

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Insertion professionnelle en soins infirmiers: une communauté d'apprentissage de
l'enseignement en stage

Par
Sonia Sévigny

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

Décembre 2015© Sévigny, Sonia, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Insertion professionnelle en soins infirmiers: une communauté d'apprentissage
de l'enseignement en stage**

par

Sonia Sévigny

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jacques Lecavalier

Directeur d'essai

Liette St-Pierre

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Je tiens à souligner l'apport de quelques personnes sans qui je n'aurais pu terminer cet essai. Tout d'abord, madame Diane Godbout qui a cru en moi et m'a incitée à poursuivre à la maîtrise. Le Collège Montmorency, qui m'a appuyée et m'a permis de faire la recherche au Collège. Un merci particulier à mesdames Johanne Bergeron, Marie Ménard, Caroline Lamond, Céline Albert, Julie Groulx et Jocelyne Provost, sans oublier toutes les participantes de la communauté d'apprentissage.

Je remercie mon nouveau collègue d'accueil, le Collège Lionel-Groulx, particulièrement madame Lucia Lepage, directrice adjointe aux études, qui désire une communauté d'apprentissage pour le programme de soins infirmiers dans son implantation future. Ce projet pourra donc se poursuivre.

Je ne peux passer sous silence l'appui sans condition de mes deux filles, Claudine et Audrey-Ann qui, lorsque je leur ai parlé de ce projet de maîtrise, m'ont dit vas-y maman. Un merci spécial à Audrey-Ann, qui m'a encouragée au quotidien et qui a sûrement vécu quelques manques de maman, assise devant son ordinateur à tous les congés. Merci aussi à Serge Sévigny, mon frère, pour nos discussions, ainsi qu'à Jocelyne Breton, chère cousine, qui m'a aidée et appuyée tout au long de ce périple.

Enfin, je me dois de remercier quelqu'un d'exceptionnel, mon directeur d'essai, d'une compétence incroyable, qui a su me diriger avec doigté et m'a permis de réaliser ce rêve. Je suis honorée d'avoir pu travailler avec vous, Monsieur Jacques Lecavalier. Vous m'avez non seulement encouragée, mais aussi communiqué un peu de votre savoir et surtout transmis votre passion pour la recherche.

SOMMAIRE

Depuis quelques années, le Collège Montmorency a dû augmenter rapidement son nombre d'enseignantes et d'enseignants en soins infirmiers afin de répondre à la demande provenant des milieux hospitaliers. Devenir enseignante ou enseignant en soins infirmiers exige un transfert de compétences entre deux professions ainsi que le développement de compétences liées à l'enseignement. L'insertion professionnelle est difficile en raison du premier contact avec l'enseignement. En effet, la supervision de stage en milieu clinique est majoritairement offerte aux novices dès leur arrivée, étant donné que ce sont ces tâches en enseignement qui restent à combler. Ils fréquentent donc souvent plusieurs milieux cliniques différents dans une même session avec des étudiantes et des étudiants de différents niveaux, tout en ayant peu ou pas de temps pour se préparer. Le sentiment de survie que les novices éprouvent durant le début de leur carrière est constant. Plusieurs novices se découragent après avoir vécu des situations problématiques et délaissent l'enseignement.

La question de recherche alors se pose : une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers? Un cadre théorique a conduit au choix d'un modèle d'insertion professionnelle, puis à la conception d'une communauté d'apprentissage, en tenant compte des compétences à développer en tant qu'enseignante ou enseignant en soins infirmiers en milieu de stage. Une recherche-intervention qualitative a été menée avec un échantillonnage de six novices en soins infirmiers afin de faire ressortir les effets perçus de la mise en œuvre de cette approche sur l'insertion professionnelle des participantes et des participants. La méthodologie de recherche a utilisé la théorisation enracinée et l'analyse de contenu pour traiter les données et d'atteindre les objectifs de la recherche. Enfin, les résultats de cette recherche sont présentés, discutés en tenant compte des limites et des biais, puis suivis des retombées de cet essai ainsi que des suggestions de recherche future.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	8
INTRODUCTION	9
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	11
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	11
1.1 La croissance de la clientèle étudiante	12
1.2 Le besoin croissant de personnel enseignant en soins infirmiers	12
1.3 La répartition de la charge d’enseignement des novices	13
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	15
2.1 Le passage du rôle infirmier vers le rôle enseignant	15
2.2 Les mesures d’insertion professionnelle	17
2.3 Recherche d’une mesure d’insertion professionnelle adaptée au contexte	19
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	20
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	21
1. DES MESURES D’INSERTION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL.....	21
1.1 Regard sur l’insertion professionnelle.....	22
1.2 Différentes mesures d’insertion professionnelle en fonction des savoirs à transférer chez les novices en soins infirmiers.....	25
2. ÉLABORATION DU CADRE D’INTERVENTION	38
2.1 Les composantes du modèle de communauté d’apprentissage élaboré en concordance avec le modèle d’Orellana.....	38
2.2 Analyse des composantes d’un modèle de communauté d’apprentissage en fonction de la clientèle cible de la recherche	40
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	59

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	60
1. L’APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	60
1.1 Pôle de recherche de l’essai.....	61
1.2 Le type de recherche.....	61
2. L’ÉCHANTILLON.....	62
2.1 Les critères de sélection	63
2.2 Le recrutement.....	64
3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	66
4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	69
4.1 Des entrevues semi-dirigées.....	69
4.2 Enregistrement audio des rencontres de la communauté d’apprentissage	71
5. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D’ANALYSE DES DONNÉES	71
5.1 Les données issues des entrevues semi-dirigées	72
5.2 Les données issues des rencontres de la communauté d’apprentissage	73
6. LES ASPECTS ÉTHIQUES	74
6.1 Le respect de la personne	74
6.2 Le principe de bienfaisance	75
6.3 Le principe de justice	75
6.4 Autres démarches relatives à l’éthique de la recherche	76
7. LES MOYENS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	78
QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	81
1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	81
1.1 Les besoins exprimés des novices en enseignement clinique	81
1.2 Le cadre d’intervention appliqué.....	86
1.3 L’effet perçu par les participantes de l’efficacité de la communauté d’apprentissage sur l’insertion professionnelle	107
2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	110

2.1 Réponse à la question de recherche.....	110
2.2 Les limites et les biais de la recherche	116
2.3 Les retombées de la recherche.....	118
CONCLUSION.....	121
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	125
ANNEXE A – TABLEAU 7 –RÉFÉRENCIELS DE COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT	132
ANNEXE B – LETTRE D’INVITATION	135
ANNEXE C – PLAN DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	137
ANNEXE D – PLAN DE LA SECONDE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	142
ANNEXE E – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS ET DES PARTICIPANTES AU PROJET DE RECHERCHE	147
ANNEXE F – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES EXPERTS CONSULTANTS AU PROJET DE RECHERCHE.....	152
ANNEXE G – RÉPONSE CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	157
ANNEXE H – SPIRALE DES CONNAISSANCES VERS L’ACQUISITION DES COMPÉTENCES	160
ANNEXE I – LE PROCESSUS AU QUOTIDIEN DES STAGIAIRES ET DES ENSEIGNANTES OU DES ENSEIGNANTS EN STAGE.....	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Efficacité du transfert selon les types de connaissances et les méthodes utilisées.....	27
Tableau 2 – Années d’expérience des sujets en enseignement au collégial	65
Tableau 3 – Émergence des thèmes de discussion.....	82
Tableau 4 – Modification des dates des rencontres prévues et temps requis pour le faire.....	88
Tableau 5 – Répartition du temps par thèmes de discussion lors des rencontres	89
Tableau 6 – Utilisation des anecdotes pour exprimer différents secteurs de préoccupation	106
Tableau 7 – Référentiels de compétences en enseignement	132

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage.....	36
Figure 2 – Composantes d'une communauté d'apprentissage.....	39
Figure 3 – La formation comme processus.....	45
Figure 4 – Triangle de la situation pédagogique en communauté d'apprentissage. ...	46
Figure 5 – Triangle de la situation pédagogique de la communauté d'apprentissage expérimentée	94

INTRODUCTION

Être enseignante ou enseignant en soins infirmiers est un rôle bien différent de celui d'infirmière ou d'infirmier en milieu hospitalier. Lors de l'embauche au Collège Montmorency, on demande d'avoir obtenu un baccalauréat en soins infirmiers, d'être membre en règle de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (O.I.I.Q.) et de posséder une certaine expertise disciplinaire (Collège Montmorency, 2009). Une expérience ou une formation en enseignement sont des atouts, mais non exigées. Il est toutefois difficile pour l'infirmière ou l'infirmier expérimenté dans les milieux de soins de devenir, du jour au lendemain, une enseignante ou un enseignant qualifié dans ce nouveau domaine d'expertise qu'est l'enseignement au collégial. Souvent, cet apprentissage se fait dans la solitude, la première tâche d'enseignement étant majoritairement, parfois exclusivement, une charge d'enseignement en milieu de stage. Ce phénomène occasionne un problème d'insertion professionnelle malgré les structures en place. C'est dans un objectif de trouver une méthode d'insertion professionnelle adaptée aux besoins des nouvelles et des nouveaux enseignants en soins infirmiers que cette recherche a pris forme.

Le premier chapitre souligne le contexte de la recherche. Les effectifs étudiants et enseignants, leurs effets sur la lourdeur et la répartition de l'enseignement, l'insertion professionnelle difficile seront abordés. Par la suite, le chapitre cerne le problème de la recherche, principal objet de cet essai. La formation du nouveau corps professoral devient problématique, l'insertion professionnelle est difficile et insécurisante pour les novices à cause du manque de connaissances en enseignement et de l'isolement provoqué par les lieux d'enseignement extérieurs au collège. Les novices se retrouvent en survie professionnelle. Afin de trouver une solution adaptée au problème de recherche, une question se dessine : une communauté d'apprentissage

ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers?

Le deuxième chapitre se divise en deux parties théoriques. La première partie présente le cadre de référence portant sur les dispositifs d'insertion professionnelle qui favorisent le transfert des connaissances, afin de faire un choix adapté à l'insertion du corps professoral en soins infirmiers. La deuxième partie du cadre théorique présente les fondements du cadre d'intervention choisi pour cette recherche quant à l'élaboration d'une communauté d'apprentissage afin de soutenir l'insertion professionnelle en soins infirmiers au collégial. À la fin du chapitre, les objectifs de recherche choisis sont énoncés.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie de la recherche. Pour débiter, le pôle de recherche ainsi que le type de recherche retenu afin de répondre au problème de recherche seront présentés. Puis, l'échantillon quant à la sélection des sujets de recherche et leur recrutement sera expliqué. Par la suite, le déroulement de la recherche sera exposé à l'aide du cadre théorique de Paillé (2007) sur la recherche-intervention. Les techniques et instruments de collecte des données et d'analyse seront détaillés en fonction des objectifs de recherche choisis. Suivront les aspects éthiques de la recherche en tenant compte du respect de la personne, des principes de bienfaisance et de justice ainsi que des démarches particulières entreprises afin de respecter l'éthique de la recherche. Pour clore ce chapitre, les moyens d'assurer la scientificité seront décrits à travers les différentes méthodes de cueillette de données.

Au quatrième chapitre seront présentés les résultats et l'interprétation de ces derniers en tenant compte des objectifs de départ afin de répondre à la question de recherche. Une discussion présentant les limites, les biais ainsi que les retombées de cette recherche terminera ce chapitre.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente le contexte lors de la recherche en ce qui a trait à l'insertion professionnelle du corps professoral en soins infirmiers au Collège Montmorency. Il s'ensuit l'exposé du problème de recherche menant à une question générale qui guidera cet essai.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le collège Montmorency est bien situé géographiquement. Il est le seul collège de la région de Laval et ne cesse de s'agrandir. L'arrivée d'une ligne de métro à Laval ainsi que la nouvelle construction d'un pavillon de l'Université de Montréal à proximité favorisent sa croissance étudiante. Quant au programme de soins infirmiers, les demandes d'admission sont nombreuses et les places disponibles sont comblées rapidement. Avec les années, le département de soins infirmiers est devenu l'un des plus gros départements du collège. Le Collège essaie de répondre à la demande des milieux de soins de la région. Cependant, les besoins en personnel infirmier du Centre de santé et des services sociaux de Laval (CSSSL) sont incessants. Sans oublier que trois hôpitaux se retrouvent à moins de 50 km du collège et qu'eux aussi vivent des pénuries de personnel. Par une croissance constante des effectifs étudiants, le collège a provoqué un biais : un besoin accru d'embauche des enseignantes et des enseignants. Les mesures actuelles d'insertion professionnelle, la répartition des charges d'enseignement ainsi que le difficile passage du rôle infirmier vers le rôle enseignant, lors de la supervision des stages, sont les principaux éléments du contexte de cette recherche à partir duquel la problématique se profile.

1.1 La croissance de la clientèle étudiante

La pénurie de personnel infirmier est souvent évoquée par les médias (Diep, 2013; Teisceira-Lessard, 2011). Plusieurs organismes se penchent sur ce problème afin d'y apporter des solutions durables (Association des infirmières et infirmiers du Canada, 2011; Centre de santé et de services sociaux de Laval, 2009, 2013; Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2007). L'une des solutions envisagées, dans la région de Laval, est d'augmenter la formation et la diplomation dans la région. C'est ainsi que l'Université de Montréal a lancé un programme de formation en soins infirmiers à Laval. Ceci n'a toutefois pas diminué pour autant le nombre d'inscriptions au niveau collégial. À l'automne 2006, le département comptait 291 élèves inscrits (Département de soins infirmiers, 2006), alors qu'en 2010, le programme de soins infirmiers comptait 420 étudiants (Direction des affaires corporatives et des communications, 2011). Ceci représente une augmentation de 30,7 % du nombre d'élèves dans le programme en cinq ans.

Cette croissance rapide du nombre d'élèves a amené effectivement la hausse souhaitable du nombre de permis délivrés. Selon les statistiques de l'O.I.I.Q., ce nombre a augmenté de 20 % dans la région de Laval depuis les cinq dernières années (Marleau, 2012). Par contre, la hausse du nombre d'étudiantes et d'étudiants en soins infirmiers n'est pas sans conséquences sur le corps professoral nécessaire à leur formation.

1.2 Le besoin croissant de personnel enseignant en soins infirmiers

L'augmentation du nombre d'élèves en soins infirmiers génère de ce fait une croissance proportionnelle du besoin de personnel enseignant. Ce problème a déjà été documenté d'ailleurs par Roy (2008) dans son mémoire traitant de l'insertion professionnelle. C'est une problématique à l'échelle provinciale. Au collège Montmorency, en 2006, le corps professoral comptait 37 personnes (Ferland-Houle,

2006) alors qu'en 2012 ce nombre augmentait à 57 individus (Ferland-Houle, 2012). Il s'agit d'une croissance de 35 % du nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants, et ce, sans tenir compte des départs à la retraite pendant cette période. Le recrutement devient difficile. On dénote un accroissement de charges d'enseignement non comblées et de charges supplémentaires de travail chez les enseignantes et les enseignants afin de répondre aux besoins du programme. En février 2012, la direction a rencontré les enseignantes et les enseignants du département de soins infirmiers afin de revoir les critères d'embauche à la baisse. L'objectif réel de cette rencontre était d'augmenter le nombre de candidats potentiels, ce que l'assemblée départementale a refusé à l'unanimité (Département de soins infirmiers, 2012). La pénurie d'enseignantes et d'enseignants se fait sentir, amenant avec elle l'essoufflement du personnel permanent. Il faut souligner également que le recrutement se fait dans un contexte de pénurie d'infirmières et d'infirmiers dans les centres hospitaliers. Même si les conventions collectives des hôpitaux prévoient qu'une personne puisse demander un congé pour enseigner durant une période de deux ans, cette personne se voit le plus souvent refuser ce congé par manque de personnel pour la remplacer (Roy, 2008). De plus, les recrues hésitent à quitter leur poste permanent en centre hospitalier pour connaître la précarité d'emploi au collégial. Très souvent, elles conservent donc les deux emplois jusqu'à l'obtention d'une permanence au collège, provoquant inévitablement une surcharge de travail.

1.3 La répartition de la charge d'enseignement des novices

Le programme soins infirmiers 180 – A0 est constitué de 2805 heures-contact. De ce nombre, 1035 heures sont attribuées à la formation en milieu de stage (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Il est facile de constater le grand nombre d'heures attribuées aux stages. Difficile de répartir les heures théoriques, de laboratoire et de stage de façon équitable. Les charges d'enseignement sont attribuées par le département de soins infirmiers en tenant compte de la répartition de la tâche enseignante préalablement déterminée par la direction. Chaque session, en fonction du

nombre d'élèves inscrits, la direction du collège détermine le nombre de groupes de théorie, de laboratoire et de stage pour chacune des sessions qui seront répartis entre les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers. Toutefois, les stages demandent beaucoup de ressources étant donné le ratio de 6 à 7 élèves par groupe pour une ou un enseignant. À Montmorency, les charges d'enseignement se répartissent par ancienneté pour chacune des sessions. Une fois la liste des enseignantes à temps complet ainsi que des enseignantes à temps partiel écoulee, il reste régulièrement des groupes de stage n'ayant pas été attribués. C'est à ce moment que l'embauche se produit le plus souvent. Les tâches d'enseignement restantes se concentrent donc principalement en milieux cliniques.

De plus, les cours théoriques et les laboratoires sont confiés préférablement au personnel expérimenté afin de s'assurer d'une constance dans l'acquisition des contenus théoriques et pratiques. Il n'est pas rare qu'une enseignante ou qu'un enseignant novice doive cumuler des cours placés dans deux sessions différentes du programme en même temps et situés dans deux ou trois milieux de stages distincts, et ce, durant quelques années, selon les besoins de la tâche et selon ses compétences disciplinaires, afin de se constituer une charge d'enseignement à temps complet.

Le sentiment d'appartenance à un groupe particulier d'enseignantes ou d'enseignants est plus difficile à établir. Un sentiment de solitude induit par le manque de repères peut se développer et nuire à l'insertion professionnelle. Comme la ou le novice est habitué avec le milieu hospitalier lors de la supervision d'un stage, son rôle infirmier continue à dominer, le passage au rôle enseignant devient latent.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Comme vu précédemment, le contexte est difficile pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en soins infirmiers au regard de leur charge d'enseignement. Le passage vers le rôle enseignant se voit compliqué par l'enseignement en stage, dans un milieu extérieur au Collège. De ce fait, l'insertion professionnelle devient difficile. Une recherche des solutions possibles pour favoriser cette insertion semble nécessaire dans un contexte de pénurie et de difficulté de rétention du personnel enseignant.

2.1 Le passage du rôle infirmier vers le rôle enseignant

Pour enseigner en soins infirmiers, il faut avant tout être un infirmier compétent ou une infirmière compétente. Il est essentiel de demeurer à l'affût des nouveautés dans ce domaine d'expertise. De plus, afin de garder son permis de pratique valide, en plus de payer sa cotisation annuelle, chaque membre doit, depuis janvier 2012, « participer à un minimum de 20 heures d'activités de formation continue annuellement » (Durand, Maillé et Ouellet, 2011, p. 3); celles-ci doivent inclure « au moins 7 heures d'activités accréditées » (*Ibid.*), afin de respecter les normes professionnelles. Cette mesure doit être complétée par l'enseignant et l'enseignante novice en plus de sa charge d'enseignement. Ceci ne favorise pas le rôle enseignant étant donné le temps qu'il ou qu'elle doit prendre pour sa formation professionnelle disciplinaire.

En ce qui concerne l'apprentissage du rôle enseignant, il faut souligner que le collège Montmorency participe au Programme de perfectionnement et formation des maîtres au collégial (PERFORMA) de l'Université de Sherbrooke, qui offre des cours en présence ainsi qu'à distance, dont le Microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) pour tous les nouveaux enseignants qui désirent s'y inscrire (Université de Sherbrooke, s. d. — a). Toutefois,

à ce jour, le programme PERFORMA (Université de Sherbrooke, s. d. — b) n'offre pas de cours dédié à la supervision des stages. En outre, suivre ces cours demande un investissement de temps considérable; or, celui-ci manque pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants qui sont en mode de survie professionnelle pendant leurs cinq premières années de pratique (Roy, 2008).

De plus, la tâche principale du nouveau personnel enseignant en soins infirmiers se retrouve en supervision de stage. Or, « il apparaît que le contexte des stages cliniques favorise d'emblée une prédominance de l'identité infirmière lors des choix de stratégies d'enseignement » (Hilary, 2011, p. 4). En effet, le rôle infirmier reste dominant, voire le seul qui existe en milieu de stage. Il est donc fréquent de voir l'enseignante ou l'enseignant novice utiliser des stratégies d'enseignement connues ou vécues par eux pendant leurs études, et principalement centrées sur la tâche et non sur le processus d'apprentissage (Hsu, 2006). Ces novices seront « guidées par leur intuition en tenant compte de ce qu'il faut faire pour former de futures infirmières » (Hilary, 2011, p. 56), ce qui entraîne un « décalage entre l'intention pédagogique des enseignantes qui est de développer le jugement clinique des étudiants et la réalité de leurs interventions qui sont plus orientées sur la tâche que sur l'apprenant » (*Ibid.*, p. 70). Dans sa recherche, Hilary (2011) conclut qu'une formation en pédagogie, même courte, amène une réflexion plus profonde sur les choix des stratégies d'enseignement. Dans ses travaux, Roy (2008) observe une différence marquée entre les enseignantes et les enseignants ayant reçu une courte formation en pédagogie et ceux qui n'en ont pas bénéficié. Hilary constate également « que le manque de formation pédagogique présente un frein à l'insertion professionnelle et à l'acquisition d'une identité professionnelle enseignante dominante » (2011, p. 75). Il apparaît donc essentiel de trouver une mesure d'insertion professionnelle permettant la formation des novices en enseignement dans un contexte de pratique de l'enseignement en stage sans que cette formation ne demande beaucoup de temps.

2.2 Les mesures d'insertion professionnelle

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), plusieurs collèges possèdent déjà des mesures d'insertion professionnelle visant la formation initiale des novices. Ces formations sont souvent facultatives, sous des formes très variées et visent surtout « les apprentissages en psychopédagogie » (2000, p. 19). Dans son rapport annuel de 2010-2011, le collège Montmorency stipule que :

Tous les nouveaux professeurs sont rencontrés au début de la session et à la mi-session par la conseillère pédagogique au développement professionnel pour information, formation et soutien. (Direction des affaires corporatives et des communications, 2011, p. 25)

Le nouveau personnel enseignant peut effectivement recevoir, aux fins de rétroaction, une évaluation formative de sa prestation lors d'un enseignement théorique. Cette rétroaction est offerte par le service du développement professionnel. Par le passé, une conseillère pédagogique avait élaboré un programme de mentorat incluant une rémunération incitative pour les mentors. Cette pratique fut abandonnée en 2011 à la suite d'une divergence d'opinions entre le syndicat local et la partie patronale. Encore à ce jour, cet événement laisse libre cours à l'interprétation des deux parties. Le syndicat aurait préféré un allègement de la tâche des enseignantes et des enseignants participants pour une meilleure équité. Ceci est appuyé par Roy (2008) dans son essai, selon lequel il est souhaitable d'alléger la tâche des participants au programme de mentorat. L'auteure relève toutefois la complexité d'une telle organisation ainsi que certains problèmes quant aux critères de sélection des mentors et à leurs motivations. Malgré tout, Roy (2008) souligne que cette mesure est bénéfique, selon les résultats de sa recherche. Au collège Montmorency, le manque de ressources humaines et l'arrivée massive de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants en soins infirmiers démontrent déjà l'impossibilité de libérer une portion de la tâche d'enseignement aux fins de mentorat. Cette option ne peut donc pas être envisagée pour le cadre d'intervention de cet essai. D'autres approches mieux adaptées au contexte particulier du collège doivent donc être étudiées.

Il appartient également aux unités administratives départementales de prendre des mesures d'insertion professionnelle nécessaires quant au soutien et à la formation des novices. À cet effet, le Département de soins infirmiers a mis en place des moyens pour aider les nouveaux arrivants. La coordonnatrice des stages voit à planifier les formations nécessaires et à fournir l'information que requièrent les milieux cliniques afin de répondre à leurs exigences en tenant compte des besoins de chaque enseignante et enseignant. Il s'ensuit une prise en charge par le personnel enseignant de chaque secteur d'activité, chacun d'entre eux ayant développé une approche, ou une méthode personnalisée d'insertion professionnelle s'apparentant à une forme de compagnonnage.

Ce compagnonnage est différent selon les groupes qui se subdivisent par sessions d'enseignement et se fait plutôt d'une façon intuitive et pragmatique par les enseignantes et enseignants chevronnés. Le compagnonnage se produit sur une base ponctuelle selon les besoins identifiés par les enseignantes et les enseignants d'expérience, de manière trop souvent palliative, afin de corriger un problème. La plupart du temps, il se concentre surtout sur le côté organisationnel des tâches attribuées aux novices. La gestion du stage, la façon de s'organiser, les travaux demandés et leur correction ainsi que l'utilisation des grilles d'évaluation des stages sont vus en équipe en début de session. Une fois les stages commencés, les rencontres se font à la demande du novice ou de manière imprévue, souvent au hasard de passages dans les corridors. Selon la réaction du ou de la novice, les enseignantes et les enseignants plus expérimentés se sentent plus ou moins responsables de lui venir en aide au meilleur de leurs connaissances.

Pour les expertes et les experts, il appartient d'emblée à la personne débutante de demander de l'aide selon ses besoins. Il faut malheureusement se rendre à l'évidence : les demandes se font rares et concernent surtout l'aspect organisationnel du travail ainsi que les cas d'élèves problématiques. La peur d'être jugé par le corps

enseignant expérimenté peut être un facteur qui freine les demandes. De plus, comment demander de l'aide si l'on ne sait pas ce qu'on devrait développer comme compétences? Parce que tous les novices sont issus d'une formation infirmière, les experts pensent à tort qu'ils savent d'emblée ce qu'est une supervision de stage. La conception de la supervision que les novices développent se calque alors sur leurs propres apprentissages vécus antérieurement en tant qu'élèves, soit ce qu'ils ont aimé ou détesté de leurs anciens professeurs, et suit une forme empirique de développement des compétences fondée sur leurs propres modes d'apprentissage.

En effet, la période d'insertion professionnelle est bien définie par plusieurs auteurs dans la littérature :

La période d'insertion professionnelle fait souvent référence à cette étape de survie où la personne, embauchée dans des conditions d'urgence et de précarité, procède souvent par « essais et erreurs » (Raymond, 2001 ; Lauzon, 2002 ; Nault, 2007) et développe ce que Raymond (2001) a nommé des « stratégies de survie ». (Bouchard, 2009, p. 25)

Ces stratégies de survie développées lors de période d'insertion professionnelle sont trop souvent intuitives et sans cadre théorique associé.

2.3 Recherche d'une mesure d'insertion professionnelle adaptée au contexte

Il n'est pas simple de développer une approche de formation des maîtres, tout en favorisant l'insertion professionnelle. Différentes avenues sont possibles. Plusieurs collègues utilisent des approches variées, telles que : le mentorat, les colloques, les journées pédagogiques, les rencontres avec le personnel du développement professionnel, les formations ponctuelles, le compagnonnage, le programme PERFORMA incluant le MIPEC, etc. Toutefois, ces ressources ne sont pas utilisées par tous. Certains, comme le souligne Bouchard, apprennent donc « sur le tas » (2009, p. 71), alors que d'autres utilisent les ressources à leur disposition. Encore faut-il que la nouvelle enseignante ou le nouvel enseignant soit capable d'identifier ses

besoins afin de choisir les formations qui lui conviennent. Cependant, comme vu précédemment, l'enseignante ou l'enseignant en stage se complaît confortablement dans son rôle infirmier. Trop souvent, ce sont malheureusement les difficultés rencontrées lors des évaluations sommatives des élèves ainsi que les clientèles particulières et difficiles qui l'amènent à se questionner sur son rôle enseignant. Ces difficultés viennent déstabiliser l'enseignant ou l'enseignante novice. Le soutien qui leur est offert, bien qu'il soit présent, n'est pas constant et demande un effort de leur part pour l'obtenir, alors qu'ils sont en situation de survie aux prises avec une problématique supplémentaire.

Une mesure d'insertion professionnelle permettant les échanges entre les pairs et centrée sur les compétences en enseignement en stage à développer semble une piste intéressante. Une communauté d'apprentissage pourrait répondre à ce besoin de formation et de soutien que requiert le temps de l'insertion professionnelle.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Il semble que les mesures d'insertion professionnelle, bien que nombreuses, ne parviennent pas à répondre aux besoins du nouveau personnel enseignant en ce qui a trait au passage vers le rôle enseignant et à l'acquisition des connaissances nécessaires à ce nouveau rôle. Il paraît important de se questionner afin de développer une approche d'insertion professionnelle basée sur leurs besoins; cela pourrait atténuer le stress que subissent les novices, tout en améliorant leur intégration et leur passage au rôle enseignant, surtout lors de la supervision des stages en milieu clinique, étant donné la prédominance naturelle du rôle infirmier dans ce contexte.

Ayant à cœur de comprendre ce problème, une question se dessine : une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Choisir une mesure d'insertion professionnelle afin de répondre aux besoins des novices en soins infirmiers dans un contexte complexifié par l'isolement des novices en milieu clinique et le sentiment de survie professionnelle qu'ils peuvent ressentir nécessite une profonde réflexion qui se doit d'être basée sur un référentiel théorique bien documenté.

Dans un premier temps, des mesures d'insertion professionnelle seront abordées. Un regard sur les dispositifs actuels d'insertion professionnelle les plus probants fera l'objet de discussion et certaines de ces formules, dont les communautés de pratique, seront détaillées davantage. Dans un deuxième temps, le cadre théorique nécessaire à la conception de l'intervention choisie pour cette recherche sera exposé. Dans un troisième temps, les objectifs de la recherche seront énoncés afin de répondre à la question de recherche.

1. DES MESURES D'INSERTION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL

Cette section permettra de mieux comprendre, en premier lieu, ce qu'est l'insertion professionnelle et les enjeux qui s'y retrouvent. Par la suite, un regard critique sera posé sur certains dispositifs d'insertion professionnelle et leur influence sur le transfert de différents types de connaissances en présence lors de l'insertion. Ceci permettra d'orienter la mesure d'insertion professionnelle à privilégier afin de répondre aux besoins des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants en soins infirmiers ciblés par cette recherche.

1.1 Regard sur l'insertion professionnelle

Plusieurs auteurs abordent l'insertion professionnelle sous différents angles. Toutefois, malgré un langage scientifique qui diffère, les idées se recoupent et d'aucunes se contredisent, démontrant ainsi la complexité de cette période professionnelle.

Initialement, on peut distinguer deux volets à l'insertion, soit l'accueil dès l'arrivée du nouveau personnel enseignant puis l'insertion professionnelle proprement dite (Leclerc, S., 2012; Pratte, 2007). Les besoins diffèrent entre les deux volets. Le premier doit mettre l'accent davantage sur la fonctionnalité liée à l'emploi, alors que le second est plus complexe. C'est cette deuxième partie de l'insertion liée à la profession qui est plus complexe. Anadon et ses collaborateurs définissent plutôt l'insertion professionnelle par sa finalité. Cette période prend fin lorsque l'individu s'est :

Adapté à son environnement et aux tâches quotidiennes à effectuer [c'est-à-dire lorsqu'il] peut fonctionner pleinement et efficacement dans le système scolaire [lorsqu'il] a atteint un certain niveau de confiance et de compétence [et lorsqu'il] se sent davantage préoccupé par l'amélioration de sa pratique et par l'augmentation de son répertoire de stratégies d'enseignement (Anadon et al., 2001, dans Pratte, 2007, p. 21).

Bouchard (2009), quant à elle, parle de l'insertion professionnelle en termes de période de temps. Cette période varie en fonction du contexte d'insertion ainsi que de la personne elle-même. Elle se vit de façon différente selon les individus, mais « la plupart du temps difficilement » (*Ibid.*, p. 25). De plus, lors du passage à l'enseignement dans un collège, les individus vivent une double insertion : l'une, dans une nouvelle culture organisationnelle et l'autre, dans « une nouvelle profession, celle de l'enseignement, sans formation professionnelle spécifique » (Raymond, 2001, dans Bouchard, 2009, p. 25). Ceci vient rejoindre les propos de Nault (2007) qui ajoute que cette période est d'autant plus cruciale chez les novices lorsqu'ils n'ont aucune

formation spécifique en enseignement. Elle ajoute que l'insertion professionnelle suppose « une transformation identitaire en plus d'une insertion dans une nouvelle organisation » (*Ibid.*, p. 15). Bouchard (2009) parle plutôt d'une transition entre les identités d'expert disciplinaire et de novice en enseignement. De ces auteurs, il se dégage une constante concernant l'insertion professionnelle. Elle implique une modification de l'identité professionnelle ainsi qu'une adaptation à une nouvelle culture organisationnelle.

Enfin, Martineau et Mukamurera définissent trois dimensions principales à l'insertion professionnelle. La première dimension est celle de « l'intégration sur le marché du travail » (2012, p. 47). La deuxième dimension fait référence à la « socialisation professionnelle » (*Ibid.*) qui concerne principalement la familiarisation au milieu du travail. C'est là qu'il est essentiel de s'approprier « les règles de fonctionnement, les attentes et la culture de ce milieu » (*Ibid.*). Duchesne ajoute que les novices « considèrent les échanges entre enseignants comme partie intégrante de la culture professionnelle » (2008, p. 323). Enfin, la troisième dimension émergente est la « socialisation organisationnelle » (*Ibid.*), qui renvoie « à la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et des compétences spécifiques au métier » (Martineau et Mukamurera, 2012, p. 47). Au regard de ces trois dimensions, toutes ne sont pas entièrement nouvelles pour le nouveau personnel enseignant au collégial en soins infirmiers. En effet, la dimension de l'intégration au milieu de travail est déjà acquise à l'embauche, de par leur expertise disciplinaire et leur travail antérieur. La deuxième dimension – la socialisation professionnelle – nécessite un nouvel apprentissage pour les novices en enseignement, étant donné que la culture du nouvel employeur est différente de celle dont ils proviennent. Enfin, la dimension de la socialisation organisationnelle demande, de la part du novice, d'utiliser ses savoirs et ses compétences disciplinaires acquises antérieurement et d'y ajouter de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences en enseignement.

Ces auteurs permettent de faire un pont important entre l'insertion professionnelle et les enjeux qu'elle contient. En effet, en plus de s'adapter à une nouvelle culture organisationnelle et professionnelle, une modification de l'identité professionnelle doit se produire et passe inévitablement par le développement professionnel des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants lors de leur passage à l'enseignement collégial.

