place importante par rapport au rôle que les étudiantes et étudiants doivent prendre. Comme on accorde beaucoup d'importance à la motivation extrinsèque, on compense la prise en charge des étudiantes et étudiants face à leur motivation intrinsèque, en favorisant leur confort affectif et en mettant en place des actions comme le démontrent ces extraits :

42. Je donne (enseignant) un sens aux apprentissages à venir. (participante ou participant 5)
43. Je fais le lien avec ce que je viens de dire théoriquement pour mettre un vécu, je trouve que ça les accroche plus. (participante ou participant 2)
44. Je dois écouter l'étudiante. (participante ou participant 3)
45. Je dois respecter le rythme de l'étudiante, création d'un environnement calme, attitude et disponibilité de l'enseignant. (participante ou participant 2)
46. Un enseignant stimulant et passionné et doit être le principal outil, un modèle. (participante ou participant 5)

2.2.3 Motivation et contexte d'enseignement

Par les verbatim 44, 45 et 46, cités précédemment, on peut également observer l'importance que les participantes et participants accordent à la dimension affective, à

l'importance de diminuer le stress vécu par les étudiantes et étudiants et au fait qu'ils doivent se sentir confortables pour apprendre et utiliser leurs connaissances. Leurs propos démontrent que les contextes d'enseignement peuvent influencer le confort lors de l'apprentissage, notamment lors des séances en laboratoire et en examens cliniques objectifs structurés (ECOS) puisqu'elles permettent de faire des erreurs, ce qui est moins possible en milieu réel de stage. Les extraits de verbatim qui suivent nous démontrent cette préoccupation :

47. En laboratoire les erreurs sont permises, les difficultés sont permises. (participante ou participant 1)
48. Avoir droit à l'erreur, sans se sentir jugé, qu'il se sente aussi considéré comme individu et ayant des capacités, ayant un savoir et ayant un passé. (participante ou participant 5)

Il y aussi l'idée que l'erreur fait partie de l'apprentissage (Astolfi, J.P., 2009), mais pas trop en stage et on peut comprendre. Toutefois, les enseignantes et enseignants peuvent se servir des erreurs ou des difficultés pour faire apprendre et construire les connaissances adéquates.

De plus, les contextes réels d'apprentissage sont jugés pertinents puisqu'ils peuvent influencer la motivation étant donné le nombre restreint d'étudiantes et d'étudiants à superviser. En effet, les cinq participantes et participants insistent sur le fait qu'ils peuvent s'attarder sur chacun d'eux et ils reconnaissent l'importance de les accompagner lors de résolution de problème pour les aider dans la gestion de l'émotion, essentielle selon eux pour un transfert des connaissances efficace. Cette préoccupation fait référence aux déterminants de la motivation voulant que cette dimension affective, lors de la résolution de problème et la mise en œuvre d'actions compétentes, passe également par la considération des émotions, et surtout par la compréhension de ces émotions pendant l'action. (Damatio, 2010). En effet, à l'analyse des entrevues, cet aspect ressort comme élément à considérer pour le soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants. Ils placent les étudiantes et étudiants en situation de stress, ils les respectent, les écoutent et nomment ce qui se

pas, mais ils ne semblent pas les aider à comprendre leurs réactions, leurs émotions. Ils en restent à des actions portant sur la motivation extrinsèque. Voici ce qu'ils en disent :

49. Stage : « respecter le rythme de l'étudiante, création d'un environnement calme, attitude et disponibilité de l'enseignant ». (participante ou participant 2)
50. Stage : « quand tu deviens stressé, tu perds tes moyens, tu sors de ta zone de confort. Parfois on a à les sortir de leur zone de confort pour évaluer leur capacité d'adaptation ». (participante ou participant 2)
51. Le temps (référence au temps limité pour résoudre un problème en situation quasi authentique ou réelle) fait que c'est très anxiogène, très stressant et souvent même les étudiants qui sont très bons perdent un peu le contrôle à cause de ça. (participante ou participant 1)
52. En stage, on les fait réagir au niveau émotionnel, sont-ils capables de gérer leur stress. (participante ou participant 4)
53. Ils n'ont pas la maîtrise de la situation, sont face à l'inconnu ou ils ne sont pas capables de gérer, il y a beaucoup d'émotions, et quand on parle de transfert, il ne s'est probablement pas fait. Entre ce qu'il a entendu ce qu'il a vu et ce qu'il a à faire, il y a un blocage qui se fait, est-ce que c'est parce que, au niveau émotif, il y a une charge incroyable? (participante ou participant 1)

Ces dernières constatations nous amènent à explorer l'importance du rôle de la métacognition dans l'apprentissage du transfert.

2.3 La métacognition et le transfert des connaissances

Le concept de métacognition est au centre de l'apprentissage, notamment celui du développement de l'habileté de transfert. En effet, la métacognition nécessite des stratégies tant cognitives qu'affectives, pour un cheminement réflexif visant la construction et le transfert des connaissances. Toutefois, les étudiantes et étudiants ont besoin d'accompagnement à cet égard et les participantes et participants le reconnaissent. Voyons de quelle façon ils en parlent.

2.3.1 *Métacognition et responsabilité partagée*

À la lumière des propos recueillis, et en se référant à l'axe secondaire 3 du schéma thématique (responsabilité que détiennent les étudiantes et étudiants dans le développement de l'habileté de transfert), on s'aperçoit que les efforts d'accompagnement des participantes et participants ne portent pas ou très peu sur le processus métacognitif, processus par lequel les étudiantes et étudiants ont plus de chance de se sentir en contrôle de leur apprentissage en réfléchissant sur leur propre cheminement (Tardif, 1997). Cette constatation est cohérente avec les propos recueillis concernant la responsabilité que les participantes et participants s'attribuent à la section 2.2.1 et 2.2.2.

D'ailleurs, dans la majorité des cas, et ce, tout au long de l'entrevue, on constate également que malgré le fait que les participantes et participants reconnaissent l'importance pour les étudiantes et étudiants de réfléchir à leurs actions et à leur processus de réflexion, cette responsabilisation est surtout reliée, soit à l'étude, les préparations théoriques avant les cours et la présence au cours, soit au degré de confiance que les étudiantes et étudiants démontrent. Pour appuyer cette affirmation, voici quelques réponses à la question, « qu'ont besoin les étudiantes et étudiants pour transférer leurs connaissances? »

- 54. Planification de l'étude. (participante ou participant 4)
- 55. En faisant leurs lectures, en questionnant, en faisant des recherches, ne pas rester aux explications du prof. D'aller au-delà de. (participante ou participant 2)
- 56. Apprendre avec les livres, faire des recherches, connaissances. (participante ou participant 2)
- 57. Lecture du contenu du cours avant la tenue de celui-ci (très peu fait). (participante ou participant 2)
- 58. Plus ils ont de connaissances, plus ils seront capables d'aller chercher tous les éléments des matières contributives, plus ils seront plus capables de transférer. (participante ou participant 1)

et à la question : « quels sont les comportements que vous observez chez les étudiantes et étudiants qui transfèrent leurs connaissances? »

- 59. Écoute, intérêt à comprendre. (participante ou participant 2)
- 60. Plus confiants, se questionnent plus. (participante ou participant 1)
- 61. Présentent de l'entregent, semblent passionnés. (participante ou participant 4)

Les propos des participantes et participants (verbatim 59, 60 et 61) nous amènent aussi à constater qu'ils voient l'importance de l'interrelation entre la motivation intrinsèque, l'aspect affectif, le contrôle émotif et la construction des connaissances, mais sans approfondir sur cet aspect. Par conséquent, nous constatons à nouveau qu'ils interviennent très peu sur la réflexion étudiante au moyen de la métacognition. Rappelons-nous que ce concept de la métacognition est indispensable au transfert des connaissances parce qu'il amène les étudiantes et étudiants à réfléchir sur leur processus d'apprentissage, en tenant compte de la dimension affective et cognitive (St-Pierre, 1991).