Le développement professionnel est un concept très large. Il peut être vu, selon Pratte (2007), en fonction de deux perspectives différentes, l'une développementale et l'autre axée sur la professionnalisation. Dans la perspective développementale, la période d'insertion professionnelle correspond alors au stade de la survie auquel certaines compétences et attitudes spécifiques peuvent être associées. La perspective axée sur la professionnalisation, quant à elle, met plutôt en évidence le développement qui est « un processus dynamique d'apprentissage dans lequel un professeur s'engage, seul ou avec des collègues, pour acquérir un nouveau niveau de maîtrise ou de compréhension » (*Ibid.*, p. 20) impliquant, de ce fait, de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs à acquérir. La professionnalisation peut également « reposer sur une réflexion sur la pratique » (*Ibid.*) qui peut se faire seule ou avec les collègues. Les échanges réflexifs avec les autres permettent conséquemment de briser l'isolement et enrichissent les points de vue favorisant ainsi l'ouverture à de nouveaux horizons et à l'amélioration des pratiques (*Ibid.*). Enfin, « une insertion professionnelle harmonieuse constitue une assise solide pour le développement d'une identité professionnelle d'enseignant et elle peut favoriser l'engagement d'un enseignant dans une démarche de développement professionnel » (Nault, 2007, p. 15). Ceci implique que le ou la novice en enseignement doit s'avancer dans une démarche de développement professionnel afin d'acquérir cette nouvelle identité.

À la lumière de ces auteurs, il importe de faire en sorte que cette période d'insertion professionnelle soit harmonieuse et axée sur une amorce de développement professionnel favorisant également la découverte de la culture organisationnelle par la

socialisation en collégialité dans les meilleures conditions de travail possible. Il ne faut pas oublier que cette période diffère d'une personne à l'autre selon les besoins, les habiletés présentes ainsi que les compétences acquises par l'individu dans sa profession initiale. Une approche d'insertion professionnelle pouvant permettre le développement des compétences d'enseignement tout en respectant l'individualité de chacun dans un collectif organisationnel est une approche gagnante à tous les points de vue.

1.2 Différentes mesures d'insertion professionnelle en fonction des savoirs à transférer chez les novices en soins infirmiers

Il devient intéressant de définir les savoirs qui doivent être transmis durant la période d'insertion professionnelle afin de favoriser la transformation identitaire par l'amorce du développement professionnel enseignant. Gagnon (2011), dans sa recherche, tente de définir les savoirs enseignants à transférer en début de carrière. Elle conclut qu'il « n'existe pas de définition précise du savoir enseignant » (*Ibid.*, p. 17). Elle ajoute que c'est plutôt un amalgame de connaissances qui se construisent dans la pratique au travers des interactions et des expériences que vit l'individu en exerçant son rôle professionnel (*Ibid.*). Il s'agit donc d'un « savoir pluriel » au contenu hautement hétéroclite tout comme sa provenance (Tardif et Lessard, 1991, dans *Ibid.*). Ballay ajoute que la connaissance est comme « une sorte de fenêtre d'esprit devant laquelle se déplace le paysage du temps et de l'espace. À chaque instant, le paysage change, la connaissance se transforme » (2002, p. 21). Il perçoit le savoir comme étant « la dimension rationnelle de la connaissance » (*Ibid.*, p. 23). Toutefois, « le savoir ne sait pas tout, et il ne dit pas tout » (*Ibid.*, p. 57).

On remarque qu'« il existe un consensus entourant la typologie de la connaissance selon qu'elle est d'ordre tacite ou explicite. Les connaissances explicites sont transmises aisément par les organisations. Elles peuvent être écrites ou non, et ne sont pas liées à une personne en particulier » (Gagnon, 2011, p. 9). Toutefois, dans « une organisation, près de 80 % des connaissances seraient tacites » (Mercier, 2007

dans Gagnon, 2011, p. 9). Ces connaissances représentent le savoir-faire et le savoir-être prenant racine dans l'expérience individuelle et s'orientant vers l'action dans un contexte organisationnel particulier (Gagnon, 2011). « Ces deux dimensions sont mutuellement complémentaires et s'enrichissent l'une de l'autre. » (Alavi et Leidner, 2001, dans Gagnon, 2011, p. 9). De plus, « la connaissance résulte de l'interaction de ces deux dimensions et, par conséquent, cette transformation n'est pas unidirectionnelle, mais bien interactive et représentée par une spirale, appelée "spirale créatrice" » (Ballay, 2002, p. 74) « allant de l'explicite au tacite et vice versa » (Gagnon, 2011, p. 11). À cet égard, Gagnon définit la connaissance tacite comme suit :

Elle s'opère dans l'action, elle est donc plus difficile à cerner et à formaliser. Elle se distingue selon deux approches. L'une, technique, se rapporte aux compétences et aux aptitudes formant ainsi le *savoir-faire*. L'autre, cognitive, touche aux modèles mentaux, aux croyances et aux perceptions tenues pour acquises. Il s'agit du *savoir-être* qui regroupe les comportements affectifs, les attitudes et les valeurs de la personne qui influencent, entre autres, la résolution de problèmes et la prise de décisions. (Gagnon, 2011, p. 72)

Les connaissances enseignantes tacites sont complexes, en perpétuel changement et se transforment avec les gens au gré du temps selon des contextes multiples dans lesquels ils se retrouvent. Ainsi, afin de favoriser l'insertion professionnelle des novices en enseignement en soins infirmiers, il importe de choisir une mesure d'insertion professionnelle répondant aux besoins de ces derniers en favorisant le transfert de ces connaissances tacites.

Argote et Ingram définissent le transfert des connaissances comme « un processus d'échange entre deux unités [...] par lequel l'une d'elles est affectée par l'expérience de l'autre » (dans Gagnon, 2011, p. 24). Gagnon ajoute que « ce processus interpelle différentes dimensions de l'organisation sur le plan tant humain que structurel » (2011, p. 24). Toutefois, « aucune transformation effective des pratiques d'enseignement ne saurait réussir sans prendre en compte les ancrages organisateurs

de l'acte d'enseigner ni les logiques d'action des professeurs » (Astolfi, 2011, p. 298). De plus, Gagnon ajoute que la culture organisationnelle est « l'élément fondamental de l'efficacité du transfert » (2011, p. 87).

Voici un tableau réalisé par DeLong (2004, dans Gagnon, 2011) qui résume bien l'efficacité du transfert des connaissances sur les différents types de connaissances selon certaines méthodes d'insertion professionnelle utilisées. Bien que les méthodes de transfert de connaissances n'aient pas toutes été étudiées lors de cette étude, ce tableau demeure très intéressant. Les connaissances dites tacites sont subdivisées en deux parties, l'une étant de l'ordre du savoir-faire et l'autre de l'ordre de la culture.

Tableau 1

Efficacité du transfert selon les types de connaissances et les méthodes utilisées

Méthodes de transfert	Types de connaissances		
	Explicites	Tacites	
		Savoir-faire	Culture
Entrevue	++	-	-
Documentation	+++	-	-
Formation	+++	+	+
Récit apprenant	-	++	++
Mentorat/Coaching	+	++	++
Retour d'expérience	-	+	++
Communauté de pratique	++	++	++

Légende : inefficace -, peu efficace +, assez efficace ++, très efficace +++

Adaptation d'un tableau de DeLong (2004) traduit par Gagnon (2011, p. 28)

Les novices en soins infirmiers ont à s'adapter à un nouvel employeur qui est le Collège ainsi qu'aux différents milieux hospitaliers où ils devront enseigner en milieu clinique. Voilà plus d'une culture organisationnelle à côtoyer et à s'approprier en même temps. Au regard de ce tableau, on observe qu'il n'y a pas de méthodes de transfert très efficaces pour ce type de connaissances. Cependant, le récit apprenant, le

mentorat et la communauté de pratique semblent être les plus efficaces parmi les méthodes envisagées par Delong (2004, dans Gagnon 2011). Le récit apprenant faisant référence à une histoire racontée pour illustrer une culture organisationnelle s'élimine de lui-même, étant donné la complexité des contextes de culture organisationnelle multiples des novices. Le mentorat et la communauté de pratique seront approfondis dans les sections suivantes. Ce tableau présente toutefois une lacune étant donné que toutes les mesures d'insertion professionnelle n'y ont pas été recensées. C'est le cas par exemple du journal de bord ainsi que du compagnonnage qui font pourtant l'objet de plusieurs études et qui méritent donc d'être pris en considération.

1.2.1 Le journal de bord

Le journal de bord est un lieu de réappropriation autonome et d'autoévaluation pour le ou la novice. Il permet la « construction d'une pensée et d'une attitude réflexives » (Périsset Bagnoud, 2009, p. 58). Ménard ajoute que :

L'écriture réflexive du journal de bord, en raison de sa concentration sur les pensées personnelles, les sentiments et les réflexions de l'apprenante, place la rédactrice en position d'apprendre au moins cinq choses importantes sur elle-même : ce qu'elle sait, ce qu'elle ressent, ce qu'elle fait, comment elle le fait et pourquoi elle le fait (2007, p. 144).

Le journal de bord permet également « la prise de distance par rapport à soi-même afin de s'examiner » (Baribeau, 2005, dans Bartosova, Proulx, Ruest-Paquette, Simões Forte, Cotnam-Kappel, Fallu, 2012, p. 4). Cette prise de distance permet d'en retirer des généralités pouvant être transmises et partagées avec d'autres afin d'y réfléchir et d'en discuter (Deum, 2004, dans Bartosova et al., 2012). Toutefois, ceci demande du temps, déjà manquant chez le ou la novice, ainsi que de la discipline. De plus, il peut être difficile de partager ce qu'on y écrit par crainte d'être incompris ou jugé en début de carrière. Sans partage avec d'autres, tel un mentor ou un groupe structuré, l'individu risque de perdre rapidement sa motivation à l'élaboration de ce journal, ne trouvant pas de réponses à toutes ses interrogations.

1.2.2 Le compagnonnage et le « coaching »

Le compagnonnage s'apparente au mentorat comme moyen de transfert des connaissances (Renaud, 2008, dans Gagnon 2011) en ce sens qu'il se compose d'une personne expérimentée et d'un novice (Beckers, 2009). Toutefois, selon Beckers (2009), il s'en distingue par le fait que la personne expérimentée joue un rôle de facilitateur auprès de l'apprenti et non un rôle d'expert. Il n'y a pas de hiérarchisation dans la relation. L'expert est plutôt dans une posture de compagnon réflexif d'où l'appellation « compagnonnage réflexif » dans sa recherche. Ce dispositif de compagnonnage « se déroule dans une certaine temporalité » (*Ibid.*, p. 97) qui s'amorce par une rencontre de la dyade, suivie d'une observation directe lors de la prestation du ou de la novice par le compagnon réflexif. Toutefois, il peut s'avérer complexe, voire critique, pour l'expert de parler de certains objets qu'il a observés lorsque son apprenti ne les observe pas ou ne semble pas préoccupé par ce qui est observé à cause d'un manque de connaissance pédagogique (*Ibid.*).

Ces propos de Beckers (2009) vont dans le même sens que ceux de Barras et Harvey (2008) qui utilisent eux aussi le terme de « compagnonnage réflexif » et qui en précisent des modalités. Selon eux, le compagnonnage est un dispositif planifié dont l'ensemble des modalités constitue un échafaudage « plus efficace que l'interaction verbale directe » (2008, p. 671). Ils définissent l'échafaudage « comme l'ensemble des modalités pédagogiques mises en place par une personne pour guider un apprenti dans la réalisation d'une tâche qui dépasse les capacités actuelles de ce dernier » (*Ibid.*). Les modalités que l'on retrouve peuvent être « la démonstration, le modelage (Larose et collab., [sic] 2002), la supervision de l'action et la réflexion sur l'action » (*Ibid.*). Cet échafaudage cesse lorsque l'apprenti est capable de faire la tâche sans assistance. Toutefois, si l'apprenti n'arrive pas à accomplir la tâche d'enseignement correctement, l'expert peut se sentir responsable et sa réputation peut en souffrir (*Ibid.*). De plus, comme le rapporte également Gagnon, « le niveau d'implication des membres peut

différer » (2011, p. 77), faisant en sorte que certaines dyades soient plus efficaces que d'autres.

Enfin, bien que ce dispositif puisse être utilisé en salle de classe, il en est tout autre pour l'enseignement clinique en milieu hospitalier. En effet, les experts enseignants sont bien souvent en stage au même moment que les novices avec leur propre groupe d'élèves. L'observation devient alors impossible. De plus, il serait éthiquement difficile d'obtenir le consentement de la clientèle du centre hospitalier, puisque certaines actions demandent de l'intimité et le secret professionnel de la part de l'enseignante ou de l'enseignant, qui est aussi tenu de respecter le code d'éthique de l'O.I.I.Q.

Tout comme le compagnonnage est axé sur la tâche d'enseignement à accomplir, le « coaching », pour sa part, vise la performance lors de l'accomplissement de cette tâche (Martineau et Mukamurera 2012). Comme le soulignent Davel et Tremblay (2011), le « coaching » provient du milieu sportif dans un esprit de performance et d'exploitation des capacités des joueurs à dépasser leurs limites. Transférer cette méthode à l'entreprise permet de développer le savoir-faire organisationnel et le savoir-être individuel. « Le coaching peut toucher autant des questions opérationnelles et stratégiques que des questions relationnelles et comportementales dans le but d'atteindre un résultat, une amélioration ou un changement en temps relativement bref » (Higy-Lang et Gellan 2002 dans Davel et Tremblay, 2011, p. 175).

Bien qu'il permette d'augmenter les compétences individuelles, certains pièges non négligeables peuvent se présenter autant pour le « coach » que le « coaché ». Ainsi, si le « coach » exagère en poussant les limites de la personne, il « peut mettre en péril la santé psychologique de son coaché » (*Ibid.*, p.206). De plus, la relation entre les deux peut devenir délicate. « Le coach détient des informations et des analyses détaillées et subjectives sur le “coaché” qui pourraient être utilisées [...] »

de manière à lui nuire plutôt qu'à l'aider » (*Ibid.*, p. 207). Le « coach » devient également garant du « coaché » et ses performances se reflètent sur lui. Ainsi une contreperformance du « coaché » amènera de l'ombre sur les compétences du « coach ». Une relation de supérieur à subordonné peut aussi s'installer.

Enfin, le « coaching » diffère du mentorat sur plusieurs points. Le « coaching » vise l'utilisation efficace des compétences, alors que le mentorat vise l'actualisation et le potentiel du mentoré. La relation dans le « coaching » est une relation orientée vers la tâche alors que dans le mentorat, elle est orientée vers le développement professionnel et personnel du mentoré. Bref, le « coaching » repose sur une vision à court terme alors que le mentorat vise le long terme (Davel et Tremblay, 2011).

1.2.3 Le mentorat

Le mentorat est l'une des mesures d'insertion des plus connues et recensées dans les écrits. Elle prend toutefois des formes différentes selon les milieux et plusieurs appellations, bien qu'y ressemblant, en diffèrent par leurs structures ou les résultats escomptés. Le mentorat vise le transfert de savoir, de savoir-faire et de savoir-être (Martineau et Mukamurera, 2012). Comme le soulignent Cantin et Lauzon, le mentorat « fait référence aux transferts de pratiques pédagogiques développées par le mentor au novice » (2002, dans Roy, 2008, p. 53). Davel et Tremblay le définissent comme suit :

Un échange interpersonnel intense entre un employé chevronné, expérimenté, crédible et bien informé (le mentor) qui fournit conseil, rétroaction et soutien à des employés moins expérimentés (les mentorés) dans le but de leur permettre de consolider leur identité professionnelle et de leur fournir les appuis nécessaires pour développer leur carrière et mieux vivre les transitions en milieu de travail (2011, p. 133).

Ils ajoutent que le jumelage des personnes constitue l'un des plus grands défis du mentorat. Il est nécessaire également de leur offrir des ressources afin que « la

satisfaction à transmettre et à apprendre se traduit par des échanges réciproques » (Davel et Tremblay, 2011, p. 134). De plus, Roy soulève également que « l'institution pourrait appuyer ou soutenir le mentorat par la mise en œuvre d'un horaire allégé et une reconnaissance du temps d'accompagnement [...] allant même jusqu'à les libérer de quelques périodes par semaine » (2008, p. 5).

Le mentorat présente des avantages indéniables. Cette méthode d'insertion professionnelle facilite, entre autres, la socialisation et l'intégration des novices, en plus de promouvoir la culture et les valeurs de l'organisation. Le mentoré, quant à lui, verra le développement de ses compétences facilité, tout en ayant accès plus facilement à un réseau social interne. Pour le mentor, il en retire des bénéfices tout aussi importants : augmentation de l'estime de soi, sentiment d'utilité en sont des exemples. Le fait de participer au mentorat peut également le stimuler à demeurer ouvert à la nouveauté (Davel et Tremblay, 2011).

Toutefois, le mentorat est une méthode qui perdure dans le temps et qui se transforme, amenant avec lui une complexification de la relation. Les phases de transformation sont délicates et nécessitent des formations pour les participants et les participantes au mentorat. Ces relations doivent parvenir à leur terme. « Elles peuvent se révéler destructrices pour l'un ou l'autre, ou encore, pour les deux individus s'ils la poursuivent alors que leurs besoins sont satisfaits » (Davel et Tremblay, 2011, p. 150). La fin de la relation mentorale doit se préparer et peut se produire entre la deuxième et cinquième année de son existence. Si la séparation ne se fait pas au bon moment, des « conséquences fâcheuses comme un sentiment d'abandon, de colère ou de rancune » (*Ibid.*, p. 152) peuvent se produire. Ainsi, bien que la liste des avantages soit grande, elle trouve son pendant d'inconvénients difficilement contrôlable (Martineau et Mukamurera, 2012). Certaines de ces relations sont dysfonctionnelles et ont parfois des conséquences sur les individus. Parmi celles-ci, on retrouve :

L'affaiblissement de la confiance en soi, la diminution de la satisfaction au travail, le désintéressement par rapport au mentorat, la diminution de la performance ainsi que l'augmentation du stress, de l'anxiété, de l'absentéisme, de la jalousie, de la surestimation du travail et du sentiment de trahison (Scandura [1998] et O'Neill et Sankowsky [2001] dans Davel et Tremblay, 2011, p. 158).

On peut donc conclure que le mentorat est complexe et demande une organisation nécessitant des appuis tant de la direction que des pairs dans cette démarche. De plus, elle demeure tributaire des relations humaines à travers les dyades ainsi que des jumelages judicieux basés dans un premier temps sur la compatibilité des individus, la rendant ainsi imprévisible. Au Collège Montmorency, étant donné le manque de personnel enseignant expérimenté en soins infirmiers, il serait difficile de dégager du temps pour ces dyades. De plus, malgré un effort fait dans le passé pour instaurer le mentorat, il n'y a pas eu d'entente concernant la rémunération des participants et des participantes et ce dispositif d'insertion professionnelle a été rejeté faute d'entente.

1.2.4 La communauté de pratique

La communauté de pratique existe depuis longtemps (Wenger dans Centre francophone de recherche en informatisation des organisations [CEFRIIO], 2005) et ses effets bénéfiques sont bien documentés. Le CEFRIIO (2005) a procédé à une recherche exhaustive sur neuf communautés de pratique virtuelles afin d'en étudier les composantes et pouvoir ainsi les reproduire intentionnellement étant donné leur succès. Qu'elle soit virtuelle ou en présence, intentionnelle ou spontanée, la communauté de pratique fait partie d'un mouvement contemporain de modèles d'apprentissage socioculturel (Clarke, Erickson, Farr Darling et Mitchell, 2004). La terminologie utilisée pour nommer des communautés de pratique est très variée. La variation des appellations vient du fait qu'elles ont des finalités ou des objectifs différents (Martineau et Mukamurera, 2012). Après avoir fait l'analyse de différentes appellations, Orellana observe « qu'il s'agit en réalité d'un seul concept émergeant (*sic*) caractérisé par des fondements communs » (2002, p. XIV). Elle parvient à la conclusion que ces

fondements sont, entre autres, la construction sociale des savoirs (Orellana, 2005) ainsi que la coconstruction.

La communauté de pratique se définit par un regroupement d'individus volontaires dans un espace collectif dont le domaine d'expertise est commun et qui permet d'approfondir des connaissances, d'améliorer des pratiques, de partager des points de vue, des conseils ainsi que la résolution de problèmes (Gagnon, 2011; Davel et Tremblay, 2011). C'est un lieu de partage des connaissances tacites (*Ibid.*). Ballay parle de ces communautés ainsi :

Elles exercent une force d'identification, de stimulation, de motivation professionnelle, du fait que, contrairement aux autres formes de groupes, qui se concentrent sur la seule productivité marchande ou institutionnelle, elles se focalisent sur un objet commun, elles réunissent les gens autour d'un centre d'intérêt. (2002, p. 170)

Cette mesure d'insertion répond aux besoins de transfert des connaissances au collégial. Son processus vient rejoindre la notion de la « spirale de création de connaissances » de Nonaka (s.d., dans Ballay, 2002, p. 161). Toutefois, une mise en garde s'impose pour sa réalisation. En effet,

Pour que les effets de spirale créatrice puissent se développer, il faut chercher à *combiner les savoirs*. Cela implique de passer par des *formes appropriées d'explicitation*. Mais en prenant garde à une chose fondamentale : l'enjeu de l'explicitation, et donc de la capitalisation, est [...] non pas tant de modéliser ou formaliser la connaissance locale *en soi*, mais plutôt de *traduire et recomposer* cette connaissance *en fonction de chaque contexte où l'on souhaite transposer et combiner* [...] Explicitation et combinaison des connaissances doivent se mettre en œuvre *dans un esprit de coconstruction avec l'autre*. Cette loi est difficile à accepter (*sic*), car elle suppose toujours un surcroît d'effort : prendre en compte la différence (Ballay, 2002, p. 161-162).

Les différences individuelles et contextuelles deviennent une force au sein du collectif pourvu qu'on leur laisse la possibilité de s'exprimer pour enrichir les connaissances dans une coconstruction des savoirs dans le respect et la reconnaissance de l'autre et

que tous partagent un intérêt commun. La résultante est toutefois imprévisible, tout comme on ne peut anticiper totalement les besoins propres à la communauté. De plus, la place que l'animateur ou l'animatrice occupe dans une communauté intentionnelle est cruciale afin de favoriser et dynamiser les échanges et peut faire la différence entre la réussite ou l'échec de ce type de communauté (CEFRIIO, 2005).

L'objectif de la communauté de pratique à travers cette recherche étant de favoriser l'insertion professionnelle des novices, l'intérêt commun de la communauté doit inclure l'apprentissage de la culture du milieu ainsi que les compétences d'enseignement à développer à travers un processus de coconstruction social des savoirs favorisant le partage des connaissances tacites. Le terme de communauté d'apprentissage devient alors plus approprié. Orellana (2002, 2005) présente un modèle de conception de communauté d'apprentissage détaillé provenant de l'analyse de plusieurs communautés existantes en y faisant émerger les éléments essentiels de toute communauté. Son modèle servira de base à l'élaboration de la communauté d'apprentissage de cette recherche

1.2.5 Communauté d'apprentissage selon le modèle d'Orellana

Orellana identifie trois éléments majeurs quant à la définition de la communauté d'apprentissage. Pour débiter, la communauté d'apprentissage est une structure. Ensuite, elle est un processus. Enfin, le troisième élément essentiel est la « dynamique induite par le processus mis en œuvre au sein de la structure » (2002, p. 305). Ces trois éléments s'intègrent ensemble durant les pratiques éducatives. Toutefois, comme Orellana le souligne, « il peut également y avoir un accent de mis sur l'un ou l'autre, ce qui contribue à définir, entre autres, les particularités de chacune de ces pratiques » (*Ibid.*). Voici le fonctionnement de cette communauté :

Elle intègre un ensemble d'approches et de stratégies pédagogiques spécifiques complémentaires dans les activités d'un groupe qui s'associe autour d'objectifs communs d'apprentissage et qui favorise une dynamique

de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres. L'importance du lien entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives marque la stratégie de la communauté d'apprentissage, laquelle met l'accent sur la qualité d'être en étroite relation avec la qualité d'être ensemble dans un milieu de vie partagé (Orellana, 2002), puis en contexte d'éducation relative à l'environnement, à la qualité même de ce milieu de vie. (Orellana, 2005, p. 73)

La figure suivante résume ce processus de co-apprentissage basé sur la coconstruction en fonction des différentes approches pédagogiques qu'elle peut utiliser dans l'accomplissement du groupe et de chacun vers de nouvelles valeurs, attitudes et façons d'agir.

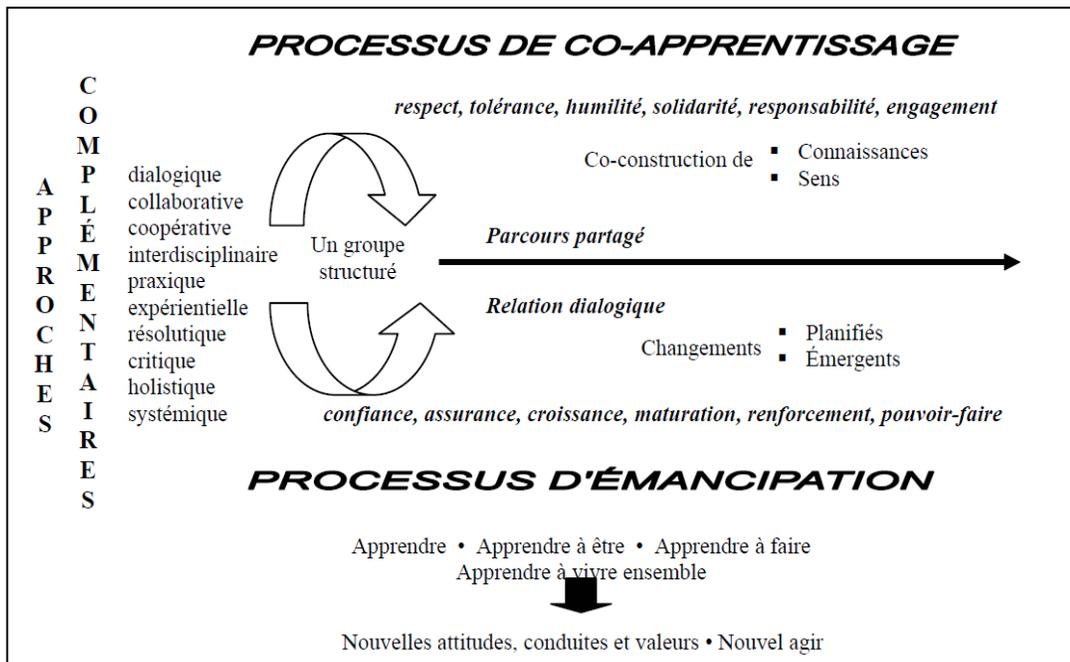


Figure 1. La stratégie pédagogique de la communauté d'apprentissage

Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs. Collection Les Cahiers scientifiques de L'ACFAS. Montréal : ACFAS* (Vol. 104, p. 67–84). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/archive_site_Chaires-ERE_2001-2011/pdf/ComApprentOrellana.2005.pdf>, p 74.

Les savoirs qui y sont construits apportent des changements d'attitudes et de conduites tant sur le plan individuel que collectif ainsi que des modifications de certaines valeurs (*Ibid.*). La connaissance produite est intimement liée à « la conscience de l'autre, à la compréhension d'hétérogénéité de la situation et au positionnement de l'autre. Le contexte dans lequel elle se développe en est un qui se conjugue dans la diversité » (Orellana, 2005, p. 71). Elle « porte en elle le défi d'agir "dialogiquement", en créant un contexte capable de confronter de façon constructive des modes de pensée distincts, des intérêts divergents en vue d'un objectif commun » (Kampol, 1997, dans Orellana 2005, p. 71).

On peut aisément faire le lien entre la communauté d'apprentissage et ses effets positifs en insertion professionnelle. En effet,

La communauté d'apprentissage apparaît particulièrement appropriée pour la découverte du milieu de vie, l'identification et la compréhension des interrelations, l'analyse et l'étude critique des contextes et problématiques socio-environnementales, la recherche de solutions, ainsi que le développement de la créativité et de l'imaginaire (Orellana, 2005, p. 75).

Toutefois, pour que la communauté d'apprentissage donne ces résultats, elle se doit d'être bien ancrée dans des processus planifiés et dynamiques qui répondent aux préoccupations premières des principaux intéressés : les novices. Gagnon amène un phénomène intéressant dont il faut tenir compte dans cette démarche. En effet, selon les auteurs qu'elle a consultés, il a été démontré

qu'il était cinq fois plus probable que la première source d'information concernant l'exécution d'une tâche spécifique ou la résolution de problèmes soit un collègue de travail plutôt qu'une source impersonnelle (base de données, intranet de la firme, internet) et ce, même si l'accès à la source impersonnelle était plus rapide et direct (2011, p. 24).

Les collègues sont donc une principale source d'information pour les novices. De plus, comme le disent Martineau et Mukamurera, « un programme riche pourra faire appel à plusieurs dispositifs différents dans une perspective globale d'insertion » (2012,

p. 47). Ainsi, mettre en place une communauté d'apprentissage peut devenir un dispositif complémentaire à ce qui se fait déjà en insertion professionnelle en venant pallier les lacunes des dispositifs actuels par une relation dialogique de coconstruction des savoirs.

2. ÉLABORATION DU CADRE D'INTERVENTION

Un cadre théorique afin de guider l'intervention choisie pour cette recherche est nécessaire. Il va permettre de théoriser une recherche orientée vers l'intervention. Sa fonction est de déterminer le fondement théorique des outils conceptuels du modèle en prévision de sa mise à l'essai. La communauté d'apprentissage est d'un grand intérêt pour répondre aux besoins des novices en soins infirmiers. Toutefois, il faut se rappeler qu'étant donné le caractère social central de la communauté d'apprentissage, « il n'existe pas de recette ou d'expert infallible » (CEFRIIO, 2005, p. 11). Elle est entièrement tributaire des gens qui la composent. Par contre, une planification minutieuse et intentionnelle favorisera sa réussite. Cette section présente donc les principales composantes du modèle d'Orellana (2002, 2005) suivies d'une analyse de ces composantes en fonction de la clientèle cible de cette recherche.

2.1 Les composantes du modèle de communauté d'apprentissage élaboré en concordance avec le modèle d'Orellana

Les composantes essentielles de toutes communautés d'apprentissage sont à la base du cadre de référence d'Orellana (2002, 2005). La figure suivante illustre les

interactions entre les différents éléments d'une communauté d'apprentissage élaborée à partir du modèle d'Orellana (2002, 2005.).

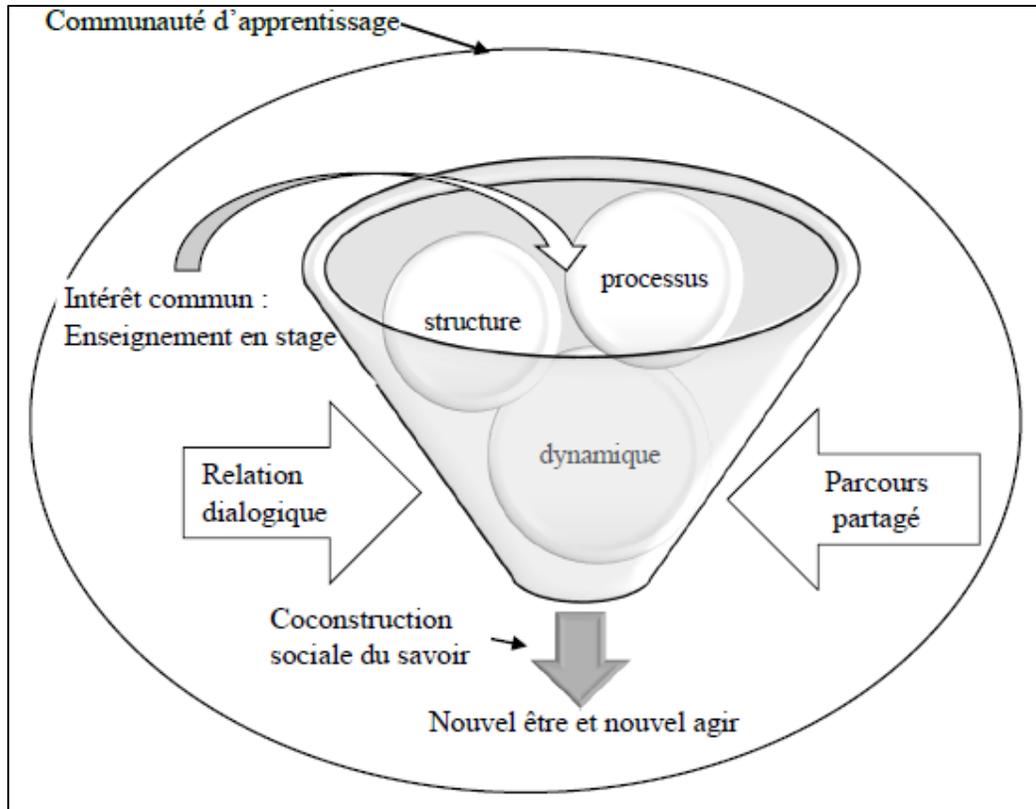


Figure 2. Composantes d'une communauté d'apprentissage (adaptée à partir du modèle d'Orellana, 2002, 2005)

Comme vu précédemment, (voir p. 35), trois composantes se retrouvent au centre de la communauté dans une interdépendance, la structure, le processus et la dynamique qui s'influencent les uns et les autres. De plus, deux autres composantes viennent influencer la communauté d'apprentissage, l'intérêt commun ainsi que les parcours partagés lors de la coconstruction des savoirs. La résultante de cette coconstruction des savoirs des membres de la communauté sera dépendante des éléments qui la composent et de ce fait, lui donnera son caractère unique. Enfin, chaque individu développera son nouvel être et son nouvel agir en fonction de ses propres besoins et de son parcours personnel. Ainsi, les composantes principales de la

communauté demandent qu'on s'y attarde afin d'en comprendre les éléments et faire des choix qui optimiseront les chances de réussite de cette communauté.

2.2 Analyse des composantes d'un modèle de communauté d'apprentissage en fonction de la clientèle cible de la recherche

Cette partie analysera les différentes composantes qui sont : la planification et l'organisation de la communauté en fonction de sa structure; le processus favorisant le transfert des connaissances tacites vers la pratique, la dynamique d'apprentissage anticipée lors des rencontres; l'intérêt commun au centre des discussions; le référentiel des compétences à développer chez les novices en soins infirmiers ainsi que la relation dialogique lors du partage des parcours des participants et des participantes. Cette analyse permettra d'établir les fondements théoriques essentiels à l'élaboration d'une communauté d'apprentissage tentant de répondre aux besoins des novices en soins infirmiers.