À cet effet, associé à l'axe secondaire 6, le lien entre le savoir-faire et la métacognition pour développer l'habileté de transfert est ressorti de façon très isolée, ce qui expliquerait l'absence de thème récurrent lié à cet aspect. Toutefois, lors de l'entrevue, lorsqu'on explore la compréhension des participantes et participants en regard de la rétroaction, stratégie valorisée par ceux-ci et pouvant susciter la métacognition, malgré la difficulté à approfondir spontanément ce concept de soutien auprès des étudiantes et étudiants, même après avoir demandé de donner des exemples d'application, trois d'entre eux ont démontré, dans leurs propos, une importance significative accordée au processus de réflexion propre à l'étudiante et étudiant et au soutien à apporter à cet égard.

- 62. On doit aller chercher ce qu'ils sont, leurs connaissances, leurs limites. (participante ou participant 5)
- 63. La personne qui transfère c'est qu'elle n'a pas juste appris, elle a analysé ses apprentissages, elle a vu un impact. (participante ou participant 3)
- 64. L'étudiant a à se connaître et a lui aussi à faire son bout, il y a une responsabilité comme partagée. (participante ou participant 4)

À ce sujet, Le Boterf (2002) définit la compétence en termes de savoir-faire dans une situation de travail. Il ajoute que « le professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais également comprend pourquoi et comment il agit » (p. 1).

On note la préoccupation en regard de la nécessité, pour les étudiantes et étudiants, de comprendre le pourquoi et le comment d'une action sans toutefois démontrer leur capacité de les soutenir dans ce processus. Nous avons ressorti deux extraits de verbatim faisant référence à cet aspect. Le premier concerne les éléments sur lesquels l'enseignante ou l'enseignant doit faire référence pendant les discussions avec les étudiantes et étudiants suite à la modélisation qu'ils viennent d'observer :

65. Je pense que je vais demander de faire des commentaires sur ce que l'étudiante a vu, qu'est-ce qu'elle a observé, qu'est-ce qui lui est apparu important, qu'est-ce qui lui a sauté aux yeux, alors qu'est-ce qui est ressorti de cette expérience-là. Alors, c'est d'aller voir ce qu'elle a retenu, comment a-t-elle perçu ça. (participante ou participant 1)

Le deuxième élément fait référence à la rétroaction faite auprès des étudiantes et étudiants suite à un acte professionnel :

66. Je vais faire du renforcement positif, je vais aller chercher ce qui était très bien pour que ça devienne encore plus significatif comme événement. (participante ou participant 1)

Cependant, lorsqu'on demande d'approfondir le propos, voici ce que la participante ou le participant donne comme réponse :

67. Je vais questionner le pourquoi de son geste, parce qu'il faut s'assurer qu'elle a fait les choses pour les bonnes raisons. Je vais aller voir le pourquoi elle a fait ce geste, quels liens, sur quels éléments elle s'est basée, sur quelles connaissances elle s'est basée. (participante ou participant 1)

Cet extrait ne correspond pas à ce qu'on peut appeler une réponse spontanée de la représentation du soutien auprès des étudiantes et étudiants, étant donné qu'il a été

obtenu à la suite de plusieurs demandes de précision de la part de la chercheuse. Cette constatation nous amène à nous interroger sur trois aspects. Est-ce parce que nos questions n'étaient pas assez claires, ou est-ce parce que les participantes et participants manquent de mots pour s'exprimer sur ce sujet ou bien, parce qu'ils n'ont pas développé le réflexe de questionner les étudiantes et étudiants dans le but de les amener à réfléchir sur leur processus?

Quoi qu'il en soit, les exemples qu'ils nous donnent de leurs actions pour soutenir les étudiantes et étudiants nous portent à croire qu'elles sont davantage basées sur l'intuition plutôt que sur des connaissances intégrées du concept de transfert des connaissances. Par conséquent, nous pensons qu'en plus de s'exprimer difficilement et clairement sur cet aspect, le soutien à la réflexion demeure limité.

2.4 Le transfert prend du temps

Ce qui nous amène à parler du facteur temps représenté à l'axe secondaire 7 et relié au contexte d'apprentissage. Selon notre analyse, les participantes et participants considèrent que ce facteur joue un rôle important, même s'il n'est pas exprimé directement. En effet, l'importance accordée aux stages, aux laboratoires pour mieux construire les connaissances et pour susciter l'intérêt des étudiantes et étudiants, et ce, en leur accordant plus de temps et d'écoute, sous-entend qu'ils ont plus de temps à accorder aux étudiantes et étudiants pour les soutenir dans cette habileté de transfert dans ces contextes.

Pour conclure cette interprétation, il est important d'insister sur le fait que les propos des participantes et participants démontrent les principaux thèmes responsables du développement de l'habileté de transfert tels que la motivation et la construction des connaissances conditionnelles pour s'adapter aux différentes situations. Cependant, malgré le lien qu'ils font entre transfert et construction des connaissances, nous constatons que ceux-ci se donnent en grande partie cette responsabilité du transfert ainsi que les efforts pour susciter la motivation extrinsèque et la motivation à apprendre. Ce qui nous amène à croire qu'ils utilisent surtout deux

approches psychopédagogiques, l'approche behavioriste et l'approche humaniste. En effet, comme mentionné précédemment, malgré le fait que les participantes et participants croient beaucoup à l'apprentissage dans un contexte socioconstructiviste, ils hésitent à responsabiliser les étudiantes et étudiants quant à leur cheminement réflexif, non pas par manque d'intérêt, mais possiblement en raison d'une compréhension limitée des éléments sur lesquels s'appuient les interventions sur le transfert et sur la métacognition. Par conséquent, les propos des participantes et participants nous amènent à penser que, malgré leur intérêt pour la construction et le processus réflexif, ils ont une conception de l'enseignement, de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant qui correspond encore beaucoup plus aux approches behavioriste et humaniste (Tardif, 1997). Ainsi, en plus de leurs connaissances expérientielles, nous estimons qu'une meilleure compréhension de l'approche constructiviste de l'apprentissage aiderait à développer davantage de stratégies de soutien visant la responsabilisation des étudiantes et étudiants dans leur propre processus cognitif et métacognitif et, par le fait même, susciterait la motivation ayant comme effet d'initier eux-mêmes le transfert de leurs connaissances.

CONCLUSION

Cette étude, visant à explorer la représentation que les enseignantes et enseignants se font du transfert des connaissances et du soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants, nous a permis non seulement de répondre aux objectifs que nous nous étions fixés, mais aussi à dégager quelques pistes de réflexion. Notre intérêt pour le sujet de cette recherche vient notamment du fait que les difficultés qu'on observe au regard du transfert des connaissances ont souvent été explorées sous l'angle des étudiantes et étudiants, mais très peu sous l'angle des enseignantes et enseignants. Ainsi, à l'issue de cette étude, nous croyons que plusieurs facteurs sont responsables de cette problématique, notamment le soutien qu'on exerce auprès des étudiantes et étudiants.

Le cadre de référence nous a permis de préciser les concepts nécessaires à l'accompagnement lors de cette habileté de transfert. Toutefois, la compréhension de la dynamique qui s'exerce entre tous ces concepts nous est apparue tout aussi importante pour assurer une logique et une réflexion sur le processus lors de l'accompagnement des étudiantes et étudiants. C'est la raison pour laquelle nous considérons que la compréhension du transfert des connaissances est très complexe et parfois soumise à de fausses représentations ou perceptions. D'ailleurs, l'approche méthodologique visant à mieux cerner le sens que les participantes et participants donnent au transfert des connaissances et au soutien nécessaire à l'apprentissage de cette habileté nous a considérablement éclairés sur cet aspect.