2.2.1 Planification et organisation de la communauté en fonction de sa structure

Les composantes vues précédemment à la figure 2 (voir p. 39) sont la structure même de la communauté d'apprentissage. Afin de la mettre en place, une planification et une organisation favorisant les composantes sont nécessaires. Bien que certaines communautés puissent être planifiées et organisées dans leur ensemble, « il est difficile de les diriger de manière conventionnelle. Il est donc important de fournir un environnement favorable à leur création et à leur développement » (Davel et Tremblay, 2011, p. 115).

Afin de permettre la spontanéité des échanges tout en préservant un certain contrôle quant aux thèmes de discussions choisis, chaque rencontre sera subdivisée en deux parties. Ceci permettra de répondre dans un premier temps aux besoins ponctuels de ses membres et d'en valider les points d'intérêts puis, dans un deuxième temps, de

discuter d'un élément de compétences à développer en enseignement clinique. Les éléments de discussion qui émaneront des besoins ponctuels des membres amènent un côté imprévisible aux discussions et peuvent ainsi différer des thèmes pressentis. Ils devront alors faire l'objet de recherches ponctuelles ou de consultations particulières auprès d'experts de la part de l'animatrice.

Comme vu précédemment, le temps est précieux pour les novices qui sont en urgence au début de leur carrière en enseignement (Roy, 2008). De plus, on peut supposer que le contact, même bref, avec de nouveaux apprentissages pédagogiques facilite l'insertion professionnelle (Bouchard, 2009). En ce qui concerne la durée et le moment des rencontres, celles-ci « devraient se dérouler à l'intérieur des heures de travail afin de favoriser des discussions pédagogiques incitant à la pratique réflexive » (Leclerc, M., 2012, p. 67). De plus, selon les recherches de cette auteure, « la durée de ces rencontres devrait être d'une demi-journée toutes les cinq semaines » (*Ibid.*) afin d'avoir du temps de qualité. Toutefois, son ouvrage se veut un guide pour les écoles primaires et secondaires principalement, ce qui est un contexte différent de l'enseignement supérieur.

Quant au lieu des rencontres, il peut avoir une influence sur la communauté (Orellana, 2002). Bien que les communautés virtuelles ont fait leurs preuves, dans le contexte d'une insertion professionnelle, il faut permettre la découverte du nouveau lieu d'appartenance. Afin de favoriser l'appropriation d'un nouveau milieu de travail, le lieu choisi des rencontres est celui du travail principal, soit le Collège Montmorency. Les novices ont à partager leur temps entre le collège et les centres hospitaliers. Le fait d'échanger au collège pourra favoriser un sentiment d'appartenance quant au lieu. Il peut être intéressant également de réserver des locaux dans différents endroits du collège. Ceci permettrait de découvrir le bâtiment dans son ensemble et non pas seulement les lieux physiques du département de soins infirmiers, qui se retrouve confiné dans une aile particulière de ce grand collège.

Le nombre de personnes dans le groupe nécessite aussi une attention particulière. Orellana apporte des points importants favorisant la qualité des échanges :

Les petits groupes présentent des conditions plus appropriées, les liens, les échanges et les discussions, la complicité, la réciprocité et l'appropriation étant facilitées par l'existence d'une certaine intimité. Les rapports sont ainsi davantage personnalisés et adaptés aux caractéristiques spécifiques du groupe. La relation d'altérité est enrichie (2002, p. 320).

Le CEFRIO ajoute « que plus le nombre de membres est élevé, plus il sera difficile de répondre à leurs besoins nécessairement distincts, et d'autre part qu'un trop grand nombre de participants conduit à une surcharge d'information » (2005, p. 36).

2.2.2 Processus favorisant le transfert des connaissances tacites vers la pratique

La composante du processus du modèle précédent (voir p. 39) est un élément essentiel de la communauté d'apprentissage. Ce processus se vit en interrelation avec toutes les autres composantes dans une communauté. Le processus est tributaire de la relation dialogique entre autres. Toutefois, afin de favoriser les apprentissages, un regard sur le transfert des connaissances et son processus s'impose afin d'amener les participantes et les participants vers un nouvel être et un nouvel agir. Qui dit transfert de connaissances, dit démarches et stratégies de l'agir pour maximiser ce transfert. Il faut choisir les bases de ce processus dans un but d'apprentissage professionnel à travers la « construction collective de savoirs » (Orellana, 2002, p. 308). Le processus est un facteur clé, surtout « dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement » (*Ibid.*).

Pour amorcer le processus d'apprentissage chez les participantes et les participants, il faut d'abord et avant tout répondre à un besoin. Ce besoin viendra d'un déséquilibre à la suite d'un ou des « événements soudains et déterminants pour donner l'impulsion initiale » (Mandeville, 2004, p. 40). Cette impulsion deviendra l'élément déclencheur du besoin de changement. C'est à ce moment précis qu'il faut intervenir

afin que cette intervention soit des plus significatives auprès des novices. L'action entreprise trouvera ainsi une « résonance chez la personne » (*Ibid.*). Afin d'identifier les besoins des participantes et des participants, l'animatrice-chercheuse vient ici faire la différence. En effet, au moyen de la recherche, elle collectera ces informations, les analysera et les validera auprès des membres de la communauté. Par la suite, les thèmes préoccupants faisant consensus auprès des membres seront ajoutés à l'ordre du jour à des fins de discussion. Ce processus permettra de trouver des solutions ensemble, des solutions répondant aux besoins de la communauté (Guillemette et Luckerhoff, 2012). Ceci, dans un esprit de coconstruction des savoirs vers des actions innovantes dans la pratique, inconnues peut-être même de la littérature actuelle.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que les novices n'ont pas d'expertise en enseignement. Comment peuvent-ils trouver des solutions didactiques ou pédagogiques sans ces notions? C'est ici que prend place un autre élément du processus, celui de la déconstruction et de la reconstruction à l'aide de l'animateur et de ses consultants.

L'expertise s'acquiert au fil de l'expérience. [...] L'alternance entre théorie et pratique dans la formation professionnelle est essentielle dans ce processus, et la place du coaching est déterminante dans le processus de formation : la manière dont est formé le novice prend toute son importance, notamment par rapport à l'accompagnement que celui-ci reçoit lors de la mise en place des procédures d'identification, de déconstruction (cadrage) et de reconstruction (recadrage) d'un problème. Cette aide va lui permettre de se doter de moyens de réflexion efficaces comme l'usage des concepts pour comprendre et définir les processus à l'œuvre et en reconnaître les effets induits (Périsset Bagnoud, 2009, p. 54).

L'animatrice, dans ce contexte, joue un rôle de guide plutôt que de « coach » tel que vu précédemment au point 1.2.2 (voir p. 29). En effet, ici, l'animatrice devra amener les participantes et les participants vers une pratique réflexive tout en les guidant dans la déconstruction et la reconstruction des problèmes qu'ils soumettront. Ceci n'a aucun lien avec la performance visée par le « coaching ». C'est dans l'action et par la réflexivité que « l'apprentissage de la profession se fait » (Hilary, 2011, p. 68).

Cependant, « la pensée réflexive n'est pas une pensée magique : la structuration explicite de son processus est nécessaire » (Périsset Bagnoud, 2009, p. 55). Lafortune apporte une différenciation entre l'individu actif, l'individu métacognitif et le praticien réflexif. Le praticien réflexif :

Est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèle d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Pour ce faire, il réfléchit en cours d'action et après l'action; il est donc capable d'une réflexion sur l'action (2001, p. 145).

C'est cet individu, le praticien réflexif, que la communauté d'apprentissage vise à développer. Pour favoriser la réflexion sur sa pratique enseignante, la prise de conscience suscitée par les échanges est nécessaire à l'activation de la démarche mentale qui amènera une transformation dans l'agir.

De plus, le fait de tenir les rencontres de la communauté d'apprentissage lors de la session d'enseignement va favoriser le processus de formation. La figure suivante illustre ce processus.

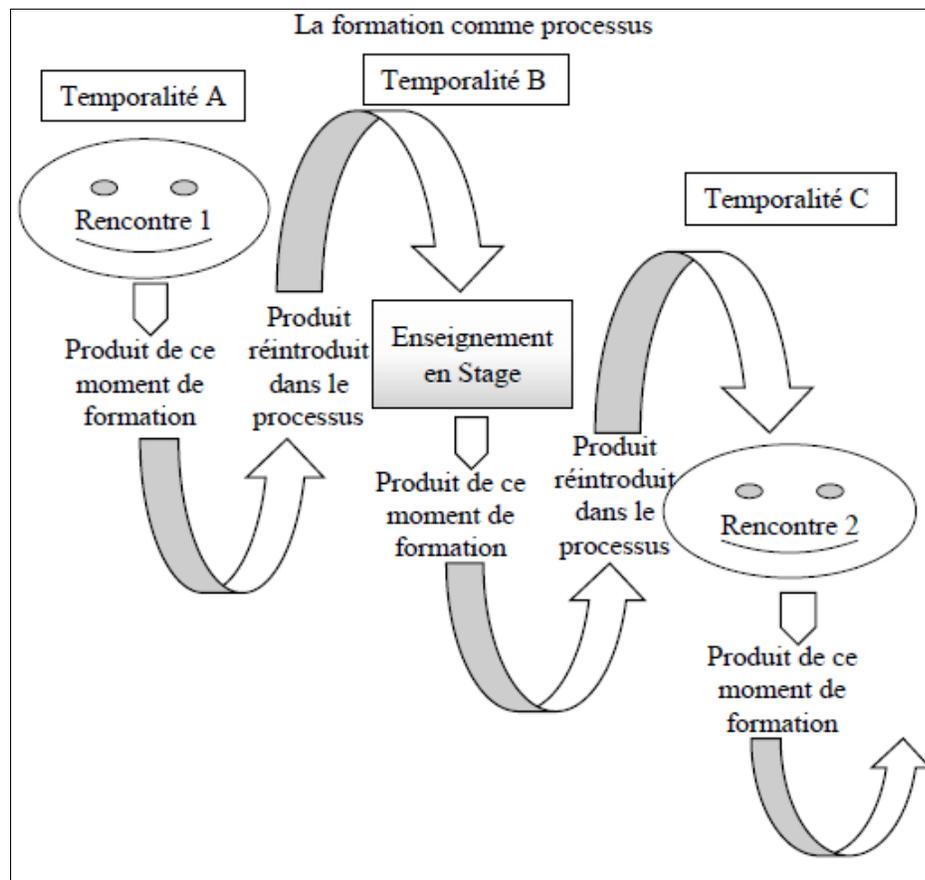


Figure 3. La formation comme processus (adaptée à partir de la figure de Guillaumin, 2012, p. 24).

Les novices enseignent en milieu de stage tout au long de la session et à quelques reprises ce qui permettra l'application sur le terrain des nouvelles solutions trouvées en communauté et revenir y partager les effets perçus au profit de tous. Comme le souligne Nault, « l'apprentissage au sein d'une communauté de pratique prend ancrage dans les pratiques quotidiennes de ses membres, lesquelles s'actualisent au fil des échanges entre les membres » (2007, p. 51). De plus, le temps entre les rencontres devient un allié permettant la réflexion et la mise en application par la suite.

Les participantes et les participants devront toutefois prendre conscience à titre d'individu actif et de praticien réflexif qu'ils doivent accepter « d'affronter

l'incertain, l'incertitude, de ne plus maîtriser la progression des apprentissages, de prendre en considération que l'on forme, mais aussi que l'on se forme » (Guillaumin, 2012, p. 24). La participante ou le participant devient alors l'acteur de sa propre formation (Périsset Bagnoud, 2009).

2.2.3 Dynamique de la situation pédagogique anticipée lors des rencontres

La dynamique, comme composante du modèle d'Orellana (2002) est tributaire de tous les autres éléments. La communauté d'apprentissage est en soi une forme particulière de méthode pédagogique on peut donc anticiper que le triangle de la situation pédagogique s'y appliquera. La figure suivante, inspirée par le triangle de la situation pédagogique, démontre la relation de co-apprentissage en contexte de communauté d'apprentissage.

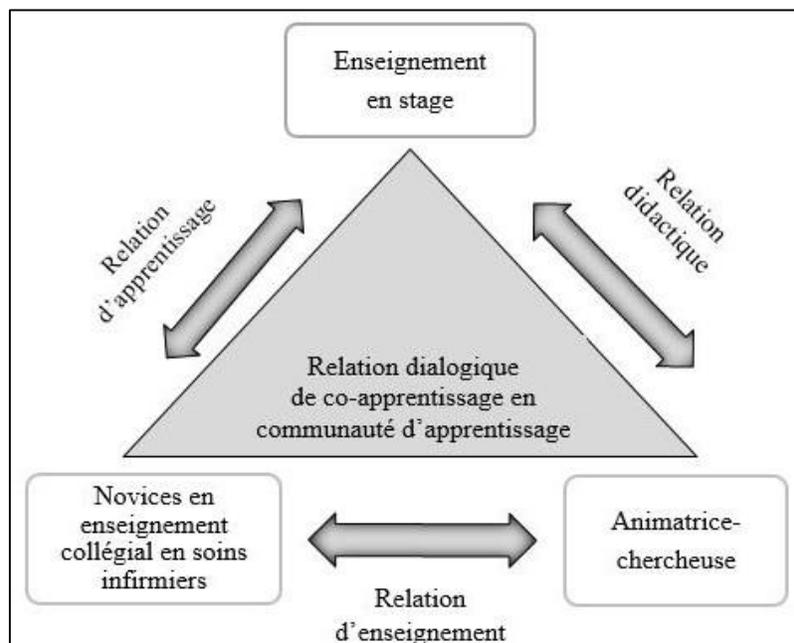


Figure 4. Triangle de la situation pédagogique en communauté d'apprentissage (Adapté d'Orellana, 2002, p. 113, de Legendre 2005, p. 238, ainsi que de Guay et Prud'homme, 2011, p. 188).

Chaque élément se retrouvant aux pointes du triangle représente un aspect ayant une influence sur la relation dialogique lors des rencontres de la communauté d'apprentissage. Toutefois, entre eux, les relations sont différentes. Ainsi, entre l'animatrice-chercheuse et les novices, c'est avant tout une relation d'enseignement qui s'établit. Toutefois, cette relation se produit dans les deux sens. En effet, l'animatrice-chercheuse apprendra des novices. Entre les novices et l'apprentissage, c'est une relation d'apprentissage qui se produit, laquelle relation est décrite précédemment lors du processus de la communauté (voir p. 45). Enfin, entre l'animatrice-chercheuse et l'apprentissage, c'est une relation didactique qui émerge. En effet, c'est par l'analyse des situations didactiques vécues par les novices en stage que l'animatrice-chercheuse pourra trouver des moyens de favoriser chez les novices le transfert des apprentissages de l'enseignement en stage. La dynamique créée lors de ces rencontres représente une clé importante afin de favoriser la coconstruction de l'apprentissage. Orellana souligne l'importance de la dynamique dans la communauté d'apprentissage.

Seule une dynamique appropriée, étroitement associée au processus pédagogique, peut favoriser une construction collective fructueuse de manière à développer de façon optimale le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, ainsi que le savoir-vivre ensemble dans un milieu de vie partagé (2002, p. 308).

Cette dynamique doit être mise en place par l'animatrice-chercheuse en tenant compte des novices en présence ainsi que des compétences d'enseignement à développer.

2.2.4 Intérêt commun de la communauté : l'enseignement en stage

Les auteurs consultés s'accordent pour dire qu'il faut un intérêt commun comme point de départ (Orellana, 2002, 2005; Clarke et al., 2004; CEFRIO, 2005; Nault, 2007) lors de la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage. Dans le but de favoriser l'insertion professionnelle, les compétences à développer pour l'enseignement en milieu de stage ont été choisies afin d'alimenter les discussions de

la communauté. En effet, ces compétences comportent des connaissances tacites difficilement accessibles au moyen d'autres dispositifs d'insertion professionnelle (voir p. 19). De plus, l'ensemble des novices en soins infirmiers doivent s'approprier des notions d'enseignement en milieu clinique dès leur embauche. Le besoin d'assurer un enseignement de qualité en stage devient donc un bon point de départ de la communauté.

Enfin, l'enseignement en stage requiert une communication interactive et constante avec l'étudiante ou l'étudiant lors des soins directs aux clients (Hilary, 2011), ce qui nécessite le développement de certaines compétences pédagogiques différentes des compétences disciplinaires connues.

Perrenoud a fait une observation pertinente concernant les novices et les compétences en enseignement. En effet, il fait ressortir que « dans l'urgence et l'incertitude, une partie des enseignants ont des compétences qui leur permettent d'agir sans savoir, sans tout raisonner et calculer, et pourtant avec une certaine efficacité dans la gestion des situations complexes » (1996, dans Bouchard, 2009, p. 31-32). Ces compétences, manifestées à ce moment, ne sont toutefois pas identifiées comme telles (*Ibid.*). Comme le rapporte Duchesne (2008) dans sa recherche, il est surprenant de constater que les novices ont de la difficulté à nommer les compétences acquises dans leur première carrière et qu'ils ont transférées dans la seconde, leur permettant ainsi de fonctionner adéquatement. Les novices ont donc besoin d'un soutien pour mettre les mots sur leur savoir-agir intuitif.

2.2.5 Référentiel de compétences à développer chez les novices en soins infirmiers pour l'enseignement en stage

On ne peut certainement pas faire le tour de toutes les compétences en enseignement clinique en quelques heures. Il importe toutefois d'avoir une assise de référentiels de compétences propre à l'enseignement clinique afin de répondre aux

besoins des novices. Ainsi, seront utilisés le référentiel de compétences d'enseignement au collégial du CSE(2000) ainsi que le profil de compétences en soins infirmiers de Pharand (1999, 2007). Toutefois, ces deux référentiels présentent une lacune partielle à propos des compétences en accompagnement, qui pourtant sont primordiales en enseignement clinique. Le référentiel de compétence en accompagnement de Lafortune (2001) viendra combler ce manque au besoin.

Un tableau synthèse mettant en perspective le modèle du CSE (2000) et celui de Pharand (2007) se retrouve à l'annexe A (p. 132)ANNEXE A

ANNEXE A

. En les disposant côte-à-côte, on peut apercevoir, par exemple, que la compétence maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante, ne trouve pas de pendant du côté de Pharand (2007). C'est toutefois une compétence importante à développer au fil du temps. En effet, analyser sa pratique est un acte réflexif et « l'enseignement requiert la réflexion dans l'action et sur l'action » (CSE, 2000, p. 45). Toutes les compétences ne sont par contre pas de même importance en début de carrière. Avant de contribuer au devenir de la profession, encore faut-il acquérir une certaine expertise.

Les compétences à développer pour enseigner en soins infirmiers concernant la prestation des cours théoriques et des laboratoires sont semblables à tous les autres programmes du collégial. Pour cette raison, elles ne seront pas abordées ici. Par contre, l'enseignement clinique en milieu hospitalier demande une attention particulière. La particularité qui s'en dégage vient entre autres de la proximité de la relation avec les élèves ainsi qu'avec une clientèle vulnérable dans un contexte hospitalier à travers une profession régie par un ordre professionnel (Pharand, 1999, 2007).

Les compétences choisies aux fins de discussions se concentreront sur les besoins possibles en insertion professionnelle concernant l'enseignement en stages. De ce fait, le référentiel de Pharand cible exactement les compétences en enseignement

clinique en soins infirmiers. Ceci en fait un modèle très intéressant pour la communauté d'apprentissage de cette recherche. Pharand a cerné cinq grandes compétences incontournables. La première compétence choisie par Pharand est celle de la compétence humaine. « Cette compétence touche les qualités interpersonnelles et personnelles qui facilitent les rapports avec les étudiantes ainsi qu'avec le personnel clinique » (2007, p. 710). La deuxième compétence identifiée par Pharand est la compétence pédagogique. Certains éléments de cette compétence seront mis de l'avant afin de répondre aux besoins des participantes et des participants. La troisième compétence d'importance est la compétence technique qui « fait référence aux connaissances et aux habiletés manuelles qui permettent de faire des interventions sécuritaires auprès des patients » (*Ibid.*, p. 712). Cette compétence apporte une crédibilité à l'enseignante ou à l'enseignant aux yeux des élèves. Toutefois, elle ne sera pas discutée par cette communauté. En effet, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en soins infirmiers sont, par les critères d'embauche, considérés déjà experts à titre d'infirmière ou d'infirmier. La quatrième compétence identifiée est la compétence professionnelle infirmière. Celle-ci, tout comme la précédente est déjà acquise par les sujets de la recherche et ne sera donc pas étudiée dans ce cadre d'intervention. C'est par l'entremise de cette compétence toutefois que sont transmises les valeurs et la culture de la profession infirmière. Enfin, la dernière compétence est la compétence organisationnelle. Cette dernière permet l'établissement d'un climat d'apprentissage propice dans le milieu clinique. Elle « est directement reliée à l'influence de l'environnement où se déroule l'enseignement clinique » (Pharand, 1999, p. iv).

2.3.2.1 La compétence organisationnelle. Cette compétence vient différencier l'enseignement en salle de cours de l'enseignement en milieu clinique (Pharand, 2007). Toutefois, la terminologie de cette compétence peut porter à confusion. Elle peut représenter la planification des stages, composante essentielle de l'enseignement qui est cependant beaucoup plus complexe de sens que la simple organisation. De plus, la définition de Pharand (2007) diffère de celle du CSE (2000), même si dans le choix des

mots, elle semble s'y apparenter. Le CSE parle d'« entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative » (2000, p. 54). Ce champ de compétence du CSE (2000) se réfère entre autres à la vie départementale, à la participation ainsi qu'à la contribution du personnel enseignant au regard du programme (*Ibid.*). Toutefois, étant donné le contexte d'insertion professionnelle et d'enseignement en milieu clinique, le référentiel de Pharand (2007) devient plus approprié par sa définition.

En effet, cette compétence est essentielle « à l'établissement d'un climat harmonieux dans le milieu clinique » (Pharand, 2007, p. 714). Elle s'entremêle avec la compétence humaine dont les qualités interpersonnelles peuvent faire une différence auprès des milieux hospitaliers. Bref, cette compétence inclut « la préparation individuelle de la professeure, la collaboration avec les intervenants des milieux ainsi que la négociation avec le caractère imprévisible des milieux » (*Ibid.*). Étant donné la multitude des milieux, on ne peut établir de règles de conduite qui soient efficaces dans tous les cas. La préparation individuelle étant déjà prise en charge par la coordonnatrice des stages, les deux autres compétences satellites seront donc discutées lors d'une rencontre de la communauté d'apprentissage

2.3.2.2 Les compétences humaines. Afin de soutenir les élèves en stage, il faut pouvoir établir un climat de confiance, manifester une attitude empathique et utiliser ses qualités personnelles afin de mieux les accompagner (Pharand, 2007). La notion de compétences humaines de Pharand (2007) constitue une bonne base dans ce domaine, même si elle est incomplète sur certains points. Quant à celle du CSE (2000), on ne la retrouve pas dans son référentiel à l'intérieur des quatre champs principaux explicités. Toutefois, il parle de « l'expression d'attitudes reposant sur des valeurs fondamentales » (CSE, 2000, p. 50) dont la première valeur « concerne le fait de croire à la capacité de tous les élèves d'apprendre et à leur droit d'être soutenus dans leurs apprentissages » (*Ibid.*). Le rôle d'accompagnement dans un contexte de stage prend une « importance particulière dans une perspective socioconstructiviste » (Lafortune,

2001, p. 129). En effet, l'enseignante ou l'enseignant devra soutenir l'élève dans la construction de ses propres connaissances en favorisant son autonomie sans toutefois le laisser se bâtir des connaissances erronées. Une méconnaissance peut entraîner avec elle une erreur chez la clientèle desservie par le stagiaire en soins infirmiers. Pour ce faire, il faut parfaire ses qualités interpersonnelles et personnelles autant avec les élèves qu'avec le personnel soignant (Pharand, 2007) sans oublier la clientèle desservie. Par cette compétence, l'enseignante ou l'enseignant pourra « contrer les effets du niveau d'anxiété, très élevé chez les étudiantes lorsqu'elles évoluent en milieu clinique » (*Ibid.*, p. 710).

A priori, il faut apprendre à connaître ses élèves si l'on veut intervenir de façon adéquate avec eux. Or, « [c]e qui caractérise aujourd'hui les personnes qui fréquentent les collèges, c'est la grande diversité de leurs besoins (de formation et d'encadrement) et les ajustements qu'elle suppose, en raison des différences liées, notamment, à l'âge, à l'origine culturelle, au rapport aux études et au cheminement scolaire » (CSE, 2000, p. 8). Cette réalité est très importante dans le programme de soins infirmiers. Les groupes de stagiaires n'étant pas homogènes, cela demande du doigté de la part de l'enseignante ou de l'enseignant afin d'obtenir une cohérence de groupe et une atmosphère favorisant la confiance et l'apprentissage. De plus, certains ou certaines élèves vivent de grandes difficultés émotives dans leur vie personnelle allant parfois jusqu'au mal de vivre. Souvent, le stress des stages les fait réagir. L'enseignante ou l'enseignant se doit d'agir avec justesse et parfois même accompagner ces élèves vers des soins spécifiques (Carrier, Morrissette, et Cégep de Sainte-Foy, 2000). Il n'appartient pas à l'enseignante ou à l'enseignant d'agir à titre de thérapeute; le soutien des intervenants du collège est alors nécessaire. Le partage de l'un ou de l'une des personnes intervenantes du collège lors d'une rencontre de la communauté est prévu afin d'améliorer le savoir-agir en situation particulière d'élève en détresse. Cette compétence fera donc l'objet d'une rencontre de la communauté.

2.3.2.3 La compétence pédagogique. Cette compétence décrite par Pharand (2007) est beaucoup plus restrictive que celle du CSE (2000). En effet, on peut se rendre compte que « développer et appliquer des stratégies d'enseignement (tant au chapitre de la planification, de l'intervention que de l'évaluation) axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves » (CSE, 2000, p 40) apparaît plus complet que la définition de la même compétence chez Pharand, à savoir respecter les objectifs du programme, utiliser des stratégies d'enseignement variées et évaluer les besoins et la compétence des étudiantes (2007, p. 712). Le modèle de Pharand (2007) ne tient pas compte de l'apprentissage, qui est pourtant essentiel dans l'enseignement. Le référentiel du CSE (2000) étant ici plus pertinent, il servira d'appui pour cette compétence au sein de la communauté. La pédagogie se doit d'être discutée lors des rencontres de la communauté d'apprentissage. Cette compétence est loin d'être acquise par les novices qui doivent apprendre la pédagogie dans son ensemble.

Le premier élément d'importance est « d'inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études » (CSE, 2000, p 54). Il existe un écart entre les novices et leurs collègues experts de cette compétence.

Au niveau du respect des objectifs du programme de soins infirmiers. [...] Les expertes se concentrent sur l'enseignement des processus pour amener les étudiantes à avoir une vision globale du patient, alors que les novices mettent l'accent sur la supervision des techniques de soins (Pharand, 2007, p. 712).

Or, l'approche par compétences à l'intérieur même du programme demande d'axer les pratiques pédagogiques sur l'apprentissage en situation réelle (Hilary, 2011). Pour y arriver, le ou la novice doit connaître le programme de formation (Service du développement pédagogique et des programmes, 2013) dans lequel il enseigne. Le partage des résultats attendus et des compétences évaluées pour chacune des sessions par les différents membres de la communauté permettra l'interrelation entre les sessions d'enseignement et la découverte du programme dans un esprit d'évolution vers

une finalité qui est de former des infirmières ayant les compétences nécessaires à leur intégration dans la profession infirmière. Le programme de soins infirmiers mis en relation avec les apprentissages à faire en stage par les élèves sera donc un des thèmes discutés.

Un autre élément de ce champ de compétence du CSE (2000) qui nécessite de s'y attarder est de « développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves » (2000, p. 54). Pharand pour sa part parle de l'« utilisation de la rétroaction [de la] sélection des expériences d'apprentissage pertinentes [du] respect du rythme d'apprentissage [et de la] prise de décision sommative sur le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage clinique » (2007, p. 712). La vision du CSE (2000) semble correspondre davantage à un processus continu dans une optique d'enseignement différencié en fonction des besoins de chacun vers un développement des compétences.

Toutefois, l'évaluation en stage suscite un grand intérêt et un grand stress chez les novices, surtout en ce qui a trait aux élèves en difficulté. Afin d'aider les élèves dans leurs cheminements, il est important de parler d'évaluation formative avant d'en arriver à une évaluation sommative. Trop souvent, les deux formes d'évaluation se confondent. « En somme, l'évaluation formative consiste à évaluer pour favoriser l'apprentissage, tandis que l'évaluation sommative consiste à évaluer l'apprentissage » (M. Leclerc, 2012, p. 34). Cette distinction, à elle seule, est d'un grand intérêt. La compréhension de ce qu'est cette forme d'évaluation amènera sans aucun doute une plus grande qualité de l'enseignement en ce qui a trait à l'identification du processus d'apprentissage à favoriser chez les élèves. Quant à l'évaluation sommative, très souvent, en début de carrière, le novice évalue la performance quant aux tâches à réaliser et non pas l'atteinte des compétences (Hilary, 2011). Ce thème est déjà pris en main par la coordination départementale et les équipes-sessions au collège; il ne fera

donc pas partie des discussions de la communauté au départ, à moins qu'une demande des membres de la communauté soit faite à cet égard. Toutefois, advenant ce cas de figure, un lien sera fait entre les plans de cours, le devis ministériel (MELS, 2008) et les compétences reliées aux stages. De plus, la base et l'interprétation des grilles critériées construites à partir du référentiel de Côté (2014) pourrait également se voir discuté selon les demandes.

Une autre compétence importante soulevée par le CSE est de « favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages » (2000, p. 54). C'est une compétence très large et englobante dans la perspective du CSE (2000) incluant l'analyse de la situation éducative, la conception de l'intervention pédagogique ainsi que la réalisation de l'intervention. Il n'en demeure pas moins une compétence importante en milieu hospitalier afin d'amener l'élève à utiliser son jugement clinique, compétence centrale de la profession infirmière (O.I.I.Q, 2008). De plus, « [l]e transfert des connaissances n'est pas un processus spontané » (Lamond, 2007, p. 50). C'est une capacité qui s'apprend. « L'élève doit percevoir les similarités et les différences entre deux tâches, deux contextes ou deux situations cliniques » (*Ibid.*, p. 53) et faire les bons choix des interventions qu'il doit réaliser. Pour ce faire, la perception qu'a l'étudiante ou l'étudiant de la tâche est importante et le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant vis-à-vis cette perception peut faire une différence quant au stress ressenti par l'élève. Il appartient à l'enseignante ou l'enseignant d'aider l'élève à travers ce processus de transfert. Une discussion sur ce processus pourrait permettre aux novices de prendre conscience dans un premier temps de l'importance de l'agir enseignant dans une perspective de transfert des apprentissages chez les élèves.

2.2.6 Relation dialogique et parcours partagé

La relation dialogique est tributaire de la participation de tous et du vécu de chacun lors du partage de leurs parcours ainsi que de la dynamique qui s'installe entre eux lors des rencontres. Il importe de définir le rôle des membres qui composent la

communauté et leurs implications. C'est par la définition des rôles qu'ils se donnent que le partage sera possible et bénéfique.

2.3.3.1 Rôle de l'animatrice-chercheuse. Lafortune a défini trois compétences nécessaires à développer pour accompagner des personnes à la formation. La première est celle de « maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement » (2001, p. 133). La seconde est d'« animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 135). Enfin, la troisième est de « faire vivre des expériences d'apprentissage dans l'esprit du PFEQ (programme de formation en enseignement du Québec) » (*Ibid.*, p. 136).

Maîtriser la communication interpersonnelle nécessite de l'animatrice qui est ici également la chercheuse d'être capable de faire de l'écoute active, de s'exprimer clairement en conservant son authenticité dans un langage adapté au groupe, d'être attentive à la rétroaction donnée par les autres et d'être pertinente dans celle qu'elle prodigue aux autres. Elle doit également pouvoir valider l'interprétation des messages qui sont émis. Ces commentaires doivent permettre la réflexion, guider l'autre. (Lafortune, 2001). Pour le CEFRIO, l'animatrice doit favoriser les échanges et permettre aux gens peu participatifs de s'engager davantage. Elle n'a pas à être experte en tout. Ce sont ses qualités sur le plan relationnel qui sont les plus importantes. « Membre reconnu et respecté de la communauté, il a le souci des autres : sens du service, sociabilité, empathie, sens de l'humour » (2005, p. 40). Gareau ajoute que le climat de travail est essentiel. Il doit être basé « sur la confiance et le respect et, d'autre part, l'ouverture ainsi que la participation active » (2011, p. 58). Il ne faut pas oublier « la neutralité qui joue un rôle important dans la création d'un climat de confiance » (*Ibid.*, p 116).

Animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage signifie pour Lafortune (2001) qu'il faut favoriser l'entraide à travers le groupe en engageant le

groupe comme un tout, en facilitant la participation des membres et en amenant les gens à réfléchir sur les buts communs.

Il faut également aider le groupe à exécuter une tâche. Pour ce faire, l'animateur doit fournir des informations et communiquer les faits tout en faisant ressortir les perceptions erronées. Il doit également permettre aux individus d'expérimenter à travers le groupe. De plus, il doit prendre en considération les expériences des membres. Enfin, il doit aider le groupe à résoudre ses conflits (Lafortune, 2001). Gareau (2011) ajoute au rôle d'animateur celui de négociateur devant agir comme médiateur vers un consensus du groupe. M. Leclerc, abonde dans ce sens. Elle définit le rôle d'animateur comme celui qui :

Amène les intervenants à se sentir interdépendants par rapport à un problème [...] qui gère le temps et le tour de parole, qui s'assure que l'équipe travaille en accord avec les valeurs choisies et qui veille à ce que les interventions restent dans le sujet. Cette personne favorise la production d'idées, facilite la progression de la solution et l'approfondissement de la pensée, amène tous les membres du groupe à donner leur opinion et guide l'équipe dans la recherche de solutions novatrices (2012, p. 68).

Enfin, pour le CEFRIO, c'est l'animateur qui a le grand rôle. « C'est à lui que revient la tâche de dynamiser la communauté et d'orienter ses efforts » (2005, p. 40). C'est un facilitateur, un animateur de contenu, un guide et un gestionnaire.

Certains biais sont possibles et doivent être pris en compte sur le plan relationnel. « Le contexte de la communauté d'apprentissage peut également se prêter à faire surgir des manifestations d'autorité, de despotisme, de discrimination, des ambitions de pouvoir, des relations d'influence aliénantes » (Orellana, 2002, p. 323). Le rôle de l'animateur devient crucial. Il devra, entre autres, « stimuler la patience, l'ouverture, la générosité, l'humilité des participants » (*Ibid.*).

Enfin, il ne faut pas oublier le rôle de la chercheuse dans cette communauté. Elle recueillera et analysera à chaque rencontre les données nécessaires concernant les

besoins de la communauté afin de préparer la rencontre suivante. Son rôle de chercheuse dans l'action et son implication dans ce rôle sera explicité dans le chapitre traitant de la méthodologie de la recherche.

2.3.3.2 Rôle des participants et des participantes. Le nouveau personnel enseignant se caractérise par certaines forces intéressantes pour la communauté d'apprentissage. En effet, ils sont passionnés, dynamiques, ouverts aux nouvelles expériences en pédagogie et sont habités par un « désir profond de participer à la réussite des étudiantes et des étudiants » (Bouchard, 2009, p. 74). Pour ce faire, les membres de la communauté d'apprentissage doivent s'engager mutuellement les uns envers les autres dans un grand respect des opinions des autres (*Ibid.*). L'affiliation est volontaire. Tous n'aiment pas partager en groupe ou apprendre en société. Le CEFRIO (2005) a identifié le profil idéal du participant ou de la participante. Le participant idéal sera ouvert au changement, motivé, curieux, faisant preuve d'initiative et d'autodiscipline ayant un grand intérêt pour le thème de la communauté. Toutefois, les « membres doivent souhaiter travailler ensemble et échanger leurs connaissances et leurs pratiques » (Davel et Tremblay, 2011, p. 99), et ce, sans porter de jugement sur l'autre. Il est à noter que l'animatrice est également un membre de cette communauté et qu'à ce titre, elle s'engage dans le rôle de participant avec les mêmes règles qui la régissent. Enfin, Orellana ajoute que :

Les participants à de telles pratiques s'engagent dans un processus de maturation progressive et d'apprentissage collectif qui permet de pénétrer lucidement la réalité, de l'appréhender, de la comprendre, de se l'approprier et de l'objectiver, développant en même temps des liens signifiants (2005, p. 75).

Bref, la participation à un espace réflexif se doit d'être empreinte d'un grand respect et d'ouverture à toutes les possibilités sans jugement envers les personnes qui se commettent.

2.3.3.3 *Rôle de l'expert.* Concernant l'expertise, l'animateur peut s'allier des consultants auxquels il peut se référer au besoin selon les thèmes abordés (CEFRIO, 2005). Par exemple, des membres du collège, tels un représentant syndical, un préposé de l'aide aux étudiants, une psychologue, un intervenant social ou un responsable d'aide à la réussite pourraient se voir sollicités, de façon ponctuelle et à la demande de l'animatrice, afin de se joindre à la communauté et partager leurs expertises. Toutefois, en ce qui concerne les gestionnaires et les cadres, ces personnes pouvant avoir une influence sur l'emploi, il ne semble pas indiqué de les inviter dans un moment où les novices sont précaires et où la désirabilité sociale est prépondérante.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après cette recension des écrits essentielle à l'élaboration du cadre d'intervention, voici maintenant les objectifs découlant de la question de recherche :

1. Identifier les besoins exprimés par les novices membres de la communauté d'apprentissage concernant l'enseignement en stage.
2. Appliquer le cadre d'intervention favorisant l'insertion professionnelle auprès de la communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage pour des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers.
3. Valider l'efficacité de la communauté d'apprentissage pour l'insertion professionnelle, telle que perçue par les enseignantes et les enseignants novices en soins infirmiers membres de cette communauté.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie de la recherche est présentée. Pour débiter, le pôle de recherche ainsi que le type de recherche retenu afin de répondre au problème de recherche feront l'objet de la première section. Par la suite, l'échantillon quant à la sélection des sujets de recherche et leur recrutement sera expliqué en considérant les besoins de la communauté d'apprentissage en tant qu'intervention dans cette recherche. Puis, le déroulement de la recherche sera exposé à l'aide du cadre théorique de Paillé (2007) sur la recherche-intervention. Les techniques et instruments de collecte des données seront détaillés en tenant compte des objectifs de recherche visés par leur utilisation. De plus, les méthodes de traitement et d'analyse des données seront mises en contexte. Enfin, il est essentiel de parcourir les aspects éthiques de la recherche et de les respecter tout au long de celle-ci. Une section mettra en valeur les mesures prises à cet effet. Pour terminer, les moyens d'assurer la scientificité à l'aide de la triangulation durant l'analyse des données seront décrits à travers les différentes méthodes de cueillette de données.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le problème de recherche semble trouver réponse par une intervention dans le milieu afin d'améliorer l'insertion professionnelle en soins infirmiers. Comme il a été expliqué dans le cadre théorique, un dispositif d'insertion professionnelle à l'aide d'une communauté d'apprentissage semble prometteur.

1.1 Pôle de recherche de l'essai

Cette recherche, à travers les objectifs précédents, s'inspire d'une façon cohérente du paradigme épistémologique interprétatif en tenant compte des caractéristiques dominantes de cette posture décrites par Karsenti et Savoie-Zajc (2011). En effet, au regard de la vision de la réalité, de la nature du savoir ainsi que de la finalité de la recherche, la place de la chercheuse comme animatrice de la communauté la positionne au cœur même de l'action. De plus, ce sont les participantes et les participants qui sont les plus aptes à identifier leurs besoins en accompagnement à travers la communauté, ce qui favorise une vision de l'intérieur et permet d'apporter des modifications au fur et à mesure.

Enfin, de nouvelles connaissances en insertion professionnelle, par les informations recueillies à travers ses membres, seront exprimées et pourront apporter un nouveau regard sur le problème de recherche.

1.2 Le type de recherche

Au regard du cadre théorique du chapitre 2, il a été possible de cibler la communauté d'apprentissage comme étant la meilleure méthode de transfert des connaissances tacites au Collège Montmorency lors de l'insertion professionnelle du nouveau corps professoral en soins infirmiers. De plus, un cadre d'intervention a été élaboré permettant la faisabilité d'une recherche-intervention dans cette recherche afin de répondre aux objectifs de la recherche.

En effet, une recherche-intervention a pour « but d'intervenir dans une situation problématique et de modifier une pratique existante. Il s'agit d'une forme de recherche-action » (Paillé, 2007, p. 148). La recherche-action, quant à elle, est représentée par une triple finalité : l'action, la formation et la recherche (Guay et Prud'homme, 2011, p. 189) qui relèvent « d'un idéal de rapprochement théorie-

pratique, d'ouverture à l'émergence, à l'interdépendance et à l'intercompréhension autour d'une situation pédagogique en vue de contribuer à son amélioration » (*Ibid.*, p. 199). De plus, lors de la recherche-intervention, la composante pratique ainsi que la composante théorique doivent être traitées de façon équivalente. En effet, elles se complètent l'une et l'autre (Paillé, 2007, p. 148). Ainsi, bien que cette communauté d'apprentissage soit fondée sur le plan théorique à l'aide du cadre d'intervention, elle s'ancre d'abord dans la pratique par son déroulement et son accompagnement. De plus, à l'aide de rencontres individuelles semi-dirigées, ainsi que de la méthode de la théorisation enracinée (Guillemette et Luckerhoff, 2012) qui servira à identifier les besoins des novices, par les novices lors des rencontres de la communauté d'apprentissage, la partie recherche prend son essence à l'intérieur même de la communauté.

2. L'ÉCHANTILLON

Comme il a été vu dans le précédent chapitre, un petit nombre de participantes et de participants assure une meilleure qualité des échanges et diminue les conflits possibles à l'intérieur du groupe. En ce qui concerne la recherche, la communauté d'apprentissage s'apparente un peu à un groupe de discussion. Ce dernier peut réunir de six à douze individus lors « d'une discussion structurée sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2010, p. 391). Il faut également penser aux échanges spontanés et imprévisibles afin de répondre aux besoins des novices. Plus le nombre sera grand et plus les échanges seront nombreux. Enfin, l'utilisation de la théorisation enracinée permettant d'identifier les besoins des novices après chaque rencontre demande du temps. Ainsi, un petit nombre est souhaitable. Un échantillon de six novices en soins infirmiers répond adéquatement aux critères de l'intervention et aux critères de la recherche.

La participation à une communauté d'apprentissage demande un engagement mutuel et volontaire de ses membres. De plus, un échantillon non probabiliste par choix

raisonné a été choisi par souci de pertinence autant pour répondre au besoin de la communauté elle-même que pour satisfaire ceux de la recherche. Cela va dans le sens de Fortin qui affirme « qu'en ce qui concerne l'échantillonnage par choix raisonné [...] les éléments de la population sont choisis sur la base de critères précis, afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude » (2010, p. 235). Cette affirmation est appuyée par Savoie-Zajc (2011) qui ajoute que « le chercheur établit un ensemble de critères [de choix] provenant du cadre théorique » (2011, p. 130).

2.1 Les critères de sélection

Le premier critère de sélection des sujets est d'être une enseignante ou un enseignant novice en soins infirmiers au Collège Montmorency. Il convient de préciser ce critère. Roy, dans son mémoire sur l'insertion professionnelle au collégial, a défini l'enseignante ou l'enseignant novice à l'aide de plusieurs auteurs aux fins d'utilisation dans sa recherche. Elle indique que des enseignantes et des enseignants « de moins de cinq ans d'expérience [...] sont considérés comme des débutantes et des débutants, des novices ou des recrues » (2008, p. 76). Hilary (2011), dans son essai de maîtrise portant sur l'identité professionnelle, utilise le même critère pour définir ses enseignantes et ses enseignants novices en soins infirmiers. En conformité avec ces auteurs, les novices ont donc été choisis parmi des enseignantes et des enseignants de moins de cinq années d'expérience en enseignement collégial en soins infirmiers au programme régulier.

Un autre critère de sélection important est d'avoir une portion de charge d'enseignement en milieu clinique. L'ampleur de cette portion importe peu. L'essentiel est d'avoir au moins un groupe de stage à superviser, durant la session, en même temps que la communauté d'apprentissage. Ceci facilite la participation aux échanges relatifs aux stages et permet de mettre à l'essai certaines notions d'enseignement discutées au sein de la communauté. Il est également souhaitable que les enseignantes et les enseignants soient répartis à travers différentes sessions d'enseignement afin de stimuler certaines discussions sur les attentes particulières envers les étudiantes et les

étudiants d'une session à l'autre. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'à leur arrivée en milieu collégial, les recrues sont en survie professionnelle (Hilary, 2011, p. 16) et peuvent être fragilisées devant un nouveau projet. En effet, cette mesure d'insertion professionnelle est nouvelle au collège et les participantes ou les participants ne savent pas vraiment ce qu'est une communauté d'apprentissage.

2.2 Le recrutement

Le recrutement s'est fait en deux étapes. Étant donné le grand nombre de novices au département, certains sont inconnus par la chercheuse. La première étape fut l'envoi à tous les novices d'un courriel, dont la liste des destinataires a été rendue anonyme, afin de les inviter à participer à la recherche. Ce courriel fut envoyé le 9 juin 2014 à 22 personnes répondant aux critères (voir annexe B p. 135). Ce courriel les informait du thème principal de la recherche. Une réponse à cet envoi a été demandée pour le 16 juin. Seulement trois réponses ont été reçues à cette date. Des appels téléphoniques à tous les autres candidats potentiels ont été nécessaires afin de s'assurer de la lecture du courriel.

La chercheuse n'a reçu que huit réponses de gens intéressés à participer à la recherche et de ce nombre, seulement six personnes répondaient parfaitement aux critères. La deuxième étape a consisté à rencontrer individuellement les sujets répondant aux critères de recherche. Ces rencontres ont eu lieu à l'automne 2014 lors de la rentrée scolaire. Cette entrevue portait sur la mise sur pied de la communauté d'apprentissage, les objectifs de la recherche et les thèmes abordés. La personne invitée pouvait poser ses questions. Cette rencontre servait également à valider l'intérêt et la motivation des novices. L'intensité de la période d'insertion amène de « nombreuses réflexions sur les besoins ressentis et le soutien attendu par les pairs » (Gagnon, 2011, p. 34). Ce phénomène entraîne avec lui une dynamique fragile à laquelle il faut porter attention. La désirabilité sociale est très forte à l'embauche et peut amener les participantes et les participants à se censurer afin de préserver une image. C'est une

variable « parasite que le chercheur doit tenter par tous les moyens de contrôler s'il veut préserver la validité interne de sa recherche » (Edwards, 1982, dans Bouchard, 2009, p. 79). La rencontre individuelle a pu permettre de contourner ce biais. C'est à la suite de l'analyse de cette rencontre qu'un groupe a été formé.

Le tableau suivant représente les sujets choisis et leur nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial. Pour des raisons de confidentialité, des pseudonymes sont utilisés pour identifier les sujets.

Tableau 2
Années d'expérience des sujets en enseignement au collégial

Pseudonyme	Nombre d'années
Johanne Montmagny	1 année
Coralie Jetté	3 ½ ans
Maëva L'Heureux	2 ans
Christine Laennec	4 ½ ans
Alyne Bourassa	2 ½ ans
Andrée Simoneau	0,5 année

La recherche a été effectuée à l'aide de six participantes dont l'embauche au collège Montmorency à titre d'enseignante en soins infirmiers variait entre la première session d'enseignement jusqu'à quatre ans et demi dans le réseau collégial. Pour des raisons de confidentialité, leur expertise en enseignement ainsi que leur expérience de travail ne peuvent être affichées en détail dans le tableau précédent. Les données ont été collectées lors de la première entrevue semi-dirigée, en août 2014.

Les six sujets sont toutes en insertion professionnelle, telle que définie par Roy (2008) et Hilary (2011). Durant cette période d'insertion professionnelle, toutes ont dû se familiariser avec des centres hospitaliers différents, allant pour l'une d'entre elles jusqu'à quatre centres différents. Elles ont toutes également enseigné à au moins deux cohortes d'élèves durant la même session, parfois jusqu'à trois cohortes

différentes. Leur expérience antérieure de travail est également variée. Elles avaient entre 7 et 26 ans de pratique à titre d'infirmières dans des fonctions diverses. Certaines ont occupé des fonctions d'infirmière, d'infirmière bachelière ainsi que des postes de cadres, ce qui leur confère un vaste champ d'expertise disciplinaire au sein de la communauté d'apprentissage. Bref, les sujets répondent parfaitement aux critères de recherche.

Une autre forme de recrutement est nécessaire pour cette recherche, celle des consultantes ou des consultants. En effet, il est prévu qu'une personne s'ajoute à la communauté selon les besoins des thèmes abordés. Ainsi, une présentation du projet a eu lieu en toute confidentialité en mai 2014 avec un intervenant de corridor du collège, une intervenante en situation de crise ainsi qu'une spécialiste des problèmes d'apprentissage. Tous étaient très ouverts à participer à une rencontre possible et tous ont accepté aussi la possibilité de n'être consultés qu'à la demande. Lorsqu'est venu le temps de faire appel à l'un d'entre eux, une rencontre a été faite le 24 novembre pour préparer la rencontre du 9 décembre avec le spécialiste choisi. Un formulaire de consentement à la recherche et une entente de confidentialité ont été signés lors de cette rencontre.

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La recherche-intervention rejoint une forme empirique de recherche par son caractère de collecte des données dans le réel de l'intervention. Le déroulement prévu de la recherche découle des éléments essentiels de la recherche-action, tel que décrit par Guay et Prud'homme (2011) et se fonde sur le modèle de Paillé (2007) concernant la recherche-intervention. Paillé (*Ibid.*) a circonscrit huit étapes d'une recherche-intervention. La première est le diagnostic empirique de la situation problématique; la seconde est la préparation du plan et des outils d'intervention; la troisième est le choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche; la quatrième est l'intervention et la collecte des données de la recherche; la cinquième est la répétition

des étapes quatre et cinq à plusieurs reprises; la sixième est l'analyse et l'évaluation des données de la recherche-intervention; la septième est la description des changements et des connaissances issus du projet et enfin, la huitième est la critique de l'intervention et les recommandations (2007, p. 148). La première étape est appelée « diagnostic empirique de la situation problématique » (*Ibid.*). Elle fait référence à la problématique explicitée dans le premier chapitre (voir p. 11). Il a été possible de voir plusieurs éléments qui rendent difficile l'insertion professionnelle des novices en soins infirmiers malgré les efforts actuels du Collège. Mentionnons, par exemple, l'arrivée massive du nouveau personnel enseignant, la pénurie de personnel dans les hôpitaux, les conditions précaires d'emploi. Cette problématique reflète la situation particulière qui prévaut au Collège Montmorency avec l'arrivée massive de novices en soins infirmiers, lieu de l'étude.

La deuxième étape, « préparation du plan et des outils d'intervention », fait référence à la planification et la préparation de l'intervention projetée (Paillé, p. 148). C'est le contenu du chapitre deux (voir p. 21) concernant le cadre de référence de cette recherche. Ce chapitre a permis d'évaluer les différentes possibilités d'intervention favorisant l'insertion professionnelle afin d'en choisir une plus probante : la communauté d'apprentissage. Un cadre d'intervention de cette communauté a été établi en s'appuyant sur le modèle d'une communauté d'apprentissage décrite par Orellana (2002, 2005).

La troisième étape fait référence aux choix des méthodes de collecte des données. Tout en préparant l'intervention, il fallait penser à la partie recherche et préparer les modes de collecte de données à faire durant l'intervention (Paillé, 2007). Afin de collecter les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de la recherche, différentes méthodes ont été utilisées. Certaines techniques telles les entrevues individuelles semi-dirigées et les enregistrements audio lors des rencontres de la communauté ont été privilégiés et sont présentées dans la section suivante (voir p. 69).

La quatrième et la cinquième étape sont constituées de l'intervention ainsi que de la collecte des données de la recherche qui doivent être répétées (Paillé, 2007). L'intervention correspondait aux rencontres de la communauté d'apprentissage. Cinq rencontres de deux heures ont eu lieu pour la communauté d'apprentissage tout au long d'une session d'enseignement en tenant compte du calendrier des réunions départementales et des différents comités auxquelles les membres de la communauté avaient l'obligation d'assister. En ce qui concerne la collecte des données, elle s'est produite à différents moments. Deux entrevues individuelles semi-dirigées ont eu lieu dont l'une avant l'intervention et l'autre après. De plus, lors des rencontres de la communauté d'apprentissage, une autre forme de collecte des données a eu lieu chaque fois. Cette procédure a permis d'identifier les besoins des membres de la communauté au fur et à mesure. Pour ce faire, il a fallu utiliser la méthode de théorisation enracinée afin de répondre au premier objectif de recherche, qui est d'identifier les besoins réels des novices. Cette méthode s'inscrit parfaitement dans l'optique d'une recherche-intervention permettant d'identifier les thèmes émergents et ainsi d'ajuster l'intervention d'une rencontre à l'autre. Pour ce faire, chaque enregistrement audio a été retranscrit puis analysé après chaque rencontre afin de favoriser l'émergence de certaines données non soupçonnées et de permettre les changements possibles pour la rencontre suivante.

La sixième étape est l'analyse et l'évaluation des données de la recherche-intervention. Tout comme les étapes précédentes, cette étape aussi est multiple (Paillé, 2007). L'analyse des données quant à l'identification des besoins de la communauté d'apprentissage a été faite entre chaque réunion et les résultats ont été validés par la communauté à la réunion suivante, et ce, durant les quatre premières rencontres, la cinquième étant la dernière planifiée. De la sorte, par l'analyse des enregistrements, la chercheuse a pu améliorer son rôle d'accompagnatrice à chaque rencontre.

Enfin, au terme de la recherche, la septième étape est celle de la description des changements et des connaissances issus du projet. Cette étape ressemble davantage

à « une chronique d'une intervention et de ses enseignements » (Paillé, 2007, p. 149). Elle se réfère à la présentation des résultats de cette recherche en lien avec les trois objectifs énoncés au départ. Cette étape se retrouve au chapitre quatre (voir p. 81).

La dernière étape du modèle de Paillé (2007) est la critique de l'intervention et les recommandations qui y font suite. Cette étape permet de fermer la boucle permettant de rendre l'essai potentiellement utile (*Ibid.*). Ainsi, malgré le fait que la communauté d'apprentissage élaborée dans le contexte particulier de cette recherche la rende unique, la connaissance issue de cet essai peut permettre son utilisation à des recherches futures ou des interventions subséquentes concernant la communauté d'apprentissage et l'insertion professionnelle pour d'autres collègues ou d'autres départements du collège. Cette étape est discutée à la fin du chapitre suivant (voir p. 118). C'est ainsi, entre autres, que les outils élaborés lors de la recherche pourraient servir à la formation des novices en soins infirmiers pour le développement des compétences en enseignement en stage.

4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Deux techniques différentes de collecte de données ont été privilégiées au cours de cette recherche afin d'obtenir des données riches de sens et d'ajuster les interventions pendant l'expérimentation. Les enregistrements et transcriptions de deux entrevues semi-dirigées ainsi que les cinq rencontres de la communauté ont servi de collecte de données pour cette recherche.

4.1 Des entrevues semi-dirigées

Deux entrevues semi-dirigées individuelles avec enregistrement audio ont eu lieu auprès des novices, afin de leur permettre de s'exprimer en toute confiance avec la chercheuse. De plus, après chaque entrevue, un résumé de la rencontre a été produit avant la transcription du verbatim en y ajoutant des commentaires et impressions. Selon

Savoie-Zajc « une dynamique de coconstruction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié » (2010, p. 337). Ainsi, une « compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (*Ibid.*, p. 340). Cette méthode a facilité l'émergence des impressions des participantes et participants d'une façon plus intime qu'en communauté. De plus, un verbatim de tous les enregistrements audio a été transcrit avec des pseudonymes aux fins d'analyse afin de préserver l'anonymat des sujets.

La première entrevue individuelle semi-dirigée, d'une durée prévue d'une demi-heure, a été complétée en début de session avant les rencontres de la communauté d'apprentissage. Cette entrevue semi-dirigée avec des questions ouvertes a permis d'identifier les besoins particuliers à prime à bord devant être discutés par la communauté d'apprentissage. Elle a conduit également à constater une modification des besoins identifiés entre les données antérieures et postérieures à l'intervention. Le schéma d'entrevue se retrouve à l'annexe C (voir p. 137). Il comportait différents thèmes. L'un d'eux portait sur la vision du ou de la novice quant à son insertion professionnelle, les difficultés qu'il ou qu'elle rencontre, ses attentes. Un autre thème était l'enseignement en stage visant le développement des compétences en enseignement ainsi que sur les difficultés rencontrées auparavant ou les appréhensions envisagées concernant la supervision des stages. Le dernier thème portait sur la communauté d'apprentissage : la perception de son rôle, du rôle de l'animatrice, ses motivations, ses attentes. Le guide d'entrevue a été validé à l'aide du cadre théorique et du directeur d'essai. De plus, une entrevue test a été conduite le 13 mai 2014 auprès d'une collègue ne faisant pas partie de la recherche. L'enregistrement a permis de valider le plan d'entrevue et améliorer la façon de mener cette dernière.

La seconde série d'entrevue semi-dirigée d'une durée prévue de 20 minutes a fait suite à la séquence des rencontres de la communauté d'apprentissage à la fin de la

session. Le schéma d’entrevue reprenait les mêmes thèmes que la première entrevue. Afin de mieux évaluer le cadre d’intervention et d’en dégager les effets perçus par les participantes, à ces thèmes, ont été ajoutées des questions portant sur l’appréciation de la communauté d’apprentissage, sur l’acquisition ou non de nouvelles méthodes d’enseignement en stage, sur le sentiment d’insertion professionnelle en devenir ainsi que sur des suggestions d’amélioration pour une future communauté d’apprentissage. Le schéma de la deuxième entrevue semi-dirigée se retrouve à l’annexe D (voir p. 142). Tous les sujets ont été rencontrés pour les deux entrevues.

4.2 Enregistrement audio des rencontres de la communauté d’apprentissage

Les cinq rencontres de la communauté d’apprentissage d’une durée moyenne de 2heures 10 minutes ont été enregistrées. Le temps des rencontres est détaillé dans le tableau 5 (voir p. 89). Lors de la rencontre 4, une participante a dû s’absenter pour des raisons personnelles et une autre participante s’est aussi absentée lors de la rencontre 5 pour des motifs similaires. Un verbatim a été transcrit à la suite de chaque rencontre afin de faciliter l’analyse des données. De plus, un résumé a été produit avant la transcription du verbatim par la chercheuse afin de conserver des traces du non-dit. Certaines émotions et impressions ont pu ainsi y être consignées. L’analyse des besoins exprimés par les membres durant les rencontres a pu se faire rapidement s’assurant ainsi de la pertinence du choix du thème de la rencontre suivante en fonction des nouveaux besoins exprimés. Cette façon de procéder utilise l’analyse des données par la théorisation enracinée. De plus, la collecte de données produite par la transcription du verbatim de toutes les rencontres de la communauté d’apprentissage a pu servir à la méthode d’analyse de contenu utilisée.

5. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D’ANALYSE DES DONNÉES

Dans une recherche-intervention, l’analyse des données « consiste à faire émerger le sens qui se construit dans l’expérience de la recherche » (Guay et

Prud'homme, 2011, p. 204). L'analyse se retrouve à même le processus continu de la collecte des données et devient un outil de régulation selon les finalités de la recherche (Miles et Huberman, 2003, dans Guay et Prud'homme, 2011), visant une amélioration de l'intervention en temps réel et une modification de certains outils de collecte en cours d'expérimentation. De plus, une stratégie d'immersion et de cristallisation des données a été utilisée en cours d'intervention. En effet, elle a servi à faire ressortir des catégories de thèmes qui n'avaient pas été ciblées d'avance, mais qui étaient importants pour la recherche. Fortin spécifie que « selon cette approche, le chercheur est complètement immergé dans les données et s'appuie sur son intuition pour induire des catégories sur les textes analysés, ce qui produit une cristallisation intuitive des données » (2010, p. 459). Cette stratégie d'analyse correspond entre autres à la méthode d'analyse de contenu ainsi qu'à la théorisation enracinée. Elle a permis de découvrir « les thèmes saillants et les tendances » (*Ibid.*, 2010, p. 467). Il était important toutefois d'utiliser la triangulation des méthodes afin d'augmenter la pertinence des thèmes ou les catégories qui ont été dégagées. Cette triangulation a pu se faire entre les données issues des entrevues semi-dirigées ainsi que les données issues des rencontres de la communauté en utilisant l'analyse de contenu. De même, les données issues de la théorisation enracinée ont été recoupées avec les données issues de l'analyse de contenu permettant des résultats plus justes. Pour ce faire, les collections classifiées de ces différentes sources de données ont été retranscrites dans un fichier Excel afin de procéder à la triangulation des données.

5.1 Les données issues des entrevues semi-dirigées

Le schéma d'entrevue conçu à l'aide du cadre théorique a permis de transposer le discours par thèmes. À la suite de chaque entrevue, la chercheuse a résumé par écrit ses impressions et mots-clés afin d'en faire ressortir les thèmes principaux. Les thèmes émergents de la première série d'entrevues ont été par la suite validés par le groupe lors de la première rencontre de communauté d'apprentissage. Ceci a permis de faire le

choix des thèmes de discussion qui leur convenait, dans un premier temps, selon leurs préoccupations.

Par la suite, chaque entrevue a été transcrite mot à mot aux fins d'analyse en fonction des objectifs de la recherche. Le verbatim des enregistrements a été transcrit à l'aide du logiciel Transana V.2.60 (Fassnacht et Woods, 2002-2014). Lors de la transcription, chaque sujet portait un nom fictif associé qui l'a suivi dans toutes les transcriptions. Des collections de sens et des mots-clés en conformité avec le cadre théorique ont été choisis afin de permettre l'extraction des données. De plus, par la théorisation enracinée, les collections et les mots-clés se sont bonifiés tout au long de la recherche. Ces collections et mots-clés ont été utilisés dans toutes les transcriptions afin de faire une analyse de contenu des extraits pertinents. Cette analyse a permis non seulement de prendre connaissance de l'état de la situation avant la mise en place de la communauté d'apprentissage concernant l'insertion professionnelle, mais aussi de dégager des similitudes et des différences dans le temps entre le début du processus d'intervention et à la suite des cinq rencontres.

Les données issues de la seconde entrevue semi-dirigée ont également été transcrites à l'aide des pseudonymes dans le même logiciel, puis classées par collections et thèmes identiques à ceux de la première entrevue ainsi qu'à ceux ajoutés lors de l'expérimentation de la communauté d'apprentissage.

5.2 Les données issues des rencontres de la communauté d'apprentissage

Les cinq enregistrements audio des rencontres d'une durée de deux heures ont été transcrits mot à mot puis des extraits ont été classés par collections de sens qui, elles, ont été codifiées à l'aide de mots-clés choisis en fonction du cadre théorique.

Chaque rencontre de la communauté d'apprentissage a fait l'objet d'un ordre du jour préalablement établi en fonction des résultats des thèmes émergents de la

première entrevue. Ces derniers ont été validés et acceptés par le groupe lors de la première rencontre. Un bilan des rencontres a été fait chaque fois, puis présenté au groupe lors de la rencontre suivante afin de valider son contenu. Ce bilan « correspond à la synthèse la plus fidèle possible des événements et propos échangés par les participants lors de cette rencontre » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 203). Grâce à ce procédé, certains thèmes ont été modifiés en cours de route afin de répondre aux nouveaux besoins émergents des participantes pour les rencontres suivantes. Les données recueillies ont servi également à la triangulation de certaines données afin d'accentuer leurs convergences ou divergences sur les thèmes à l'étude. De plus, l'utilisation de la méthode de la théorisation enracinée (Guillemette, Luckerhoff, 2012) a été pertinente ici. En effet, cette forme d'analyse a permis d'ajuster au fur et à mesure le traitement de données par l'émergence de nouvelles collections et de nouveaux mots-clés permettant d'accentuer la justesse de l'analyse de contenu.

6. LES ASPECTS ÉTHIQUES

L'éthique en recherche sociale « cherche à garantir à tout le monde droits et bien-être » (Crête, 2010, p. 304). Ainsi, « quels que soient les aspects étudiés, la recherche doit être conduite dans le respect de la personne » (Fortin, 2010, p. 95). Selon Hobeila (2011), c'est sur cette base que les principes de respect de la personne, de bienfaisance et de justice se doivent d'être appliqués en tout temps dans chacune des étapes de la recherche.

6.1 Le respect de la personne

Le respect de la personne s'est traduit par un consentement libre, éclairé et volontaire avec le droit au retrait en tout temps. Fortin (2010) ajoute à ce principe le respect de la vie privée et des renseignements personnels ainsi que la confidentialité. Dans cette recherche, deux formes différentes de consentements ont été obtenues. Un consentement pour les participantes et les participants (voir annexe E, p. 147) ainsi

qu'un autre pour les consultants (voir annexe F, p. 152) afin de protéger les individus de la communauté et la confidentialité de la recherche. Les formulaires de consentement ont été signés avant les rencontres et ont apporté des éclaircissements aux participantes et participants lors de leur lecture.

6.2 Le principe de bienfaisance

Le principe de bienfaisance se traduit par la maximisation des avantages découlant de la recherche et la minimisation des torts possibles. Il est important de tenir compte des risques, des avantages et de leur étendue (Fortin, 2010; Hobeila, 2011). La gestion du temps constitue le principal inconvénient apparent. Participer aux rencontres et aux outils de collecte de données demande du temps, qui est très précieux pour les novices. Toutefois, les avantages sur le plan professionnel sont intéressants. En effet, participer à la communauté d'apprentissage par l'entremise de cette recherche a permis aux participantes d'adhérer à une nouvelle culture organisationnelle, de partager leurs inquiétudes concernant l'enseignement en stage avec des pairs sans être jugées et de développer de nouvelles compétences en enseignement par une pratique réflexive induite par le partage des parcours professionnels.

6.3 Le principe de justice

Le principe de justice se traduit par « une procédure de recrutement juste et raisonnée » (Hobeila, 2011, p. 42), les avantages devant profiter à la population de l'étude. Fortin ajoute les « notions d'impartialité et d'équité dans le choix ou l'application des méthodes des normes et des règles [...] [ce qui] suppose aussi que le choix des sujets doit être directement lié au problème de recherche et non pas motivé par les questions de convenance » (2010, p. 104). Dans un but d'impartialité et afin de rejoindre tous les novices ayant moins de cinq années d'ancienneté du personnel enseignant, la liste d'ancienneté produite par le Collège et validée par le syndicat a été utilisée puis complétée par la liste d'envoi départementale qui comportait les noms des

nouvelles personnes embauchées. Par la suite, une lettre d'invitation personnelle a été envoyée par courriel avec l'assurance que l'envoi était confidentiel et individuel. Un accusé de réception et une confirmation de lecture ont été demandés et, afin de n'oublier personne, un appel téléphonique a été fait à ceux ou celles qui n'avaient pas confirmé la réception du courriel. Enfin, seules les personnes répondant aux critères de recherche ont été rencontrées en entrevue.

6.4 Autres démarches relatives à l'éthique de la recherche

D'autres démarches étaient essentielles afin de respecter l'éthique dans cette recherche. Dans un premier temps, une demande a été faite au comité éthique de l'Université de Sherbrooke dans le cadre du programme Performa afin de s'assurer que le plan de recherche était conforme aux exigences de l'Université avant la collecte des données. Une réponse positive a été reçue le 14 février 2014 sous condition de respecter certaines mises en garde et les recommandations demandées (voir annexe G, p. 157). C'est ainsi, entre autres, que le consentement des experts a été ajouté.

De plus, l'assentiment de l'assemblée départementale en soins infirmiers a été demandé lors d'une réunion officielle le 21 février 2014 afin d'effectuer la recherche. Une présentation de la recherche au regard du but, des objectifs, de la procédure, du souci de l'éthique, de la confidentialité ainsi que des points importants du cadre théorique sur lesquels elle était fondée ont été explicités, puis un vote a été demandé par la coordination départementale. L'assemblée départementale a accepté à l'unanimité et sans aucune modification l'intervention au sein du département. Une demande d'utilisation des documents départementaux pour la rédaction de l'essai avait déjà été faite et acceptée par ce dernier à l'unanimité lors d'une réunion antérieure à l'automne 2012.