Il est important de préciser que les participantes et participants reconnaissent la complexité de l'apprentissage de l'habileté de transfert. Toutefois, nous croyons que comprendre les subtilités qui sous-tendent l'interrelation et la dynamique entre tous les concepts nécessaires à considérer pour soutenir l'habileté du transfert des connaissances peut demander, de la part des enseignantes et enseignants, des connaissances et de l'investissement concernant leur propre cheminement réflexif du point de vue pédagogique.

Cette étude a mis en évidence que les participantes et participants possèdent une base de connaissances pédagogiques de par leur formation, mais qu'une grande part de leurs connaissances est aussi reliée à l'expérience, expérience qui leur permet de reconnaître la nécessité de certaines conditions pour que les étudiantes et étudiants apprennent à transférer leurs connaissances. Ces conditions qu'on reconnaît par leur discours théorique sont notamment, la construction à partir de connaissances déclaratives et procédurales, l'autoréflexion des étudiantes et étudiants concernant leur processus cognitif et affectif, la responsabilité partagée des enseignantes et enseignants ainsi que la motivation à apprendre. Toutefois, nous constatons une différence entre ce discours théorique et les exemples d'application qu'on nous donne. Ainsi, même si on reconnaît l'importance du processus cognitif pour développer l'habileté de transfert, les exemples d'application nous indiquent que le soutien assuré auprès des étudiantes et étudiants met souvent l'emphase sur les connaissances déclaratives et procédurales plutôt que sur le processus de réflexion.

Nous pensons que cette différence tient au fait que les connaissances plus formalisées, c'est-à-dire des connaissances que nous acquérons par les lectures ou par la formation pédagogique, quoique présentes, pourraient être davantage valorisées pour appuyer les connaissances d'expérience nécessaires à la formation et au soutien auprès des étudiantes et étudiants. De plus, selon notre compréhension, nous croyons que ces connaissances plus formalisées pourraient enrichir l'expérience en y ajoutant des fondements théoriques et, par le fait même, influencer l'amélioration des pratiques. Toutefois, on semble peu connaître les fondements théoriques permettant d'améliorer le soutien à la réflexion de la motivation intrinsèque. Par conséquent, la motivation extrinsèque est valorisée et, par le fait même, la responsabilité enseignante prime sur la responsabilité de l'étudiante ou l'étudiant au regard de leur motivation. Aussi, la compréhension qu'on a du transfert fait en sorte qu'on met l'accent sur les milieux pratiques, plus précisément les stages, de sorte que les exemples de soutien au processus apparaissent peu dans les exemples donnés dans le cadre plus théorique, c'est-à-dire en classe. On voit aussi, dans les propos des participantes et participants,

le souci de faire réfléchir les étudiantes et étudiants tant du point de vue affectif que cognitif, sans pour autant avoir les stratégies variées sur cet aspect. Cependant, il est important d'insister sur la préoccupation et l'intérêt qu'ont démontré les participantes et participants à cet égard pour soutenir les étudiantes et étudiants adéquatement.

Finalement, nous remarquons que l'approche béhavioriste et humaniste est observée dans le discours, beaucoup moins l'approche constructiviste et socio-constructiviste malgré le fait qu'on nomme l'importance de cette approche. Une complémentarité entre ces approches serait souhaitable et tout à fait possible avec l'expérience et les connaissances que détiennent déjà les participantes et participants. Selon nous, plusieurs facteurs peuvent être responsables de cet écart entre l'application et le discours théorique, notamment le temps requis à l'accompagnement, le nombre d'étudiants à soutenir ainsi que des connaissances et une compréhension moins approfondies concernant le processus cognitif et métacognitif.

LIMITES ET FORCES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette démarche de recherche, nous avons relevé trois limites et quelques forces. La première limite concerne l'impossibilité de généraliser les résultats étant donné le nombre restreint de participantes et participants pour la réalisation de notre étude (Roy 2009). Sur cet aspect, comme précisé par Terrisse (2002), cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), une des limites de l'étude de cas est « qu'elle s'intéresse à peu d'individus et n'est donc pas représentative de la population ». Ainsi, nous devons être très prudents au moment de l'interprétation des résultats et envisager la collaboration des participantes et participants comme une façon de nous pister sur des réflexions et peut-être sur d'autres démarches de recherche. Par ailleurs, nous croyons que la transférabilité des outils élaborés dans le cadre de cette démarche de recherche est possible. En effet, d'autres études, ayant pour but d'explorer le transfert des connaissances, pourraient bénéficier des outils déjà élaborés en les adaptant au contexte de recherche.

La deuxième limite soulevée par ces mêmes auteurs concerne l'outil utilisé pour notre première collecte de données, le questionnaire. Ils citent Bressoux (2001) qui affirme qu'

il ne permet d'accéder qu'au discours de l'enseignant sur ses comportements et non à ses comportements effectifs. Or, il existe des différences entre la pratique déclarée et la pratique observée : d'une part, l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe; d'autre part, les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation qui peuvent amener l'enseignant à justifier ses actions après coup (p. 162).

C'est la raison pour laquelle nous avons interprété les données recueillies avec beaucoup de prudence en appuyant nos propos par des exemples concrets.

Finalement, la troisième limite à laquelle nous sommes confrontés est la possibilité de désirabilité sociale. La méthode de triangulation (Savoie-Zajc, 2011) aurait diminué ce risque et aurait été possible si nous avions procédé à une troisième collecte de données qui est l'observation puisqu'elle nous permet d'objectiver les propos des participantes et participants. Par ailleurs, nous avons voulu remédier en partie à l'absence de cette méthode de l'observation en demandant des exemples d'applications aux participantes et participants. Il est à noter que, comme soulevé par Beaugrand (1988), cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), un autre biais est possible lorsqu'on utilise l'observation comme méthode de collecte de données; celui de « l'effet d'intrusion de l'observateur » (p. 168). Nous reconnaissons également que la désirabilité sociale peut également être présente lors de l'interprétation des données, étant donné les croyances théoriques et épistémologiques de la chercheuse. De plus, son inexpérience à mener une entrevue semi-structurée peut avoir influencé la spontanéité des réponses.

Quant aux forces, sur le plan du processus, le fait d'être retourné vérifier les données des réponses au questionnaire nous a permis de consolider la première interprétation des données. Sur le plan des résultats, l'essai a permis de faire ressortir, grâce à la collaboration des enseignantes et enseignants, leur grande préoccupation au

regard du transfert des connaissances par les étudiantes et étudiants. De plus, l'essai fait ressortir des pistes de réflexion permettant de poursuivre la recherche sur le soutien au transfert, d'améliorer la pratique enseignante et finalement de contribuer à améliorer la formation des enseignantes et enseignants.

Une autre étude, portant sur un nombre plus élevé de participantes et participants, permettant de généraliser nos constats ou conclusions à d'autres contextes de soins infirmiers, pourrait être une démarche intéressante. Toutefois, nous considérons avoir fait ressortir de nouvelles pistes de réflexion pouvant éclairer ce phénomène que nous avons choisi d'explorer, en mettant en lumière la complémentarité entre certains concepts, notamment du savoir d'expérience et du savoir formalisé.