Enfin, la personne responsable de l'éthique au Collège Montmorency a été rencontrée le 25 mars 2013 concernant les modalités éthiques de la recherche afin d'y

être conforme. Une demande officielle au comité éthique du Collège a été acheminée le 6 février 2014. Un exemplaire du formulaire est disponible sur demande auprès de la chercheuse. La requête comportait entre autres la procédure de recherche, le formulaire de consentement des participants et des consultants incluant le retrait possible en tout temps, la garantie de confidentialité ainsi que les avantages et les inconvénients possibles de la recherche. Un exemple de formulaire de consentement publié dans Fortin (2010) a servi de modèle à la conception du consentement des participants et des participantes. Il inclut tous les éléments essentiels en vertu du respect des personnes. La réponse à la demande d’approbation éthique fut reçue le 27 août 2014, permettant d’aller de l’avant avec la recherche.

Afin de préserver la confidentialité et la vie privée lors du traitement des données, les noms des sujets ont été remplacés par des pseudonymes fictifs afin de protéger leur anonymat. Seule la chercheuse a accès à l’association des noms entre les noms réels et les noms fictifs. Au départ, les rencontres de la communauté d’apprentissage devaient être tenues à l’écart des locaux du département de soins infirmiers dans une autre aile du collège afin de diminuer les risques d’association au groupe. Toutefois, par manque de locaux, une rencontre a été faite dans un des laboratoires du département, mais dans une période sans cours aux alentours. Enfin, une demande de confidentialité a été faite et signée par les participantes et les participants lors de la première entrevue. Cette autorisation a été incluse dans le formulaire de consentement à la participation à la recherche (voir annexe E, p. 147).

Concernant la conservation des documents, aucune demande n’a été faite par le collège à ce sujet. Toutefois, les documents seront préservés pour une période de cinq ans par la chercheuse dans un endroit sécurisé afin d’assurer la scientificité de la recherche et la véracité des données. Aucune donnée originale ne pourra être utilisée hors de la recherche présente sans le consentement préalable de la personne concernée ainsi que l’accord de la chercheuse et de son directeur d’essai advenant la nécessité de

le faire. Après cette période de cinq ans, tous les documents personnalisés incluant les enregistrements seront détruits afin de préserver l'identité des participantes.

7. LES MOYENS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Des critères de rigueur ont été dégagés. Ceci dans le but de « rehausser la qualité des études qualitatives » (Fortin, 2010, p. 283). En effet, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité ainsi que la confirmabilité permettent d'évaluer la scientificité de ce type de recherche (*Ibid.*, p. 284).

La crédibilité de la recherche est assurée par la triangulation des méthodes de collecte des données. Cette triangulation a été faite entre les données issues des rencontres de la communauté d'apprentissage et celles provenant des entrevues semi-dirigées. Certains thèmes signalaient avant les rencontres de la communauté d'apprentissage des lacunes importantes et se sont vus comblés par des discussions spontanées laissant de la place à d'autres thèmes émergents. Certains commentaires émis en groupe ont également différé des commentaires faits en entrevue individuelle.

De plus, l'insertion professionnelle en soins infirmiers étant problématique, la communauté d'apprentissage mise sur pied afin de tenter d'améliorer cette situation démontre sa pertinence et vient ajouter à la crédibilité de la recherche quant à son sens. Enfin, cette communauté a été construite sur des bases théoriques reconnues par la recherche scientifique autant du point de vue de l'insertion professionnelle que des modalités de son implantation et de son fonctionnement.

Concernant la transférabilité, il est certain que cette recherche-intervention est intimement liée au contexte particulier ainsi qu'à la mise en œuvre de la communauté d'apprentissage pour répondre aux besoins de ses participantes et de ses participants. Même avec un trait de caractère unique qu'elle revêt par l'individualité professionnelle de ses membres et du contexte, certaines composantes sont transférables. En effet, le

cadre d'intervention a été validé et peut servir à d'autres communautés d'apprentissage en insertion professionnelle. De plus, le rôle central de l'animatrice dans l'accompagnement des membres de la communauté lors du partage des parcours ainsi que son savoir-faire développé durant cette recherche pourrait être transmis à d'autres animateurs ou d'autres animatrices de communauté d'apprentissage. De même, la qualité des données, par leur exactitude, peut permettre de conclure à la validité des résultats obtenus concernant la communauté d'apprentissage et sa finalité dans le soutien à l'insertion professionnelle. En effet, les données ont toutes été classifiées avec les mêmes mots-clés et collections d'extraits pertinents. Les résultats de cette recherche pourront donc inspirer d'autres chercheurs, d'autre département du Collège ou encore d'autres institutions collégiales à utiliser cette méthode d'insertion professionnelle dans un contexte s'y apparentant, moyennant l'adaptation requise par leur contexte respectif.

La fiabilité des données a été assurée également par la transcription fidèle des données audio. Le regroupement par thèmes étant le même dans les différentes méthodes de collecte des données, ceci apporte un caractère de régularité et de constance dans l'analyse qui en a été faite. De plus, afin d'assurer la stabilité dans la codification des verbatim, un test à l'aveugle a été effectué une fois toutes les données traitées. Ce test avait pour but de valider qu'elles seraient recodifiées de la même façon avec les mêmes mots-clés. Pour ce faire, le directeur d'essai a soumis à la chercheuse un test comportant des données déjà codées choisies au hasard dans le corpus, mais extraites de leur contexte et privées de leurs codes. La chercheuse a recodé les extraits et réussi le test avec une précision de 92 %, ce qui valide l'exactitude de la codification pour l'analyse des données. On peut donc dire que les résultats de cette recherche sont fiables.

Enfin, la recherche-intervention menée a le souci de cohérence du début à la fin de toutes les étapes dont elle est constituée. En effet, l'entrevue initiale a servi à préparer les rencontres de la communauté d'apprentissage. Par la suite, chaque rencontre de groupe a permis de valider les thèmes choisis et de construire des liens

d'une rencontre à l'autre vers le développement des compétences en enseignement en stage tout en respectant les besoins exprimés au fil du temps par les participantes. Enfin, la dernière entrevue a permis d'analyser l'intervention, d'en valider ses composantes puis de dégager ses effets sur l'insertion professionnelle des participantes selon leurs perceptions. Ainsi, selon Dolbec et Prud'homme :

Au-delà de toute prescription méthodologique, il ressort que le critère de rigueur le plus important lorsqu'on pratique une recherche-action [...] est celui de l'engagement envers la cohérence. Cohérence entre ce qu'on veut faire, ce qu'on dit faire, et ce que l'on fait effectivement, cohérence entre ses attentes vis-à-vis des autres et ses attentes vis-à-vis de soi-même, cohérence dans la posture adoptée dans ses différents rôles sociaux (2010, p. 564).

Ces propos viennent rejoindre ceux de Legendre qui dit que la validité d'une recherche se définit comme étant « la qualité d'une recherche qui démontre vraiment ce qu'elle prétend démontrer » (2005, p. 1436). La recherche présente a permis d'identifier les besoins réels des novices en enseignement clinique, d'accompagner une communauté d'apprentissage basée sur l'enseignement en stage en soins infirmiers d'en valider le cadre d'intervention de permettre également la validation de l'efficacité de cette communauté sur l'insertion professionnelle des participantes en tenant compte de leur perception propre à chacune.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats et l'interprétation de ces derniers seront présentés en tenant compte du cadre théorique au chapitre deux ainsi que des objectifs de départ de la recherche permettant ainsi l'apport de nouveaux éléments de réponse à la question de recherche. Une discussion terminera ce chapitre quant aux limites de cette recherche, ses biais inévitables, les retombées et les possibilités d'utilisation des données obtenues à d'autres fins.

1. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les données ont été recueillies lors de deux entrevues individuelles semi-dirigées ainsi que durant les cinq rencontres de la communauté d'apprentissage. Elles ont par la suite été traitées à l'aide de deux méthodes différentes d'analyse soit la théorisation enracinée et l'analyse de contenu. L'analyse par théorisation enracinée a permis de modifier le cadre d'intervention en évolution pour rendre l'intervention encore plus pertinente, ce qui n'aurait pu se faire en analysant les données seulement à la fin. Les détails concernant le traitement des données se retrouvent au chapitre trois (p. 71). Les résultats seront présentés en cohérence avec les trois objectifs de la recherche.

1.1 Les besoins exprimés des novices en enseignement clinique

Pour qu'une communauté conserve l'intérêt de ses membres, il faut que les échanges faits répondent à un besoin. Lors de la première entrevue individuelle semi-dirigée, il était demandé aux sujets quels seraient les thèmes qu'elles aimeraient discuter en enseignement clinique. D'emblée, elles ont toutes répondu l'évaluation des

stages. À ce propos, Johanne dit ceci : « C'est un gros nœud. Moi, quand c'est le temps de faire mes évaluations, j'haïs ça, j'haïs ça, j'haïs ça (*sic*), mais je sais qu'il faut que je le fasse et je veux bien le faire [...], mais j'ai pas (*sic*) d'outils de référence [...] comment on évalue ça un étudiant? »

De plus, lors des discussions de la communauté, les thèmes ont émergé de façon spontanée à travers les anecdotes racontées souvent pour exprimer des problèmes vécus et trouver des solutions entre elles. C'est par le traitement des données après chaque rencontre de groupe et son recouplement avec les données issues des premières entrevues que les préoccupations des participantes ont pu être isolées puis validées par elles afin de choisir les thèmes de discussion des prochaines rencontres.

Le tableau suivant représente l'émergence des thèmes de discussion de la première entrevue et ceux émis durant les discussions. Le pourcentage de 100 % correspond à l'ensemble de tous les thèmes identifiés à l'aide des mots-clés lors de la codification. Chaque thème a été par la suite mis en pourcentage en fonction de ce total.

Tableau 3
Émergence des thèmes de discussion

THÈMES	1 ^{re} Entrevue	Durant les rencontres de groupe
Évaluation de stage	42,9 %	32,3 %
Organisation en stage	28,6 %	7,9 %
Travaux de stage	14,3 %	15,7 %
Attitudes et comportements négatifs	7,1 %	18,1 %
Entrevue d'échec	7,1 %	5,5 %
Transfert des apprentissages	s.o.	13,4 %
Calcul de la tâche d'enseignement	s.o.	4,7 %
Connaissance de soi	s.o.	2,4 %
Total	100 %	100 %

À la lumière de ce tableau, un changement s'observe à la suite des discussions de la communauté d'apprentissage en ce qui concerne les proportions des thèmes émergents. Malgré cette variation, le thème de l'évaluation en stage demeure la plus grande préoccupation de toutes malgré les discussions. Par contre, l'organisation des stages devient moins préoccupante tout au long de la session d'enseignement. De plus, de nouveaux thèmes sont apparus tels : le calcul de la tâche d'enseignement, le transfert des apprentissages ainsi que la connaissance de soi.

Il est intéressant d'observer que l'évaluation de stage ainsi que la correction des travaux de stage sont les seuls éléments des compétences pédagogiques qu'ils sont capables de nommer au départ comme étant une préoccupation dans leurs besoins d'apprentissage en enseignement clinique. De plus, les novices n'ont pas réalisé que les travaux à corriger font partie intégrante de l'évaluation de stage et en font une distinction entre les deux, et ce, même au fil des rencontres. La compétence en évaluation n'est pas acquise. Enfin, les autres éléments des compétences en enseignement de Pharand (2007) et du CSE (2000) ne sont pas ressortis à la première entrevue. L'apparition de nouveaux thèmes tels le transfert des apprentissages ainsi que la connaissance de soi, démontre que ces thèmes sont préoccupants bien qu'absents au départ dans leurs propos. Le fait de pouvoir raconter leur vécu, de réfléchir à des solutions possibles à leurs problèmes par des anecdotes a permis, à l'aide de l'animatrice, de mettre des mots sur leurs champs d'intérêt lors des rencontres favorisant ainsi l'émergence des nouveaux thèmes. Ceci les a amenées également à découvrir la complexité de l'enseignement en milieu de stage et ces différentes composantes. Il est apparu difficile pour les novices de nommer clairement leurs besoins avec les mots appropriés du langage pédagogique. Ainsi, lors d'un échange avec Coralie, Maëva utilise les propos de son étudiante pour illustrer un manque de transfert de connaissances. Voici un extrait de la deuxième rencontre de la communauté illustrant bien l'utilisation d'une anecdote pour exprimer un thème :

Étudiante : « Oui, je te le dis, c'est de même qui nous l'ont montré au collègue. »

Maëva : « Mais après! Oui, mais après avoir piqué ton patient, pas avant! Tu te contamines », mais ça, y ont ben (*sic*) de la misère.

Coralie : Oui, c'est vrai que c'est un bel exemple ça.

Maëva : Y font beaucoup ça. Y comprennent pas qu'après c'est correct, mais avant c'est (*sic*) pas correct.

Par ces propos, Maëva donne un exemple d'un transfert de connaissances qui ne s'est pas fait chez son étudiante et qu'elle a du mal à concevoir. C'est une prise de conscience de ce problème entre l'apprentissage en laboratoire et le transfert qui ne se fait pas en milieu clinique réel. Bien que les mots ne soient pas exprimés à l'aide du langage de l'enseignement, l'identification du problème est bien représentée.

Toutefois, lors de leur insertion professionnelle, l'apprentissage de l'enseignement n'est pas la seule préoccupation du groupe. En effet, le calcul de la tâche enseignante a fait surface lors des discussions de groupe avec une certaine importance malgré le fait que le calcul de la tâche n'est pas une compétence en enseignement. Son émergence est arrivée dans le temps au même moment où le département procédait à l'attribution des tâches pour la session suivante. Ce thème n'en est pas moins préoccupant étant donné qu'il influence directement la lourdeur de la tâche à venir ainsi que les choix possibles des milieux cliniques de stage. De plus, il représente un élément important de la culture départementale quant à la façon de distribuer les charges d'enseignement au corps professoral en soins infirmiers.

Le tableau précédent démontre également que l'organisation en stage est une préoccupation dès le départ. Tout comme le définit Pharand (2007), s'organiser avec le milieu, les étudiantes et les étudiants demande un certain bagage de connaissances tacites propre aux milieux, à son personnel soignant ainsi qu'à l'unité de soins à laquelle ils sont affectés. À la lumière du tableau, ce thème a perdu de l'intérêt lors des discussions en groupe. Cette diminution s'explique par le fait que ce thème a été discuté

lors de la première rencontre. Ce résultat démontre plutôt l'effet positif de cette rencontre sur les participantes qui ont développé d'autres centres d'intérêt.

La compétence humaine définie par Pharand (2007) et développée par Lafortune (2001) est d'une importance cruciale en enseignement clinique. Bien que cette compétence ne soit pas nommée au départ, elle a émergé graduellement par les discussions du groupe. Les sujets parlaient d'eux, de leurs façons d'agir, d'être, face à des problèmes qu'ils vivent ou ont vécus, à l'aide des récits anecdotiques pour tenter de trouver des façons d'agir selon les circonstances. Les attitudes et comportements négatifs des élèves étaient une préoccupation de toutes. Toutefois, la façon de transférer les apprentissages par l'approche de l'enseignante et son attitude était une nouvelle prise de conscience du rôle enseignant. Le manque de connaissance du vocabulaire pédagogique ainsi que son contenu ont sans doute contribué aux faits que le thème du transfert des apprentissages ne soit pas ressorti lors des entrevues de départ. Ceci vient confirmer qu'il faut tout de même un cadre théorique associé à une communauté d'apprentissage sans quoi les thèmes de discussions ne peuvent qu'être restreints à un schème de référence connu de tous et limitent ainsi les possibilités d'apprentissage du groupe.

Bien que les champs d'intérêt de départ et au fil des rencontres aient été établis et pris en compte dans le choix des thèmes discutés, il fallait établir si ces échanges avaient été appréciés par les participantes lors des rencontres. Lors de la dernière entrevue individuelle, la question sur les thèmes qu'ils ont le plus appréciés a été posée. Les réponses à cette question ont été colligées par thème. Les individus pouvaient nommer plus d'un thème. La rencontre sur le calcul de la charge individuelle d'enseignement a été la plus appréciée avec trois personnes qui l'ont nommée malgré le fait qu'elle n'est pas une compétence en enseignement clinique, mais bel et bien un élément important de l'insertion professionnelle quant à sa culture organisationnelle. Les thèmes de l'organisation en stage ainsi que les évaluations formatives et sommatives furent appréciés par deux personnes. Tous les thèmes ont été appréciés par

au moins une personne lors des cinq rencontres de la communauté d'apprentissage. On peut conclure à la lumière de ces résultats que chaque thème a répondu à un besoin exprimé que ce soit au départ ou durant l'intervention. Toutefois, l'évaluation des étudiantes et des étudiants en stage demeure une préoccupation importante. Ceci n'est pas surprenant étant donné le haut niveau taxonomique de cette compétence et sa complexité.

1.2 Le cadre d'intervention appliqué

Le cadre d'intervention élaboré au chapitre deux (p. 38) constitue le fondement de l'élaboration des rencontres de la communauté d'apprentissage. L'expérimentation d'une communauté d'apprentissage a duré une session. Les données recueillies permettant de valider l'intervention faite dans le cadre de cette recherche seront présentées en fonction des différentes composantes d'une communauté d'apprentissage.

1.2.1 Organisation de la communauté en fonction de sa structure

L'organisation d'une communauté d'apprentissage doit permettre d'optimiser les composantes structurelles essentielles à toute communauté d'apprentissage. Elle doit favoriser l'émancipation du processus d'apprentissage par l'application d'une dynamique d'échange et d'apprentissage entre pairs partageant un intérêt commun dans le plus grand respect de tous. Pour ce faire, il faut tenir compte de plusieurs facteurs. L'un de ces facteurs déterminants a été la gestion du temps.

En ce qui concerne l'organisation du temps des rencontres et leur nombre, lors de la première entrevue, toutes les personnes impliquées étaient en accord avec cinq rencontres de deux heures. Certaines trouvaient tout de même que c'était beaucoup de temps, mais un temps acceptable à mettre dans l'horaire. Lors de l'expérimentation, certaines rencontres ont dû se transformer en diner-causerie par manque de plages

horaires compatibles. Andrée a apprécié cette forme plus conviviale d'échanger tout en partageant notre repas. À de la dernière entrevue, elle dit : « je trouvais que c'était convivial, on apportait notre lunch, on était assis tout le monde ensemble ». Il semble que cet imprévu a permis de rendre les rencontres plus conviviales ce qui a favorisé la socialisation entre les pairs, essentielle lors de l'insertion professionnelle. La dernière entrevue révèle également des opinions partagées sur le temps des rencontres et leur nombre. Certaines ont trouvé que les deux heures prévues ne suffisaient pas pour discuter en profondeur de certains thèmes. Toutefois, elles ont ajouté qu'elles n'auraient pas eu plus de temps. D'autres auraient aimé plus que cinq rencontres, voire jusqu'à huit avec une fréquence fixée aux deux ou trois semaines d'intervalle. Par contre, Maëva et Coralie affirment qu'elles n'auraient pas participé si on leur avait demandé plus de temps. À la lumière de ces commentaires, il semble que le plan de départ prévoyant des rencontres de deux heures toutes les trois semaines était une solution acceptable et efficace pour répondre à leurs besoins.

Afin de permettre au processus d'apprentissage d'évoluer au fil du temps, comme proposé dans le cadre théorique (voir figure 3, p. 45), le calendrier des rencontres devait tenir compte des dates d'enseignement en milieu clinique durant la session afin de permettre un transfert des apprentissages par une expérimentation en stage suivi d'une réflexion sur sa pratique et la possibilité d'un retour en groupe. Toutefois, le calendrier de départ qui tenait pourtant compte de l'agenda départemental établi par la coordination en début de session a dû être modifié. Les participantes se sont vues ajouter des rencontres de groupes dans leurs sessions respectives d'enseignement ainsi que des rencontres de sous-comités départementaux. Une lourdeur sur ce point était palpable. Ces besoins de changement de dates de rencontre ont été manifestés par différentes personnes, principalement lors des trois premières rencontres.

Dans le tableau suivant se retrouvent les dates prévues des rencontres ainsi que les dates réelles de ces dernières, suivi du temps pris lors des rencontres pour réaménager l'horaire.

Tableau 4

Modification des dates des rencontres prévues et temps requis pour le faire

Rencontre	Dates prévues	Dates réelles	Temps de discussion pour modifier le calendrier
Rencontre 1	19 septembre 2014	19 septembre 2014	9 minutes 58 secondes
Rencontre 2	10 octobre 2014	24 octobre 2014	4 minutes 03 secondes
Rencontre 3	31 octobre 2014	28 novembre 2014	7 minutes 19 secondes
Rencontre 4	21 novembre 2014	9 décembre 2014	n. a.
Rencontre 5	19 décembre 2014	16 décembre 2014	n. a.

Malgré un calendrier modifié, il ne fut pas possible d'avoir tout le monde à chacune des rencontres. En effet, lors de la rencontre 4, une participante a dû s'absenter pour des raisons personnelles et une autre participante s'est aussi absentée lors de la rencontre 5 pour des motifs similaires. Le fait de devoir revoir souvent notre calendrier est devenu un irritant, amenant une légère modification du temps alloué aux discussions lors des réunions. De plus, ce nouveau calendrier n'a pas permis le temps nécessaire entre chaque rencontre pour réinvestir les nouveaux apprentissages et les partager par la suite, étant donné que parfois, les stages étaient terminés pour certaines personnes. C'est ainsi qu'Alyne est restée sur sa faim. Elle aurait préféré des rencontres fixes toutes les deux ou trois semaines afin de toucher plus en profondeur aux thèmes pédagogiques et les réinvestir.

La division de chaque rencontre en deux parties était également prévue afin de permettre l'expression des besoins ponctuels des participantes quant à leur enseignement clinique en cours de session, tout en apportant, dans un deuxième temps, des notions ciblées au départ par le groupe et préparer par l'animatrice afin d'aller plus

en profondeur sur les thèmes choisis. Toutes ont apprécié ce découpage du temps. Voici les propos de Maëva :

Le fait de parler de notre vécu avant, puis après de rentrer dans le vif du sujet, ça, c'était correct, aussi parce que les gens ont besoin de verbaliser et ont besoin d'expliquer un peu comment on se sent, qu'est-ce qu'on a vécu, nos petites affaires. Moi, je trouvais ça l'fun d'entendre les autres parler de ce qu'ils vivaient.

Cet extrait démontre aussi l'ouverture aux autres vers la découverte de leur vécu. Cette attitude est essentielle dans une communauté de partage et vient renchérir la relation dialogique.

Malheureusement, le temps prévu pour chacune des parties de rencontre n'a pas été respecté lors de l'expérimentation. Le tableau suivant démontre le temps réel alloué à chacune des parties.

Tableau 5

Répartition du temps par thèmes de discussion lors des rencontres

Rencontre	Thème partie 1	Durée partie 1	Thème partie 2	Durée partie 2	Temps autres
1	S'accueillir	48 min 54 s	Compétence organisationnelle	27 min 26 s	12 min 30 s
2	Discussions libres	69 min 31 s	Transfert des connaissances, stratégies d'enseignement et d'accompagnement en stage	38 min 28 s	27 min 1 s
3	Discussions libres	6 min 5 s	Évaluation formative et sommative de stage	92 min 17 s	28 min 36 s
4	Discussions libres	45 min 34 s	Les attitudes, comment les gérer?	67 min 5 s	12 min 8 s
5	Calcul de la tâche	67 min 28 s	Évaluation de la communauté	29 min 40 s	22 min 52 s

Dans l'organisation de l'horaire de départ, afin d'être bien développée, chaque partie devait durer une heure. À la lumière de ce tableau, plusieurs écarts sont observés. Deux thèmes principaux ont été négligés : la compétence organisationnelle ainsi que le transfert des connaissances. Il a été impossible toutefois de déterminer les répercussions de ce manque sur les apprentissages. De plus, lors de la troisième rencontre, les discussions libres ont été escamotées au profit du thème principal. Bien que ce changement ait été demandé par le groupe, il n'en demeure pas moins que lors de cette rencontre, aucune expression spontanée sur leur préoccupation actuelle n'a pu se faire.

On observe également l'apparition de temps servant à d'autres buts que ceux initialement prévus venant modifier la gestion du temps. Les causes de ce changement proviennent de différentes sources. Les discussions sur les modifications du calendrier des rencontres sont une cause importante de la modification de la gestion du temps lors des trois premières rencontres. Elles étaient toutefois nécessaires. D'autres causes de la modification du temps prévues ont été identifiées. En effet, certaines participantes ont eu de la difficulté à trouver les locaux des réunions dans le collège. C'est ainsi que même à la cinquième rencontre, Alyne se perd et nous dit à son arrivée : « ça fait deux fois que je fais le tour [...] je ne trouve pas! Ça fait au moins dix minutes que je tourne en rond. J'ai (*sic*) jamais vu le local parce que moi je cherchais les [locaux de chiffres] pairs [de] l'autre bord ». Bien que ceci ait amené des modifications dans la gestion du temps, le fait de s'approprier la localisation des locaux fait tout de même partie de l'insertion professionnelle ce qui était visé par le cadre d'intervention au départ. De plus, l'animatrice a parfois laissé libre cours à la conversation entre les personnes présentes lors de récits anecdotiques pour ne pas brimer un besoin de s'exprimer. Ces échanges permettaient la socialisation, essentielle également lors de l'insertion professionnelle afin de développer un sentiment d'appartenance. Toutefois, à la lumière des dernières entrevues, une meilleure gestion du temps aurait été de mise afin de permettre au thème prévu à l'horaire d'être vu plus en profondeur. En effet,

quelques-unes ont trouvé que les thèmes n'étaient pas suffisamment approfondis et elles auraient aimé des rencontres supplémentaires pour mieux les comprendre.

1.2.2 Le processus observé à l'intérieur de la communauté d'apprentissage

Au départ, le processus mis en place voulait apporter une pratique réflexive des nouvelles enseignantes ou des nouveaux enseignants sur leur enseignement en stage afin de rendre leur pratique plus efficace. Comme le dit Lafortune (2001), pour être capable d'amener un changement de pratique, il faut pouvoir réfléchir durant l'action et après celle-ci. L'agenda mis en place permettait d'apporter des changements puis d'en discuter à la rencontre suivante. Toutefois, les modifications d'horaire sont venues changer le temps prévu entre les rencontres affectant le processus par le changement organisationnel. À la lumière des dates de rencontre du tableau 4 (p. 88), les rencontres du 28 novembre, 9 décembre et 16 décembre étaient trop rapprochées les unes des autres et trop loin dans le temps de la session pour permettre un réinvestissement des nouveaux apprentissages ainsi qu'une pratique réflexive à la suite des discussions de la communauté.

Heureusement, d'autres éléments ont favorisé le processus. En effet, le processus de déconstruction et de reconstruction des savoirs s'est produit à l'aide des instruments de communication préparés par l'animatrice lors des échanges sur les thèmes prévus concernant la pédagogie (voir annexe H, p. 160 et annexe I, p. 161).

De plus, la coconstruction des savoirs par les participantes à l'aide de récits anecdotiques a permis d'observer une réflexion sur leurs actions en cours de session y ajoutant des faits vécus et non compris durant la session ou encore lors des sessions antérieures. Voici les propos d'Alyne sur la réflexion lors de la dernière entrevue : « comme on le disait, ça donne une place pour ventiler pis apprendre d'autres choses. Ça donne aussi une réflexion, je pourrais dire. Ça nous permet d'avoir un regard sur ce qu'on fait, mais un regard qui n'a pas de jugement ». De plus, cette capacité réflexive

leur a apporté une plus grande confiance en soi. Voici les propos d'Andrée qui se dit rassurée lors de la dernière entrevue :

Moi j'étais contente d'entendre chacun, de pouvoir absorber de chacun et de me rendre compte comment ça pouvait être aussi difficile pour quelqu'un que ça fait un an ou deux qu'il est là aussi pis qui vivait encore des difficultés. Ça m'a rassurée beaucoup parce que t'as l'impression d'être toute seule dans ton petit monde à penser que t'es toute seule à trouver ça difficile. Là, d'entendre Coralie et même Alyne, ça m'a surpris parce que pour moi, Alyne c'est un roc, une pierre qui fonce [...] qui des fois se remet en question sur certaines décisions qu'elle ne savait pas trop comment agir, je me suis dit mon dieu, chu pas toute seule là-dedans.

Enfin, bien qu'on ne puisse prévoir les impacts sur les changements dans l'enseignement clinique des participantes, et malgré une organisation dans le temps défavorable à l'émancipation du processus, Maëva explique lors de la dernière entrevue ce qu'elle a changé dans sa pratique :

Ça m'a comme ramenée à en faire peut-être un peu moins, mais de le faire différemment [...] pis y a des affaires que je faisais en stage comme de dire, tu te contamines, devant le patient [...] chaque fois après que ça m'arrivait, ha là je pensais : ah, mon Dieu! Parce que le but dans le fond, c'est (*sic*) pas de les démolir, là, ça m'a fait réfléchir juste ça, ces petits détails-là pour moi, ça a changé ma façon de faire en stage.

Par ces propos, on peut constater que le processus a tout de même permis la pratique réflexive ainsi que l'acquisition de certains apprentissages malgré un calendrier déficient pour plusieurs participantes. De plus, par les récits anecdotiques et à l'aide de l'animatrice, les processus de déconstruction et de reconstruction ont pu se réaliser vers la coconstruction de sens.

1.2.3 La dynamique observée lors des rencontres

Une dynamique de co-apprentissage à l'aide du partage des parcours professionnels constitue une composante essentielle. Lors de la planification du cadre d'intervention, la dynamique au sein de la communauté fut inspirée à partir du triangle

de la situation pédagogique (voir figure 4, p. 46). On peut observer cette dynamique à l'aide du dialogue suivant entre l'animatrice et deux participantes. À l'aide d'une anecdote, Maëva expliquait un problème qu'elle vivait en stage alors que son étudiant se contaminait lors d'une technique de soins. Durant cet échange, l'animatrice a amené les participantes vers l'un des principes du transfert des apprentissages qu'est la pratique réflexive de l'étudiant. Voici l'extrait :

Maëva : Je peux (*sic*) même pas continuer [...] il s'est contaminé.

Animatrice : Tu lui dis ah, c'est pas bon, on sort. Là, y comprend pas, mais tu vas lui parler après. Arrête-le dans le geste.

Maëva : J'ai tendance à dire : « ben là t'es contaminé ».

Animatrice : Oui sauf que le mot contaminé, le patient l'entend faque lui [l'étudiant], il perd sa crédibilité, c'est fini pour lui.

Alyne : Faut vraiment retenir ça.

Animatrice : Ben, faut essayer, je te dis pas que je le fais pas des fois, hein, là, c'est facile pour moi là, j'ai l'air fine là, mais j'en ai fait des niaiseries, j'en ai fait, mais en lisant, je me rends compte qu'elle est là mon erreur, moi, dans le transfert. Elle est là mon erreur, j'ai pensé à sa place.

Alyne : Le laisser réfléchir, ne pas lui dire ce qu'il a fait.

Animatrice : Si tu lui dis, y va te répéter la même affaire que tu lui as dite.

Alyne : Oui, c'est ça, c'est vraiment ça.

Animatrice : Dans son bilan, il va te répéter la même affaire que tu lui as dit quand tu lui as parlé en sortant. Mais si tu lui dis pas...

Alyne : Il faut qu'il se rende compte par lui-même le plus possible.

Animatrice0 : Là, tu tombes dans l'activité cognitive et là, y va faire un apprentissage.

À l'aide de cet extrait, on peut voir qu'Alyne se joint à la conversation et que son intérêt est très présent. Son intérêt se porte sur l'attitude à adopter pour favoriser le transfert.

En regard du triangle de la situation pédagogique illustrant la dynamique anticipée au départ (voir figure 4, p. 46), des modifications doivent être apportées pour faire suite à la dynamique réellement vécue lors de l'intervention. En effet, l'animatrice-chercheuse n'était pas seulement en relation didactique ainsi qu'en relation d'enseignement, comme on pouvait l'anticiper, mais également en situation d'apprentissage de l'enseignement au sein de la communauté, au même titre que les autres. En effet, lors de la dernière entrevue avec Maëva, elle se confie : « tu sais, y a

des choses que je vis encore là-dedans ». Lors de la dernière entrevue avec Alyne, alors qu'elles échangeaient sur l'impact de la communauté d'apprentissage sur eux, l'animatrice ajoute : « moi y a des affaires que j'ai changées ». De plus, afin de répondre aux besoins exprimés par les participantes et préparer les documents nécessaires à la compréhension de certaines notions lors des thèmes choisis, l'animatrice a dû faire des recherches et approfondir ses connaissances sur chacun des thèmes afin de répondre aux questions possibles lors des rencontres, y faisant, au passage, plusieurs apprentissages en enseignement en stage ainsi qu'une découverte non prévue sur son rôle au départ, celui de formatrice. Le triangle de la situation pédagogique proposé au cadre théorique (voir figure 4, p. 46) ne reflète donc pas la réalité vécue lors de l'expérimentation. À la lumière de ce résultat, la dynamique est plus complexe que prévu au sein de la communauté et la situation pédagogique y est quelque peu modifiée. La figure suivante propose une illustration un peu différente de la dynamique en communauté d'apprentissage.

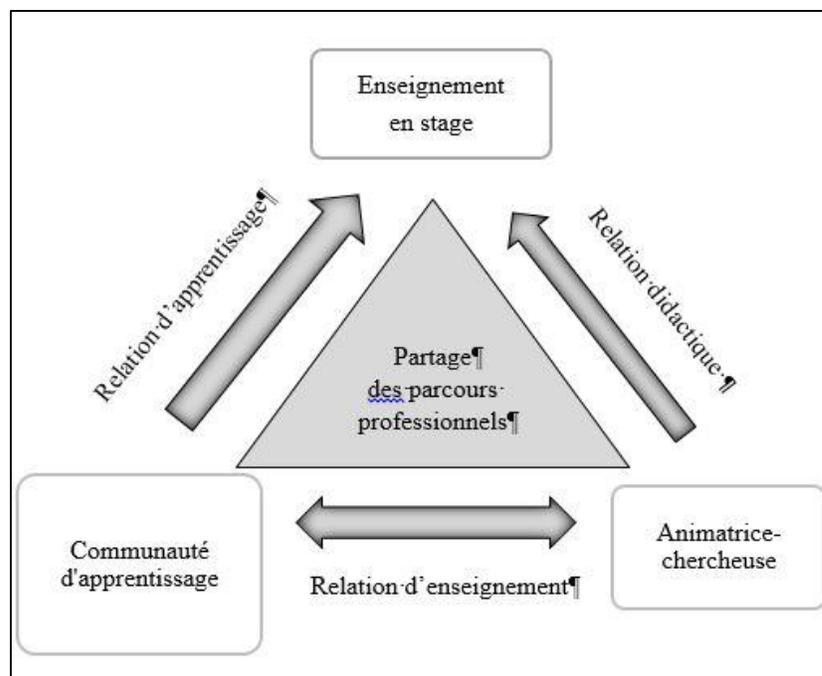


Figure 5. Triangle de la situation pédagogique de la communauté d'apprentissage expérimentée (Adaptée d'Orellana, 2002, p. 113, de Legendre, 2005, p. 238, ainsi que de Guay et Prud'homme, 2011, p. 188)

En comparant la figure 4 (p. 46) et la figure 5, on constate en effet que la relation didactique demeure entre l'animatrice-chercheuse et l'enseignement en stage. C'est elle qui choisit et met en place les méthodes d'enseignement afin de favoriser l'émergence des connaissances et le transfert des nouveaux apprentissages concernant l'enseignement en stage auprès des membres de la communauté. L'utilisation du langage commun connu de tous les membres était de mise lors des discussions. C'est avec habileté que l'animatrice a pu traduire les anecdotes du langage commun vers le langage utilisé en enseignement. Par ce fait, elle a enrichi le bagage théorique des membres de la communauté à l'aide de son savoir en procédant également à la déconstruction ainsi qu'à la reconstruction des savoirs. Des outils ont été développés et utilisés durant les rencontres par l'animatrice-chercheuse et feront l'objet d'une discussion dans la section concernant l'utilisation du référentiel de compétences en enseignement en stage (voir p. 132).