Pour terminer, une question demeure et mérite qu'on s'y arrête. « Faut-il pour enseigner, maîtriser d'autres savoirs que ceux qu'on a en charge d'enseigner » (Perrenoud, 1999, p. 13). Certains jugent qu'il suffit de bien connaître les programmes et des moyens d'enseignement sans pour autant avoir besoin de connaissances issues des recherches en science de l'éducation, d'autres considèrent que le talent, la personnalité et l'expérience suffisent à enseigner adéquatement. Finalement, certains chercheurs, notamment Perrenoud, émettent l'idée à laquelle nous adhérons sans hésiter, qu'il est également important d'avoir des connaissances autres que celles dont les enseignantes et enseignants ont la responsabilité d'enseigner, notamment en didactique et en psychologie de l'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, E. (2012). *Une évaluation qualitative d'un programme de préparation à l'examen professionnel québécois à partir de la perception des candidates infirmières*. Mémoire de maîtrise en sciences infirmières, Université de Montréal.
- Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur (1^{re} éd. 1997)
- Ayerbe, C., Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie Vol. 10 (2)* 37 – 62.
- Barbeau, D., Montini A., Roy C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barth, BM. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e édition). Paris : Éditions Retz (1^{re} éd. 1996).
- Barth, B.-M., (2004). Le transfert des connaissances : Quels présupposés? Quelles implications pédagogiques?, In Presseau, A. et Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (p. 269-283). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Bédard, D., Turgeon, J. (1995). Une approche pédagogique novatrice d'apprentissage par problèmes à la formation des maîtres. In Actes du colloque De l'AIPU (p. 1-14). Recueil de texte 2003 par Denis Bédard.
- Bizier, N., Fontaine, F., Moisan, R. (2005). *Le transfert des apprentissages : Une image à reconstituer*. Rapport Paréa. Cégep de Sherbrooke.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique, théorie et pratique*. Montréal : Édition Nouveau pédagogique.
- Brien, R. (2002). *Science cognitive* (3^e édition). Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec. (1^{ère} éd.1990).
- Brouillette, N., Presseau, A. (2004). Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert des apprentissages. In Presseau, A. et Frenay M. (dir.). *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*. (p. 161-213). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, no 2*, 287-323.
- Chocat, M. (2009). Le savoir d'expérience : une mise en récit à explorer entre pratique réflexive et didactique professionnelle. Limoges : I.F.S.I, Cadre de santé, CHU.

- Collège de Sherbrooke (2002). Programme d'études techniques, diplôme d'études collégiales, Soins infirmiers 180.A, Logigramme des compétences.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains* (2^e édition). Sa Majesté la Reine du chef du Canada. (1^{ère} éd. 1998).
- Fortin, M.F., Côté, J., Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche* Montréal : Chenelière Éducation.
- Damasio, A.R. (2010). *L'Erreur de Descartes*. (traduit par Odile Jacob). Paris : Poches Odile Jacob. (1^{ère} éd. 1994).
- Deslaurier, J.P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveau cahier de la recherche en éducation*, vol. 13 (2) 159 à 176.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Éducation-Formation-e* 288., Septembre 08. Université du Québec.
- Guay et Prud'homme (2011). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (3^e édition) (p.183-211). St-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc. (1^{ère} éd.2004).
- Institut national de santé publique du Québec (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances, Bilan des connaissances et outil d'animation*. Direction de la recherche, formation et développement.
- Karsenti, T.et Demers, S. (2011). L'étude cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (3^e édition) (p. 229-252). St-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc. (1^{ère} éd. 2004)
- Lafortune L., Jacob S., Hébert D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Ste-Foy : Éd. Presse de L'Université du Québec.
- Lafortune L., Saint-Pierre L. (1994). Une recherche collaborative pour traiter de la métacognition. Numérotation, -6^e. Actes du Colloque de l'Association de la recherche au collégial. Montréal, Éditeur [LaSalle].
- Le Boterf, G. (2002). Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnelle. *Les cahiers innover et réussir*, n°4, 1-5.
- Le Boterf, G. (2009). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Edition d'Organisation Groupe Eyrolles. Quatrième tirage.

- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Edition d'Organisation Groupe Eyrolles.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu. Notion et étapes. In J.P. Deslaurier (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Edition Guérin. (1^{ère} éd.1988).
- Marchand, L., Lauzon N., Peres L. (2007). *Formalisation et transmission des savoirs tacites des travailleurs d'expérience et formation par les TIC*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Recherche subventionnée par : Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO). Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).
- Meirieu. P. (1996). Le transfert, carrefour de toutes les approches de la formation. In P. Meirieu et M. Develay (dir.), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 23-84). Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Miles, Matthew B., Huberman, A. Michael (2003). *Analyse des données qualitatives*. (traduit par Qualitative data analysis Bordeaux : De Boeck. (1^{ère} éd. 1991).
- Mukamurera, J., Lacourse F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Association pour la recherche qualitative, vol. 26(1)*, 110-138.
- Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2010), Rapport sur les taux de réussite. Éd. OIIQ.
- Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2007), Rapport sur les taux de réussite. Éd. OIIQ.
- Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2009). *Mosaïque des compétences cliniques de l'infirmière, compétences initiales*. Éd. OIIQ. (1^{ère} éd. 2001).
- Paillé P., Mucchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éd. Armand colin. (1^{ère} éd. 2003).
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In. Y. Lenoir et P. Pastré (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats*. (p. 53-79). Toulouse : éd. Octarès.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : Ed. ESF

- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude* (2^e édition). Paris : Édition ESF. (1^{ère} éd. 1996).
- Perrenoud P. (2002). « D'une métaphore à l'autre » : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz, et E. Ollagnier (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p.37-59) Bruxelles : Édition De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : Édition De Boeck. (1^{ère} éd. 1997).
- Roy-Simon N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1^{ère} éd. 1991).
- Saint-Pierre. L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Revue Pédagogie collégiale* vol.5 (2) 15 – 21.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec. (1^{ère} éd. 1991).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (p. 123-147) St-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc. (1^{ère} éd. 2004).
- St-Cyr Tribble, D., Lane J., et coll. (2008). *Le cadre de référence « trans-action » en transfert de connaissances*. Rapport de recherche le transfert des connaissances entre praticiens, gestionnaires et chercheurs comme source d'innovation en CLSC. Université de Sherbrooke. Dépôt légal : ISBN-13 : 978-2-922997-73-6 (Version PDF).
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive* (2^e édition). Montréal : Les Éditions Logiques. (1^{ère} éd. 1992).
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thibault, S. (2010). Analyse du transfert des connaissances au laboratoire de Recherche et de développement d'activités de loisir en Techniques d'intervention en loisir. Essai, maîtrise en enseignement collégial. Université de Sherbrooke.

ANNEXE A
TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES
PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

TABLEAU DES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS		
	Expérience disciplinaire et expérience d'enseignement	Formation pédagogique
Enseignante ou enseignant 1	<p><u>Cégep A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexte laboratoire, stage et enseignement théorique. - 3^e année (6^e session) médecine chirurgie et soins de longue durée de 2000 à 2008. <p><u>Cégep B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexte laboratoire, stage et enseignement théorique. - 1^{re} année (1^{re} et 2^e sessions). - 2^e année médecine-chirurgie depuis 2008. 	<p><u>Programme Performa APP</u> (approche par problème).</p>
Enseignante ou enseignant 2	<p><u>Cégep C</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexte laboratoire, stage et enseignement théorique. - 3^e année (5^e et 6^e sessions) de 1999 à 2012. - 2^e année (maternité-pédiatrie) depuis hiver 2012. 	<p><u>Programme Performa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PED 875 : Fondements et défis au collégial. - PED 858 : Stratégies d'évaluation des apprentissages. - PED 859 : Stratégies d'enseignement. - PED 853 : La motivation en contexte scolaire. - PED 860 : Stratégies pour faire apprendre.
Enseignante ou enseignant 3	<p><u>Cégep D</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexte laboratoire, stage et enseignement théorique. - 1^{re}, 2^e et 3^e années depuis 2001. 	<p>Aucune étude en pédagogie, cependant expérience d'implication dans le développement pédagogique lors de rencontre au</p>

	- Enseignement en formation continue soins infirmiers.	consortium DEC-Bacc.
Enseignante ou enseignant 4	<u>Cégep E</u> - Contexte laboratoire, stage et enseignement théorique, principalement en 3 ^e année (5 ^e et 6 ^e sessions, médecine-chirurgie, gériatrie, santé mentale depuis août 2006.	<u>Programme Performa</u> - DE (diplôme en enseignement collégial) complété. - MEC débuté depuis automne 2012, dépôt à venir.
Enseignante ou enseignant 5	<u>Cégep F</u> - Contexte laboratoire, stage et enseignement théorique, principalement en santé mentale et coordination départementale depuis 2001	<u>Programme Performa</u> Microprogramme en enseignement collégial complété.