La relation d'enseignement quant à elle, se manifeste dans les deux sens entre l'animatrice-chercheuse et la communauté d'apprentissage. En effet, l'animatrice-chercheuse fait également partie prenante des apprenants. Elle a appris par les autres membres de la communauté à modifier son enseignement en stage même si elle est une enseignante expérimentée. De plus, tous ont appris les uns des autres et non pas seulement par l'animatrice-chercheuse. Lors de la dernière entrevue, tous les membres affirment avoir appris sur l'enseignement en stage en participant à cette communauté.

Enfin, un dernier point et non le moindre, au cœur de la dynamique, se retrouve le partage des parcours professionnels. Ce sont ces parcours qui sont riches de sens, d'expériences et de moments de réflexion uniques à chacune, favorisant non seulement l'émergence de nouvelles connaissances en enseignement en stage auprès de toutes, mais également, un changement d'agir professionnel. Le partage des parcours professionnels vient ici remplacer avantageusement la relation dialogique de co-apprentissage. En effet, cette relation dialogique n'a de sens que si le partage des

parcours est significatif et qu'il répond à un besoin immédiat. C'est ainsi que le partage des parcours professionnels devient central dans la situation pédagogique lors de cette communauté d'apprentissage.

1.2.4 Le choix de l'intérêt commun : l'enseignement en stage

Le partage des parcours professionnels n'aurait pas eu lieu sans l'intérêt de toute pour le thème principal, l'enseignement en stage. C'est ce grand thème, générateur de préoccupations importantes par sa complexité qui les a amenés à participer à la communauté et non pas l'insertion professionnelle. Les participantes à la recherche ont toute majoritairement une charge d'enseignement en stage. Voici les propos d'Andrée qui nous dit ce qu'elle pense du choix du thème principal :

[Je] trouve ça correct parce que je trouve qu'en stage on est seul, ça me fait énormément peur aussi. On est seule avec nos étudiants, on n'a pas personne à qui se référer pis c'est sûr que le soir tu ne reviens pas au collège tu reviens chez vous, tu retournes en stage le lendemain. Les gens à qui tu peux te référer, faut que tu les appelles au téléphone le soir, tu déranges.

Par ces propos, Andrée explique qu'elle manque de soutien en stage et que le soutien disponible est difficilement accessible et laissé au bon vouloir de certaines personnes. Ce manque de soutien vécu augmente d'autant l'intérêt pour le thème principal. Toutes les participantes étaient ravies d'avoir enfin la chance de pouvoir parler de l'enseignement en stage. Lors de la première entrevue, Maëva ajoute : « oui vraiment [c'est un bon choix] parce que c'est un besoin je pense. Si tu poses la question à tout le monde, je suis probablement certaine qu'on s'est toute sentie insécure [...]. À l'hôpital, on est tellement habitué d'être pris en charge ». On observe son insécurité dans ces propos et l'importance qu'elle accorde à ce thème.

1.2.5 Utilisation du référentiel de compétences en enseignement en stage

Les compétences en enseignement ne sont pas connues par les participantes dans leur langage. Pour elle, au départ, il n'y a que l'évaluation et l'organisation des stages qui les préoccupent. Pourtant, elles ont des compétences liées à la profession infirmière qui sont transférables en enseignement. C'est par l'entremise de l'animatrice-chercheuse et ses qualités de facilitatrice que certaines compétences en enseignement ont pu être nommées puis discutées amenant une pratique réflexive sur leurs propres acquis et ce qu'ils doivent développer davantage.

Il a été observé que les participantes possèdent certaines compétences acquises dans leur profession infirmière et les transfèrent dans l'enseignement sans pouvoir toutefois les nommer elles-mêmes. Ceci vient confirmer la recherche de Duchesne (2008). Les compétences acquises antérieurement leur permettent de fonctionner en début de carrière. Toutefois, elles ont besoin d'un soutien pour verbaliser adéquatement ces compétences. Bien qu'elles agissent intuitivement, certains savoir-agir sont présents. C'est donc par la discussion et par les récits partagés que sont apparus les thèmes de l'accompagnement en stage ainsi que le transfert des apprentissages. Sans l'apport de l'animatrice-chercheuse pour nommer ces besoins, ces compétences n'auraient pas été discutées. Quelques exemples illustrent bien le partage des compétences acquises sans en avoir pris conscience. C'est ainsi que, lorsque Coralie explique à Maëva comment elle agit pour se sentir à l'aise avec ses étudiantes et ses étudiants en stage, elle lui exprime son organisation du travail, mais ne le verbalise pas à ce titre. Elle raconte ce qu'elle fait. Ce qu'elle exprime lui vient d'une compétence développée antérieurement lorsqu'elle était infirmière et c'est ce qu'elle raconte au groupe. Le même phénomène est apparu lorsqu'Alyne explique à Christine comment elle s'y prend pour parler à une étudiante problématique. Elle lui dit qu'elle a dû faire face à des situations problématiques similaires dans ses fonctions antérieures ce qui l'aide maintenant lorsqu'elle doit préparer ce genre de rencontre avec une étudiante ou un étudiant. Pour des raisons de confidentialité, ces extraits ne peuvent

être mis dans le texte étant donné que les participantes pourraient être reconnues de par leurs fonctions antérieures.

De plus, le référentiel de compétences préalablement explicité au chapitre deux (voir p. 48) a servi d'assise pour la préparation des instruments de communication produits par la chercheuse et l'animation des rencontres. Ces rencontres seront maintenant analysées en ce qui concerne les outils développés afin de favoriser l'apprentissage des compétences en enseignement au sein du groupe.

Lors de la première rencontre, le thème principal était l'organisation en stage. Bien que l'organisation du stage doive tenir compte des relations avec le personnel hospitalier de l'unité de soins où elles enseignent, l'enseignement, lui, se réfère à des objectifs particuliers selon le cours enseigné. Le but de la discussion était d'amener la nouvelle enseignante à penser à l'organisation de son stage en fonction des objectifs du cours enseigné. Pour ce faire, il a été question du point de départ du programme et des compétences à y développer. Ainsi, l'existence du plan de formation (Service du développement pédagogique et des programmes, 2013), sa relation avec le devis ministériel (MELS, 2008) ainsi que les plans de cours qui en découlent ont été mis en lien les uns avec les autres. À ce propos, Alyne s'est exclamée spontanément : « Mais pourquoi on ne nous a jamais donné ça? » Son exclamation témoigne d'un nouvel apprentissage qu'elle venait de réaliser malgré le fait qu'elle reçoive, chaque début de session, les plans des cours qu'elle enseigne. Elle n'avait jamais pris conscience de l'interrelation entre tous ces documents et de leur importance en ce qui a trait à ce qu'elle doit enseigner en stage.

Lors de la seconde rencontre, le thème de discussion était : comment mes élèves vivent leurs rapports entre la clinique et leurs connaissances acquises en cours théoriques et en laboratoires; transfert des connaissances et des apprentissages; stratégies d'enseignement et d'accompagnement en stage. Les échanges avaient pour but d'amener une conscientisation des facteurs qui influencent le transfert des

apprentissages ainsi que ce qui peut le favoriser en contexte de stage. Pour ce faire, une réflexion a été faite sur le rôle de l'étudiant en milieu hospitalier et les facteurs d'influence qui diffèrent d'un étudiant ou d'une étudiante à l'autre et d'une session à l'autre en fonction de l'enseignante ou de l'enseignant, du milieu de stage, de l'unité de soins et des professionnels de la santé qu'elle ou qu'il côtoie tout au long de son parcours au collège Montmorency. Le rôle étudiant devient parfois complexe et tous ne sont pas du même niveau de préparation pour affronter le monde professionnel. Alyne renchérit en disant : « pour l'avoir vérifié cette année [...] sur six [étudiantes], y en a quatre qui m'ont dit, pis j'ai des bonnes étudiantes là, "je me sens niaiseuse par rapport au personnel chu qui moi?" » Christine partage cette réflexion : « leur rôle [en parlant des étudiantes] n'est pas le même, rendu à l'hôpital ». Pour se préparer à cette deuxième rencontre, la chercheuse avait auparavant élaboré une feuille illustrant le parcours de l'étudiante ou de l'étudiant, à propos de ses contacts avec le milieu professionnel, des facteurs d'influence sur l'étudiante ou l'étudiant, des compétences requises en accompagnement pour l'enseignante ou l'enseignant ainsi que la schématisation du transfert des apprentissages de Nonaka (voir annexe J, p. 92). Cette feuille fut remise à chacune des participantes puis discutée afin de comprendre les enjeux présents lors du transfert des apprentissages et dont il faut tenir compte.

La troisième rencontre portait sur l'évaluation formative et l'évaluation sommative de stage. Comment s'en sortir sans ulcères d'estomac? Ce thème était très attendu depuis le début des rencontres. En effet, c'est le thème d'intérêt de toutes les participantes autant avant le début de la communauté d'apprentissage que durant les rencontres. Étant donné l'intérêt de vouloir approfondir ce thème, l'ordre du jour fut inversé à la demande du groupe. Voici quelques-unes de leurs réactions à l'annonce du thème lors de cette rencontre :

Alyne : « je suis tellement pouich, ça me prend tellement de temps, c'est épouvantable »;

Christine : « tu vois, c'est quelque chose que je me trouvais bonne un moment donné, pis depuis qu'on a changé de grille, là, on dirait que je suis perdue. [...] J'ai vraiment de la misère »;

Coralie : « moi, je ne me trouvais pas bonne; je me trouve encore pas bonne. Je préférerais qu'on commence par ça ».

Au regard de ces propos, on s'aperçoit que la compétence associée à l'évaluation des étudiantes et des étudiants en stage est une préoccupation, mais elle génère de l'anxiété chez les participantes et même un sentiment dévastateur de perte d'estime de soi. Pour changer cette perception, l'animatrice se devait de rendre l'évaluation plus rationnelle, plus simple. Pour ce faire, elle a pris en compte l'interrogation d'une participante lors de la première entrevue individuelle. Johanne a posé une question pertinente au sujet de l'évaluation d'un étudiant en stage. Elle demandait : « comment on le regarde? Comment? Qu'est-ce que je regarde? Qu'est-ce que je dois prendre en note pour compléter mon évaluation? » Pour mieux illustrer le processus actif de l'étudiante ou de l'étudiant et de l'enseignante ou de l'enseignant lors d'une journée de stage, un schéma a été élaboré par la chercheuse et son directeur d'essai puis présenté au groupe aux fins de discussion (voir Annexe K, p. 161). Ce document explique de façon sommaire ce qu'est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant lors d'une journée en stage ainsi que les attentes de ce que l'étudiante ou l'étudiant devrait faire durant cette journée.

Des définitions prises dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) ainsi que dans le devis ministériel du programme 180-A0 (MELS, 2008) quant à l'évaluation formative et l'évaluation sommative ont été remises aux participantes. Les échanges ont porté sur la signification d'une rétroaction, d'une évaluation formative et leurs différenciations. L'évaluation formative est une notion à acquérir pour plusieurs d'entre elles. Elles pensaient que c'était comme une photo prise lorsque la moitié du temps de stage était atteint afin de faire un bilan de l'atteinte ou non des objectifs de stage. Mettre l'accent sur les compétences à développer au lieu des tâches à accomplir fut une découverte. Toutefois, malgré cette rencontre fructueuse, Coralie fait le commentaire suivant lors de la dernière entrevue : « Par rapport à l'évaluation, je suis ressortie de là plus mêlée qu'avant de partir ». La complexité de la compétence

pédagogique associée à l'évaluation semble difficile à accepter et nécessitera plus de temps pour parvenir à la comprendre et la développer afin d'y être à l'aise.

Lors de la quatrième rencontre, une personne-ressource était invitée afin de parler des problèmes vécus à connotation émotive avec des étudiantes ou des étudiants. Les thèmes suggérés étaient, selon les demandes lors de la rencontre : les attitudes, comment les gérer? Ou comment faire une entrevue d'échec pour qu'elle se passe bien? Ou comment intervenir en stage lorsqu'un étudiant décompense? Plusieurs ont pris la parole. L'experte a exposé quelques savoir-faire afin de mieux réagir en situation conflictuelle. De plus, elle a parlé des services offerts au Collège par le programme d'aide aux étudiants ainsi que le programme d'aide à l'apprentissage. Pour terminer la rencontre, elle a remis le document suivant : *avez-vous remarqué? Guide d'intervention du personnel auprès d'un étudiant avec des difficultés émotives* (Carrier, Morrissette, Cégep de Sainte-Foy, 2000). Ce document n'a pas été discuté, il pourra servir à titre de référence dans le futur.

Le thème de la cinquième rencontre avait un caractère particulier et n'avait pas de liens avec le développement des compétences en enseignement. Il était toutefois préoccupant pour les participantes. Le calcul de la charge individuelle de la tâche enseignante et sa répartition au sein du département de soins infirmiers ont donc été discutés. Ce thème réfère tout de même à la culture départementale ainsi qu'à celle du Collège et vient influencer l'insertion professionnelle. Lors de cette rencontre, les participantes sont venues avec leur portable pour faire le calcul de leur propre tâche. Il leur a été demandé de tenter de se constituer une tâche qu'elles qualifieraient de tâche idéale pour elles. Elles ont pu ainsi mieux comprendre les facteurs qui influencent ce calcul selon qu'elles enseignent en stage, en laboratoire ou en classe. La culture départementale, quant à la façon de procéder à la distribution des tâches individuelles, a été expliquée. Pour Maëva, c'est la rencontre qui lui a le plus appris. « C'est comme un tout au niveau de la tâche, le calcul de la tâche, ça m'a aidé beaucoup, mais pour

comprendre la job, pour comprendre comment ils calculent. [...] ça c'est le genre d'affaire que j'aurais aimé avoir dès le départ ».

Pour résumer cette section, le référentiel de compétence préalablement élaboré pour la recherche a servi d'assise pour la plupart des rencontres ainsi qu'à l'élaboration des outils de vulgarisation pour les novices afin d'illustrer certaines composantes de l'enseignement plus complexes. Il a été validé que les novices ont des compétences transférables provenant de situations de travail antérieures à leur rôle enseignant sans toutefois pouvoir nommer ces compétences par eux-mêmes. L'aide de l'animatrice est requise afin d'en prendre conscience et de les nommer. Enfin, la cinquième rencontre a répondu à un besoin en insertion professionnelle lié à la culture organisationnelle du Collège plutôt qu'au développement des compétences en enseignement.

1.2.6 La relation dialogique des parcours professionnels partagés

Outre la personne elle-même et son vécu professionnel, les dialogues sont influencés par les rôles de chacun dans le groupe, la façon de partager leurs parcours en enseignement, ainsi que les thèmes d'intérêts choisis par le groupe. Cette relation dialogique devient tributaire des gens qui la composent ainsi que de la dynamique qui s'établit lors des échanges. Le cœur de la dynamique a été exprimé dans une section précédente (voir p. 92). Toutefois, cette dynamique est dépendante des règles de fonctionnement interne choisies en tenant compte des rôles prédéterminés de chaque personne et de la perception de chacun par rapport à la satisfaction de pouvoir apporter quelque chose aux autres. Lors de la première rencontre de la communauté, les règles de fonctionnement ont été exprimées quant au respect des uns envers les autres, à la confidentialité essentielle pour protéger le groupe, à la nécessité du partage de tous, à la façon de discuter à tour de rôle dans un esprit d'accueil, de respect des idées et des besoins des autres avec ouverture à de nouvelles façons de faire.

Toutes ces règles ont été respectées avec facilité sauf une, la confidentialité. Cette dernière a demandé un effort de toutes. En effet, les gens du département étaient curieux et cherchaient à savoir les noms des participantes. Même l'animatrice-chercheuse a dû, à plusieurs reprises, signifier à des enseignantes et des enseignants que les noms et les discussions étaient confidentiels, et ce, malgré une présentation faite lors d'une réunion départementale le 19 février 2014 à laquelle la chercheuse a expliqué le projet d'expérimentation de la recherche et demandé l'appui départemental qu'elle a reçu puis exprimé le fait que la confidentialité y était nécessaire. Dès la première rencontre, un bris de confidentialité de la part de deux participantes a été commis. Elles avaient dû quitter une rencontre informelle d'enseignants. Elles ont ressenti le besoin de se justifier pour quitter cette rencontre et se rendre à la communauté d'apprentissage. Toutefois, les personnes ayant reçu la confiance des participantes ont pu être identifiées par la chercheuse qui les a rencontrées pour s'assurer de leur silence et protéger les participantes. Dans sa dernière entrevue, Maëva a confié que ce qui l'a le plus dérangée, dans la communauté d'apprentissage, était le fait de devoir garder sa participation au groupe confidentiel. Elle aurait aimé pouvoir partager avec les autres ses discussions, ses rencontres. Pour elle, c'était important et elle aurait aimé avoir l'appui de ses collègues plus anciens.

Les rôles de tous étaient connus par l'ensemble des participantes et participants dès la première rencontre. La perception qu'ils en avaient au départ était juste. Les propos de Coralie le reflètent bien :

C'est de l'échange. Chacun va apporter sa couleur, chacun va apporter son expertise. On a toutes des expertises différentes. Je pense que ça va être ça, la beauté de la chose. [...] dans le respect, sans jugement. On n'est pas là pour juger personne, mais là pour s'aider [...] se rajouter des outils dans notre coffre. [...] tu prends ce qui te rejoint.

Le rôle de l'animatrice-chercheuse était particulier. Deux fonctions principales se rejoignaient dans la même personne : animer et faire de la recherche. Lors des rencontres de groupe, c'est le rôle de l'animatrice qui était prépondérant. La

chercheuse ne se manifestait qu'après la rencontre. Toutefois, l'influence de la fonction de recherche a permis de créer de nouveaux outils de vulgarisation pour les membres ainsi que de modifier certains choix de thèmes de discussions à la suite de l'analyse en cours de processus d'une rencontre à l'autre.

La fonction d'animatrice était prépondérante pour les participantes. Ce rôle nécessite plusieurs compétences à développer telles que décrites par le CEFRIO (2005) ainsi que Lafortune (2001). Afin de permettre un échange constructif et porteur de sens, il fallait transcender le respect et l'ouverture aux autres dans une ambiance chaleureuse et viser l'équité en temps de parole afin de s'assurer que toutes participent. Une dynamique de réciprocité entre toutes les personnes était essentielle. C'est dans cette ambiance que l'apprentissage de chaque individu a pu se faire. À ce titre, voici un propos d'Andrée lors de la dernière entrevue : « Tu laissais la place à chaque personne pis justement t'essayais de faire parler chaque personne. Ça, je trouvais que c'était bien. Tu n'as pas laissé quelqu'un monopoliser l'espace, tu t'es assuré que tout le monde parle pis de ramener les gens à ton plan ». Alyne, lors de la dernière entrevue ajoute : « je t'ai trouvé ouverte [...] toi en ayant l'expertise que tu as, pis on en a toute, je ne me suis pas sentie non plus jugée par toi par ce que j'apportais [...] c'est correct ». Christine ajoute quant à l'ambiance : « j'avais l'impression qu'on faisait (*sic*) rien dans le fond, dans le sens que c'était plaisant ». Le fait que l'animatrice-chercheuse possédait beaucoup d'expérience en enseignement en stage faisait d'elle une référence pour le groupe, un point d'appui. De plus, l'impression de départ des participantes sur les compétences en enseignement de l'animatrice a permis de développer une relation de confiance. Lors de la première entrevue, les participantes parlaient déjà de l'animatrice comme d'un guide, une personne de référence. Son rôle devient donc unique et tributaire de sa personnalité, de sa réputation et de son expérience professionnelle. De plus, afin de préparer les rencontres, l'animatrice se devait de préparer la discussion ainsi que des documents facilitant le transfert des connaissances ou la pratique réflexive. C'est donc un rôle de formatrice et de facilitatrice, voire vulgarisatrice dont elle a pris conscience seulement lors de l'analyse de ses données de recherche. Ces

rôles n'étaient pas prévus au départ par la chercheuse. Toutefois, ils furent développés et nécessaires lors des échanges pour guider les novices dans leur apprentissage. Ainsi, la façon d'animer, de faciliter le partage des parcours puis d'alimenter la réflexion pour ensuite favoriser le développement de compétences en enseignement constitue des compétences d'animatrice de communauté d'apprentissage en soi. Ces compétences sont évidemment tributaires de la personne elle-même et de ses compétences professionnelles déjà développées.

Quant à l'utilisation d'une personne-ressource lors d'une rencontre, cette méthode a été plutôt mitigée dans les résultats obtenus quant à l'appréciation globale de cette rencontre. Lors de la quatrième rencontre, une personne experte est venue participer à la communauté d'apprentissage à la demande de l'animatrice-chercheuse. Cette personne avait été rencontrée auparavant par la chercheuse le 24 novembre 2014 afin de se préparer à la rencontre du 9 décembre 2014 et voir avec elle les thèmes possibles à aborder avec le groupe. Elle fut invitée à partager son savoir sur les attitudes négatives des étudiantes et des étudiants ainsi que la façon d'aborder certains élèves devant des erreurs commises en stage ou encore comment les rencontrer lors de l'annonce d'un échec de stage. Toutefois, lors de sa participation, elle a pris conscience de la réalité des enseignantes novices par rapport à ces problématiques. La communauté lui a appris quelque chose à elle aussi. Elle s'est retrouvée davantage dans une position d'écoute et de découverte de leur vécu que dans une situation d'enseignement aux autres. Elle a toutefois apporté certaines façons de faire, mais les participantes auraient aimé davantage de contenu en profondeur de sa part. Alyne se prononce ainsi : « on voulait vraiment une intervention, pas un cours. Je dirais plus une séance plus complète ». Voici le commentaire d'Andrée : « Je trouvais ça intéressant. Ça aurait été intéressant qu'elle prenne peut-être plus de place. [...] Elle était plus en mode écoute ». On peut donc penser qu'à l'avenir, il serait plus pertinent pour le groupe que l'animatrice-chercheuse prenne contact avec l'experte, lui pose des questions et revienne partager l'information dans le groupe. La recherche en cours ne permet pas d'évaluer s'il faudrait ou non faire appel à des experts à l'avenir.

La relation dialogique, en plus d'être tributaire des rôles de chacun, est influencée par la façon dont le partage des parcours professionnels se développe. C'est autour du thème principal que la communauté s'est créée et que ce partage s'est fait. Les dialogues ont pris une forme particulière, celle des récits anecdotiques d'histoires vécues lors de leur enseignement en stage jusqu'à présent. C'est à partir de ces récits que l'animatrice-chercheuse a pu créer un ancrage entre la théorie, en ce qui concerne les compétences en enseignement, et la pratique vécue des enseignantes en stage. Les anecdotes ont été utilisées à différentes fins. Voici un tableau démontrant l'utilisation des anecdotes par les participantes.

Tableau 6

Utilisation des anecdotes pour exprimer différents secteurs de préoccupation

Champ d'intérêt	Pourcentage
Recherche d'une solution à un problème actuel en stage	22,22 %
Illustration de certaines compétences en enseignement	29,63 %
Propos sur l'insertion professionnelle	11,11 %
Expression de thèmes en enseignement à discuter	37,04 %
Total :	100,00 %

L'utilisation des anecdotes par les participantes était un moyen de communication naturel pour exprimer rapidement des difficultés vécues ou encore un besoin d'apprentissage en enseignement ou en insertion professionnelle. De plus, les anecdotes ont été utilisées très souvent pour illustrer un propos concernant le thème de discussion choisi en deuxième partie de la rencontre. On peut observer que le manque de vocabulaire pédagogique était compensé par cette façon de raconter les événements, amenant un apprentissage empirique de l'enseignement par leur vécu en partage, et que les participantes avaient également beaucoup de ressources entre elles pour résoudre leurs problèmes malgré ce manque.

Le partage des parcours professionnels était favorisé par la première heure riche en émotions. Celle-ci permettait de parler des préoccupations actuelles des membres permettant d'évacuer certaines tensions ou incertitudes. Voici les propos d'Andrée qui témoignent de ses sentiments :

Ça m'a permis beaucoup de m'extérioriser, de verbaliser qu'est-ce que je vivais. Ça m'a fait du bien énormément, pis je me demande si c'est (*sic*) pas un point qui m'a aidé à continuer [...] à persévérer [...] si j'avais pas eu ça, j'aurais été toute seule chez nous à ruminer, à me dire : est-ce que je lâche complètement?

Cette première heure a permis la rétention dans la profession enseignante d'Andrée à la suite de l'expression de ses émotions et de son vécu ceci vient confirmer un apport important en insertion professionnelle.

1.3 L'effet perçu par les participantes de l'efficacité de la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle

Lors des deux entrevues individuelles ainsi que lors des rencontres de la communauté d'apprentissage, les participantes ont verbalisé sur leur insertion professionnelle vécue jusqu'à présent. De plus, à la dernière entrevue, elles ont exprimé comment la communauté d'apprentissage a pu influencer leur insertion actuelle.

Au départ, Alyne s'exprime sur le lien d'appartenance en ces mots : « je trouve que quand t'arrives dans un endroit comme un milieu d'enseignement et que tu fais juste du stage, c'est très difficile d'avoir un lien d'appartenance parce que je l'ai pas encore ». Elle a trouvé son intégration très difficile. À la dernière entrevue, lorsqu'il lui est demandé si la communauté d'apprentissage a eu une influence sur son insertion, elle répond ceci : « un petit peu, je dis au niveau du lien d'appartenance étant donné que je connais plus de gens, pis je les connais pas juste d'être (*sic*) assis à côté d'elles dans une rencontre de département ».

Pour Andrée, son insertion semble plus difficile. Lors de la troisième rencontre, elle se confie : « je ne pense pas reprendre de tâche ». Par contre, à la quatrième rencontre, sa pensée à ce propos, évolue : « mais tu vois, après, ça m'a fait du bien de vous parler la dernière fois sincèrement, ça fait du bien de le verbaliser, j'ai l'impression qu'il a de l'eau qui a coulé sous le pont, pis je me dis : faudrait que je réessaye ». On peut voir ici que la communauté fait une différence sur la rétention des novices dans la profession enseignante.

Quant à Coralie, selon sa perception de ce qu'est l'insertion professionnelle, elle pense qu'elle est terminée. Par contre, à la dernière entrevue, à la question à savoir si elle a appris quelque chose de nouveau sur l'enseignement, elle affirme que oui, surtout sur le transfert des apprentissages ainsi que sur l'évaluation formative. En ce qui a trait à la communauté d'apprentissage et ce qu'elle y a vécu, elle dit : « c'est sûr que ça aurait été mieux d'avoir ça au début [...] c'est gros faire le saut, là, faut pas se leurrer [...] t'as pas le lien d'appartenance à une équipe et la coordination, je m'excuse, mais c'est pas (*sic*) eux autres qui vont te donner la tape dans le dos pour te dire bravo ». Coralie a manqué d'encouragement lors de son arrivée. Toutefois, la communauté d'apprentissage lui permet d'observer par elle-même qu'elle a développé une certaine capacité à enseigner. Le fait de partager avec les autres ses façons de faire et d'apporter quelque chose aux autres lui donne le renforcement positif qui lui a manqué.

Christine était la plus ancienne du groupe. Elle avait le sentiment de devoir apporter quelque chose aux autres dès le départ. Pour elle, participer à la communauté était une façon de partager son savoir sans attente en retour. Lors de la première rencontre, elle parle de son arrivée au Collège et se confie au groupe :

J'avoue, je sortais de mes stages là, je braillais à tous les soirs. [...] Nous, à la base, on n'est pas des enseignantes, on est des infirmières. Vous nous demandez d'être des enseignantes, vous ne nous fournissez rien pour nous aider à progresser dans notre tâche d'enseignante. Vous nous demandez juste d'apporter notre expertise, mais tous les efforts qu'on doit mettre à appliquer des pédagogies qu'on ne connaît pas [...] on perd tellement de

temps à juste essayer de faire ça qu'on en est épuisée physiquement et moralement. [...] J'ai trouvé ça tellement difficile que si [...] j'avais eu une autre job, [...] après la première année, je serais partie.

Lors de la dernière entrevue, à la question de savoir si le fait de participer à la communauté d'apprentissage avait influencé son insertion professionnelle, Christine répond spontanément non. Toutefois, elle réfléchit et se ravise. Elle ajoute que le fait de participer lui a permis de raffermir ses assises, de la rassurer sur ses bases et ses valeurs en enseignement et de prendre conscience de son changement de rôle. Elle avoue aussi que le fait de participer l'a aidée finalement à apporter des changements dans sa façon de procéder à l'évaluation de ses élèves lors de son dernier stage et qu'elle s'est sentie plus objective et plus sûre d'elle. En fait, malgré l'impression de Christine d'avoir terminé le passage vers son insertion professionnelle, son commentaire vient démontrer que son insertion se poursuit à son insu par la découverte de certaines compétences de l'enseignement en stage et leurs mises en application.

Johanne confie lors de sa dernière entrevue que la communauté lui a permis d'apprendre à s'affirmer. De plus, à propos des compétences en enseignement, elle a appris à mieux évaluer et comprendre l'évaluation. En ce qui concerne la culture organisationnelle du Collège, elle ne savait pas comment se calculait sa charge individuelle de travail et comprend mieux maintenant les enjeux liés à la distribution des tâches.

Enfin, Maëva soutenait lors de la première entrevue qu'elle ne pouvait pas dire qu'elle aimait enseigner en stage. Tout de même, lors de la dernière entrevue, elle souligne ce que la communauté lui a apporté : « ça m'a apporté dans mon enseignement, dans mon accompagnement dans ma façon d'agir et de réagir avec eux autres ». Maëva, par ces propos, démontre son inconfort lorsqu'elle enseigne en stage. Toutefois, son ouverture à apprendre des autres lui a permis déjà de faire des changements dans son agir professionnel.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cet essai répond à la question générale de recherche présentée au départ. Les résultats obtenus seront interprétés en tenant compte du cadre théorique élaboré. Suivra la présentation des limites et des biais qui ont été observés. Enfin, les retombées de cette recherche seront mises de l'avant. En effet, cet essai a permis un avancement dans la connaissance de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers ainsi que dans l'élaboration d'une communauté d'apprentissage. Elle pourrait également servir de point de départ pour d'autres recherches.

2.1 Réponse à la question de recherche

La question générale de recherche élaborée au premier chapitre était la suivante : une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers? Afin de répondre à cette question, le cadre théorique du chapitre deux fut élaboré en deux parties. La première partie a présenté différentes mesures d'insertion professionnelle possible afin de faire un choix judicieux en fonction des particularités du contexte vécu au Collège Montmorency. La communauté d'apprentissage s'est démarquée comme étant une mesure efficace et pertinente pour favoriser l'insertion professionnelle chez le nouveau corps professoral en soins infirmiers. La deuxième partie du cadre théorique a permis d'ancrer le cadre d'intervention sur une base scientifique pertinente pour l'élaboration de la communauté d'apprentissage à partir des travaux d'Orellana (2002, 2005) quant à la structure, au processus et à la dynamique et d'y joindre les travaux de Pharand (1999, 2007) sur les compétences en enseignement en stage à développer chez les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers de la formation collégiale. À la fin du chapitre deux, trois objectifs furent déterminés permettant l'orientation de cette recherche

La méthodologie de recherche telle que décrite au chapitre trois a démontré qu'une recherche-intervention par la mise sur pied d'une communauté d'apprentissage sur l'enseignement en stage serait appropriée pour répondre aux objectifs de la présente recherche. Le déroulement de la recherche a été développé en tenant compte de Paillé (2007). Un échantillonnage de six personnes a été choisi en tenant compte de critères de sélection correspondant à la définition d'une ou d'un novice en soins infirmiers en enseignement au collégial selon Roy (2008) et Hilary (2011) afin de participer à la communauté d'apprentissage durant une session. De plus, il fallait permettre l'ajustement en cours d'intervention des thèmes de discussions de la communauté d'apprentissage pour répondre aux besoins des participantes et des participants rapidement. La théorisation enracinée a donc servi à identifier les besoins exprimés par les participantes et les participants lors des rencontres de la communauté d'apprentissage. C'est à l'aide de l'analyse de contenus des verbatim des deux entrevues semi-dirigées individuelles ainsi que des cinq rencontres de groupe que le cadre d'intervention a pu être validé et que les résultats sur les effets perçus par les participantes et les participants sur leur insertion professionnelle ont pu être discutés. La méthodologie de recherche utilisée a su répondre adéquatement aux besoins de cette recherche qualitative et en permettre la validité des résultats.

La présentation et l'analyse des résultats obtenus furent discutées en répondant aux objectifs de la recherche dans la première partie de ce chapitre (p. 81). Une synthèse de ces résultats en tenant compte des auteurs consultés et de leur propos fait l'objet de la présente partie.