ANNEXE B
ÉCHÉANCIER DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Échéancier de la démarche de recherche

Dates	Étapes
Mai 2012	Élaboration du questionnaire
Juin 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres, contacts téléphoniques ou informatiques avec enseignantes et enseignants sélectionnés pour validation du questionnaire - Contacts téléphoniques ou informatiques avec enseignantes et enseignants intéressés à participer à la démarche de recherche
Septembre/Octobre 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres préparatoires avec les participantes et participants à la recherche - Signature des consentements pour la participation à la recherche - Signatures des consentements pour validation du questionnaire - Envoi du questionnaire aux enseignantes et enseignants pour validation - Correctifs apportés au questionnaire
Novembre/Décembre 2012	Envoi du questionnaire aux participantes et participants à la recherche
Mars/Avril 2013	Analyse des réponses au questionnaire et élaboration du guide d'entrevue
Mai/Juin 2013	Entrevue individuelle avec les participantes et participants à la recherche
Juin 2013 à Janvier 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Transcription des entrevues - Analyse des collectes de données
Février à Juillet 2014	Interprétation des données et rédaction

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE ET CONSIGNES

**Collecte de données sur la représentation que les
enseignantes et enseignants se font du transfert**

Questionnaire et consignes

Collecte de données sur la représentation que les enseignantes et enseignants se font du transfert

1. Que signifie pour vous transférer ses connaissances ² dans un contexte pédagogique, dans votre pratique ?
2. Qu'ont besoin les étudiantes et étudiants pour être en mesure de transférer leurs connaissances?
3. Quels sont les comportements que vous observez chez les étudiantes et étudiants qui transfèrent leurs connaissances?
4. Qu'observez-vous chez les étudiantes et étudiants qui ne transfèrent pas leurs connaissances ?
5. Qu'est-ce qui d'après vous influence cette capacité ou incapacité de transfert chez les étudiantes et étudiants?
6. Selon vous, l'habileté de transfert s'apprend-elle?
 - a. Si oui, de quelle façon?
7. Avez-vous un rôle à jouer lors de cet apprentissage? Si oui, indiquez des gestes ou interventions précises que vous effectuez.
8. Y a-t-il des contextes d'enseignement propice à l'acquisition de l'habileté de transfert des connaissances ? Si oui, lesquels ? Et en quoi sont-ils propices à cet apprentissage ?
9. Le soutien à apporter lorsque les étudiantes et étudiants transfèrent leurs connaissances est-il le même que vous soyez en stage ou en classe?
10. Si vous aviez à expliquer à un nouveau collègue ce que signifie le transfert des connaissances, quelles images utiliseriez-vous ou que lui diriez-vous?

² Le terme connaissance englobe les différents types de connaissances : théoriques techniques et attitudes.

But du questionnaire

Faire ressortir la représentation spontanée du transfert

Consignes pour compléter le questionnaire

Répondre sur le questionnaire

Compléter en une seule fois

Ne pas vous identifier

Enregistrer le questionnaire sur le bureau et me le faire parvenir dès que terminé par voie électronique.

ANNEXE D
EXEMPLES DE GUIDES D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

Guides d'entrevue semi-structurée

But : clarifier et faire préciser des réponses obtenues au questionnaire.

Nous reproduisons les réponses au questionnaire et les questions d'entrevue sont en italique et identifiées par des lettres dans le guide d'entrevue. Chaque guide est individualisé à la participante ou au participant.

Participante ou participant 1

1. Que signifie pour vous transférer ses connaissances ³ dans un contexte pédagogique, dans votre pratique ?

« Cela veut dire d'être capable tant au point de vue des exercices formatifs /sommatifs, des mises en situations, des ECOS, des laboratoires et des stages (donc toutes les situations en cours de formation) de démontrer à l'enseignante tout ce que l'étudiante a appris et d'une certaine façon nous "convaincre" qu'elle a retenu ce qui lui a été montré ou démontré. »

A. « Démontrer » veut dire prouver, convaincre, que doit faire les étudiantes et étudiants pour cela?

B. Quand tu dis tout ce que les étudiantes et étudiants ont appris, de quels types de connaissances parles-tu?

C. Veux-tu dire que plus les étudiantes et étudiants ont des connaissances plus ils sont capables de transférer? Explique davantage.

³ Le terme connaissance englobe les différents types de connaissances : théoriques techniques et attitudes.

2. Qu'ont besoin les étudiantes et étudiants pour être en mesure de transférer leurs connaissances?

Les étudiantes et étudiants apprennent beaucoup par modélisation. Donc ils/elles ont besoin d'un enseignant qui connaît bien son contenu et sa matière afin de leur apporter le meilleur et d'un enseignant qui va savoir les encadrer sans faire à leur place, sans dire à leur place. La pratique et la mise en situation sont 2 excellents moyens de transférer leurs connaissances car cela les rend actifs et participatifs

A. Peux-tu m'expliquer ce qu'est la modélisation pour toi?

B. Comment et à quel moment fais-tu ta modélisation?

C. Pourquoi être actif et participatif aide les étudiantes et étudiants à transférer leurs connaissances?

3. Quels sont les comportements que vous observez chez les étudiantes et étudiants qui transfèrent leurs connaissances?

Ils se questionnent davantage, veulent aller plus en profondeur. Ils font plus de liens, comprennent davantage.

Ils sont aussi plus confiants, plus sûrs d'eux.

La réussite à tout point de vue est meilleure.

A. Tu dis que les étudiantes et étudiants font plus de liens, quelles sortes de liens, donne-moi des exemples de liens?

B. Pourquoi selon toi ils ont plus confiance?

C. Quand tu dis la réussite à tout point de vue est meilleure, que veux-tu dire par « à tout point de vue » ?

4. Qu'observez-vous chez les étudiantes et étudiants qui ne transfèrent pas leurs connaissances ?

Incertitude, manque de confiance, difficulté à agir, difficulté à réussir tant au point de vue académique que pratique.

Moins de questionnement car maîtrise moins les connaissances.

Reste en superficie, manque de profondeur.

Plus réservé, plus distant, moins actif.

Plus à risque d'échec au niveau collégial et ultimement à l'examen de l'OIIQ.

5. Qu'est-ce qui d'après vous influence cette capacité ou incapacité de transfert chez les étudiantes et étudiants?

Quantité de contenu, complexité du contenu.

Méthodes ou stratégies pédagogiques utilisées.

Présence aux cours, labos et stage.

Niveau de concentration et d'attention des étudiants (troubles d'attention par exemple).

Nombre d'étudiants en classe, en stage.

Niveau de connaissances dans les autres cours complémentaires (biologie, sociologie, psychologie, français).

A. Quel lien fais-tu avec la quantité de contenu et la capacité de transfert?

B. Y-a-t-il selon toi des facteurs autres, facteurs extérieurs à ce que tu fais, pour faciliter cette capacité de transfert chez les étudiantes et étudiants?

C. Qu'entends-tu par troubles d'attention?

D. Pourquoi le nombre d'étudiantes et étudiants est important, qu'est-ce que ça influence exactement?

E. Pourquoi un niveau de connaissances dans les autres disciplines facilite le transfert selon toi?

6. Selon vous, l'habileté de transfert s'apprend-elle? Si oui, de quelle façon?

Oui.

Par modélisation, c'est-à-dire faire une fois et ensuite laisser l'étudiant faire.

A. Est-ce la seule méthode ?

7. Avez-vous un rôle à jouer lors de cet apprentissage? Si oui, indiquez des gestes ou interventions précises que vous effectuez.

Oui, bien sûr. Il faut dans un premier temps enseigner la théorie ou la technique, donner des exemples lorsque possible afin de démontrer l'application de ce que l'on dit.

En laboratoire, il faut expliquer et montrer le matériel, faire une démonstration tel quel avec la bonne séquence sans ajouter de variantes afin que l'étudiant voit toutes les étapes.

En tout temps, il faut aussi faire de la rétroaction positive afin de renforcer positivement les connaissances ou les comportements appris.

A. La théorie doit-elle toujours précéder la pratique ? En quoi?

B. Sur quoi porte ta rétroaction?

8. Y a-t-il des contextes d'enseignement propice à l'acquisition de l'habileté de transfert des connaissances? Si oui, lesquels? Et en quoi sont-ils propices à cet apprentissage?

Les laboratoires et les stages sont selon moi les meilleurs contextes pour favoriser le transfert des connaissances car les faits sont réels, les cas sont réels.

Mais il ne faut pas négliger les ECOS autant en classe lors de la théorie que lors des évaluations finales.

De plus, la simulation sur un mannequin devient une nouvelle forme de transfert des connaissances car l'étudiant peut faire des erreurs sans causer aucun préjudice au patient; on peut aussi voir ou sont les forces et les difficultés de l'étudiant et corriger le tir.

Toutes les méthodes décrites ci hautes permettent à l'étudiant d'être en action et dans l'action donc actif.

A. Qu'est-ce qui fait que les labos et les stages sont de meilleurs contextes pour favoriser le transfert ? Y a-t-il une différence entre les labos et le stage?

B. Qu'est-ce qui fait que les ECOS sont des moments propices au développement de l'habileté de transfert?

C. Pourrait-on reproduire ces contextes en classe?

D. Quel lien fais-tu entre l'habileté de transfert et la possibilité de faire des erreurs?

E. De quelle force et de quelles difficultés parles-tu?

F. Quel est l'avantage d'être en action pour développer l'habileté de transfert?

9. Le soutien à apporter lorsque les étudiantes et étudiants transfèrent leurs connaissances est-il le même que vous soyez en stage ou en classe?

Non sans aucun doute. Mais aussi important dans un contexte que l'autre.

En classe, étant donné le nombre d'étudiants, il faut trouver des stratégies pour que les étudiants puissent aussi apprendre en observant ses collègues... apprentissage par les pairs. Ce qui veut dire travailler en sous-groupe, revenir en grand groupe et partager, quizz, jeux... etc.

En stage, étant donné le nombre plus petit d'étudiants, on peut davantage faciliter le transfert en choisissant des patients en fonction des éléments à apprendre, à approfondir. Il est possible de jumeler les étudiants entre eux, avec une infirmière (en autant que l'on connaît bien cette infirmière pour que les apprentissages soit corrects). Par contre, lorsque nous sommes avec une étudiante, nous ne sommes pas avec les autres. Alors on ne sait pas toujours ce qui se passe. On peut aussi faire des ateliers afin de reprendre tout élément susceptible de favoriser les apprentissages. On peut varier les milieux de stage. On peut faire préparer des choses par les étudiants lors de la 1^{re} journée de stage, ex : schéma intégrateur sur diverses pathologies susceptible d'être retrouvées sur l'unité de soins, présentation d'un sujet, etc.

A. En quoi l'apprentissage par les pairs aide-t-il au développement de l'habileté de transfert ?

10. Si vous aviez à expliquer à un nouveau collègue ce que signifie le transfert des connaissances, quelles images utiliseriez-vous ou que lui diriez-vous?

Si j'avais sur moi des autocollants avec chacune des choses à apprendre, je décollerais ces autocollants de sur moi pour les coller sur l'étudiante.

A. Peux-tu m'expliquer de façon plus précise ce que tu veux dire et quels sont les liens que tu fais avec le transfert?

Participante ou participant 4

1. Que signifie pour vous transférer ses connaissances ⁴ dans un contexte pédagogique, dans votre pratique?

Transférer signifie, pour moi : partager aux élèves mes acquis théoriques et pratiques afin que ceux-ci les intègrent dans leurs pratiques. Je veux qu'ils prennent en considération toutes acquisitions de savoirs et de les mettre en action, en pratique dans le milieu où ils sont en stage.

A. Selon toi, de quelle façon les étudiantes et étudiants intègrent-ils tes acquis que tu veux leur partager?

B. Quand tu dis que les étudiantes et étudiants doivent prendre en considération toutes acquisitions de savoir, tu parles de leurs acquisitions ou des tiennes?

C. Mettre les acquis en action exigera quoi de la part des étudiantes et étudiants ainsi que de ta part?

2. Qu'ont besoin les étudiantes et étudiants pour être en mesure de transférer leurs connaissances?

Pour être en mesure de transférer leurs connaissances, les étudiants ont besoin d'avoir été confrontés à des situations perplexes, nécessitant l'utilisation et l'adaptation de certaines connaissances. Cela permettra de bien les avoir intégrées et de pouvoir transmettre ces manières de faire, de penser à d'autres.

A. Que veux-tu dire par situations perplexes?

B. Que veux-tu dire par adapter? Comment vont-ils adapter les connaissances selon toi?

C. Qu'entends-tu par intégrer des connaissances?

⁴ Le terme connaissance englobe les différents types de connaissances : théoriques techniques et attitudes.

D. En quoi le fait de transmettre à d'autres ses connaissances, aide au transfert selon toi?

3. Quels sont les comportements que vous observez chez les étudiantes et étudiants qui transfèrent leurs connaissances?

Présente de l'entregent, sont faciles d'approche, semblent passionnés par ce qu'ils disent, pratiquent beaucoup en laboratoire, démontrent une facilité à organiser les éléments à maîtriser.

A. Tu as des réponses qui sont de l'ordre de l'émotion, quel lien fais-tu avec l'habileté de transfert?

B. Pourquoi dis-tu que l'organisation des éléments est plus facile lorsqu'il y a transfert des apprentissages?

4. Qu'observez-vous chez les étudiantes et étudiants qui ne transfèrent pas leurs connaissances?

Une désorganisation par rapport aux méthodes d'étude, un manque d'implication dans leurs études (passe peu de temps au cégep, ils travaillent plusieurs heures...), difficultés importantes en stage, difficulté à effectuer des liens entre la pathologie, la médication, les traitements.

A. Quel lien fais-tu entre le transfert des apprentissages et les méthodes d'étude?

B. À quoi attribues-tu ce manque d'implication?

C. De quelles difficultés parles-tu?

D. Des difficultés à effectuer les liens en classe ou en stage?

E. Pourquoi les étudiantes et étudiants ont de la difficulté à faire des liens?

5. Qu'est-ce qui d'après vous influence cette capacité ou incapacité de transfert chez les étudiantes et étudiants?

L'expérience professionnelle de chaque individu influence la manière dans les connaissances seront structurées, présentées. La didactique est aussi influencée par notre vécu professionnel, ce que nous trouvons primordial en tant qu'infirmier, influence ce que je ciblerai d'important dans mes connaissances. Ce que l'ordre des infirmiers pense influence aussi mon enseignement. Le style d'apprentissage que j'ai influence le style d'enseignement que je fais, donc s'il ne répond pas aux styles des étudiants, cela amène une difficulté de transfert chez les étudiants.

A. Tu parles de l'expérience disciplinaire ou pédagogique?

B. Veux-tu dire que plus tu as de l'expérience plus tu peux aider les étudiantes et étudiants dans leur habileté de transfert?

C. Peux-tu me donner des exemples de styles d'enseignement?

D. Selon toi la capacité de transfert des étudiantes et étudiants dépend surtout de ton style d'apprentissage personnel et de ton style d'enseignement?