2.1.1 Synthèse sur les besoins exprimés des novices

Lors de la présentation des résultats, il a été intéressant d'observer que les thèmes de discussion, prédominants au départ, étaient ceux dont le langage était connu. Toutefois, à la lumière des rencontres, d'autres thèmes ont émergé. Les participantes ont utilisé une forme de langage anecdotique pour exprimer leurs besoins et leurs

inquiétudes permettant ainsi de faire rejaillir de nouveaux thèmes de discussions lors des rencontres. Sans les discussions sur leurs vécus en groupe, ces thèmes n'auraient pu être exprimés alors qu'ils sont pourtant très préoccupants pour elles. Ces lors de ces récits que les novices exprimaient un manque de connaissances tacites, des savoir-faire et savoir-agir en contexte d'enseignement en stage qu'elles ne pouvaient nommer autrement. Ceci confirme les propos de Gagnon (2011) disant que les connaissances tacites prennent racine dans l'expérience individuelle et s'orientent vers l'action dans un contexte particulier. La communauté d'apprentissage a permis l'expression des besoins des novices. Ces besoins concernaient essentiellement des connaissances tacites dans cette recherche. Quant aux thèmes émergents dans cette recherche, il est important de considérer toutes les facettes de l'insertion professionnelle. En effet, bien que la cible de cette communauté fût l'enseignement en stage, les novices ont tout de même formulé des besoins concernant la culture organisationnelle et la culture départementale.

2.1.2 Synthèse sur l'intervention de la recherche

Les résultats ont été présentés dans la première partie de ce chapitre en ce qui concerne le cadre d'intervention appliqué (voir p. 86). Au regard de ces résultats obtenus, certains constats se dégagent. Les composantes du modèle d'Orellana (voir figure 2, p. 39) ont été la base théorique du cadre d'intervention appliquée. La présente recherche valide ces composantes.

L'organisation d'une communauté d'apprentissage doit favoriser les principales composantes structurelles de celle-ci. L'expérimentation du cadre d'intervention a démontré qu'il est difficile de trouver du temps pour planifier les rencontres malgré la prise en compte du calendrier départemental. Une volonté de la coordination est nécessaire afin de libérer du temps pour les nouvelles et les nouveaux enseignants pour leur permettre de participer aux rencontres de la communauté. De plus, la gestion du temps lors des rencontres est difficile. La planification de départ

quant à la répartition des deux heures de rencontre, n'avait pas tenu compte du caractère social des échanges et de la nécessité d'y laisser parfois libre court entraînant de ce fait un manque de temps occasionnel pour les thèmes prévus à l'ordre du jour. Toutefois, les résultats permettent de dire que de séparer les rencontres en deux, une partie pour exprimer les besoins ponctuels et l'autre pour un thème choisi est un bon choix. De plus, quant au nombre de participants ou de participantes choisi, il fut adéquat si on considère les propos Orellana (2002) afin de favoriser les échanges. Effectivement, le nombre de six participantes a permis une ambiance d'échange de qualité favorisant le tissage de liens entre elles ainsi que des discussions d'intérêt pour toutes.

Le processus visé au départ s'est basé sur deux auteurs principaux. Guillaumin (2012) démontrait que la formation en soi était un processus tributaire du temps (voir figure 3, p. 45). Le calendrier des rencontres prévoyait tenir compte de cette séquence temporelle en planifiant les rencontres toutes les trois semaines. Ceci aurait permis le réinvestissement des acquis en enseignement en stage accompagné par un retour en communauté afin de permettre la pratique réflexive. Malheureusement, les imprévus aux calendriers n'ont pas permis le temps nécessaire afin de valider ce procédé. Toutefois, le processus a pris une forme différente prévue au départ. Les résultats de recherche vont dans le sens des propos de Périsset Bagnoud (2009) en ce qui concerne la déconstruction des savoirs suivie de la reconstruction de nouveaux savoirs à l'aide de l'animatrice. Ceci a été effectivement observé dans le rôle de l'animatrice qui guidait les participantes dans leur réflexion afin de trouver une solution à un problème soumis au groupe par une participante à l'aide d'un récit anecdotique. Le processus de la communauté a pris cette forme principalement et a démontré son efficacité étant donné que toutes les participantes ont fait des acquis.

L'une des composantes principales du modèle d'Orellana (2002) est la dynamique à l'intérieur même de la communauté. Le triangle de la situation pédagogique anticipé dans le cadre théorique (voir figure 4, p. 46) s'est vu modifié à la lumière des résultats obtenus (voir figure 5, p. 94). L'animatrice-chercheuse se doit

d'être incluse dans les participants et les participantes, ce sont tous les membres de la communauté d'apprentissage qui sont en relation d'apprentissage avec l'enseignement en stage. De plus, le cœur même de la dynamique devient le partage des parcours professionnels. En effet, c'est essentiellement ce partage qui devient la source même du co-apprentissage de tous et de toutes.

Quant au but commun de la communauté, le choix du thème principal fut validé. L'enseignement en stage est une préoccupation pour toutes. Comme le disent les recherches d'Hilary (2011), l'enseignement en stage demande le développement de certaines compétences différentes des compétences disciplinaires. Comme vu au chapitre deux, le référentiel de compétences en enseignement en stage de Pharand (2007) comportait certaines faiblesses qui ont été comblées par Lafortune (2001) et le CSE (2000). La recherche démontre que la combinaison de ces auteurs a permis un mieux définir les compétences en enseignement en stage en soins infirmiers. L'utilisation de ce référentiel a servi d'ancrage à la discussion lors des rencontres ainsi qu'à l'élaboration d'outils de formation pour le groupe favorisant la compréhension de concepts en enseignement plus complexes.

La dernière composante en présence lors d'une communauté d'apprentissage est la relation dialogique des parcours partagés. Bien que l'animation d'une communauté d'apprentissage soit documentée, la recherche a permis d'identifier d'aller plus loin dans le rôle de l'animatrice. En plus du rôle d'accompagnatrice, le rôle de l'animatrice était également un rôle de formatrice et de facilitatrice. En effet, c'est en interprétant des récits anecdotiques et en y mettant les concepts théoriques associés que les participantes ont pu s'approprier un langage adapté à l'enseignement et acquérir de nouvelles connaissances théoriques permettant le développement de leurs compétences en enseignement clinique.

Enfin, le cadre d'intervention planifié dans le chapitre deux a été validé par les résultats de cette recherche et pourrait servir à la préparation de nouvelles communautés d'apprentissage.

2.1.3 Synthèse sur l'insertion professionnelle

Comme le rapporte le CEFRIO (2005), la résultante d'une communauté est imprévisible. C'est effectivement ce que vient confirmer cette recherche. Les retombées en insertion professionnelle perçues par les participantes sont différentes selon les individus. Quelques-unes ont modifié leurs comportements et se disent plus à l'aise dans leur rôle d'enseignante. L'une, d'entre elles, a associé sa participation au fait de vouloir tenter encore une fois d'enseigner en stage alors qu'elle vivait beaucoup d'ambiguïté et de stress durant la session et ne pensait plus enseigner. Par contre, elles sont toutes en accord avec le fait d'avoir développé des liens avec leurs collègues et toutes disent avoir appris de nouvelles connaissances sur les compétences en enseignement en stage. Ceci vient appuyer les propos suivants d'Orellana :

L'importance du lien entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives marque la stratégie de la communauté d'apprentissage, laquelle met l'accent sur la qualité d'être en étroite relation avec la qualité d'être ensemble dans un milieu de vie partagé (Orellana, 2002 dans Orellana 2005, p. 73).

Il est toutefois difficile d'en établir la portée. En effet, malgré le fait d'avoir utilisé la même définition d'insertion professionnelle pour toutes les participantes lors de la dernière entrevue, elles lui donnent quand même un sens différent et n'y incluent pas les compétences en enseignement comme faisant partie de ce qui doit être développé en insertion professionnelle. Pour elles, l'insertion professionnelle se réfère plutôt aux premiers temps passés au collège, à la culture du collège, à la socialisation avec les pairs et au fonctionnement départemental. Le développement des compétences, quant à lui, n'en ferait pas partie. En effet, lors de la dernière entrevue, lorsque la question en ce qui concerne l'effet perçu sur leur insertion professionnelle fut posée, les

participantes n'ont fait aucune référence aux compétences en enseignement qui pourtant étaient l'objet principal des discussions. Les participantes ont parlé d'avoir plutôt appris à connaître certaines personnes, d'autres ont dit qu'elles auraient aimé avoir ces rencontres bien avant, alors qu'elles débutaient au collège. Pourtant, lorsqu'il était demandé si elles avaient appris quelque chose sur les compétences en enseignement, toutes ont répondu oui sans hésitation. On peut en déduire que ces concepts ne se rejoignent pas dans leur compréhension de l'insertion professionnelle. Hors, Martineau et Mukamurera, parle de trois dimensions présentes en insertion professionnelle. L'une d'elles renvoie « à la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et des compétences spécifiques au métier » (2012, p. 47). La maîtrise du rôle professionnel ici n'a pas été démontrée par les participantes. Au contraire, elles ont plutôt découvert que les compétences en enseignement en stage existent et qu'elles peuvent être développées sans les associer à leur insertion professionnelle. L'insertion professionnelle est donc une notion complexe qui demande, elle aussi, qu'on s'y attarde et qu'on la définisse davantage dans l'avenir pour le nouveau corps professoral. En effet, l'insertion professionnelle que vivent les infirmières et les infirmiers en milieux hospitaliers est différente de celle vécue en enseignement collégial. Les novices en soins infirmiers arrivent donc au collégial avec une connaissance biaisée de l'insertion professionnelle étant la seule vécue souvent dans leur vie professionnelle.

2.2 Les limites et les biais de la recherche

Cette recherche comporte des limites et certains biais inévitables par sa conception au départ. La communauté d'apprentissage est influencée par les gens qui la composent, leurs expériences professionnelles, le but de la communauté et la façon dont elle a été développée. Ainsi, les besoins identifiés dans cette recherche sont les besoins des novices qui enseignent au Collège Montmorency et ne peuvent être transférables dans leur ensemble. Chaque collège possède sa propre culture et chaque département de soins infirmiers fonctionne différemment d'un collège à l'autre.

Toutefois, l'insertion professionnelle est difficile et ceci fait consensus dans les collèges.

La chercheuse, en participant à titre d'animatrice, ne peut être neutre et vient inévitablement teinter les résultats autant par ses propres expériences vécues et partagées avec la communauté que par la façon d'animer les rencontres, d'accompagner les participantes et d'intervenir sur leurs apprentissages. De plus, pour conserver l'intérêt de toutes, il fallait répondre à un besoin qu'elles jugent important. Le choix des thèmes de discussion devait tenir compte des nouvelles préoccupations du groupe et s'est vu modifier au gré des rencontres. Par contre, répondre à leur besoin en enseignement dans l'immédiat permet de diminuer le stress chez les participantes et favorise également le transfert des connaissances malgré le biais de l'implication de la chercheuse dans la communauté. Enfin, le facteur stress, bien que nommé par certaines participantes, n'a pas fait l'objet de cette recherche et ne peut donc pas être pris en compte de façon scientifique.

Tel que vu précédemment dans la présentation des résultats (voir p. 87), un biais à cette recherche a été induit par un problème de gestion du temps ce qui a diminué l'efficacité du processus qui permettait à l'origine de retourner enseigner en milieu de stage entre les rencontres, ce qui ne fut pas possible. En effet, durant la session, l'une des problématiques vécues, a été le calendrier des rencontres. Il fut difficile de trouver des dates convenables pour toutes, malgré la planification faite au départ. Pour favoriser une plage horaire de rencontres, il faudrait une priorisation du département en ce sens, ce qui n'était pas le cas lors de l'intervention. Sans l'appui de la coordination départementale, il est difficile d'aménager un calendrier acceptable, étant donné le grand nombre de rencontres qui s'ajoutent tout au long de la session dans divers comités départementaux dont font partie les novices. L'obligation de participer à la vie départementale et aux différents comités devient un problème pour les novices. Elles sont déjà en survie professionnelle et manque de temps. Or, développer de nouvelles compétences en enseignement demande un investissement de temps nécessaire à la

pratique réflexive. Une volonté départementale est alors nécessaire pour permettre cet espace de temps.

Les membres de la communauté ont également trouvé difficile l'obligation de confidentialité que demande la recherche. Le besoin de confidentialité de la recherche amène une limite chez les participantes. Elles auraient aimé partager avec leurs pairs, extérieurs à la communauté, les thèmes de discussions et les apprentissages faits et échanger au grand jour avec eux; faire bénéficier d'autres personnes de leurs réflexions. Ce partage aurait pu favoriser des réflexions chez l'ensemble du corps professoral du département et amener d'autres débats à la communauté d'apprentissage. Toutefois, la fragilité des novices ainsi que le manque d'appui de la coordination auraient pu rendre les participantes et les participants plus fragiles, voire les amener à douter de leurs apprentissages. Dans la recherche présente, la confidentialité était donc une nécessité malgré les limites qu'elle a suscitées.

2.3 Les retombées de la recherche

Bien que les résultats de cette recherche ne soient validés dans leur ensemble que pour le collège Montmorency, le processus d'élaboration quant à lui est transférable à d'autres disciplines et d'autres collèges. Cette recherche a validé le cadre d'intervention et démontré son efficacité sur l'insertion professionnelle. La communauté d'apprentissage favorise une socialisation basée sur l'échange des vécus de chacun et brise par le fait même l'isolement provoqué par l'enseignement en milieu extérieur au collège. Elle permet également de répondre aux besoins des participants et des participantes sans attendre et sans jugement.

Le rôle d'accompagnement de l'animateur ou de l'animatrice est primordial. En effet, pour guider les personnes dans leur cheminement, certaines qualités personnelles et professionnelles sont prépondérantes telles que : la neutralité, le sens de l'humour, l'impartialité, l'ouverture aux autres, l'absence de relation hiérarchique

avec les participantes et les participants ainsi que la grande expérience disciplinaire et pédagogique. Ces éléments doivent être recherchés chez les animateurs et animatrices de ce genre de communauté. L'expérience qui se dégage de cette recherche peut servir à la formation de ces derniers pour d'autres communautés d'apprentissage visant l'insertion professionnelle en soins infirmiers.

Au Collège Montmorency, la communauté d'apprentissage n'a eu lieu que durant une seule session. Les participantes auraient aimé qu'elle se poursuive. Toutefois, l'administration du collège n'avait pas de ressource pour ce projet, malgré l'insistance de la chercheuse pour ce faire. Ce manque de ressources a mis un terme à la communauté d'apprentissage. L'appui de la direction est nécessaire pour la mise en place d'une communauté d'apprentissage afin de préparer la structure et les rencontres durant la session. Sans déchargement de charge de travail, ceci amène une surcharge chez l'animatrice ou l'animateur, qui doit aussi se consacrer à son enseignement.

Entre-temps, l'animatrice-chercheuse a été recrutée par le Collège Lionel-Groulx pour développer et implanter le programme de soins infirmiers. Une communauté d'apprentissage servant à l'insertion professionnelle est déjà prévue dans ce collège afin d'accueillir les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en soins infirmiers qui seront embauchés durant les années à venir. Cette recherche aura permis de valider l'efficacité de cette méthode d'insertion professionnelle et d'augmenter les compétences en animation de la chercheuse qui pourra transférer ces acquis et les améliorer dans ce collège.

Il serait possible de développer d'autres communautés d'apprentissage servant à l'insertion professionnelle sur le modèle développé dans cette recherche et qui pourraient être multidisciplinaires. Ainsi, une de ces communautés pourrait être composée des enseignantes et des enseignants des disciplines contributives avec le corps professoral de soins infirmiers. Une autre dynamique de partage serait alors possible et pourrait s'étendre vers toutes les formes d'enseignement et permettre sans

doute une meilleure cohérence entre les cours du programme. Il faudrait bien sûr une autre recherche pour valider cette hypothèse.

Bien que l'insertion professionnelle ait déjà été étudiée par plusieurs auteurs, peu d'études sur ce sujet se consacrent aux programmes techniques au collégial. L'enseignement en milieu de stage en soins infirmiers au collégial n'a fait l'objet que de peu d'études et nécessiterait d'autres recherches afin de mieux comprendre les compétences qui doivent y être développées et les approches pédagogiques gagnantes dans ce secteur d'activité.

Enfin, les outils développés durant cette communauté d'apprentissage par la chercheuse ont favorisé la compréhension de l'accompagnement des étudiantes et des étudiants, quant au processus de transfert des apprentissages influencé par le cursus unique de l'étudiante ou de l'étudiant lors de ses multiples stages et quant à l'observation d'un élève au quotidien aux fins d'évaluation formative et d'évaluation sommative. Ils pourront être réutilisés par d'autres collègues pour favoriser l'insertion professionnelle et la réflexion sur l'appropriation du nouveau rôle enseignant et des compétences en enseignement en stage à développer.

CONCLUSION

Cet essai portant sur l'insertion professionnelle en soins infirmiers au collégial cherchait une réponse à la question de recherche suivante : « une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers? » Le contexte vécu par le nouveau corps professoral au Collège Montmorency nécessitait une mesure particulière, qui fut l'objet de cette recherche.

Le premier chapitre a présenté la problématique de la recherche dont la question précédente découle. C'est dans un contexte de croissance du nombre d'élèves inscrits au programme afin de répondre aux besoins de pénurie d'infirmières dans le réseau de la santé qu'une arrivée massive de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants au Collège Montmorency s'est produite. Ces novices sont venus combler principalement des charges d'enseignement en milieu de stage, les amenant à enseigner dans des milieux extérieurs au collège avec peu de soutien pour développer de nouvelles compétences en enseignement. Le passage vers le rôle enseignant fut difficile et se trouvait désavantagé dans un tel contexte. La recherche d'une mesure particulière d'insertion professionnelle s'imposait afin de soutenir ces novices en enseignement qui vivent beaucoup de découragement en début de carrière.

Afin d'appuyer cette recherche sur une base scientifique, le chapitre deux a été divisé en deux parties. La première partie a permis d'évaluer les différentes mesures d'insertion professionnelle possibles favorisant le transfert des connaissances tacites en tenant compte du contexte de cette recherche. De cette recension des écrits, une mesure d'insertion professionnelle s'est démarquée : la communauté d'apprentissage. Une fois cette mesure choisie, il était nécessaire de déterminer un cadre d'intervention possible pour développer une communauté afin qu'elle réponde aux besoins

particuliers des sujets de cette recherche. Ce cadre a fait l'objet de la deuxième partie de ce chapitre. L'élaboration des composantes de la communauté d'apprentissage s'est appuyé principalement sur Orellana (2002, 2005). Pour ce qui est des thèmes de discussion correspondant aux besoins en insertion professionnelle des sujets, ils furent inspirés par différents auteurs, les uns comblant les lacunes des autres. C'est donc en interrelation que les écrits du CSE (2000), de Pharand (1999, 2007) et de Lafortune (2001) ont été mis à contribution. Enfin, c'est principalement par les écrits de Lafortune (2001) qu'il a été possible d'élaborer un cadre d'intervention dans lequel une relation dialogique est fondée sur le partage des parcours professionnels ainsi que les éléments essentiels à prendre en compte lors de l'animation d'une telle communauté. À la suite de ces auteurs, des objectifs pour la présente recherche ont été émis afin de guider le choix d'une méthodologie de recherche appropriée ainsi que les interventions possibles à faire sur le terrain.

Le troisième chapitre explique la méthodologie de recherche choisie afin de répondre aux objectifs. La chercheuse s'est positionnée dans un paradigme épistémologique interprétatif. C'est dans cet esprit qu'une recherche qualitative correspondant à une recherche-intervention a été adoptée. C'est seulement par ce type de recherche que la chercheuse pouvait participer à la communauté d'apprentissage élaborée tout en conservant son rôle de chercheuse. Par la suite, l'échantillonnage a été déterminé à l'aide de critères particuliers permettant le recrutement en fonction de ces critères. Un échantillon de six individus a ainsi été choisi pour participer à cette recherche. Le déroulement de la recherche s'est construit sur le modèle de Paillé (2007). Quant aux techniques et instruments de collecte de données, deux entrevues semi-dirigées ainsi que l'enregistrement audio des cinq rencontres de la communauté d'apprentissage ont été choisis afin d'assurer la qualité de la collecte des données. Les données ont été par la suite traitées à l'aide de deux formes d'analyse différentes. La théorisation enracinée était nécessaire afin de déterminer au fur et à mesure les besoins réels des participantes. Elle a permis également d'ajuster en cours de route le choix des collections et des mots-clés nécessaires à l'analyse de contenu. Quant à elle, l'analyse

de contenu a fait ressortir des constats qui ont pu, par la suite, être triangulés à partir des données issues des deux entrevues et des données émanant des cinq rencontres. Ceci a favorisé l'objectivité des résultats de cette recherche. Enfin, la dernière partie de ce chapitre a démontré les précautions éthiques prises afin de respecter les normes qu'une recherche sur des êtres humains demande.

Le dernier chapitre a présenté les résultats de cette recherche, suivis de leur interprétation, ainsi que des limites, des biais et des retombées de la recherche. Dans un premier temps, les résultats ont été présentés en fonction des objectifs de la recherche. En ce qui a trait à l'identification des besoins des novices, on constate que les besoins évoluent au fil des rencontres de la communauté d'apprentissage. Les récits anecdotiques ont permis l'émergence de nouveaux thèmes malgré le manque de vocabulaire pédagogique des participantes. C'est ainsi entre autres que le transfert des apprentissages est apparu comme un besoin de discussions. Toutefois, l'évaluation en stage demeure la compétence ayant le plus d'intérêt malgré la rencontre faite sur ce thème. Cette compétence est complexe à développer et nécessiterait sans doute plusieurs rencontres. Quant à cadre d'intervention appliqué, les composantes du modèle développé lors du chapitre deux ont toutes été validées par les résultats de la recherche. Par contre, un irritant a émergé lors de l'expérimentation. En effet, la gestion du temps est venue perturber l'organisation de la communauté affectant au passage le processus envisagé au départ. Des changements de date des rencontres ont dû se faire étant donné l'ajout de réunions ponctuelles chez les participantes durant la session. Toutefois, le fait de mettre un temps pour les échanges ponctuels à chaque rencontre a été une façon de procéder favorisant pour la relation dialogique et le partage des parcours professionnels nécessaires à la coconstruction des savoirs. L'efficacité perçue de cette intervention par les participantes sur leur insertion professionnelle demeure variable d'une personne à l'autre, mais toutes, ont fait des apprentissages en enseignement en stage lors des rencontres.

L'interprétation des résultats a permis une réponse scientifique à la question de recherche. Certains concepts, présentés par les auteurs du cadre théorique, ont été validés par cet essai. C'est ainsi que les composantes essentielles d'une communauté d'apprentissage basée sur le modèle d'Orellana (2002, 2005) se sont vues confirmées. De même, l'efficacité attendue d'une communauté d'apprentissage en insertion professionnelle a été validée. Malgré l'incapacité de prédire les retombées, on observe qu'elles sont présentes chez toutes les participantes à différents degrés.

Certaines limites et certains biais ont été observés. En effet, cette communauté est particulière aux gens qui la composent et ses résultats en sont donc tributaires. De plus, le calendrier des rencontres a été difficile à concrétiser, ce qui démontre l'importance d'un appui de la coordination départementale. Enfin, la confidentialité essentielle à la recherche n'a pas permis les échanges en dehors de la communauté, réduisant ainsi son rayonnement possible chez les collègues plus expérimentés.

De cette recherche se dégagent des retombées transférables ainsi que des pistes de recherches futures. En effet, cet essai a favorisé un avancement dans la connaissance de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers et pourrait également servir de point de départ pour d'autres recherches pour cette clientèle. De plus, une meilleure connaissance du rôle d'animatrice lors de cette recherche permettrait la formation pour d'autres animateurs de communauté d'apprentissage. Enfin, le cadre d'intervention a été validé et pourrait servir à l'élaboration de communauté d'apprentissage visant l'insertion professionnelle. À cet égard, une retombée réelle de cette recherche est en préparation. En effet, la chercheuse prépare l'implantation d'une communauté d'apprentissage au Collège Lionel-Groulx afin de soutenir les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants en soins infirmiers lors de l'implantation de ce nouveau programme en 2016. Par ailleurs, des recherches futures seraient intéressantes en ce qui concerne l'enseignement en stage. En effet, ce thème est peu étudié au niveau collégial. L'essai a permis toutefois une recension des écrits pouvant servir à une nouvelle recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association des infirmières et infirmiers du Canada (2011). Ressources humaines de la santé. *Site de l'Association des infirmières et infirmiers du Canada*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cna-aiic.ca/fr/les-enjeux/meilleure-valeur/ressources-humaines-de-la-sante>>. Consulté le 8 septembre 2013.
- Astolfi, J.-P. (2011). Quel fondement épistémologique pour la pratique enseignante? In Maubant, P. (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir! : La seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Barras, D., Harvey, L. (2008). Transfert des compétences et construction d'un langage d'action en situation de compagnonnage professionnel en soins infirmiers. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 665. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/rse/2008/v34/n3/029513ar.html>>.
- Bartosova, L., Proulx, A. G., Ruest-Paquette, A.-S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (28-2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/672>>.
- Beckers, J. (2009). Compagnonnage réflexif et intervention éducative. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 95-115. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/1017490ar>>.
- Bouchard, N. (2009). *Bilan des pratiques professionnelles de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants du collégial suite à l'autoévaluation de leur enseignement* (essai pour M.éd.). Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/787263-bouchard-essai-usherbrooke-2009.pdf>>.
- Carrier, C., Morrissette, H., Cégep de Sainte-Foy (2000). *Avez-vous remarqué? : Guide d'intervention du personnel auprès d'un étudiant avec des difficultés émotives*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, Service de psychologie.

- Centre de santé et de services sociaux de Laval (2009). *Rapport annuel de gestion 2008-2009*. Laval. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.cssslaval.qc.ca/documents/pdf/Rapport%20annuel/Rapport%20annuel%20de%20gestion%202008-2009%20binder.pdf>>.
- Centre de santé et de services sociaux de Laval (2013). *Soigner la vie : rapport annuel de gestion 2012-2013*. Laval. Document téléaccessible à l'adresse : <https://www.cssslaval.qc.ca/documents/pdf/Rapport%20annuel/CSSS_ra_2013_solos_FINAL_web.pdf>.
- Centre francophone de recherche en informatisation des organisations (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau : guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec : CEFRIO.
- Clarke, A., Erickson, G., Farr Darling, L., et Mitchell, J. (2004). Création d'une communauté réflexive dans un programme de formation à l'enseignement. In Jonnaeri, P. et Masciotra, D. (dir.), *Constructivisme : choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 3 à p.118). Québec. Presse de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://site.ebrary.com/lib/usherbrooke/docDetail.action?docID=10226000>>.
- Collège Montmorency (2009). Politiques institutionnelles : qualifications requises pour enseigner au Collège Montmorency. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cmontmorency.qc.ca/images/stories/fichiers_offres_d_emploi/qualifications_requises.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf>.
- Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. In Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 285–307). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Davel, E., et Tremblay, D.-G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Québec. Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://site.ebrary.com/id/10512923>>.
- Département de soins infirmiers (2006). *Département de soins infirmiers : Procès-verbal de la 11^{ème} réunion départementale (No 11)*. Document inédit. Laval : Collège Montmorency.

- Département de soins infirmiers (2012). *Département de soins infirmiers : Procès-Verbal de la 8ième réunion départementale (No 8)*. Document inédit. Laval : Collège Montmorency.
- Diep, K. (2013). *Pénurie de personnel infirmier*. Site TVA Nouvelles. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://tvanouvelles.ca/lcn/infos/regional/montreal/archives/2013/02/20130211-175226.html>>. Consulté le 8 septembre 2013.
- Direction des affaires corporatives et des communications (2011). *Rapport annuel 2010-2011 : Collège Montmorency*. Laval : Collège Montmorency. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cmontmorency.qc.ca/images/stories/fichiers_doc_admin/2010-2011_rapport_annuel.pdf>.
- Dolbec, A., et Prud'homme, L. (2010). La recherche-action. In Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43(3), 309. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/029701ar>>.
- Durand, S., Maillé, M., et Ouellet, J. (2011). La formation continue pour la profession infirmière au Québec : Norme professionnelle (coordination de Durand, Suzanne.). Westmount : Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oiiq.org/sites/default/files/270NS-Norme-professionnelle-WEB.pdf>>.
- Ferland-Houle, L. (2006). *Département de soins infirmiers : 12ième réunion départementale 5 mai 2006*. Document inédit. Laval : Collège Montmorency.
- Ferland-Houle, L. (2012). *Tâche en soins infirmiers : A -2012*. Document inédit. Laval : Collège Montmorency.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fassnacht, C., Woods, C. (2002-2014). *Transana V.2.60*. Logiciel en ligne. Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research.

- Gagnon, K. (2011). *Le transfert des savoirs enseignants entre les enseignants expérimentés en fin de carrière et les enseignants novices au collégial : identification des moyens de transfert à privilégier en fonction des savoirs à léguer*. Exigence partielle de mémoire de maîtrise en sciences politiques, Université du Québec à Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/028504-gagnon-transfert-savoirs-enseignants-essai-uqam-2011.pdf>>.
- Gareau, B. (2011). *Élaboration et expérimentation d'une approche d'évaluation des programmes axée sur l'accompagnement et l'utilisation des résultats*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/028722-gareau-evaluation-des-programmes-essai-usherbrooke-2011.pdf>>.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. In Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 391 à p. 414). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 183-211). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1(1), 21-39. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://id.erudit.org/iderudit/1006482ar>>.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hilary, K. (2011). *De l'identité professionnelle au choix des stratégies d'enseignement des enseignantes en soins infirmiers de l'ordre collégial*. Essai de maîtrise en éducation. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 35-62). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Hsu, L. L. (2006). An analysis of clinical teacher behaviour in a nursing practicum in Taiwan. *Journal of clinical nursing*, 15(5), 619–628.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique.

- Lafortune, L. (2001). Modélisation de la démarche d'accompagnement. In Daudelin, C., Lafortune, L., *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://site.ebrary.com/id/10225828>>
- Lamond, C. (2007). Élaboration d'un matériel pédagogique favorisant l'intégration et le transfert des connaissances lors du stage de périnatalité en soins infirmiers au collégial (essai pour M.éd.). Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner? *Pédagogie Collégiale*, 15(4), 4 à 10.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, S. (2012). Élaboration d'un guide pour l'insertion des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants à l'Institut des procédés industriels (M.Éd.). Sherbrooke, Sherbrooke. Consulté à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/029350-leclerc-insertion-nouveaux-enseignants-industriel-essai-usherbrooke-2012.pdf>>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement : pourquoi et comment*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marleau, D. (2012). *Portrait de la relève infirmière 2011-2012*. Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oiiq.org/publications/repertoire/portrait-de-la-releve-infirmiere-2011-2012>>.
- Martineau, S., Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://id.erudit.org/iderudit/1009059ar>>.
- Ménard, L. (2007). La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. In St-Pierre, L. (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières*. Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme d'études techniques : 180.A0 Soins infirmiers version 2007* (2^e éd.). Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Québec (1^{ère} éd., 2004).
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, XX (2), p. 13 à p. 16.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2007). Pénurie d'infirmières. *Le Journal*, nov./déc. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oiq.org/publications/le-journal/archives/novembredecembre-2007-vol-5-n-2/le-ministre-annonce-une-table-de-co>>.
- Orellana, Isabel. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Mémoire inédit. Université du Québec, Montréal.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs*. Collection Les Cahiers scientifiques de L'ACFAS. Montréal : ACFAS (Association francophone pour le savoir) (Vol. 104, p. 67–84). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unites.uqam.ca/ERE/UQAM/archive_site_Chaires-ERE_2001-2011/pdf/ComApprentOrellana.2005.pdf>.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151.
- Périsset Bagnoud, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, 37(1), 50-67.
- Pharand, D. (1999). *Étude des éléments d'évaluation de l'enseignement clinique en soins infirmiers au niveau collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Pharand, D. (2007). L'évaluation de l'enseignement des sciences infirmières en milieu clinique : des compétences à développer, plutôt que des comportements à prioriser. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 703-725.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie Collégiale*, 20(4), p. 19 à p. 26 Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/Pratte-20-4.pdf>.

- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial : L'apport du mentorat*. Mémoire présenté à la faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/pdf/roy-insertion-professionnelle-infirmiere-enseignante-memoire-MA-usherbrooke-2008.pdf>>.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent : Édition du Nouveau Pédagogique).
- Service du développement pédagogique et des programmes (2013). Plan de formation : Document complet version enseignante;180AO soins infirmiers. Laval : Collège Montmorency. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.cmontmorency.qc.ca/pformation/profs/180A0p7j59.pdf>>.
- Teisceira-Lessard, P. (2011). *Santé : pénurie d'employés d'ici 5 ans, prédit Québec*. Site lapresse.ca. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/actualites/sante/201108/21/01-4427684-sante-penurie-demployes-dici-5-ans-predit-quebec.php>>. Consulté le 9 septembre 2013.
- Université de Sherbrooke. (s. d. a) Site du programme *PERFORMA*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Programmation_reseau/Profil_PR/JLecavalier.pdf>. Consulté le 14 décembre 2012.
- Université de Sherbrooke (s. d. b). Cégeps membres : *PERFORMA* - Université de Sherbrooke. Site Université de Sherbrooke. Titre de la page. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.usherbrooke.ca/performa/fr/cegeps-membres/>>. Consulté le 17 novembre 2013.

ANNEXE A

Tableau 7

Référentiels de compétences en enseignement

Référentiel de compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges du CSE	Compétences d'enseignement en soins infirmiers de Pharand
<p>Maîtriser les différents aspects de sa discipline ou sa spécialité professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • maîtriser les différents aspects de sa discipline • porter un regard épistémologique sur sa discipline; • projeter et concrétiser l'apport de sa discipline dans les sphères du social et de l'emploi; • en parler dans un langage accessible et maîtriser la langue d'enseignement. 	<p>Compétence technique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • démontrer des techniques de soins et l'expertise pour les évaluer • assurer le bien-être et la sécurité des clients <p>Compétence professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • transmettre des valeurs personnelles et professionnelles inhérentes à la formation infirmière. • Transmettre des processus à la base de la formation • Développer la connaissance de soi chez l'étudiante
<p>Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages; • mettre l'accent sur la participation des élèves; • développer des liens plus serrés entre l'évaluation et l'enseignement dans une double perspective, celle du soutien au cheminement et celle du réajustement constant des pratiques pour les rendre plus conformes aux besoins d'apprentissage des élèves; • mettre à contribution une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissages; • inscrire son enseignement dans une dynamique de programme et contribuer ainsi à l'atteinte des objectifs des programmes d'études. 	<p>Compétence pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • respecter les objectifs du programme • utiliser des stratégies d'enseignement variées • évaluer les besoins et la compétence des étudiantes
<p><i>Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • au regard de l'activité départementale : assumer une part des responsabilités inhérentes à la vie départementale; 	<p>Compétence organisationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • se préparer en tant que professeure de façon individuelle • collaborer avec les intervenants des milieux.