6. Selon vous, l'habileté de transfert s'apprend-elle? Si oui, de quelle façon?

Oui, avec l'expérience, plus nous avons été en contact avec des styles d'étudiants, plus nous pouvons nous adapter et transférer nos connaissances.

A. Pour l'étudiant cette habileté de transfert s'apprend-t-elle?

7. Avez-vous un rôle à jouer lors de cet apprentissage? Si oui, indiquez des gestes ou interventions précises que vous effectuez.

Oui, apprendre à connaître les étudiants arrivant dans nos programmes, leurs styles d'apprentissage, les méthodes auxquelles ils sont familiers depuis le primaire et secondaire, plus nous connaissons leurs caractéristiques, plus nous pouvons nous adapter à eux et offrir des situations d'apprentissage afin de faciliter le transfert.

A. *Selon toi, le fait de bien connaître les étudiants et leur style d'apprentissage est suffisant pour les soutenir dans le développement de l'habileté de transfert?*

8. Y a-t-il des contextes d'enseignement propice à l'acquisition de l'habileté de transfert des connaissances? Si oui, lesquels? Et en quoi sont-ils propices à cet apprentissage?

Personnellement, je trouve que le stage en milieu clinique est l'endroit d'excellence afin de m'assurer du transfert des connaissances, lorsque les étudiants sont en contact avec de vrais clients et de vraies situations, ils doivent répondre adéquatement en faisant les liens enseignés. Ils sont propices, car ils demandent à l'étudiant d'effectuer les liens, de les mettre en pratique, de les valider... ils doivent comprendre les connaissances et les enseigner aux clients, ce qui m'assurent de cette habileté.

A. *Tu dis que le stage est l'endroit d'excellence, selon toi, peut-on aider dans l'acquisition de cette habileté ailleurs qu'en stage ?*

9. Le soutien à apporter lorsque les étudiantes et étudiants transfèrent leurs connaissances est-il le même que vous soyez en stage ou en classe?

Personnellement, en stage, j'ai une rigueur très importante en lien avec cela, car c'est la vie des clients et la crédibilité des étudiants qui est en péril. Je me dois de m'assurer de ce qu'ils savent afin qu'ils répondent adéquatement aux clients. En cours, j'avoue avoir une peu plus de souplesse, mais je valide le transfert des connaissances vers la fin d'une séquence d'enseignement/apprentissage. Je demande à un d'effectuer une synthèse, à l'autre de me cibler les mots-clés...

A. *Pour toi, le stage semble une limite pour aider les étudiants dans leur habileté de transfert, de par l'importance de ta présence et de la nécessité d'être très rigoureux face à de vrais patients. Comment travailles-tu avec les étudiantes et étudiants pour que le milieu de stage demeure le contexte par excellence pour le développement de l'habileté de transfert?*

B. De quelle façon valides-tu le transfert des connaissances en classe?

C. Peux-tu me donner un exemple d'une synthèse que tu souhaites que les étudiantes et étudiants fassent?

10. Si vous aviez à expliquer à un nouveau collègue ce que signifie le transfert des connaissances, quelles images utiliseriez-vous ou que lui diriez-vous?

Le transfert des connaissances est comme l'oiseau qui, dans une époque antérieure, amenait un message sur ses pattes à une tierce personne. Il peut y avoir des obstacles entre la personne qui émet et celle qui reçoit : tempête, vent,... L'important est de s'assurer que le message a bien été compris et conceptualiser dans la tête de l'étudiant comme nous voulions le transmettre. Puis, ce message se perpétuera et cela démontra l'intégration.

A. L'image fait référence à la responsabilité de l'enseignant, peux-tu expliciter un peu plus?

ANNEXE E
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE
CONSENTEMENT

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour la
validation d'un questionnaire**

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour la validation d'un questionnaire

Étude multicas sur la représentation que les enseignantes et enseignants du programme collégial « Soins infirmiers » se font du transfert des connaissances et du soutien pédagogique à assurer auprès des étudiantes et étudiants pour réaliser ce transfert.

Chercheuse principale : Sylvie Fontaine, MEC programme Performa
Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la validation d'un questionnaire qui sera utilisé pour la première collecte de données de ce projet de recherche. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Explorer la représentation que se font les enseignantes et enseignants en regard du transfert et du soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants.
2. Analyser ces représentations enseignantes
3. Dégager des pistes d'intervention utile à l'accompagnement pour faciliter le transfert des apprentissages par les étudiantes et étudiants en stage et en classe.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation consiste à remplir un questionnaire comportant neuf questions ouvertes dont les réponses seront analysées dans le but de valider la qualité des questions en ce qui a trait à leur clarté et leur validité interne pour ainsi, vérifier si les questions nous permettent de déterminer ce que nous cherchons à savoir. Le temps requis pour remplir le questionnaire et donner vos commentaires est d'environ 1 à 2 heures. Il est possible, si la chercheuse en voit la nécessité, qu'on vous rencontre suite à l'analyse de vos réponses pour certaines précisions.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Elle analysera vos réponses et tiendra compte de vos commentaires afin d'améliorer les questions en vue de l'expérimentation auprès des participantes et participants à cette recherche. Aucune de vos réponses ne sera utilisée aux fins d'évaluation de cette recherche.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

La chercheuse considère que le risque est minime. Le seul inconvénient à participer à la validation du questionnaire est relié au temps que vous consacrerez pour y répondre et donner vos commentaires. Il se peut que le fait de participer à cette validation vous amène à une réflexion sur votre propre représentation du transfert des apprentissages, ce qui nous semble être un bénéfice secondaire. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse aux coordonnées indiquées ci-dessous

Sylvie Fontaine
 Enseignante en soins infirmiers
 Chercheuse principale du projet de recherche
 Programme de soins infirmiers
 Cégep de Sherbrooke
 Tél : 564-6350 Ext : 4234
 Courriel : sylvie.fontaine@cegepshebrooke.qc.ca

[Signature de la chercheuse ou du chercheur] [Date de la signature]

*J'ai lu et compris le document d'information concernant ma participation à la validation d'un questionnaire qui sera utilisé comme première collecte de données dans le cadre du projet de recherche « **Étude multicas sur la représentation que les enseignantes et enseignants du programme collégial « Soins infirmiers » se font du transfert des connaissances et du soutien pédagogique à assurer auprès des étudiantes et étudiants pour réaliser ce transfert.** » J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de mon implication. J'accepte librement de participer à la validation de l'outil de collecte de données.*

J'accepte de participer à la validation du questionnaire.

Participante ou participant à la validation du questionnaire :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse principale

Ce projet a été approuvé par les enseignantes et enseignants responsables de la maîtrise en enseignement collégial dans le cadre du programme de Performa. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Alexandre Genest, président du comité éthique du Cégep de Sherbrooke par l'intermédiaire de Mme Louise Bouchard au 819-564-6350 poste 5172.

ANNEXE F
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE
CONSENTEMENT

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet
de recherche**

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Étude multicas sur la représentation que les enseignantes et enseignants du programme collégial « Soins infirmiers » se font du transfert des connaissances et du soutien pédagogique à assurer auprès des étudiantes et étudiants pour réaliser ce transfert.

Chercheuse principale : Sylvie Fontaine, MEC programme Performa
Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Explorer la représentation que se font les enseignantes et enseignants en regard du transfert et du soutien à apporter auprès des étudiantes et étudiants.
2. Analyser ces représentations enseignantes
3. Dégager des pistes d'intervention utiles à l'accompagnement pour faciliter le transfert des apprentissages par les étudiantes et étudiants en stage et en classe.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste dans un premier temps à remplir un questionnaire comportant neuf questions ouvertes dont les réponses seront analysées et utilisées pour préparer un guide d'entrevue semi-structuré, entrevue qui sera la deuxième collecte de données à laquelle vous devrez participer. Votre participation aux deux collectes de données s'effectuera à votre établissement d'enseignement et débutera en septembre 2012. Un calendrier précis des différents moyens de collecte de données et des temps requis vous sera remis, mais pourrait être modifié si des ajustements s'imposent. Vous pourrez quitter l'étude en tout temps si vous le désirez. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ cinq heures.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de

manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par une codification numérale des questionnaires qui sera connue uniquement par la chercheuse, par conséquent, les supérieurs ou toute autre personne en situation d'autorité par rapport à vous n'auront accès à aucune information pouvant vous porter préjudice. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. De plus, les résultats seront diffusés par la rédaction de l'essai qui sera disponible sur le site du CDC (Centre de documentation collégiale) et lors de présentation dans des colloques (AQPC, AEESICQ, etc.). Les données recueillies seront conservées sous clé dans un espace du classeur au bureau de la chercheuse qui sera la seule à y avoir accès. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original ; cependant, les données ne seront pas identifiées, elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document et elles seront détruites après 10 ans

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvéniens ou bénéfiques?

La chercheuse considère que le risque est minime. Le seul inconvéniens réside dans le temps que vous devrez consacrer à répondre au questionnaire et à participer à l'entrevue. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Par ailleurs, la chercheuse considère qu'une meilleure compréhension de votre propre conception du transfert des apprentissages et de votre façon d'interagir avec les étudiantes et étudiants pour les soutenir dans le transfert des connaissances est un avantage que nous voyons à votre participation à cette recherche.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec la chercheuse aux coordonnées indiquées ci-dessous

Sylvie Fontaine
Enseignante en soins infirmiers
Chercheuse principale du projet de recherche
Programme de soins infirmiers
Cégep de Sherbrooke
Tél : 564-6350 Ext : 4234
Courriel : sylvie.fontaine@cegepsherbrooke.qc.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche « **Étude multicas sur la représentation que les enseignantes et enseignants du programme collégial « Soins infirmiers » se font du transfert des connaissances et du soutien pédagogique à assurer auprès des étudiantes et étudiants pour réaliser ce transfert.** » *J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

- J'accepte de participer à la première collecte de données en remplissant le questionnaire.*
 - J'accepte de participer à l'entrevue semi-structurée*
 - J'accepte que les données recueillies soient analysées et diffusées dans le but de faire avancer les connaissances actuelles*
-

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse principale

Ce projet a été approuvé par les enseignantes et enseignants responsables de la maîtrise en enseignement collégial dans le cadre du programme de Performa. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Alexandre Genest, président du comité éthique du Cégep de Sherbrooke par l'intermédiaire de Mme Louise Bouchard au 819-564-6350 poste 5172.

ANNEXE G
EXEMPLE DE TABLEAU THÉMATIQUE
UTILISÉ POUR L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION

Légende de couleurs

Rouge : responsabilité étudiante

Vert : construction des connaissances

Bleu pâle : motivation

Bleu foncé : responsabilité enseignante

Jaune : métacognition

Conditions favorisant le transfert

Thèmes	Verbatims	Annotations
<p>Transfert= étudiant actif et participatif égale 7B. Motivation = puiser dans leur bagage, leur expérience</p>	<p>« Trouver des plans A, des plans B, des plans C Essayer eux de trouver une solution »</p> <p>« être actif fait en sorte qu'il y a une implication qui est là, il y a une importance qui est accordée à ce qui est fait, ça permet aussi d'en arriver à certains apprentissages »</p> <p>« leur donner un modèle, on arrive devant un patient, je vais prendre la relève, je vais leur montrer comment faire et la deuxième fois je vais m'attendre qu'il va faire un peu plus »</p> <p>-« écoute, intérêt à comprendre, approfondir les connaissances » »</p> <p>« lecture du contenu du cours avec la tenue de celui-ci (très</p>	<p>Très peu souvent on parle de responsabilité en terme de réflexion de l'étudiant, de métacognition et de processus cognitif de façon explicite.</p> <p>Motivation est importante, mais ne parle pas ou peu de ce qu'on peut faire pour Favoriser la motivation intrinsèque.</p> <p>On est dans l'action et peu dans le pourquoi, on transporte surtout les connaissances procédurales même si on nomme le processus sans pouvoir l'expliquer.</p> <p>Quand on parle de modélisation on demeure à un niveau superficiel</p> <p>La motivation demeure au centre des préoccupations ainsi que la motivation extrinsèque puisque l'enseignant se donne un rôle important à cet égard.</p>

<p>-Métacognition</p>	<p>peu fait) », - « désir de parfaire les connaissances » « Planification de l'étude » -« apprendre avec les livres, faire des recherches » connaissances » -« l'étudiant souhaite poursuivre son apprentissage afin d'approfondir ses connaissances et faire de nouveaux liens connaissances antérieures des étudiants » -« le réexpliquer à d'autres étudiants » -« Être moins spectateurs »</p> <p>« L'étudiant a à se connaître et à lui aussi à faire sont bout » « le vécu de l'étudiant, il faut partir de ça et après ça bâtir pour aller plus loin, je leur apprend à pas</p>	<p>Les déterminants de la motivation ne sont pas connus clairement.</p> <p>Cette contribution de l'enseignant est nécessaire, mais 1 seul participant en parle de façon à responsabiliser l'étudiant.</p> <p>On parle peu ou pas de réflexion sur le processus, on est surtout dans la démonstration, dans le procédural.</p> <p>On parle de construction par les paires, mais on a beaucoup de difficulté à dire de façon explicite comment on fait travailler les étudiants sur le processus et un seul participant va un peu plus loin à cet égard.</p> <p>Très peu d'allusion au socioconstructivisme même si on s'en préoccupe de façon superficielle, les exemples nous le démontrent.</p> <p>Il y a un lien très étroit entre le contexte d'apprentissage/enseignement et la motivation ou l'aspect affectif. Ce qui ressort un peu de façon implicite entre la métacognition, gestion du stress, et la motivation, mais sans en comprendre qu'il s'agit d'un processus</p>
-----------------------	---	--

	<p>toujours rester dans l'émotion, je la prend en considération on l'analyse et puis je l'amène à aller plus loin. Mais si on la prend pas cette émotion d'anxiété là de découragement, comment tu veux qu'il transfère de quoi si l'être n'est même pas bien là dedans, et toute son énergie va à gérer ça »</p> <p>« Il peut y avoir un peu de vécu personnel, souvent les étudiants et ceux qui sont en situation d'apprentissage ont été confrontés à certaines situations, donc ils sont capables d'aller chercher du bagage »</p> <p>« mais je pense que ça peut être quand même relié aux connaissances »</p> <p>« compte de son bagage et c'est là que j'amène que l'étudiante a une grosse responsabilité aussi par son vécu, par ses connaissances »</p> <p>« qu'est-ce qui t'emmène à poser cet action là » « En favorisant la</p>	<p>d'apprentissage propre à l'étudiant pour lequel on doit être soutenant comme enseignant et qui est étroitement lié à la motivation.</p> <p>L'étudiant trouvera des solutions dans la mesure où il pourra travailler sur la gestion de son stress qui est partie prenante du processus métacognitif.</p> <p>Des mots comme « implication qui amène un apprentissage » Sous entend cette préoccupation pour le processus cognitif et métacognitif.</p> <p>Le stage, laboratoire, ECOS demeure les contextes valorisés par les participants pour favoriser le transfert.</p>
--	---	--

<p>Référence aux Aspects affectifs reliés aux enseignants</p>	<p>métacognition. »</p> <p>« enseignant stimulant et passionné et doit être le principal outil, un modèle »</p> <p>-« Véhiculer mes propres connaissances mon vécu, je fais le lien avec ce que je dis théoriquement pour mettre un vécu, ça les accroche plus je trouve »</p> <p>« Nombreuses explications théoriques »</p> <p>« partager mes savoirs et mon vécu »</p> <p>« similitude de correction »</p> <p>« On est la principale responsable »</p>	
---	--	--