<ul style="list-style-type: none"> • au regard des programmes : apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation; • au regard de l'activité institutionnelle : collaborer avec les autres acteurs aux différents projets institutionnels ainsi qu'à la vie interne de l'établissement, d'abord sur le plan scolaire (enseignement et soutien au cheminement), mais aussi sur les plans social et culturel; • au regard de l'activité éducative dans son ensemble : apporter une contribution à des projets qui impliquent différents acteurs du système d'éducation et établir des collaborations avec les autres acteurs du milieu (société civile) à des fins éducatives (voir le milieu comme réservoir de ressources, lieu d'apprentissage, objet d'apprentissage et aussi comme bénéficiaire de services). 	<ul style="list-style-type: none"> • Négocier avec les caractères imprévisibles des milieux
<p style="text-align: center;"><i>Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • analyser ses pratiques et en réinvestir les résultats dans son travail quotidien, dans la gestion de sa formation continue et dans la définition d'une identité professionnelle propre à l'enseignement; • contribuer au développement des connaissances; • utiliser les technologies de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif. 	
	<p style="text-align: center;"><i>Compétence humaine :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • établir un climat de confiance • manifester une attitude empathique • utiliser des qualités personnelles tel : sens de l'humour, patience, ouverture à la critique, attitude calme et disponibilité

Première colonne extraite de : Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : CSE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/Publications/form_col.pdf>, p 54.

Deuxième colonne extraite et adaptée à partir de : Pharand, D. (2007). L'évaluation de l'enseignement des sciences infirmières en milieu clinique : des compétences à

développer, plutôt que des comportements à prioriser. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 703-725, p 709.

ANNEXE B

LETTRE D'INVITATION

Lundi, 9 juin 2014

Bonjour!

Je vous invite à participer à la toute nouvelle communauté d'apprentissage sur l'enseignement en stage qui débutera à l'automne 2014. La mise en place de cette communauté fait également partie de ma recherche s'intitulant : insertion professionnelle en soins infirmiers: une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage.

Qui peut participer?

- ✓ Être un enseignant ou une enseignante en soins infirmiers ayant déjà enseigné en stage au moins une session antérieurement;
- ✓ Avoir moins de cinq années d'ancienneté à titre d'enseignante ou d'enseignant à l'automne 2014;
- ✓ Avoir au moins un groupe de stage à superviser à la session d'automne.

Voici ce qui vous sera demandé :

- Posséder une grande ouverture d'esprit et de collaboration, avoir envi du partage d'idées et faire de l'expérimentation. Une participation active aux discussions est demandée.
- Accepter de participer à la recherche et signer le formulaire de consentement et de confidentialité. Les entrevues et les rencontres seront enregistrés puis transcrites et codifiées pour la recherche. Les fichiers audio seront sécurisés à l'aide de mots de passe et seul mon directeur d'essai et moi-même y auront accès. Afin de préserver votre identité, votre nom sera remplacé par un pseudonyme sur chaque document écrit agrémenté d'un mot de passe.
- Participer à deux entrevues individuelles de 30 minutes pour la recherche, une avant les rencontres de la communauté et l'autre, à la fin de la session. Les rendez-vous seront pris selon votre convenance de façon individuelle. Lors de la première entrevue, je pourrai répondre à toutes vos questions et le consentement libre et éclairé sera expliqué.
- Participer à cinq rencontres de 2 heures étalées durant la session environ aux trois semaines, le vendredi. L'horaire et certains thèmes des rencontres seront déterminés lors de la première rencontre afin de s'assurer de la disponibilité et de l'accord de tous et toutes.
- Écrire une lettre de motivation sur une page pour me dire ce qui vous motive à venir à la communauté d'apprentissage vous est demandée. Cette lettre servira à faire la sélection du groupe.

N'hésitez pas pour toutes questions qui vous viennent à l'esprit. Certaines personnes n'étaient peut-être pas présentes lors de la présentation du projet alors c'est avec plaisir que je vous contacterai si vous le désirez et vous parlerez plus en détail de ce beau projet.

Vous devez me faire parvenir votre lettre de motivation (une page) si possible **avant le 16 juin**. Seulement six personnes seront retenues.

J'ai très hâte de vous lire et de participer avec vous à cette communauté d'apprentissage. La confirmation ou non de votre participation au groupe vous sera acheminée par courriel avant le 20 juin. Au plaisir de travailler ensemble!

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of fluid, connected strokes that are difficult to decipher but appear to be a personal name.

ANNEXE C

PLAN DE LA PREMIÈRE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Question de recherche :

Une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers?

Objectifs de la recherche :

1. Identifier les besoins exprimés par les novices membre de la communauté d'apprentissage concernant l'enseignement en stage.
2. Appliquer le cadre d'intervention favorisant l'insertion professionnelle auprès de la communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage pour des enseignants et des enseignantes novices en soins infirmiers.
3. Valider l'efficacité de la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle, telle que perçue par les enseignants et les enseignantes novices en soins infirmiers membres de cette communauté.

Temps prévu d'entrevue : 30 minutes

Lieu : dans un local hors du département de soins infirmiers

Quand : semaine de l'accueil et du début de la session; le rendez-vous sera fixé d'avance par courriel.

<h4>Introduction</h4>

<p>Présentation de l'interview, mise en confiance</p>

En introduction de l'entrevue, un résumé de la recherche et l'explication du consentement à la recherche sera fait puis signé par le participant ou la participante et la chercheuse. La confidentialité des données recueillies sera assurée par la chercheuse et son directeur d'essai en respectant les normes d'éthique établis. Lors de la retranscription des données, un pseudonyme sera donné à chaque participant ou participante afin de préserver

l'identité et les documents seront sécurisés. Par la suite, l'accord du participant ou de la participante sera demandé pour procéder à l'enregistrement de l'entrevue. Étant donné que la chercheuse connaît déjà toutes les personnes et les tutoie déjà au quotidien, le « tu » sera employé dans les conversations.

Bonjour (nom)!

Tout d'abord je tiens à te remercier de ta participation à la recherche et de ton intérêt pour la communauté d'apprentissage. Comme tu le sais déjà de par la présentation faite au département au printemps dernier, je mets sur pied une communauté d'apprentissage sur l'enseignement en stage. L'entretien que nous avons présentement va me permettre de mieux répondre aux besoins des participants et débiter la communauté. Nous allons donc jaser entre autre de ton expérience, de ton insertion, de tes attentes envers la communauté et de tes besoins dont tu aimerais que l'on échange.

À n'importe quel moment, si tu as des questions n'hésite surtout pas! Je serai très contente d'y répondre de mon mieux. Nous avons tout notre temps.

Parlons maintenant de ton expérience d'enseignante.

Première partie : Questions générales		
Expérience en enseignement en soins infirmiers		
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
– Peux-tu me décrire ton expérience en enseignement au collégial jusqu'à présent?	– Tu enseignes depuis combien de temps? – Dans quelles sessions as-tu enseigné?	– Peux-tu m'en dire d'avantage? – Peux-tu m'expliquer?
– Quel est ton expérience d'enseignement en ce qui concerne les stages?	– Où as-tu donné des stages jusqu'à présent? – Sur quelle unité de soins?	– Peux-tu préciser? – Peux-tu me donner des exemples?

		– Que veux-tu dire?
--	--	---------------------

On va parler maintenant de ton arrivée avec nous comme enseignante en soins infirmiers et de ton insertion professionnelle.

Deuxième partie : l'insertion professionnelle		
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
– Quelle serait ta définition personnelle d'insertion professionnelle?	<ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce qui t'a aidé dans ton insertion? – Y a-t-il des mesures particulières qui t'ont aidé? – Que t'a-t-il manqué? Ou qu'aimerais-tu avoir à présent pour améliorer ton insertion professionnelle? 	<ul style="list-style-type: none"> – Peux-tu m'en dire d'avantage? – Peux-tu m'expliquer? – Peux-tu préciser? – Peux-tu me donner des exemples? – Que veux-tu dire?
– Lorsque les gens te demandent quelle est ta profession, que réponds-tu?	<ul style="list-style-type: none"> – Comment tu te perçois comme enseignante? – Que te manque-t-il maintenant pour te sentir à l'aise comme enseignante? – Quelle est ton sentiment d'appartenance pour le Collège Montmorency? 	

Si je résume : ici un résumé des propos sera fait par la chercheuse afin de valider la compréhension.

Nous allons maintenant parler de la communauté d'apprentissage qui s'en vient. Comme présenté au département, il est prévu pour l'instant d'avoir cinq rencontres de 2hre

étalées environ aux trois semaines durant la session. La communauté sera composée de 6 enseignantes, de la chercheuse qui animera aussi les rencontres et parfois d'un ou d'une experte selon les besoins.

Troisième partie : La communauté d'apprentissage		
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<ul style="list-style-type: none"> – Comment tu trouves cette formule qui est proposée? 	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que tu penses que c'est raisonnable ou suffisant comme temps qui est demandé? – La composition du groupe semble-t-elle adéquate? – Comment vois-tu ton rôle dans la communauté? – Comment vois-tu le rôle de l'animatrice dans la communauté? – Comment vois-tu le rôle des experts dans la communauté? 	<ul style="list-style-type: none"> – Peux-tu m'en dire d'avantage? – Peux-tu m'expliquer? – Peux-tu préciser? – Peux-tu me donner des exemples? – Que veux-tu dire?
<ul style="list-style-type: none"> – Que penses-tu du thème de l'enseignement en stage? 	<ul style="list-style-type: none"> – En quoi penses-tu que le thème de l'enseignement en stage puisse aider ton insertion professionnelle? – Y a-t-il d'autres thèmes qui seraient intéressant de discuter en communauté pour améliorer ton insertion professionnelle? 	

	<ul style="list-style-type: none"> – Lorsque nous parlerons de l’enseignement en stage, de quoi aimerais-tu que l’on parle? – Selon toi quelles sont les compétences essentielles à développer lorsqu’on enseigne en stage? 	
--	---	--

Conclusion

Conclusion et arrêt de la discussion

Avant de terminer, as-tu des questions en ce qui concerne la recherche ou la communauté?

- D’autres commentaires ou suggestions?

Nous avons fait le tour de l’entrevue, comme je te l’ai déjà dit au début de l’entrevue, je tiens à te rassurer sur la confidentialité de cet entretien. Je tiens également à te remercier énormément de ta collaboration et j’ai bien hâte à notre première rencontre. Désires-tu ajouter d’autres commentaires?

ANNEXE D

PLAN DE LA SECONDE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Question de recherche :

Une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers?

Objectifs de la recherche :

1. Identifier les besoins exprimés par les novices membre de la communauté d'apprentissage concernant l'enseignement en stage.
2. Appliquer le cadre d'intervention favorisant l'insertion professionnelle auprès de la communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage pour des enseignants et des enseignantes novices en soins infirmiers.
3. Valider l'efficacité de la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle, telle que perçue par les enseignants et les enseignantes novices en soins infirmiers membres de cette communauté.

Temps prévu d'entrevue : 20 minutes

Lieu : Dans un local hors du département de soins infirmiers autant que possible.

Quand : semaine avant le début de la session d'hiver, suite aux cinq rencontres de la communauté qui ont eu lieu à l'automne; le rendez-vous sera fixé d'avance par courriel.

Introduction

Présentation de l'interview, rappel sur les buts de la recherche et du respect de la confidentialité des données recueillies

En introduction de l'entrevue, un retour sur les buts de la recherche et la confirmation du respect de la confidentialité des données recueillies seront présentés. Lors de la retranscription des données, un pseudonyme a été donné à chaque participant et participante afin de préserver l'identité et les documents ont été sécurisés. Par la suite,

l'accord du participant ou de la participante sera demandé pour procéder à l'enregistrement de l'entrevue, dernière étape de la collecte des données. Étant donné que la chercheuse connaît déjà toutes les personnes et les tutoie déjà au quotidien, le « tu » sera employé dans les conversations.

Bonjour (nom)!

Nous en sommes à la dernière partie de la collecte des données de cette recherche à laquelle tu as accepté de participer et je t'en remercie beaucoup. L'entretien que nous faisons présentement va me permettre de valider l'efficacité de la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle ayant pour thème l'enseignement en stage selon tes perceptions en tant que participante. Nous allons donc jaser entre autres de ton appréciation des choix des thèmes lors des rencontres, de ton opinion sur la structure des rencontres ainsi que du rôle que j'y ai joué. Nous allons également recueillir tes impressions sur les améliorations possibles pour une future communauté d'apprentissage et sur l'efficacité de cette méthode sur ton insertion professionnelle.

À n'importe quel moment, si tu as des questions n'hésite surtout pas! Je serai très contente d'y répondre de mon mieux. Nous avons tout notre temps.

On va commencer par parler des thèmes discutés.

Première partie : Pertinence des thèmes discutés		
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
– Nous avons parlé de l'organisation, du transfert des apprentissages, des évaluations, des entrevues d'échec ainsi que du calcul de la tâche lors des rencontres. Parmi ces	– Que penses-tu du thème de l'organisation? – Que penses-tu du thème du transfert des apprentissages? – Que penses-tu du thème sur les évaluations formatives et sommatives?	– Peux-tu m'en dire davantage? – Peux-tu m'expliquer? – Peux-tu préciser?

thèmes, lequel t'a le plus aidé?	– Que penses-tu du thème sur les clientèles difficiles?	– Peux-tu me donner des exemples?
Y a-t-il des thèmes qui n'étaient pas pertinents?	– Y a-t-il des thèmes discutés qui t'ont donné le sentiment de perdre ton temps? – Y a-t-il des thèmes que la communauté n'a pas discutés qui t'ont manqué?	– Que veux-tu dire?

On va parler maintenant de ton appréciation sur le fonctionnement de la communauté d'apprentissage.

Deuxième partie : Le fonctionnement de la communauté d'apprentissage		
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
– Quelle est ton opinion sur le fonctionnement de la communauté d'apprentissage telle que vécue?	– Que penses-tu du temps alloué aux rencontres? – Le mode de fonctionnement a-t-il répondu à tes attentes? – Qu'est-ce que la première partie des rencontres t'a apporté? – La composition du groupe était-elle adéquate? – Comment as-tu vécu ton rôle de participante? – Comment as-tu perçu le rôle de l'animatrice?	– Peux-tu m'en dire davantage? – Peux-tu m'expliquer? – Peux-tu préciser? – Peux-tu me donner des exemples? – Que veux-tu dire?

	– Quelle est ton appréciation de la présence d'une experte lors d'une rencontre?	
--	--	--

Si je résume : ici, un résumé des propos sera fait par la chercheuse.

J'aimerais maintenant que tu me parles de tes perceptions de façon générale sur l'influence que peut avoir eue la communauté sur toi

Troisième partie : Influence sur l'insertion professionnelle et les compétences en enseignement clinique		
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
– On pourrait définir l'insertion professionnelle au collégial par une période pendant laquelle il faut s'intégrer dans une nouvelle culture organisationnelle ainsi que dans une nouvelle profession, celle de l'enseignement, dans un contexte social avec de nouveaux collègues. En prenant en considération cette définition, comment perçois-tu l'effet d'avoir participé à cette communauté sur ton insertion professionnelle?	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que cette communauté a modifié quelque chose sur ton insertion professionnelle? – Est-ce que la communauté d'apprentissage t'a permis d'améliorer ta connaissance de la culture organisationnelle? 	<ul style="list-style-type: none"> – Peux-tu m'en dire davantage? – Peux-tu m'expliquer? – Peux-tu préciser? – Peux-tu me donner des exemples? – Que veux-tu dire?
– Le fait de parler de l'enseignement en stage t'a-t-il permis de développer tes compétences en enseignement?	– Est-ce que cette communauté t'a permis de modifier des choses dans ton enseignement clinique?	

Conclusion

Conclusion et arrêt de la discussion

Avant de terminer, as-tu des questions?

D'autres commentaires ou suggestions ou recommandations afin d'améliorer la communauté d'apprentissage?

Nous avons fait le tour de l'entrevue, comme je t'ai déjà dit au début de l'entrevue, je tiens à te rassurer sur la confidentialité de cet entretien. Je tiens également à te remercier énormément de ta collaboration et sois assurée que tu recevras une copie de l'essai avec les résultats de la recherche lorsqu'elle sera terminée.

Désires-tu ajouter d'autres commentaires?

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS ET DES PARTICIPANTES AU PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre de mes études de *Maitrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

1. TITRE DU PROJET :

Insertion professionnelle en soins infirmiers : une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage

2. CHERCHEUSE :

Numéro de téléphone : 450-419-6302

Courriel : ssevigny @cmontmorency.qc.ca

3. DIRECTEUR D'ESSAI :

Nom : Jacques Lecavalier

Courriel : Jacques.Lecavalier@USherbrooke.ca

4. INTRODUCTION

Ce formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheuse principale, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions en tout temps.

5. DESCRIPTION DU PROJET

Nous observons un problème quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes en soins infirmiers malgré les dispositifs actuels d'insertion. Cette recherche tente de répondre à la question suivante : dans quelle mesure une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers? Cette question de recherche a influencé l'orientation du cadre théorique. Suite à la recension des écrits, trois objectifs de recherche ont été établis :

1. Identifier les besoins exprimés des novices en enseignement clinique lors des rencontres de la communauté d'apprentissage.

2. Appliquer le cadre d'intervention favorisant l'insertion professionnelle auprès de la communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage pour des enseignants et des enseignantes novices en soins infirmiers.
3. Valider l'efficacité de la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle, telle que perçue par les enseignants et les enseignantes novices en soins infirmiers membres de cette communauté.

La méthodologie de recherche utilisée est une recherche-intervention. L'approche est qualitative. La chercheuse mettra en place une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage et animera le groupe à chaque rencontre. Les enseignants et les enseignantes se rencontreront à cinq reprises pendant deux heures durant la session afin d'échanger sur des thèmes prédéterminés par le cadre théorique ainsi que des thèmes choisis par eux-mêmes selon leurs besoins que la recherche tentera d'identifier par la méthode de théorisation enracinée entre chaque rencontre. Il est possible, selon les demandes du groupe, qu'une experte ou qu'un expert extérieur à la communauté se joigne au groupe durant une rencontre afin de répondre aux demandes plus spécifiques. Il y aura deux entrevues semi-dirigées de 30 minutes chacune : une au début et l'autre à la fin de la collecte des données, ainsi que l'enregistrement audio des rencontres pour triangulation des données.

6. NATURE DE LA PARTICIPATION

Pour être admissible à la participation du projet, il faut être enseignant ou enseignante en soins infirmiers au programme régulier. Il faut avoir fait déjà une session d'enseignement comportant de l'enseignement clinique au collège Montmorency et ne pas avoir plus de cinq années d'expérience à titre d'enseignante ou d'enseignant en soins infirmiers au collégial. Il y aura six personnes de choisies pour participer à la recherche. Les rencontres seront au collège Montmorency dans des locaux à l'extérieur du département. Vous aurez à participer à deux entrevues semi-dirigées de 30 min ainsi qu'à cinq rencontres de groupe de 2 h.

7. AVANTAGES À PARTICIPER

Pour les membres de la communauté, reconnaissance à l'adhésion d'une nouvelle profession. Le partage avec les pairs de ses inquiétudes dans un climat propice à la discussion. La possibilité de développer de nouvelles compétences en enseignement et la possibilité de les mettre en pratique entre chaque rencontre.

8. RISQUES ET INCONVÉNIENTS

La gestion du temps peut devenir problématique, étant donné que de participer à cette activité demandera tout de même du temps. De plus, il est possible de par vos

changements de pratique en cours de session, suite à ces rencontres, que vous subissiez des interrogations des pairs qui peuvent voir des différences de pratique malgré la confidentialité du processus. Ceci est hors du contrôle de la chercheuse. Toutefois, la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

9. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

L'ensemble des données recueillies ne sera accessible qu'à la chercheuse et à son directeur d'essai. La chercheuse protégera la confidentialité des données et l'anonymat des participants et des participantes. Toute personne en contact avec la communauté, par exemple la visite d'un expert, devra signer un contrat de confidentialité auparavant. Les données seront retranscrites à l'aide de pseudonymes afin qu'on ne puisse identifier les participants et les participantes. Toutes les données papier seront dans un classeur sous clé. Toutes les données numériques seront protégées par mots de passe. Les données seront conservées pour une période maximale de cinq ans à compter du dépôt de la recherche à l'Université de Sherbrooke.

De plus, toutes les personnes participantes à la communauté s'engagent dans un respect mutuel à conserver l'anonymat des participants et des participantes et à ne pas discuter des rencontres de la communauté avec des personnes autres que les membres de la communauté.

10. COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation, monétaire ou autre, ne sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet.

11. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

La participation à cette recherche est volontaire. Les participants et les participantes sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse à cette adresse courriel : ssevigny@cmontmorency.qc.ca ou par téléphone : au 450-419-6302.

Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre le directeur d'essai M. Jacques Lecavalier à l'adresse courriel suivante : ou la responsable du programme de maîtrise à ce courriel : performa@usherbrooke.ca.

12. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date :

13. ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ

Lors de ma participation à la communauté d'apprentissage de cette recherche, je m'engage à conserver le caractère confidentiel de cette recherche. En aucun temps, je ne nommerai les personnes rencontrées lors de cette communauté et ne parlerai des discussions abordées.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date :

14. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je certifie avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement et lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Sonia Sévigny

Signature : _____ Date :

15. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par la chercheuse, Sonia Sévigny.

Nom du directeur d'essai : Jacques Lecavalier

Signature : _____ Date : _____

Merci beaucoup de participer à cette recherche. Votre précieuse collaboration permettra à cette recherche d'apporter un nouveau regard sur l'insertion professionnelle en soins infirmiers.

ANNEXE F**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES EXPERTS CONSULTANTS AU
PROJET DE RECHERCHE**

Dans le cadre de mes études de *Maitrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

16. TITRE DU PROJET :

Insertion professionnelle en soins infirmiers : une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage

17. CHERCHEUSE :

Numéro de téléphone : 450-419-6302

Courriel : ssevigny @cmontmorency.qc.ca

18. DIRECTEUR D'ESSAI :

Nom : Jacques Lecavalier

Courriel : Jacques.Lecavalier@USherbrooke.ca

19. INTRODUCTION

Ce formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheuse principale, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions en tout temps.

20. DESCRIPTION DU PROJET

Nous observons un problème quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes en soins infirmiers malgré les dispositifs actuels d'insertion. Cette recherche tente de répondre à la question suivante : dans quelle mesure une communauté d'apprentissage ayant pour thème l'enseignement en stage, peut-elle favoriser l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices en soins infirmiers? Cette question de recherche a influencé l'orientation du cadre théorique. Suite à la recension des écrits, trois objectifs de recherche ont été établis :

1. Identifier les besoins exprimés des novices en enseignement clinique lors des rencontres de la communauté d'apprentissage.

2. Appliquer le cadre d'intervention favorisant l'insertion professionnelle auprès de la communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage pour des enseignants et des enseignantes novices en soins infirmiers.
3. Valider l'efficacité de la communauté d'apprentissage sur l'insertion professionnelle, telle que perçue par les enseignants et les enseignantes novices en soins infirmiers membres de cette communauté.

La méthodologie de recherche utilisée est une recherche-intervention. L'approche est qualitative. La chercheuse mettra en place une communauté d'apprentissage de l'enseignement en stage et animera le groupe à chaque rencontre. Les enseignants et les enseignantes se rencontreront à cinq reprises pendant deux heures durant la session afin d'échanger sur des thèmes prédéterminés par le cadre théorique ainsi que des thèmes choisis par eux-mêmes selon leurs besoins que la recherche tentera d'identifier par la méthode de théorisation enracinée entre chaque rencontre. Il est possible, selon les demandes du groupe, qu'une experte ou qu'un expert extérieur à la communauté se joigne au groupe durant une rencontre afin de répondre aux demandes plus spécifiques. Il y aura deux entrevues semi-dirigées de 30 minutes chacune : une au début et l'autre à la fin de la collecte des données, ainsi que l'enregistrement audio des rencontres pour triangulation des données.

21. NATURE DE LA PARTICIPATION

En tant que consultant, il est possible que vous soyez sollicités dans votre domaine d'expertise pour une rencontre afin de répondre aux besoins des membres de la communauté. La rencontre peut durer deux heures. Le calendrier des rencontres vous sera remis en début de session dès l'élaboration du calendrier départemental. Il est possible également que vous ne soyez pas sollicité et que votre présence ne soit pas requise.

22. AVANTAGES À PARTICIPER

Le partage de votre expertise avec un sentiment de réalisation de soi. Sentiment de faire partie d'un changement.

23. RISQUES ET INCONVÉNIENTS

La gestion du temps peut devenir problématique, étant donné que de participer à cette activité demandera un peu de temps. Il est possible que vous soyez sollicité par la suite hors de la communauté d'apprentissage par les novices. Ceci est hors du contrôle de la chercheuse. Il est possible d'avoir un sentiment de déception advenant le cas où la participation ne serait pas requise.

24. VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

L'ensemble des données recueillies ne sera accessible qu'à la chercheuse et à son directeur d'essai. La chercheuse protégera la confidentialité des données et l'anonymat des participants et des participantes. Toute personne en contact avec la communauté, par exemple la visite d'un expert, devra signer un contrat de confidentialité auparavant. Les données seront retranscrites à l'aide de pseudonymes afin qu'on ne puisse identifier les participants et les participantes. Toutes les données papier seront dans un classeur sous clé. Toutes les données numériques seront protégées par mots de passe. Les données seront conservées pour une période maximale de cinq ans à compter du dépôt de la recherche à l'Université de Sherbrooke.

De plus, toutes les personnes participantes à la communauté s'engagent dans un respect mutuel à conserver l'anonymat des participants et des participantes et à ne pas discuter des rencontres de la communauté avec des personnes autres que les membres de la communauté.

25. COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation, monétaire ou autre, ne sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet.

26. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

La participation à cette recherche est volontaire. Les participants et les participantes sont libres de se retirer en tout temps du projet en le signifiant à la chercheuse, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la chercheuse à cette adresse courriel : ssevigny@cmontmorency.qc.ca ou par téléphone : au 450-419-6302.

Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre le directeur d'essai M. Jacques Lecavalier à l'adresse courriel suivante : ou la responsable du programme de maîtrise à ce courriel : performa@usherbrooke.ca.

27. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant :

Signature : _____ Date :

28. ENGAGEMENT DE CONFIDENTIALITÉ

Lors de ma participation à la communauté d'apprentissage de cette recherche, je m'engage à conserver le caractère confidentiel de cette recherche. En aucun temps, je ne nommerai les personnes rencontrées lors de cette communauté et ne parlerai des discussions abordées.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date :

29. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je certifie avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement et lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Sonia Sévigny

Signature : _____ Date : _____

30. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par la chercheuse, Sonia Sévigny.

Nom du directeur d'essai : Jacques Lecavalier

Signature :

Date : _____

Merci beaucoup de participer à cette recherche. Votre précieuse collaboration permettra à cette recherche d'apporter un nouveau regard sur l'insertion professionnelle en soins infirmiers.

ANNEXE G
RÉPONSE CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES



Madame Sonia Sévigny
Collège Montmorency

Madame,

Objet : Évaluation des considérations éthiques de votre projet d'essai

Suite à votre demande d'attestation de la conformité éthique de votre projet d'essai, voici les aspects à considérer selon la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Sherbrooke¹.

Après la lecture de votre projet d'essai, nous aimerions que vous teniez compte des points de vigilance suivant avant de procéder à votre collecte de données.

1. Le formulaire d'information et de consentement doit être conforme à la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'université de Sherbrooke.
 - Pour les participants
 - Pour les consultants
2. Le protocole de recherche comportant toutes les informations liées à la réalisation du projet (calendrier, etc.).
 - Quel va être le rôle de la chercheuse (p. 43) dans le protocole de sa recherche ? Le fait d'associer recherche-intervention et communauté d'apprentissage questionne le rôle et le statut de la chercheuse dans son

¹ <http://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/ethique-sante-et-securite/recherche-avec-les-etres-humains/cer-education-et-sciences-sociales/>

collège, dans son département et auprès de ses pairs. Il importe de clarifier le rôle de la chercheuse. Ce projet peut être réalisé parce que fait en tant qu'étudiante dirigée par un directeur sous l'autorité de PERFORMA.

- La chercheuse mentionne qu'elle pourra se référer à des consultantes ou consultants au besoin. Ensuite, elle mentionne qu'ils viendront se joindre au groupe. Quels vont être leur rôle et leur statut dans le projet de recherche? Par rapport à la collecte des données et l'analyse ? Il faut préciser leur participation. Aussi, s'ils prennent part aux rencontres, ils doivent signer une entente de confidentialité dans la mesure où ils pourraient entendre des confidences des participantes et participants transmis dans le contexte de la recherche. Par ailleurs, comme ils vont être enregistrés, ils devront savoir à quoi ils s'engagent en participant à la recherche.
- Comme il y a échanges de propos en groupe, il faudrait que les participantes et participants signent une entente de confidentialité. Toutefois, ces conversations peuvent également avoir un but de formation et de partage professionnel. En ce sens, la chercheuse ne devrait leur demander ni leur imposer le silence complet sur les discussions. Les participantes et participants pourraient tout naturellement pouvoir en discuter en dehors des rencontres. Ici, il faut surtout éviter la personnalisation (citer des noms, viser des personnes) qui pourrait créer un préjudice tout comme des informations liées aux milieux de stage. Pour respecter leur éthique professionnelle, les participantes et participants devraient, en principe, veiller à s'autocensurer et dépersonnaliser leurs propos en fonction de leur jugement professionnel.
- Il faudrait clarifier le protocole de recherche et rendre plus claires les attentes envers les participantes et participants pressentis. En effet, la participation comprend davantage que 5 rencontres de 2 heures :
 - Répondre positivement au message de sollicitation
 - Faire les suivis et rencontres individuelles avec la chercheuse pour le recrutement des participations.
 - Rencontre individuelle semi-dirigée (1 heure) au début de la session
 - 5 rencontres (2 heures) de la communauté d'apprentissage
 - Rencontre individuelle semi-dirigée (1 heure) à la fin de la session
- En outre, il faut bien établir à l'avance le schéma d'entrevue.
- Préciser les critères d'inclusion et d'exclusion qui vont permettre de sélectionner les participantes et les participants?

- Bien identifier les renseignements personnels et les données de recherche contenues dans le journal de bord de la chercheuse et cibler clairement le volet anonymat et confidentialité.

En considérant ces dimensions, vous serez en mesure d'évaluer avec justesse le risque de votre recherche et apte à identifier des mesures pour vous assurer le respect des lignes directrices énoncées dans la Politique de l'Université de Sherbrooke qui reposent sur les trois principes directeurs suivants : Le respect des personnes, La préoccupation pour le bien-être, La justice.

Nous vous invitons à donner suite aux points de vigilance soulevés avant de procéder à votre collecte de données. Nous vous rappelons l'importance de respecter ces dimensions éthiques pour permettre la publication de vos découvertes et ainsi en faire bénéficier l'ensemble du réseau collégial.

Pour toute information additionnelle, n'hésitez pas à communiquer avec moi,

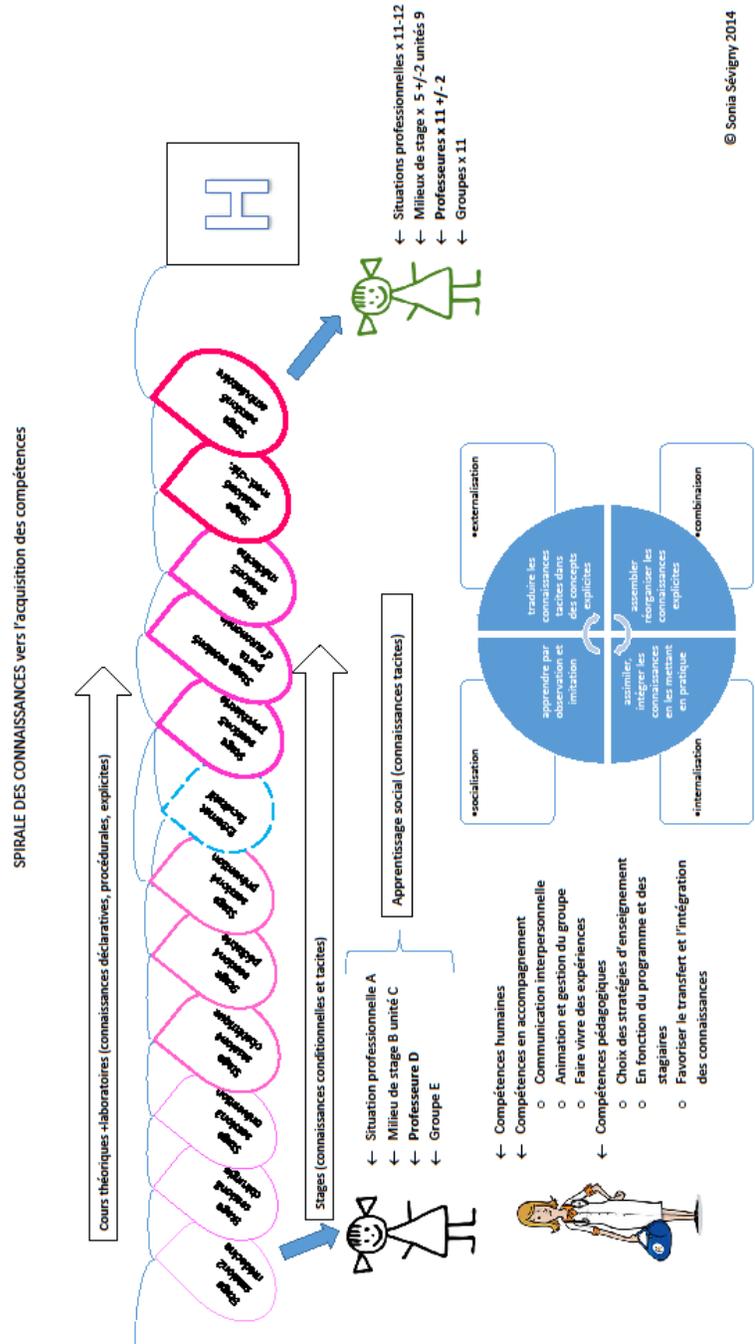
Veillez agréer, madame, l'expression de mes salutations distinguées.

Pour le jury d'évaluation éthique PERFORMA

Christine Gaucher,
Conseillère pédagogique

ANNEXE H

SPIRALE DES CONNAISSANCES VERS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES



ANNEXE I

LE PROCESSUS AU QUOTIDIEN DES STAGIAIRES ET DES ENESIGNANTES OU DES ENSEIGNANTS EN STAGE

Le processus de l'étudiante stagiaire au quotidien



Le processus de l'enseignante superviseure au quotidien

